OEI 75
Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

CAF BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El poder transformador de la educación artística y cultural: una garantía del derecho a la cultura

Evidencias, consideraciones y recomendaciones

Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Este documento fue elaborado en el marco del convenio de cooperación entre CAF – banco de desarrollo de América Latina y el Caribe - y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Coordinación:
Marián López Fernández Cao .

Autoras:
Celia Camilli Trujillo, Mónica Fontana Abad, Marián López Fernández Cao, Ana Serrano Navarro.

Con la colaboración de los representantes de los Ministerios de Cultura y Educación de los países Iberoamericanos y de Beatrice Elena Crasmaru, Raquel Moreno Camacho, Marian Alonso Garrido y Tamara González Casado, de la Universidad Complutense de Madrid.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

© CAF- Corporación Andina de Fomento

Edición electrónica, septiembre de 2025

ISBN-13 978-84-86025-71-7

Esta publicación debe citarse como: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/CAF – CAF - banco de desarrollo de América Latina y el Caribe, *"El poder transformador de la educación artística y cultural: una garantía del derecho a la cultura. Evidencias, consideraciones y recomendaciones.* Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2025

PREMIO PRINCESA DE ASTURIAS
COOPERACIÓN INTERNACIONAL 2024

El poder transformador de la educación artística y cultural: una garantía del derecho a la cultura

Evidencias, consideraciones y recomendaciones

Prólogo institucional

Mariano Jabonero
Secretario General

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI

Una de las prioridades de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) recogida en el Programa-Presupuesto 2025-2026, es el fomento de una ciudadanía cultural iberoamericana fortalecida gracias al pleno acceso a los medios idóneos para la creación, participación y disfrute de los servicios culturales, buscando que las personas sean agentes activos en la vida cultural, desde una perspectiva de equidad, inclusión y diversidad.

Desde la perspectiva del derecho a la cultura, y para asegurar la participación y disfrute de la vida cultural, la educación artística y cultural juega un papel clave, ya que está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de competencias clave y de capacidades individuales y colectivas como son la empatía, la resiliencia o la superación de conflictos y situaciones de violencia, así como el ejercicio mismo de la participación como acto político de empoderamiento ciudadano.

La alianza estratégica con organizaciones de cooperación en la región iberoamericana para establecer sinergias y aunar estrategias de trabajo conjunto se convierte en estos escenarios en una indiscutible prioridad. En este sentido, OEI y CAF - banco de desarrollo de América Latina y el Caribe, tienen una relación de apoyo y colaboración ante la similitud de objetivos estratégicos de ambas instituciones y que se plantea especialmente en el área de cultura.

El título de esta investigación viene avalado por dos conceptos muy importantes que se han querido subrayar. En primer lugar, la necesidad de evidenciar, en base a una revisión sistemática investigativa, los beneficios de la educación artística y de la mediación cultural en la enseñanza formal y en centros culturales. En segundo lugar, el valor de la educación artística y cultural como garante absoluto de los derechos culturales.

No menos importante es recoger, dar visibilidad y analizar el estado de la educación artística y cultural en el territorio iberoamericano. Con el deseo de poner en conocimiento la situación de las políticas públicas en relación con la educación artística en el ámbito formal, desde la mirada de los propios ministerios de educación de los países de la región, se ha utilizado un cuestionario como herramienta de recopilación de información pertinente, oportuna y actualizada sobre la situación curricular de la educación artística y cultural; convenientemente complementada y contrastada con la información que sobre la educación artística han proporcionado los ministerios de cultura; complementado así un panorama general

de cómo se desarrolla, a nivel nacional la educación artística y cultural en la educación formal y no formal.

Con esta publicación que presentamos, elaborada por un grupo de investigadoras de la Universidad Complutense de Madrid, encabezada por Marián López Fernández, miembro de la Comisión Experta de Cultura de la OEI, respondemos a uno de los principales pilares de nuestro trabajo en relación con la educación artística y cultural en la región, y es el fortalecimiento de sus políticas públicas.

Este objetivo se hace posible gracias a una de nuestras estrategias de trabajo fundamentales que es el intercambio y generación de conocimiento. En este sentido, la OEI siempre ha propiciado un rol clave en la articulación de redes, la generación de conocimiento y la promoción de marcos regionales que orienten a los países en el diseño de políticas más justas, inclusivas y sostenibles en el ámbito de la educación artística y cultural. Desempeñamos un papel articulador, que puede consolidar este proceso creando puentes entre experiencias locales y marcos regionales, promoviendo espacios de diálogo, y generando conocimiento útil para incidir en políticas públicas que respondan a las demandas del siglo XXI.

Y profundizando aún más en este aspecto, gracias al trabajo articulado con los ministerios de cultura y educación de los países de la región, asentamos una de las piezas clave del trabajo regional en el fortalecimiento de la educación artística y cultural desde las políticas públicas, que es la creación e impulso de una Red Iberoamericana de Educación Artística y Cultural compuesta por los responsables de este ámbito de los ministerios de educación y de cultura que alimentarán y darán forma, de cara al próximo Mondiacult, al compromiso adquirido en la anterior declaración donde se pone de manifiesto la necesidad de elaboración de un marco revisado de la UNESCO sobre la cultura y la educación artística, a fin de incorporar las evoluciones del sector cultural, y con especial relevancia de redes de expertos y comisiones nacionales, así como la importancia de concebir la Educación Artística y Cultural de manera intersectorial, con enfoques que articulen de forma coherente las políticas públicas de cultura y de educación.

Agradecemos el trabajo de la Comisión Experta de Cultura de la OEI, que han propiciado un valioso ejercicio de diagnóstico colectivo para elaborar las recomendaciones finales que arroja el informe. Fruto de estas dinámicas de grupos focales se ha evidenciado la necesidad de proyectar una agenda estratégica para su fortalecimiento. La educación artística y cultural, cuando se piensa como derecho, como práctica situada y como herramienta de transformación social, adquiere una dimensión estratégica que exige voluntad política, planificación sistemática y acción intersectorial.

Y finalmente, queremos recalcar que esta investigación ha sido posible gracias a la alianza estratégica con CAF- banco de desarrollo de América Latina y el Caribe, cuyo resultado es esta publicación, que contribuye a fortalecer los lazos de cooperación cultural en aras de continuar aportando a los procesos de toma de decisión, diseño de políticas públicas y fortalecimiento de los sistemas educativos y de mediación cultural en la región.

Prólogo institucional

Sergio Díaz-Granados
Presidente Ejecutivo

CAF - banco de desarrollo de
América Latina y el Caribe -

La educación artística y cultural en Iberoamérica se entreteje con tradiciones educativas mestizas, con contextos políticos particulares y con realidades sociales compartidas y a la vez segmentadas.

En un mundo cada vez más automatizado, la educación artística es un pilar para las generaciones futuras. El arte en el currículo es la vía para desarrollar el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de resolver problemas y la flexibilidad mental. No se trata de formar únicamente artistas, sino de fomentar la innovación, la generación de nuevas ideas y la capacidad de adaptación.

Aunque existen retos y resistencias a la hora de implementar la educación artística, estas situaciones pueden convertirse en catalizadores para la innovación y el fortalecimiento de estructuras sostenibles. La falta de integración de la educación artística en los planes de estudio es una oportunidad para rediseñar los currículos, asegurando su presencia como materia específica y transversal, impartida por docentes con formación sólida.

El informe que tiene a su disposición aborda la relevancia en ámbitos formales y culturales, y presenta evidencias, análisis y recomendaciones para fortalecer su implementación en la región. Es un instrumento necesario en la mejora de las capacidades nacionales y subnacionales de los Estados miembros de CAF.

Necesitamos trazar un camino hacia el fortalecimiento de los derechos culturales, ya que son esenciales para la dignidad humana y forman parte integral de los derechos humanos. Esto implica el acceso a la educación y a los patrimonios culturales como garantía para las generaciones presentes y futuras.

La Carta de Porto Santo (2021), un documento de la UE que promueve la democracia cultural en Europa, coloca a la cultura en el centro de las políticas educativas y a la educación en las políticas culturales, y reconoce a las escuelas e instituciones culturales como espacios interdependientes. También invita a revisar planes de estudio para integrar perspectivas culturales

diversificadas y formar a docentes en contenidos artísticos y patrimoniales, fomentando un paradigma de democracia cultural.

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible (MONDIACULT 2022) reafirmó la necesidad de potenciar la sinergia entre cultura y educación, incluyendo a la educación artística en currículos y promoviendo la colaboración multipartita entre sectores culturales y educativos. El Marco UNESCO para la Educación Cultural y Artística (2024) establece principios para que esta sea accesible, promueva el bienestar social y se integre en políticas y programas de manera efectiva, señalando la necesidad de incluirla desde la primera infancia y dotarla de recursos adecuados.

CAF – banco de desarrollo de América Latina y el Caribe – y OEI –Organización de Estados americanos para la Ciencia, la Educación y la Cultura, mantienen alianzas estratégicas que impulsan la educación artística y cultural en la región. El trabajo de CAF abarca la Formación Artística, Musical y cultural, el Fomento al Libro, la Lectura y la Escritura, la Revitalización de Teatro y Museos y la Visibilización de los Artistas de América Latina y el Caribe; estos engranan más de 400 acciones anuales de manera directa y alcanzan millones de personas en el territorio iberoamericano.

Asimismo, la necesidad de colaboración interministerial y de la creación de planes nacionales y regionales abre la puerta a alianzas más amplias entre escuelas, espacios culturales y la sociedad civil, facilitando una participación ciudadana más activa y la formación de mediadores culturales reconocidos. Se enfatiza el valor del trabajo cooperativo entre agentes educativos, culturales y artísticos, incluyendo a maestros, artistas y mediadores, con miras a crear sinergias sostenibles.

Es urgente establecer estructuras duraderas y políticas coherentes que garanticen los derechos culturales y potencien una revolución educativa para el siglo XXI basada en la transversalidad, la diversidad y la sostenibilidad.

Documentos y revisión sistemática

PRIMERA PARTE

6
Resumen ejecutivo

8
La OEI y la Educación Artística y Cultural

10
Revisión sistemática

Índice

13 **Resumen ejecutivo**

14 **La OEI y la Educación Artística y Cultural**

16 **Documentos de referencia**

17 **Los derechos culturales: documentos de partida**

18 **Las enseñanzas artísticas, declaraciones internacionales guía**

21 **La Organización de Estados Iberoamericanos y CAF - banco de desarrollo de América Latina y el Caribe como impulsores del arte, la cultura y la educación**

24 **Del valor a la implementación real: la estructura para hacer la magia. Amenazas y oportunidades**

28 **Revisión sistemática**

28 **Introducción**

30 **I. Objetivo de la revisión sistemática**

30 **II. Método de investigación**

30 **2.1 Revisión sistemática: definición**

30 **2.2 Revisión sistemática: fases**

Fase 0. Revisión de revisiones sistemáticas previas
Fase 1. Elaboración de la pregunta de investigación
Fase 2. Selección de bases de datos y descriptoresx
Fase 3. Elaboración de criterios de inclusión y exclusión
Fase 4. Búsqueda de documentos
Fase 5. Aplicación de los criterios de inclusión y exclusión
Fase 6. Extracción de datos
Fase 7. Análisis y síntesis de resultados

51 **III. Resultados**

52 **3.1 Características generales de los estudios incluidos**

3.1.1 Años de publicación de los artículos seleccionados
3.1.2 Continentes y países de los artículos seleccionados
3.1.3 Enfoque metodológico de investigación de los artículos seleccionados

55 **3.2 Intervenciones artísticas y culturales: objetivos, contextos y duración**

3.2.1 Objetivos y competencias que desarrollan las intervenciones

3.2.2 Contexto de las intervenciones

3.2.3 Duración de las intervenciones

3.2.4 Tipos de intervenciones

66 **3.3 Libros e informes sobre arte, educación artística y cultural: evidencias internacionales**

83 **3.4 Beneficios de la educación artística y cultural por competencias**

3.4.1 Competencias artísticas

3.4.2 Competencias cognitivas

3.4.3 Competencias emocionales

3.4.4 Competencias sociales

3.4.5 Competencias culturales

139 **3.5 Beneficios de la educación artística y cultural según actores educativos**

150 **IV. Conclusiones y recomendaciones**

154 **V. Referencias**

Anexo 1 Referencias bibliográficas documentos finales ronda 1 (36 artículos)

Anexo 2 Referencias bibliográficas documentos finales ronda 2 (29 artículos de investigación)

Anexo 3 Referencias bibliográficas y resumen documentos finales ronda 2 (15 artículos seleccionados por expertos)

Anexo 4 Referencias bibliográficas documentos finales de ronda 2 (15 libros e informes)

Anexo 5 Principales características documentos finales ronda 1: del 1 al 36

Anexo 6 Principales características documentos finales ronda 2: del 37 al 65

Anexo 7 Principales características documentos finales ronda 2: del 66 al 80

Anexo 7 Principales características documentos finales ronda 2: del 81 al 95

Resumen ejecutivo

El presente informe ha sido pensado para ofrecer evidencias de los beneficios de la educación artística y cultural en ámbitos formales y culturales, así como para recoger, dar visibilidad y analizar el estado de la educación artística y cultural en el territorio iberoamericano.

El desarrollo de estas dos partes del informe ha requerido de cuatro momentos. El preliminar, la presentación de la OEI, la educación artística y cultural a partir de sus documentos marco internacionales e iberoamericanos. Este momento ha sido necesario para sentar las bases de un marco internacional, así como la pertinencia y necesidad del proyecto.

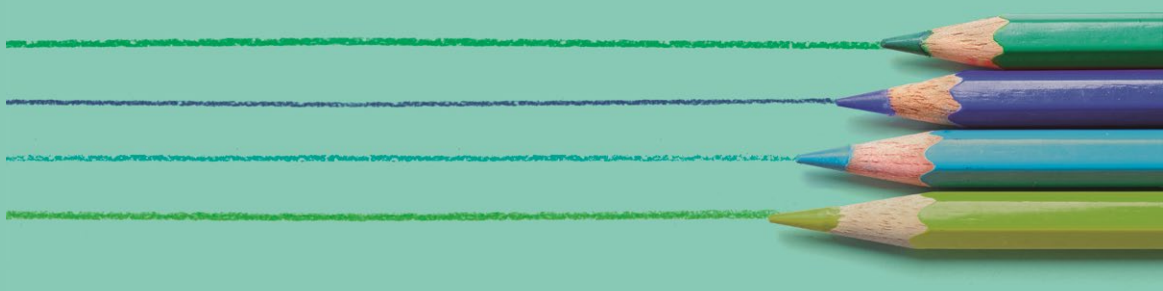
Un segundo momento, que coindice con la Primera Parte del informe, consiste en una revisión sistemática internacional y con especial énfasis en el ámbito iberoamericano, con la finalidad de ofrecer evidencias de los beneficios de la educación artística y cultural en la enseñanza formal y en centros culturales. Esta revisión ofrece tanto evidencias internacionales como focalizadas en Iberoamérica

En un tercer momento, –que presentamos bajo el epígrafe “Segunda Parte”–, consiste en un estudio descriptivo por encuesta con la elaboración de dos cuestionarios dirigidos a los Ministerios de Educación y Cultura de 21 países iberoamericanos. La finalidad del estudio descriptivo, como ya ha sido nombrado, es obtener una cartografía educativa y cultural en dos ámbitos: el ámbito educativo y el ámbito cultural. Ambos cuestionarios están conformados por preguntas abiertas y cerradas y pretenden recopilar información relativa a documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre educación artística y cultural en uno y otro ámbito, así como profundizar en temas relativos a representación y reconocimiento; importancia y necesidad; vías y maneras de implementación; diseño de programas formativos de profesorado; sistematización de buenas prácticas en los dos ámbitos; amparo legislativo estructural, entre otros aspectos. En este informe se ofrecen resultados de los países que han respondido a las encuestas aportando documentos de referencia.

Por último, y en un cuarto momento, los resultados provenientes del estudio descriptivo por encuesta serán triangulados con expertos y expertas en educación artística y cultural, del cual se desprenderán los resultados finales, recomendaciones y hoja de ruta.

La OEI y la Educación Artística y Cultural

El espacio iberoamericano ocupa dos continentes, veintidós países y acoge a más de setecientos millones de habitantes.



Hablar de la educación artística y cultural en el ámbito iberoamericano, implica una tarea casi imposible: tratar de mostrar un panorama inabarcable, diverso, complejo, con tradiciones educativas e historias políticas diferentes que han influido en su percurso, así como orientaciones de índole social, política, económica y cultural que han marcado profundamente sus distintas elecciones y, en algunos casos, sus coincidencias.

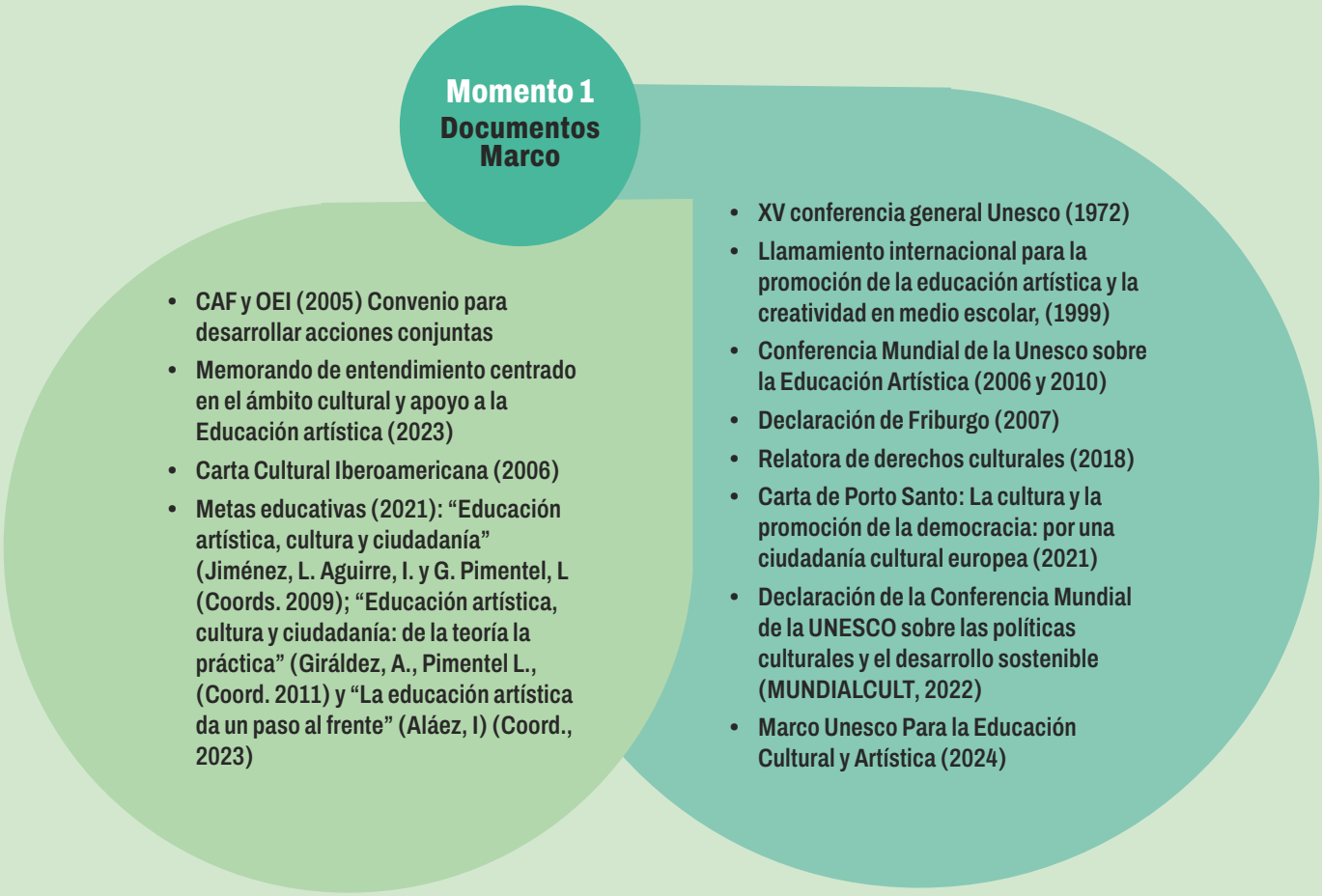
Sin embargo, asumidos estos riesgos y la complejidad que conlleva, es necesario profundizar en la implicación de la puesta en práctica de un currículo actualizado sobre el arte, el patrimonio, la cultura, la educación en el siglo XXI y en las dificultades para que esta educación específica de las artes y la cultura –pero transversal en los primeros años– sea respetada y valorada por las políticas educativas estatales, el sistema educativo general, la formación del profesorado y la implantación en los centros. Asimismo, se hace necesario que los espacios culturales asuman la necesidad de mediar con sus ciudadanas y ciudadanos asegurando que los derechos culturales sean una realidad efectiva en todos y todas sus ciudadanas, tanto desde la participación como desde la crítica y coconstrucción de nueva cultura.

Ya el preámbulo del libro editado por la OEI *Educación Artística, cultura y ciudadanía* en 2021 se refería a la educación como eso que sucede dentro y fuera de las aulas, desde el convencimiento de esta organización de que “el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía”

(p. 7), del que se desprende su compromiso con una educación artística y cultural, orientando sin más demora "sus acciones hacia el fortalecimiento de los vínculos entre educación y cultura en el ámbito de los sistemas escolares" (p. 7), mediante la incorporación de la educación artística en proyectos artísticos y culturales.

Hacia ese territorio también interseccional, ese lugar entre las aulas y los centros educativos como espacio también de lo cultural, y los espacios de la cultura y sus instituciones como lugares de lo didáctico, pedagógico y educativo, dirigen la mirada estas páginas.

Es necesario, por todo ello, detectar las amenazas en su puesta en marcha y las oportunidades para plantear un marco de actuación común a través de las instituciones, redes y consorcios iberoamericanos, siempre en diálogo con los europeos, asiáticos y otros territorios del mundo.



Documentos de referencia

En las últimas décadas, han sido muchos los documentos institucionales que han abogado por la necesidad de una educación artística y cultural y que han influenciado el desarrollo de gran parte de las enseñanzas artísticas en Iberoamérica. Ya en la décimo quinta conferencia general de la Unesco, se generaba un documento que preguntaba qué países "pensaban y hacían algo" alrededor de la educación artística (1972), entre los cuales estaba presente Argentina, dentro del panorama iberoamericano. El documento señalaba la gran disparidad de actuaciones –desde la inexistencia de una formación especializada en enseñanza artística a una especialización de cuatro años–, y una sensación más de voluntarismo que de obligación democrática: en algunos países existía una dicotomía entre teoría y práctica; otros intentaban reformas para mejorar un sistema que ellos mismos consideraban inadecuado, y aquellos otros ofrecían un programa rico y variado en todos los niveles. Desde ese tiempo, hace más de medio siglo, se ha incrementado la conciencia internacional sobre la necesaria presencia de la cultura y las artes como derechos de las y los ciudadanos. En especial debemos señalar cuando, en 2006, tuvo lugar la primera conferencia de la Unesco sobre educación artística en Lisboa, a la que Marián López Fernández Cao, una de las investigadoras del equipo, tuvo el placer de asistir y donde se reunieron más de mil participantes de unos cien países, y en la que se reconoció la importancia de las artes en el proceso de aprendizaje, su papel esencial para mejorar la calidad de la educación en su conjunto y donde se señaló a la educación artística como constitutiva de una estrategia intersectorial. Posteriormente, en 2010, en la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, la Unesco volvió a convocar a un comité de expertos/as con la finalidad de fijar una agenda con los objetivos para el desarrollo de la educación artística. Se establecieron tres objetivos principales: velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad; velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución; aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo. (Unesco, 2010, pp. 3, 5, 8)

Ya el preámbulo del libro editado por la OEI Educación Artística, cultura y ciudadanía en 2021 se refería a la educación como eso que sucede dentro y fuera de las aulas, desde el convencimiento de esta organización de que "el aprendizaje y la experiencia del arte en las escuelas y fuera de ellas constituye una de las estrategias más poderosas para la construcción de la ciudadanía" (p. 7), del que se desprende su compromiso con una educación artística y cultural, orientando sin más demora "sus acciones hacia el fortalecimiento de los vínculos entre educación y cultura en el ámbito de los sistemas escolares" (p. 7), mediante la incorporación de la educación artística en proyectos artísticos y culturales.

Los derechos culturales: documentos de partida

La Declaración de Friburgo señala, en su artículo uno que los derechos culturales “son esenciales para la dignidad humana (…) forman parte integrante de los derechos humanos y deben interpretarse según los principios de universalidad, indivisibilidad e interdependencia”. Señala, en su artículo tres, que toda persona tiene derecho a “acceder, en particular a través del ejercicio de los derechos a la educación y a la información, a los patrimonios culturales que constituyen expresiones de las diferentes culturas, así como recursos para las generaciones presentes y futuras (art. 3c). Toda una declaración que implica a la educación como garante de la adquisición de estos derechos. Más allá de ello, Las Minutas de trabajo para la discusión constitucional, publicadas en 2022 por la oficina regional de la Unesco en Latinoamérica y Caribe, señala el derecho a “acceder a los patrimonios culturales que constituyen expresiones de las diferentes culturas, así como recursos para las generaciones presentes y futuras, en particular a través del ejercicio de los derechos a la educación y a la información” (2022, p. 5).

Por otro lado, la relatora de los derechos culturales recordaba, en su brillante informe de 2018, que “los derechos culturales son importantes por sí mismos y también son instrumentos esenciales para lograr el desarrollo, la paz y la erradicación de la pobreza, para afianzar la cohesión social, así como el respeto y el entendimiento mutuos entre personas y grupos en toda su diversidad, y para acrecentar el disfrute de otros derechos humanos” (GE.17-23493, p. 6/17). Y que “la vitalidad de la creatividad artística es necesaria para el desarrollo de unas culturas pujantes y el funcionamiento de unas sociedades democráticas” (GE.17-23493, p. 6/18). Finalmente, en sus conclusiones y recomendaciones, en el punto 89, señalaba que las instituciones educativas deberían aumentar la educación artística y cultural, promover el reconocimiento de la complejidad y de los distintos estratos de significación de las obras artísticas y culturales (GE.17-23493, p. 22). Las artes, a través de la educación, no solo garantizan la creación y el disfrute crítico de la cultura, sino que son garantía de libertad y convivencia.

Las enseñanzas artísticas, declaraciones internacionales guía

En los últimos años, y animados por la conciencia en derechos culturales, se ha reflexionado, más allá de reconocerlos, sobre los cauces adecuados para hacerlos efectivos. La educación es uno de los más importantes. El 25 de abril de 2021, la carta de Porto Santo: *La cultura y la promoción de la democracia: por una ciudadanía cultural europea,* señalaba:

> Para promover la ciudadanía cultural, debemos colocar la cultura, entendida de forma plural y participativa en el centro de las políticas educativas, y la educación en el centro de las políticas culturales. Para que todos participen de la cultura de todos de forma emancipada, deben darse las condiciones adecuadas para que esto suceda. (p. 10)

En ella se planteaba la doble direccionalidad: las escuelas como espacios culturales y los espacios culturales como espacios educativos:

> Es fundamental reconocer las instituciones culturales como un territorio educativo, de la misma forma, que las escuelas son centros culturales. Con esta propuesta, las instituciones culturales no pueden dejar de reforzar su papel educativo, asumido en su misión y reflejado en su estructura, en sus recursos y prácticas. En el mismo sentido y en línea con el modelo de democracia cultural, la escuela debe valorar las especificidades individuales, culturales, territoriales, y hacer posible para que todos los estudiantes tengan acceso a variadas experiencias artísticas y manifestaciones culturales a lo largo de sus vidas; que puedan ver reconocida su identidad cultural y las expresiones culturales de sus comunidades; que tengan acceso a los patrimonios y sean conscientes de su necesaria salvaguarda; que a lo largo de su camino desarrollen la creatividad e y la imaginación, la sensibilidad estética y el pensamiento crítico; que conozcan e implementen sus derechos y deberes culturales y que descubran sus propias formas de participación activa en la cultura de todos. (p. 10)

“En ella se planteaba la doble direccionalidad: las escuelas como espacios culturales y los espacios culturales como espacios educativos

Para ello, recomendaba:

> 12. Revisar los planes de estudio de la educación obligatoria para garantizar que promuevan perspectivas culturales diversificadas;
> 13. Fomentar la introducción en el plan de estudios de educación obligatoria y en las instituciones de educación superior, de manera transdisciplinar e integrada, de las culturas, las artes y el patrimonio como áreas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía cultural;
> 15. Introducir, en la formación inicial y continua de educadores y docentes, un mayor disfrute de manifestaciones multiculturales y transculturales, contenidos y pedagogías centrados en las artes y en los patrimonios que los capaciten para trabajar el plan de estudios de una manera transdisciplinaria y creativa, y promover la comprensión e interiorización del paradigma de la democracia cultural. Una formación que les dé las condiciones para promover en los estudiantes la adquisición de competencias para la ciudadanía cultural, respetando la pluralidad de expresiones y valorando sus identidades culturales. (p. 12)

La educación artística y cultural, por fin unida, se alza como una necesidad que había sido escorada por muchos sistemas educativos en favor de una educación técnica, donde la ciencia y la tecnología excluían a las artes y a las humanidades, y que daba preeminencia a las materias más cercanas al mundo industrial. Los informes PISA, promovidos por la OCDE, no han incluido la creatividad hasta 2022 y, muchos países, animados o forzados por resultados mejorables obtenidos en un ranking internacional que les dejaba expuestos –que medían específicamente matemáticas, comprensión lectora y ciencia–, han ido reduciendo las horas de artes y humanidades, en una supuesta jerarquía de los conocimientos necesarios y esenciales frente a otros prescindibles.

El año 2022 marca un hito al respecto, cuando tuvo lugar en Ciudad de México la Conferencia Mundial de la Unesco sobre las Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (Mondiacult, 2022). Como resultado, la declaración hace un llamamiento a la acción y en su punto 13, resalta la importancia de potenciar las sinergias entre la cultura y la educación, ampliando los resultados del aprendizaje y mejorando la calidad de la educación, así como la valoración de la diversidad cultural, el multilingüismo, la educación artística y la alfabetización digital, en particular en los currículos educativos y en el aprendizaje a lo largo de la vida, la educación formal, informal y no formal y por todo ello, apoya la elaboración de un marco revisado de la Unesco sobre la cultura y la educación artística (2022, p. 4). Su consecuencia fue, efectivamente, la elaboración de este Marco Unesco para la Educación Cultural y Artística, publicado en 2024, que incide determinante y específicamente en ese vínculo entre cultura, arte y educación como garante para crear y participar de la cultura. Este marco señala que “la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables para la dignidad de la humanidad “(preámbulo 1). En su punto seis, señala algo importante: que la

cultura y las artes son en sí un método de enseñanza, así como un terreno de estudio, investigación y praxis. Como principios rectores, este marco señala de modo inequívoco que la educación cultural y artística "debería ser accesible a todos y promover el bienestar de las personas y las sociedades en su conjunto", y que se debe "promover el aprendizaje permanente, en todos los ámbitos de la vida y en entornos y contextos diversos" (2024, p. 4). Para lograrlo, señala como objetivo "integrar de modo efectivo la educación cultural y artística en las políticas, estrategias y programas pertinentes en y entre los sectores de la cultura y la educación" y, propone promover "una colaboración multipartita (...) entre instituciones educativas y culturales, organismos gubernamentales, espacios y actividades culturales, (...) entre otras instancias". De algún modo, un gran pacto entre la educación, el arte y la cultura que garantice el acceso a la educación cultural y artística "en la escuela y (...) una educación formal, no formal e informal de calidad para que puedan surgir y arraigar vocaciones y carreras profesionales ligadas a la cultura y las artes, incluyendo a través de contenidos culturales diversos" (2024, p 5).

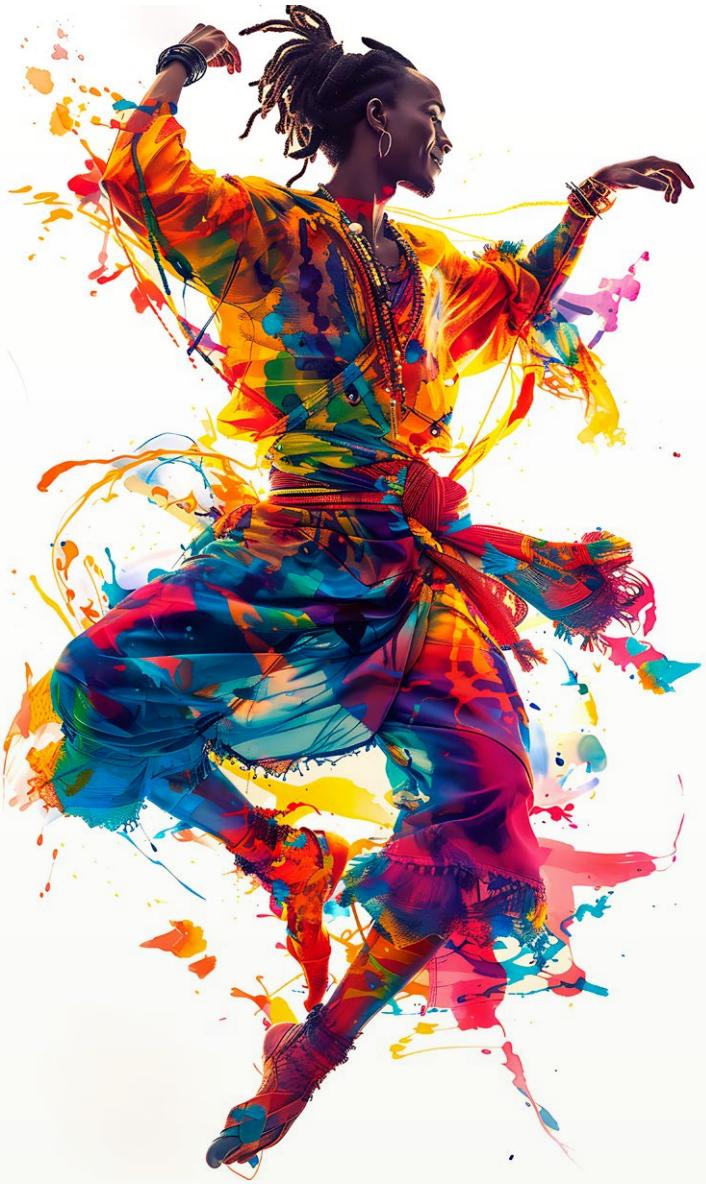
Todo ello supone, entre otros retos, en primer lugar "integrar la cultura y las artes en los sistemas educativos formales, empezando desde la atención y educación de la primera infancia (AEPI) y empleando planes de estudios, planteamientos pedagógicos y entornos educativos pertinentes"; en segundo, "otorgar a la cultura y las artes un lugar destacado en los planes de estudios, dedicarles el tiempo y el espacio necesarios en horario lectivo y acompañarlas de una dotación de recursos suficiente y sostenible; y en tercero "reconocer las artes como campo específico de conocimiento instaurando sistemas de certificación de aptitudes y competencias culturales y artísticas para los profesionales de la cultura y profesionales que trabajen como educadores en entornos de aprendizaje formal, no formal e informal" (2024, p. 7). Queda clara la tarea que tenemos por delante.

La Organización de Estados Iberoamericanos y CAF - banco de desarrollo de América Latina y el Caribe como impulsores del arte, la cultura y la educación

Dentro del amplio panorama iberoamericano, es de especial relevancia las alianzas estratégicas para reforzar, apoyar y fortalecer las iniciativas regionales que consideren la educación artística y cultural como una herramienta indispensable para garantizar el derecho a la cultura. También, es de gran importancia, el trabajo colaborativo con los Ministerios de Educación y Cultura de los países de la región que permita el intercambio de experiencias y la generación de conocimiento conjunto.

OEI y CAF tienen una relación de apoyo y colaboración ante la similitud de objetivos estratégicos de ambas instituciones, especialmente en el área de cultura. En el año 2005, CAF y OEI (España), suscriben un convenio para desarrollar acciones conjuntas; compromiso que fue reiterado en 2023 con la firma de un memorando de entendimiento centrado concretamente en el ámbito cultural, con líneas de acción que encauza el apoyo al fortalecimiento de la educación artística y que tuvo como una de sus acciones la coproducción de la exposición “Brasil Futuro. As formas da democracia”, en el Museo de Arte de Rio (MAR).

El Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe ejecuta proyectos y mantiene alianzas estratégicas concretas para el fortalecimiento de la educación artística y cultural. Destacan, entre otros proyectos, la iniciativa con FUNDAMUSICAL Simón Bolívar “El Sistema”, órgano rector del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela, adscrita al Ministerio del Poder Popular para el Despacho de la Presidencia y en Seguimiento de la Gestión de Gobierno de la República Bolivariana de Venezuela. El Sistema, desarrolla una serie de actividades musicales-pedagógicas enmarcadas en los programas académicos y musicales: Orquestal, Coral, Educación Especial, Simón Bolívar, Alma Llanera, Nuevos Integrantes, Hospitalaria, Penitenciaria, Formación Académica, Música Popular, Simón Bolívar y Lutería establecidos en los Núcleos y Módulos a nivel nacional. El Sistema es una institución abierta a la sociedad, con un alto concepto de excelencia musical que contribuye al desarrollo integral del ser humano. La metodología de enseñanza que se emplea a través de los programas de El Sistema pretende fomentar la excelencia académica, artística y musical, con la práctica individual y colectiva de la música en todos los niveles de formación de los beneficiarios. Dentro de esta iniciativa también destaca el Programa de Formación Académica Musical, el Programa de Intercambio Musical Nacional y Regional, y el Programa de Lutería. Todos estos programas tienen como objetivo el intercambio, la formación y capacitación; así como la puesta en valor de la práctica colectiva e individual de la música y de los perfiles profesionales relacionados.



El compromiso de la Organización de Estados Iberoamericanos con la educación artística y cultural viene de lejos y ha dado sus frutos en diversos programas, iniciativas y documentos. Ya en 2007, La Carta Cultural Iberoamericana reunió a los ministros de Cultura y Educación en Valparaíso, en un compromiso para "desarrollar un programa iberoamericano de educación artística, cultura y ciudadanía" impulsado por la OEI, para incorporar el conocimiento de los diferentes lenguajes y expresiones artísticas, el valor de la diversidad, el patrimonio y los bienes culturales nacionales e iberoamericanos en la educación (Carta Cultural Iberoamericana, art. 17, citado por Ruiz y Santos, 2009, p. 156). Acorde con él, el Programa Iberoamericano de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), desarrollaría desde 2007 orientaciones y programas estratégicos que contribuyesen a fortalecer los vínculos entre educación y cultura.

Dentro de la colección Metas Educativas 2021, la OEI publicaba obras clave en la educación cultural, entre las que destacamos: *Educación artística, cultura y ciudadanía (*2009), coordinado por Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucia G. Pimentel; *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría la práctica* (2011), coordinado por Andrea Giráldez y Lucía Pimentel; *La educación artística da un paso al frente* (2023), coordinado por Irene Aláez, retomando la fuerza de los documentos anteriores y como empuje de un movimiento hacia el impulso de las enseñanzas artísticas en todos los niveles. En estas obras se destacaba el necesario papel de las artes y, en palabras de Lucina Jiménez –una de las impulsoras indiscutibles de la educación artística en Iberoamérica– la constatación de que Iberoamérica es un territorio donde "las

> **"las prácticas artísticas constituyen una formación fundamental en este siglo que apuesta por la innovación, la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de equidad, convivencia y cohesión social" (2009, p. 99).**

prácticas artísticas constituyen una formación fundamental en este siglo que apuesta por la innovación, la creatividad y la búsqueda de nuevas formas de equidad, convivencia y cohesión social" (2009, p. 99). Dando un repaso al panorama iberoamericano, apuntaba Jiménez a Brasil como uno de los países que más han avanzado en América Latina, incorporando el concepto de arte-educación como contenido obligatorio de la educación desde 1996, mostrando a Ana Mae Barbosa como una de sus principales impulsoras a través de la propuesta triangular (2009, p. 101), y señalaba los esfuerzos de México, Guatemala, Colombia, Costa Rica, Argentina, en el desarrollo e integración de la educación artística en la educación general. En él insistía, sin embargo, en que la educación artística aún lucha dentro de los propios sistemas educativos "por encontrar su especificidad y avanzar en la creación de esquemas propios de evaluación y certificación, creación de infraestructuras y prácticas profesionalizadas que le permitan insertarse dentro de los esquemas pedagógicos con las otras áreas, sin desnaturalizarse" (2024, p.101). Esta obra, referencia en Iberoamérica, señalaba en palabras de Pimentel, Coutinho y Guimarães, lo que un profesor o una profesora de artes debe saber (2009, pp. 115-121). La siguiente obra, publicada dos años después, profundizaba en algunos aspectos de la educación artística, – de carácter más didáctico, mostrando enfoques y los procesos de enseñanza y aprendizaje–con una mirada sobre los desafíos tecnológicos y educativos del siglo XXI.

A partir de 2023, se ha dado un nuevo empuje que viene vinculado a la redacción de la obra coral que hemos mencionado anteriormente; *La educación artística da un paso al frente,* donde personas como la reconocida Lucina Jiménez, la experta en derechos culturales Gemma Carbó, la especialista en STEAM Paula Ariane da Silva Moraes o Marián López Fernández Cao, como especialista en procesos creadores y educación artística, tratan de evidenciar la necesidad de retomar lo que la carta iberoamericana defendía: la necesidad de la presencia del arte en la educación, como garante de los derechos culturales y vital para una educación para el desarrollo humano, para la ciencia y para la mejora del individuo en sociedad. En ese mismo año, Gemma Carbó participaría como representante de la OEI en el V Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Buenas Prácticas, en Quito, Ecuador, en donde señaló a las artes como "las grandes aliadas para la innovación pedagógica, social y cultural" pero, a la vez, la necesidad de continuar con la investigación "demostrando los impactos positivos de la educación artística (...) demostrando que el arte y la cultura son claves para mejorar resultados educativos" (2023, p. 20). En noviembre de 2023, tuvo lugar el VIII Congreso Iberoamericano de Cultura, con una mesa específica de educación, y en abril de 2024, el I Encuentro Iberoamericano de Cultura de la OEI, en las ciudades de Río de Janeiro y Salvador de Bahía, Brasil, como un espacio de aprendizaje, de formación y de generación intercambio de conocimiento, articulado en torno a cuatro ejes temáticos, uno de los cuales fue la educación artística y cultural.

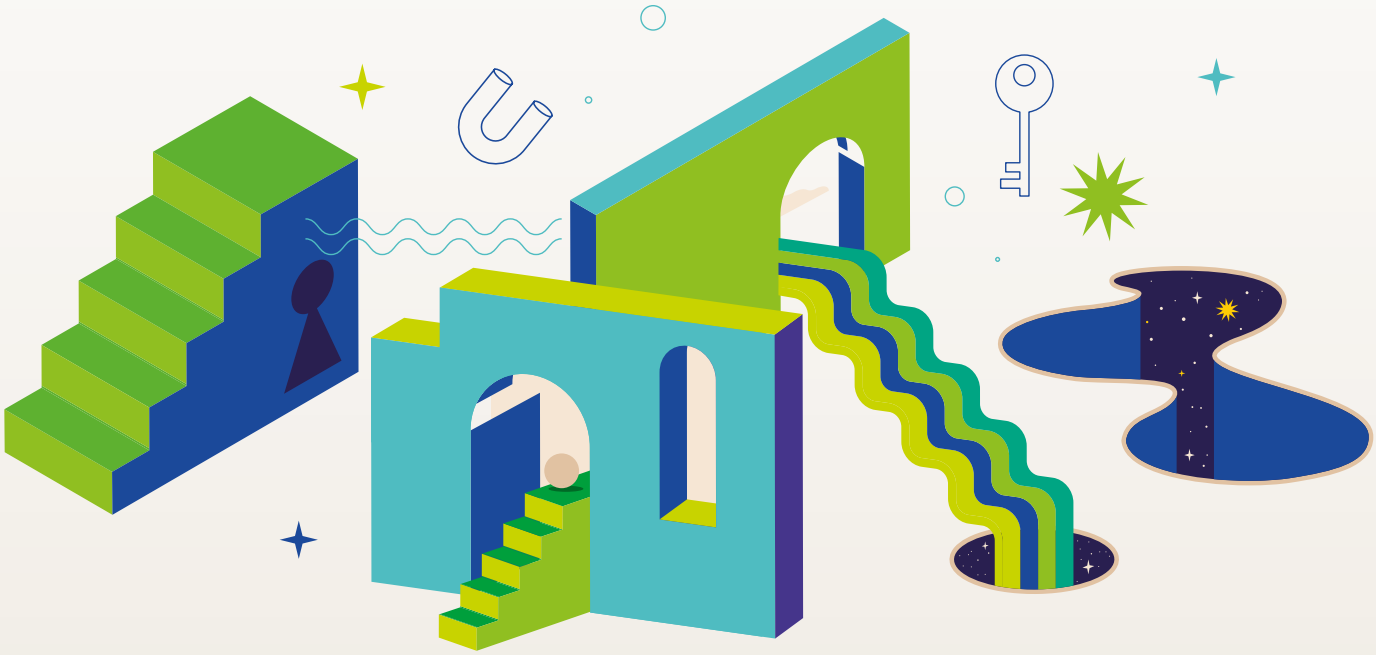
Del valor a la implementación real: la estructura para hacer la magia. Amenazas y oportunidades

“No se abrirá ninguna puerta si no hay estructura o magia en un plan de estudios. Si carecemos de estructura en nuestros planes de estudios, no tendremos automatismo. Sin automatismo, no tendremos interiorización. Sin interiorización no tendremos magia”

(Eisner, 1988, pp. 14-25)

En los últimos años, la unión educación, arte y cultura, parece ser ineludible y hoy los organismos internacionales como la Unesco y la OEI han llamado a los Ministerios de Educación y Cultura de los distintos países a colaborar y plantear estrategias comunes. Incluso el informe PISA de la OCDE, como señalábamos, aunque no evalúa materias artísticas en sí, recoge por primera vez en 2022 la creatividad como un elemento necesario.

Esta fundamental colaboración interministerial es clave para la puesta en marcha de estructuras que perduren porque, más allá de las sinergias y colaboraciones voluntaristas entre fundaciones, instituciones museográficas y escuelas, lo que garantiza verdaderamente los derechos culturales es una inserción de calidad y eficaz en la enseñanza obligatoria de los Estados, único canal que involucra a toda la sociedad en sus primeros años de formación y, entiende la Escuela, no como un elemento de recepción de planes culturales, sino como un agente activo en la programación y planificación de estas políticas. Esto se traduce en, al menos, las siguientes necesidades:



1.

Planes de estudio que incluyan la educación artística como materia específica y transversal en la educación obligatoria, impartida por maestros y maestras con una formación de calidad (sean especialistas en artes o generalistas con un formación amplia y sólida). Ello implicaría también a los ministerios de universidad, en una estrategia conjunta que fortalezca y dignifique las artes en la educación.

2.

Planes nacionales y regionales de educación artística y cultural que involucren como agentes de planificación a escuelas, museos, bibliotecas, teatros y espacios culturales y que den cabida a la participación de fundaciones y asociaciones civiles.

3.

Una formación permanente a lo largo de la vida, que promueva la participación en la vida cultural.

4.

La existencia de educadores/mediadores en los ámbitos culturales que garanticen la participación efectiva de la ciudadanía en el acceso, crítica, participación y cocreación de cultura. Para esto, es necesaria una reglamentación, dignificación y reconocimiento de estos profesionales y una formación normalizada a través de una titulación reglada.

Ello debe suponer el trabajo horizontal y cooperativo entre los agentes artísticos, culturales y educativos, que se traduce en:

5.

La consideración de las maestras y maestros encargados de la educación obligatoria como agentes de formación, creación y cambio, partícipes activos de las planificaciones y proyectos artísticos en la Escuela.

6.

La inclusión de artistas con una formación educativa, un proyecto consensuado con la comunidad escolar y en relación directa con las maestras especialistas en artes o con una sólida experiencia en la materia.

7.

La consideración de las y los mediadores culturales como garantes de derechos culturales en la ciudadanía e interlocutores con los educadores artísticos y culturales de los centros educativos.

Todavía estamos lejos de conseguir estos cuatro aspectos y los tres elementos que de ellos se desprenden.

Con respecto al primer punto, –y a pesar de las declaraciones de las últimas décadas–, los resultados son muy dispares y responden a la coherencia, o falta de ella, de las políticas educativas de cada país. La educación artística visual en la formación de maestros y maestras del Estado español, por ejemplo, es prácticamente inexistente, consecuencia del recorte de las distintas reformas que han conducido a una presencia del 3,75% del currículo formativo de los maestros (9 créditos obligatorios de 240). Durante la negociación de la última Ley de Educación en España, la LOMLOE, la Sociedad para la Educación Artística (SEA), tratando de reparar esta disparatada situación, editó un libro blanco y documentos de referencia y se puso en contacto con partidos políticos y Ministerios de Educación y Cultura, con el ánimo de aumentar la educación artística en las escuelas e introducir una persona especialista en educación en las artes y coordinadora cultural por centro, que estableciese sinergias estructuradas sostenibles en el tiempo con centros culturales de proximidad. Esta figura de maestra especialista obligaría, por un lado, a una formación específica de calidad en las facultades de formación del profesorado, y por otro, garantizaría su transferencia en las aulas de educación obligatoria. Sin embargo, después de cuatro años, todo sigue en el aire, mostrando las resistencias institucionales a la adopción de estas estrategias que garantizarían los derechos culturales.

Con respecto al segundo punto, una estrategia política global –similar a la adoptada por Francia–, de educación artística y cultural, es un horizonte por caminar. Portugal es para ello el ejemplo. Su plan nacional de las artes 2019-2024, es exponente de una voluntad política efectiva de garantía de derechos culturales. Este ambicioso plan nacional implica varios subplanes, como el plan nacional de lectura, el plan nacional de cine, el programa de educación estética y artística, el programa red de bibliotecas escolares, la red portuguesa de museos y la fonoteca nacional. Sus agentes son artistas, comunidad educativa, instituciones culturales, autoridades locales, fundaciones, instituciones de enseñanza superior, medios de comunicación, asociaciones y organizaciones y otros socios públicos y privados. Un plan que responde a la necesidad de una estructura global donde todos los agentes tengan protagonismo y enriquezcan un panorama vivo. Dentro de sus ejes y objetivos, se encuentra “proponer la presencia de las artes en la escuela de forma diversificada, incluyendo su uso como recurso pedagógico, creativo y transversal en el abordaje de los contenidos de las diferentes materias” y entre sus propuestas concretas propone el Proyecto Cultural de Escuela (PCE), el Proyecto Artista Residente (PAR), Desvío: salir para entrar, o En abierto, siempre en relación con incentivar la presencia de las artes en la educación obligatoria.

Como señalaba Elliot Eisner en 2018, necesitamos estructura para que haya magia. Una vez demostrada la importancia de las artes y la cultura y la necesidad de garantizar los derechos culturales, es hora de aplicar estructuras que perduren, más allá de agentes concretos, acciones puntuales y personas que las impulsen. Como señalaba Mariano Jabonero, secretario general de

Una vez demostrada la importancia de las artes y la cultura y la necesidad de garantizar los derechos culturales, es hora de aplicar estructuras que perduren, más allá de agentes concretos, acciones puntuales y personas que las impulsen."

la Organización de Estados Iberoamericanos, en la introducción del último documento sobre educación artística, “la educación artística puede sustentar la revolución educativa para el siglo XXI, relacionada con conocimiento artístico, científico y tecnológico desde una mirada de respeto, transversalidad, diversidad, con enfoque de derechos humanos y sostenibilidad” (2023, p. 5).

Revisión sistemática

Primer avance noviembre 2024
Segundo avance mayo 2025
Tercer avance junio 2025
Cuarto avance julio 2025

Introducción

En el campo de la educación artística y cultural, caracterizado por su diversidad metodológica, interdisciplinariedad y riqueza expresiva, las revisiones sistemáticas se presentan como herramientas fundamentales para consolidar el conocimiento y orientar las prácticas pedagógicas e investigativas. A diferencia de las revisiones narrativas o exploratorias, una revisión sistemática sigue un protocolo riguroso y transparente que permite identificar, evaluar y sintetizar críticamente la evidencia disponible sobre un tema específico, minimizando sesgos y aumentando la fiabilidad de sus conclusiones.

La educación artística y cultural necesita permanentemente dialogar con diferentes perspectivas teóricas, marcos disciplinares y prácticas emergentes. En este contexto, las revisiones sistemáticas no solo permiten mapear el estado del arte, sino también identificar vacíos de investigación, tendencias epistemológicas, y enfoques innovadores con impacto comprobado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, ayudan a visibilizar cómo el arte y la cultura contribuyen al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, ofreciendo evidencia empírica que fortalece su inclusión y valoración dentro de las políticas educativas. Incorporar revisiones sistemáticas en la investigación educativa artística y cultural permite fundamentar decisiones curriculares, orientar la formación docente, y construir puentes entre la práctica creativa y la reflexión académica, promoviendo así una educación más crítica, inclusiva y transformadora.

El presente informe muestra el diseño y los resultados de la revisión sistemática de la literatura en educación artística y cultural. La revisión se ha llevado a cabo en cuatro avances entre noviembre de 2024 y julio de 2025:

Primer avance (noviembre 2024). En este avance se centró en el diseño de la revisión sistemática, se delimitó el objetivo, el método y sus fases, así como la identificación y búsqueda de una primera ronda de documentos primarios. Un total de 1722 documentos fueron encontrados en esta fase.

Segundo avance (mayo 2025). En este segundo avance se llevó a cabo una primera ronda para el cribado de documentos. De los 1722 documentos encontrados en el primer avance, se perdieron 326 por lo que, los documentos finales analizados en la revisión sistemática fueron 1235 artículos, y de estos, solo 36 cumplieron con los criterios de inclusión.

Tercer avance (junio 2025). En el tercer avance se realizó una segunda ronda de búsqueda y análisis de artículos ampliando así los descriptores con la finalidad de encontrar un mayor número de documentos que ofrecieran información sobre los beneficios de la educación artística y cultural. Esto implicó la inclusión de nuevos artículos de investigación, así como informes y libros relevantes (literatura gris). Se encontraron 105 documentos y de estos solo 59 cumplieron con los criterios de inclusión. Por tanto, el número final de documentos analizados en la presente revisión sistemática es de 95 documentos (36 documentos en la ronda 1 y 59 en la ronda 2). En este avance también se trabajó en las conclusiones y recomendaciones para académicos, profesionales y responsables de políticas educativas.

Cuarto avance (julio 2025). En este avance se triangularán los resultados con la OEI.

I. Objetivo de la revisión sistemática

El objetivo de la revisión sistemática es investigar las evidencias, a través de una revisión sistemática internacional y con especial énfasis en el ámbito latinoamericano, de los beneficios de la educación artística y de la mediación cultural en la enseñanza formal y en centros culturales. La revisión se centra en competencias específicas artísticas y culturales y en competencias traslacionales como las cognitivas, ciudadanas, emprendedoras, socioemocionales, entre otras.

II. Método de investigación

2.1 Revisión sistemática: definición

La metodología de investigación empleada es una **revisión sistemática de la literatura.** Las revisiones sistemáticas son un tipo de estudio científico en el que **se recopila toda la información generada por investigaciones de un tema o pregunta determinada.** Este método de investigación documental tiene como objetivo proporcionar una síntesis completa e imparcial de varios estudios relevantes en un solo documento utilizando métodos rigurosos y transparentes. Exige el empleo de métodos sistemáticos y explícitos, que se eligen con el fin de minimizar sesgos, aportando así resultados más fiables a partir de los cuales se puedan extraer conclusiones. **Sus resultados informan a profesionales y a responsables de políticas públicas para la toma de decisiones.**

En la presente revisión, las evidencias se han estudiado a través de una revisión sistemática internacional y con especial énfasis en el ámbito latinoamericano sobre los beneficios de la educación artística y cultural en la enseñanza formal y en centros culturales.

2.2 Revisión sistemática: fases

Las revisiones sistemáticas exigen el cumplimiento de fases para garantizar la rigurosidad y la sistematicidad del método en todo el proceso de investigación. La revisión se ha realizado en ocho fases siguiendo la Declaración PRISMA *(Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses):*

Fase 0.	Revisión de revisiones sistemáticas previas.
Fase 1.	Elaboración de la pregunta de investigación que guía la revisión sistemática.
Fase 2.	Selección de bases de datos y descriptores.
Fase 3.	Elaboración de criterios de inclusión y de exclusión.
Fase 4.	Búsqueda de documentos.
Fase 5.	Aplicación de los criterios de inclusión y exclusión.
Fase 6.	Extracción de datos.
Fase 7.	Análisis y síntesis de resultados.
Fase 8.	Conclusiones.

Las fases 0, 1, 2, 3 y 4 se desarrollaron en el primer informe, las fases 5, 6 y 7 en el segundo, y para el tercero, se continuó trabajando con la fase 7 y finalizó con la fase 8.

Fase 0.
Revisión de revisiones sistemáticas previas

Se realizó una búsqueda preliminar para identificar documentos primarios relevantes, asegurar la validez de la idea propuesta, evitar la duplicación de revisiones sistemáticas previas y valorar si se cuenta con suficientes documentos para llevar a cabo la síntesis de resultados. Sin embargo, hasta la fecha, no se encontraron revisiones sistemáticas relacionadas con el tema de estudio.

Fase 1.
Elaboración de la pregunta de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron la presente revisión sistemática son: ¿Cuáles son los principales hallazgos encontrados en estudios que indagan la educación artística y la mediación cultural en la enseñanza formal y en centros culturales? ¿Cuál es el impacto de estos estudios en cuanto a competencias específicas artísticas y competencias traslacionales?¿Cómo se enfocan estas investigaciones en Latinoamérica? ¿Cuáles son sus objetivos y en qué contextos se desarrollan?

Estas preguntas se formularon atendiendo el formato PICo (Patient/Problem, Interes, Context). Tal y como refleja la Tabla 1, la elección de este formato responde a que los estudios primarios que forman parte de la revisión incluyen diseños de investigación cuantitativos y cualitativos.

Tabla 1

Formulación de la pregunta que guía la revisión sistemática

PICo		Elementos de las preguntas
Patient:	definición del paciente/problema.	• Participantes: entre 6-16 años (educación obligatoria).
Interés:	área de interés relacionado con un determinado proceso o experiencia.	• Impacto de la educación artística y la mediación cultural en: competencias específicas artísticas y culturales y competencias traslacionales (ej. cognitivas, emprendedoras, emocionales, entre otras).
Context:	hace referencia al contexto o al entorno.	• Educación formal: educación obligatoria. • Centros culturales (ej. museos).

Nota. Elaboración propia.

Por tanto, estas preguntas hacen que la revisión se desarrolle en dos niveles:

- En el primer nivel se ofrece una panorámica general del impacto de la educación artística y de la mediación cultural en competencias, tanto específicas como traslacionales en los últimos cinco años.

- El segundo nivel tiene el mismo objetivo y nivel de análisis, pero acotado al contexto latinoamericano.

De esta manera se ofrece una visión general de evidencias en educación artística y cultural que sentará las bases para luego profundizar en el contexto latinoamericano.

Fase 2.
Selección de bases de datos y descriptores

La selección de las bases de datos y descriptores se llevó a cabo en dos rondas. La primera ronda, centrada en competencias que desarrolla la educación artística y cultural, y la segunda, con el foco en sus beneficios en artículos, informes y libros relevantes en el área (literatura gris).

Ronda 1. Las bases de datos seleccionadas han sido Scopus, Web of Science (WOS), Redalyc y Red de Repositorios Latinoamericanos. Estas bases de datos son generales, pero también específicas en educación,

educación artística, psicología y cultura. Asimismo, se realizó una búsqueda secundaria a partir de la revisión de la bibliografía de informes, artículos u otros documentos que puedan aportar evidencias científicas (Figura 1).

Figura 1

Bases de datos seleccionadas

Scopus	Base de datos de referencias bibliográficas, resúmenes y citas del grupo editorial Elsevier. Recoge información de diferentes publicaciones (revistas científicas, revistas especializadas, series de libros, conferencias, etc.) de las diferentes áreas del conocimiento.
Clarivate Web of Science™	Recoge las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier disciplina. Es un portal de acceso con información sobre citas y otros recursos de información.
redalyc UAEMEX	Es un sistema de indización que integra a su índice las revistas de alta calidad científica y editorial de la región, después de 16 años de dar visibilidad y apoyar en la consolidación de las revistas, ahora integra de manera exclusiva a las que comparten el modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la naturaleza académica y abierta de la comunicación científica de cualquier región.
RED DE REPOSITORIOS LATINOAMERICANOS	Surge en el año 2006 desarrollado por la Universidad de Chile, con el objetivo de proporcionar una herramienta de fácil acceso a las publicaciones electrónicas en texto completo ubicadas en diferentes repositorios de los países de América Latina.

Nota. Elaboración propia.

En esta fase también se revisaron tesauros con la finalidad de identificar descriptores que faciliten la búsqueda de documentos. Estos descriptores se relacionan con educación artística (artes escénicas, expresión corporal, teatro, música...) y mediación cultural en contextos de enseñanza formal (colegios e institutos) y centros culturales (ej. museos).

En la Tabla 2 se presentan los descriptores seleccionados para el primer nivel y segundo nivel de análisis. La mayor parte de los descriptores son comunes para ambos análisis, siendo necesario hacer ajustes en función de las especificidades de cada base de datos. Todos los descriptores se buscaron en inglés y en español.

Tabla 2

Descriptores seleccionados

Criterios	Panorámica general	Contexto latinoamericano
Educación artística y mediación cultural	Mediación cultural, Educación artística, Educación cultural, Educación plástica, Educación visual, Educación audio-visual, Música, Artes escénicas, Teatro, Arte, Danza, Pintura, Expresión corporal, Drama, Derecho Cultural.	Mediación cultural, Educación artística, Educación cultural, Educación plástica, Educación visual, Educación audio-visual, Música, Artes escénicas, Teatro, Arte, Danza, Pintura, Expresión corporal, Drama, Derecho Cultural.
Competencias específicas y traslacionales	Competenc*, abilit*, skills.	Competencias.
Context	NOT: university, college, higher education.	NOT: university, college, higher education. Centro cultural, Museo, Escuela, Educación primaria, Educación secundaria, Latinoamérica, Anguilla, Antiguas y Barbuda, Antillas, Neerlandesas, Argentina, Aruba, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Dominica, Ecuador, El Salvador, Guayana Francesa, Guadalupe, Granada, Guatemala, Guayana, Guyana, Haití, Honduras, Islas caimán, Islas turcas y caicos, Islas Vírgenes, Jamaica, Martinica, México, Montserrat, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, San Bartolomé, San Cristóbal y Nieves, San Martín, San Vicente y las Granadinas, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay, Venezuela.

Nota. Se revisaron estos enlaces para identificar los países latinoamericanos. http://lanic.utexas.edu/subject/countries/indexesp.html y https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=ZJ-KN

Ronda 2. En esta segunda ronda se identificaron nuevos artículos y se Los artículos, esta vez, se centraron en los beneficios de la educación artística y cultural. La búsqueda se realizó solo en la base de datos Scopus. Los descriptores seleccionados fueron los mismos que en la ronda 1, a excepción del término "competencias" y sus sinónimos (competenc*, abilit*, skills) que se dejaron fuera. De esta manera, la búsqueda fue más amplia en comparación con la ronda anterior. Asimismo, se sumaron más artículos, pero esta vez seleccionados por personas expertas en educación artística y cultural, así como informes y libros en arte, educación artística y cultural.

Fase 3.
Elaboración de criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y de exclusión permitieron aceptar o rechazar documentos primarios para su posterior inclusión en la revisión. Esta fase es clave para la selección de manuscritos por lo que es fundamental que sean explícitos y reproducibles. Estos criterios se han adaptado para la selección de documentos primarios de las dos rondas.

Ronda 1. La Tabla 3 muestra los criterios de inclusión y de exclusión empleados en la ronda uno.

Tabla 3
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Panorámica general y contexto latinoamericano
Criterios de inclusión	• Documentos que recojan experiencias, estudios o investigaciones sobre el impacto de la educación artística y cultural en las competencias específicas y traslacionales en espacios formales o no formales. • Si se encuentran, se revisarán estudios enfocados a la formación del profesorado. • Escritos en inglés, español o portugués. • A texto completo. • Estudios empíricos y teóricos. • Centrados en educación artística. • Educación formal: educación obligatoria. • Educación no formal: centros/espacios culturales. • Edades: 6-16 años. • En los últimos cinco años.
Criterios de exclusión	• Educación formal no obligatoria (ej. universidad, bachillerato). • No en centros culturales.

Nota. Elaboración propia.

Ronda 2. Para la selección de los nuevos artículos, los criterios de inclusión y de exclusión han sido los mismos menos el criterio "documentos que recojan experiencias, estudios o investigaciones sobre el impacto de la educación artística y cultural en las competencias específicas y traslacionales en espacios formales o no formales". En sustitución, el criterio ha sido "documentos que recojan experiencias, estudios o investigaciones sobre el impacto/beneficios de la educación artística y cultural en espacios formales o no formales". Los criterios se exclusión se mantuvieron iguales a la ronda 1.

Fase 4.
Búsqueda de documentos

Esta fase se centra en confirmar si los descriptores seleccionados son apropiados, y, en consecuencia, iniciar la búsqueda de documentos. Los documentos primarios son la unidad de análisis y de ellos se obtuvo información que ayudó a responder a las preguntas de investigación del estudio.

Ronda 1. Un total de 1722 documentos fueron encontrados. La búsqueda de documentos se llevó a cabo con respecto a los dos niveles de análisis mencionados previamente: "Panorámica general" y "Contexto Latinoamericano".

4.1 Panorámica general. La búsqueda de los documentos primarios se llevó a cabo en varias rondas. Esta búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus y WOS. En total se encontraron **362 documentos** distribuidos así: 116 en Scopus y 246 en WOS.

Bases de datos SCOPUS

Primera búsqueda. Se realizó una primera búsqueda incluyendo todos los términos afines a la educación artística y la mediación cultural en el título, abstract o palabras clave, además del descriptor "competenc*" en el título, con el objeto de analizar el impacto respecto del desarrollo de competencias.
TITLE-ABS-KEY ("Artistic education" OR "cultural mediation" OR "cultural education" "visual education" OR "performing art" OR theatre OR music OR dance OR painting) AND TITLE (competenc*).

Para sorpresa de las investigadoras, el resultado fue de **5 documentos**:

Fortin, S., Trudelle, S., Gosselin, P., St Denis, E. & Murphy, S. (2021). The Assessment of Creative Competency in Contemporary Dance in Québec Colleges and Universities: What the Teachers Have to Say About It. In *Perspectives on Learning Assessment in the Arts in Higher Education: Supporting Transparent Assessment across Artistic Disciplines.* https://doi.org/10.4324/9781003198307-17

Mónico, L. S. M., dos Santos-Luiz, C., & de Souza, D. N. (2015). Benefits of music learning in academic performance of students: The opinion of directors and teachers of Portuguese basic education; [Bénéfices de l'apprentissage musical sur les compétences scolaires: L'opinion des directeurs et enseignants de l'enseigne. *Revista Lusofona de Educacao, 29*(29), 105-119. Retrieved from https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84932100456&partnerID=40&md5=55a4b14f3e0ac2e83663a699b37822ea

Alsina, M., Mallol, C., & Alsina, A. (2020). Competence curriculum and artistic education in secondary. Results of a co-creation experience based on ABP; ["Currículum competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP "]. *Artseduca,* (26), 104 – 117. https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.9

Ho, S. H., & Shih, Y.-T. (2023). ENHANCE CULTURAL COMPETENCE AND CREATIVE ABILITIES THROUGH INNOVATION EDUCATION OF TRADITIONAL TECHNIQUES. *Proceedings of the 25th International Conference on Engineering and Product Design Education: Responsible Innovation for Global Co-Habitation, E and PDE 2023,* 151-156. https://doi.org/10.35199/epde.2023.26

Celume, M.-P., & Zenasni, F. (2022). How perspective-taking underlies creative thinking and the socio-emotional competency in trainings of drama pedagogy; [Como a tomada de perspetiva está subjacente ao pensamento criativo e à competência sócio-emocional na formação em pedagogia dramática]. *Estudos de Psicologia, 39.* https://doi.org/10.1590/1982-0275202239e200015

Este resultado obligó a estudiar posibles límites ampliando los descriptores o ampliando a resumen y palabras clave. Se realizaron diversas búsquedas como la siguiente:

TITLE-AND-KEYWORD ("Artistic education" OR "cultural mediation" OR "cultural education" "visual education" OR "performing art" OR theatre OR music OR dance OR painting)
AND TITLE-AND-KEYWORD (competenc*)
AND NOT ("higher education" OR university*or AND college)

Segunda búsqueda. Pero fue al incluir el descriptor “drama” y términos afines a competencia, como “skill” o “abilit*” cuando se obtuvo un resultado más satisfactorio:

TITLE-AND-KEYWORD (“Artistic education” OR **drama** OR “cultural mediation” OR “cultural education” “visual education” OR “performing art” OR theatre OR music OR dance OR painting)

AND TITLE-AND-KEYWORD (competenc* **OR skill OR abilit***)

AND NOT (“higher education” OR university*or AND college)

Como puede verse en la ruta de búsqueda, se eliminó el contexto universitario.

Se obtuvieron un total de 720 documentos que, una vez acotado por idioma (inglés, español y portugués) en los últimos cinco años, el resultado fue de **271 documentos**, que incluyen artículos revisados por pares, libros y capítulos de libro y comunicaciones a congresos.

Sin embargo, al comenzar a revisar títulos y resúmenes, aparecían muchos documentos referidos a adultos, intervención en casos de demencia, etc., por lo que se realizó una tercera búsqueda donde se obtuvieron los resultados más satisfactorios.

Tercera búsqueda. En esta tercera y última búsqueda los documentos finales encontrados son **116 documentos**

TITLE-ABS-KEYWORD “Artistic education” OR “cultural education” OR drama OR dance OR “cultural mediation” OR music OR theatre OR “performing art” OR art OR “visual education” OR “body expression” OR painting

AND

TITLE-ABS-KEYWORD competenc* OR abilit* OR skill

AND TITLE-ABS-KEYWORD school OR “elementary education” OR “primary education” OR secondary AND education OR child*

AND NOT TITLE-ABS-KEYWORD university* OR adult OR college OR “higher education”

Acotando por años e idioma = 1761

Acotando a título “educación artística” y términos afines, y “competencia” y términos afines: = **116 documentos**

Base de datos WOS

Primera búsqueda. Esta búsqueda arrojó **1977 documentos**. Los descriptores se buscaron en título y abstract. Debido al volumen de documentos se decidió hacer una búsqueda, pero acotada solo a título.

(((TI=(“Artistic education” OR “cultural education” OR drama OR dance OR “cultural mediation” OR music OR theatre OR “performing art” OR art OR “visual education” OR “body expression” OR painting)) AND AB=(competenc* OR abilit* OR skill)) AND AB=(school OR “elementary education” OR “primary education” OR secondary AND education OR child*)) NOT AB=(university* OR adult OR college OR “higher education”) and 2024 or 2023 or 2022 or 2021 or 2020 (Publication Years)

Segunda búsqueda. Esta segunda y última búsqueda se realizó solamente en título. El total son **246 documentos.**

(((TI=(“Artistic education” OR “cultural education” OR drama OR dance OR “cultural mediation” OR music OR theatre OR “performing art” OR art OR “visual education” OR “body expression” OR painting)) AND TI=(competenc* OR abilit* OR skill)) AND TI=(school OR “elementary education” OR “primary education” OR secondary AND education OR child*)) NOT TI=(university* OR adult OR college OR “higher education”) and 2024 or 2023 or 2022 or 2021 or 2020 **(Publication Years)**
Total = 246 documentos

4.2 Contexto latinoamericano. Para encontrar documentos llevados a cabo en Latinoamérica también fue necesario hacer varias rondas. Esta búsqueda se realizó igualmente en las bases de datos Scopus y WOS a las que se sumaron Redalyc y la Red de Repositorios Latinoamericanos. La búsqueda de documentos en estas dos últimas ha sido más lenta y compleja debido a los mecanismos que exigen para gestionar la búsqueda. En total se encontraron **1360 documentos** repartidos así: 54 en Scopus, 69 en WOS, 781 en Redalyc y 456 en la Red de Repositorios Latinoamericanos.

WBase de datos SCOPUS

Primera búsqueda. Esta búsqueda incluye los países en título y abstract sin acotar por países latinoamericanos siendo el resultado de **1299 documentos.**

TITLE-ABS (“cultural mediation” OR “artistic education” OR “cultural education” OR “plastic education” OR “visual education” OR “audio-visual education” OR music OR “performing arts” OR theatre OR art OR dance OR paint OR “body expression” OR “cultural right”) AND TITLE-ABS (competenc*) AND TITLE-ABS (school OR “elementary education” OR “primary education” OR museum OR “cultural centrer” OR “cultural center” AND NOT university OR nursing OR preschool) AND TITLE-ABS (anguilla OR “Antiguas and Barbuda” OR “Netherlands Antilles” OR argentina OR aruba OR bahamas OR barbados OR belize OR bolivia OR brazil OR chile OR colombia OR “Costa Rica” OR cuba OR dominica OR ecuador OR salvador OR “French Guiana” OR guadalupe OR granada OR guatemala OR guiana OR “Co-operative Republic of Guyana” OR haití OR honduras OR “cayman islands” OR “turks and caicos islands” OR “virgin islands” OR jamaica OR martinica OR mexico OR montserrat OR nicaragua OR paraguay OR panama OR peru OR puerto AND rico OR “dominican republic” OR “San Bartolome” OR “Saint Kitts and Nevis” OR “San Martin” OR “Saint Vincent and the Grenadines” OR “saint Lucia” OR surinam OR “Trinidad and tobago” OR uruguay OR venezuela OR “latin american”) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “French”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”))

Segunda búsqueda. En esta segunda y última ronda, los países se han buscado en título y abstract y además filtrado por países e idioma, en total han sido **54 documentos.**

TITLE-ABS (“cultural mediation” OR “artistic education” OR “cultural education” OR “plastic education” OR “visual education” OR “audio-visual education” OR music OR “performing arts” OR theatre OR art OR dance OR paint OR “body expression” OR “cultural right”) AND TITLE-ABS (competenc*) AND TITLE-ABS (school OR “elementary education” OR “primary education” OR museum OR “cultural centrer” OR “cultural center”) AND NOT TITLE-ABS (university OR nursing OR preschool) AND TITLE-ABS (anguilla OR “Antiguas and Barbuda” OR “Netherlands Antilles” OR argentina OR aruba OR bahamas OR barbados OR belize OR bolivia OR brazil OR chile OR colombia OR “Costa Rica” OR cuba OR dominica OR ecuador OR salvador OR “French Guiana” OR guadalupe OR granada OR guatemala OR guiana OR “Co-operative Republic of Guyana” OR haití OR honduras OR “cayman islands” OR “turks and caicos islands” OR “virgin islands” OR jamaica OR martinica OR mexico OR montserrat OR nicaragua OR paraguay OR panama OR peru OR puerto AND rico OR “dominican republic” OR “San Bartolome” OR “Saint Kitts and Nevis” OR “San Martin” OR “Saint Vincent and the Grenadines” OR

“saint Lucia” OR surinam OR “Trinidad and tobago” OR uruguay OR venezuela OR “latin american”) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “French”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Brazil”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Mexico”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Colombia”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Peru”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Chile”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Trinidad and Tobago”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Puerto Rico”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Guatemala”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “El Salvador”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Ecuador”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Dominican Republic”))

Base de datos WOS

Primera búsqueda. En esta primera búsqueda no fue fácil comprender cómo se elaboran las cadenas de búsqueda en esta base de datos. Este fue el motivo por el cual se trabajó sin la búsqueda avanzada siendo el resultado de **458 documentos.** Debido a la diferencia entre estos resultados y los obtenidos en Scopus, se decidió hacer una nueva búsqueda.

TIT-AB: “cultural mediation” OR “artistic education” OR “cultural education” OR “plastic education” OR “visual education” OR “audio-visual education” OR music OR “performing arts” OR performance OR theatre OR art OR dance OR paint OR “body expression” OR “cultural right”

TI-AB (países): Anguilla OR “Antiguas and Barbuda” OR “Netherlands Antilles” OR Argentina OR Aruba OR Bahamas OR Barbados OR Belize OR Bolivia OR Brazil OR Chile OR Colombia OR “Costa Rica” OR Cuba OR Dominica OR Ecuador OR Salvador OR “French Guiana” OR Guadalupe OR Granada OR Guatemala OR guiana OR “Co-operative Republic of Guyana” OR Haití OR Honduras OR “cayman islands” OR “turks and caicos islands” OR “virgin islands” OR Jamaica OR Martinica OR Mexico OR Montserrat OR Nicaragua OR Paraguay OR Panama OR Peru OR Puerto Rico OR “dominican republic” OR “San Bartolome” OR “Saint Kitts and Nevis” OR “San Martin” OR “Saint Vincent and the Grenadines” OR “saint Lucia” OR Surinam OR “Trinidad and tobago” OR Uruguay OR Venezuela OR “latin american”

TI-AB (competencias): “competenc*”

TI-AB (contexto): school OR museum OR “primary education” OR “secondary education” OR “elementary education”

NOT (TI-AB): university OR college

Idioma: español, inglés, portugues o frances

Research domains: social science, art humanities

Major Concepts: education

Research Areas: education educational research, arts humanities, music, art, cultural studies, dance

Segunda búsqueda. Esta segunda y última búsqueda permitió afinar los criterios por lo que el resultado final es de un total de **69 documentos.**

AB: "cultural mediation" OR "artistic education" OR "cultural education" OR "plastic education" OR "visual education" OR "audio-visual education" OR music OR "performing arts" OR performance OR theatre OR art OR dance OR paint OR "body expression" OR "cultural right"

AB (países): Anguilla OR "Antiguas and Barbuda" OR "Netherlands Antilles" OR Argentina OR Aruba OR Bahamas OR Barbados OR Belize OR Bolivia OR Brazil OR Chile OR Colombia OR "Costa Rica" OR Cuba OR Dominica OR Ecuador OR Salvador OR "French Guiana" OR Guadalupe OR Granada OR Guatemala OR guiana OR "Co-operative Republic of Guyana" OR Haití OR Honduras OR "cayman islands" OR "turks and caicos islands" OR "virgin islands" OR Jamaica OR Martinica OR Mexico OR Montserrat OR Nicaragua OR Paraguay OR Panama OR Peru OR Puerto Rico OR "dominican republic" OR "San Bartolome" OR "Saint Kitts and Nevis" OR "San Martin" OR "Saint Vincent and the Grenadines" OR "saint Lucia" OR Surinam OR "Trinidad and tobago" OR Uruguay OR Venezuela OR "latin american"

AB (competencias): "competenc*"

AB (contexto): school OR museum OR "primary education" OR "secondary education" OR "elementary education"

NOT (AB): university OR college

Idioma: todos están escritos en español, inglés y portugués por lo que NO ha tenido que filtrar por idioma

Base de datos y repositorio REDALYC

Un total de **781 documentos** se encontraron en esta base de datos.

("educación primaria" OR "educación elemental" OR museo OR "centro cultural") AND ("educación artística" OR "educación cultural" OR "educación plástica" OR "educación plástica" OR "educación audio-visual" OR música OR "artes escénicas" OR teatro OR danza OR dibujo OR "expresión corporal")

Total = 781 documentos

RED DE REPOSITORIOS LATINOAMERICANOS

Esta red exigió trabajar con otras estrategias diferentes a las empleadas en Scopus y WOS porque solo admite la combinación de dos descriptores por búsqueda. Esto implicó hacer un total de 13 rondas para encontrar **456 documentos.**

En español (en Excel) Búsqueda por título. Contiene.
Búsqueda 1: “mediación cultural” AND “competencia” = 3
Búsqueda 2: “educación artística” AND “competencia” = 29
Búsqueda 3: “educación cultural” AND “competencia” = 17
Búsqueda 4: “educación plástica” AND “competencia” = 2
Búsqueda 5: “educación visual” AND “competencia” = 4
Búsqueda 6: “educación audio-visual” AND “competencia” = 0
EDUCACIÓN AUDIOVISUAL= 1 REPETIDO
Búsqueda 7: “música” AND “competencia” = 66
Búsqueda 8: “artes escénicas” AND “competencia” = 1
Búsqueda 9: “teatro” AND “competencia” = 35
Búsqueda 10: “arte” AND “competencia” = 268
Búsqueda 11: “danza” AND “competencia” = 18
Búsqueda 12: “pintura” AND “competencia” = 13
Búsqueda 13: “expresión corporal” AND “competencia” =2
Total = **456 documentos**

Ronda 2. Un total de 105 documentos fueron encontrados: 75 nuevos artículos centrados en los beneficios de la educación artística y cultura, 15 artículos seleccionados por expertos y 15 libros e informes provenientes de Latinoamérica, Europa y organismos internacionales. La búsqueda de documentos también se llevó a cabo con respecto a los dos niveles de análisis mencionados en apartados anteriores: “Panorámica general” y “Contexto Latinoamericano”..

Bases de datos SCOPUS

(TITLE (“Art education”) OR TITLE (“Arts education”) OR TITLE (“Art educations”) OR TITLE (“Artistic education”) OR TITLE (“Performing arts education”) OR TITLE (“Education through arts”) OR TITLE (“Arts education programmes”) OR TITLE (“Cultural education”) AND TITLE-ABS-KEY (school) OR TITLE-ABS-KEY (museum)) AND (LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Spain”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Brazil”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Portugal”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Chile”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Mexico”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Ecuador”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Colombia”) OR LIMIT-TO (AFFILCOUNTRY , “Argentina”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Portuguese”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”)) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”))

Total = 75 documentos

Artículos seleccionados por expertos (15 documentos)

- Barnett, K.S., & Vasiu, F. (2024). How the arts heal: a review of the neural mechanisms behind the therapeutic effects of creative arts on mental and physical health. *Front. Behav. Neurosci., 18,* 1422361, 1-15. *https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1422361*
- Chura, E., Peralta, C.A., Luján, J.F. y Mendoza, C.E. (2024). Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: Un abordaje a partir de Deleuze. *Espacio abierto,* 33(3), 35-55. *https://doi.org/10.5281/zenodo.12813421*
- Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., y Carbonell-García, C. E. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes,* VII(14), 122-132.
- Dey, M. (2024). The Impact of Arts Education on Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Shodh Sagar Journal of Language, Art, Culture and Film,* 1(1), 25-30.
- Dong, Z. & Zhang, Y. (2024). Unveiling the potential of fine arts education in enhancing resilience among Chinese gifted students. *Front. Psychol. 15,* 1402725. *https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1402725*

- Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I,* 47-55.
- El-Wakeel, H.A., Abdellatif, R., Eldardiry, D.H. et al. (2023). Brain-based learning in design and visual arts education: a bibliometric assessment of Scopus indexed literature. *F1000Research,11*(402), 1-30. *https://doi.org/10.12688/f1000research.110294.3*
- Greige, T., Odo, D., Mani, C., Bissonnette, S., & Anand, P. (2024). Education Research: The MANET Project. Museum Art in Neurology Education Training. *Neurology Education, 3(4),* e200170, 1-8.
- Khaled Alsaqabi, B., & Alhailam, K. (2024). The Crucial Role of Art Education in Cognitive, Emotional Development, and Academic Success Among Students: A Comprehensive Review. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 29*(1), 44-48.
- Landa, M. y Monreal, I.M. (2022). Revisión sistemática sobre el enfoque del pensamiento visible en las enseñanzas artísticas. *HUMAN REVIEW. Revista Internacional de Humanidades,* 2-13.
- López Fernández Cao, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia–Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,* 10, 209-234. *http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693*
- López Fernández-Cao, M. (2020a). La importancia de la Educación Artística. *Espacio Público,* 1-9.
- López Fernández Cao, M. (18 de junio 2020b). El arte, esencial en la educación. *El País.*
- López Fernández Cao, M. (2024). *Beneficios de la educación artística y cultural.* Material utilizado para clases de grado y máster en Educación [Material no publicado].
- Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in Education: A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-Experimental and Experimental Studies. *Front. Psychol. 12,* 623935. *https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.623935/full*
- Vásquez, L. (2017). *Investigación* en el aula como estrategia curricular: Desarrollo de las competencias específicas de la educación artística. *Horizontes Pedagógicos, 19*(2), 55-68.

Libros e informes de Latinoamérica, Europa y organismos internacionales seleccionados por expertos (15 documentos)

Braslavsky, C. (Ed.). (2002). La educación artística: un desafío o la uniformización. *Perspectivas: Revista trimestral de Educación Comparada, 124,* diciembre, Vol. XXXII (4), UNESCO.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Apoyo a la implementación del proyecto núcleo en educación artística. Informe final: Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º básico de artes visuales y música.* CNCA.

Delgado Morán, M. C., Coll Espinosa, F. J., Collette Birnbaum, N., Hervás Hermida, L., & Takkal Fernández, A. (2025). *Efectividad de la arteterapia: Informe sobre la evidencia existente.* Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA). ISBN: 978-84-09-70836-9

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes & L. López, trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1990 como The enlightened eye).

European Union (2016). *Cultural awareness and expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union.* EU. https://doi.org/10.2766/940338

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization, Regional Office for Europe. *Health Evidence Network synthesis report* (67). ISBN: 978-92-890-5455-3

Fernández León, J., Rubio Arostegui, J. A., Prieto de Pedro, J., Garriga, C., Lloret Romero, N., Iturralde de Bracamonte, J., & Corredor Lanas, P. (2024). *Informe sobre el estado de la cultura en España 2024: Los derechos culturales ante los retos contemporáneos.* Fundación Alternativas.

Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Moraes, P. A. da S., Aláez, I. (Coord.), & Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.). (2023). *La educación artística da un paso al frente.* OEI.

López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis.* Editorial Fundamentos. ISBN: 978-84-245-1288-0

López Fernández Cao, M. (2025). *Aprender a mirar.* Cátedra.

López Fernández Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en Educación. Conferencia inaugural del curso académico 2017-2018.* Universidad Complutense de Madrid.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica (*R. Opertti, Coord.). Serie Documentos de discusión del Consejo Asesor de la OEI. ISBN: 978-84-86025-27-4

UNESCO. (2020). *Indicadores Cultura 2030: Indicadores temáticos para la cultura en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* UNESCO. ISBN: 978-92-3-300135-0

UNESCO. (2024). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística. Nota de antecedentes*. Abu Dhabi, 13-15 de febrero de 2024.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística* (M. E. Castrejón Toledo, trad.). Instituto Politécnico Nacional / OCDE. ISBN: 978-607-414-466-6

Fase 5.
Aplicación de los criterios de inclusión y exclusión

En esta fase se aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión para el cribado de documentos.

Ronda 1. De los 1722 documentos encontrados en el primer avance, se perdieron 326 por no encontrarse, por tanto, se partió de un total de 1396 artículos (456 de Repositorios, 781 de Redalyc, 90 de Scopus, y 69 de WOS). Un total de 161 artículos se encontraban duplicados, de modo que se procedió a su eliminación, quedando así 1235 artículos.

Una vez eliminados los documentos duplicados, se aplicaron los criterios de elegibilidad establecidos en la fase 3. Para ello, se procedió en primer lugar a eliminar aquellos artículos irrelevantes para la presente investigación en base al título. Se eliminaron un total de 776 artículos entre todas las bases de datos y quedaron 459 por revisar.

Se eliminaron posteriormente los documentos que no eran artículos, como trabajos de fin de grado o conferencias. Fueron un total de 88 (3 vídeos, 35 trabajos de fin de grado, 21 trabajos fin de másteres, 5 trabajos de fin de *bachelor,* 5 capítulos de libro y libros, 13 conferencias y 6 tesis doctorales), quedando así 371 artículos.

Se eliminaron, a continuación, los artículos que no cumplían los criterios de inclusión relativos al tema de la investigación. Se eliminaron en total 290 artículos, quedando 81 artículos. Una vez aplicado el criterio de inclusión relativo a la muestra (edades 6-16 años), se quedaron 63 artículos, al eliminar 18 de ellos. En varios artículos se aludía a una población escolar, pero esta no se especificaba.

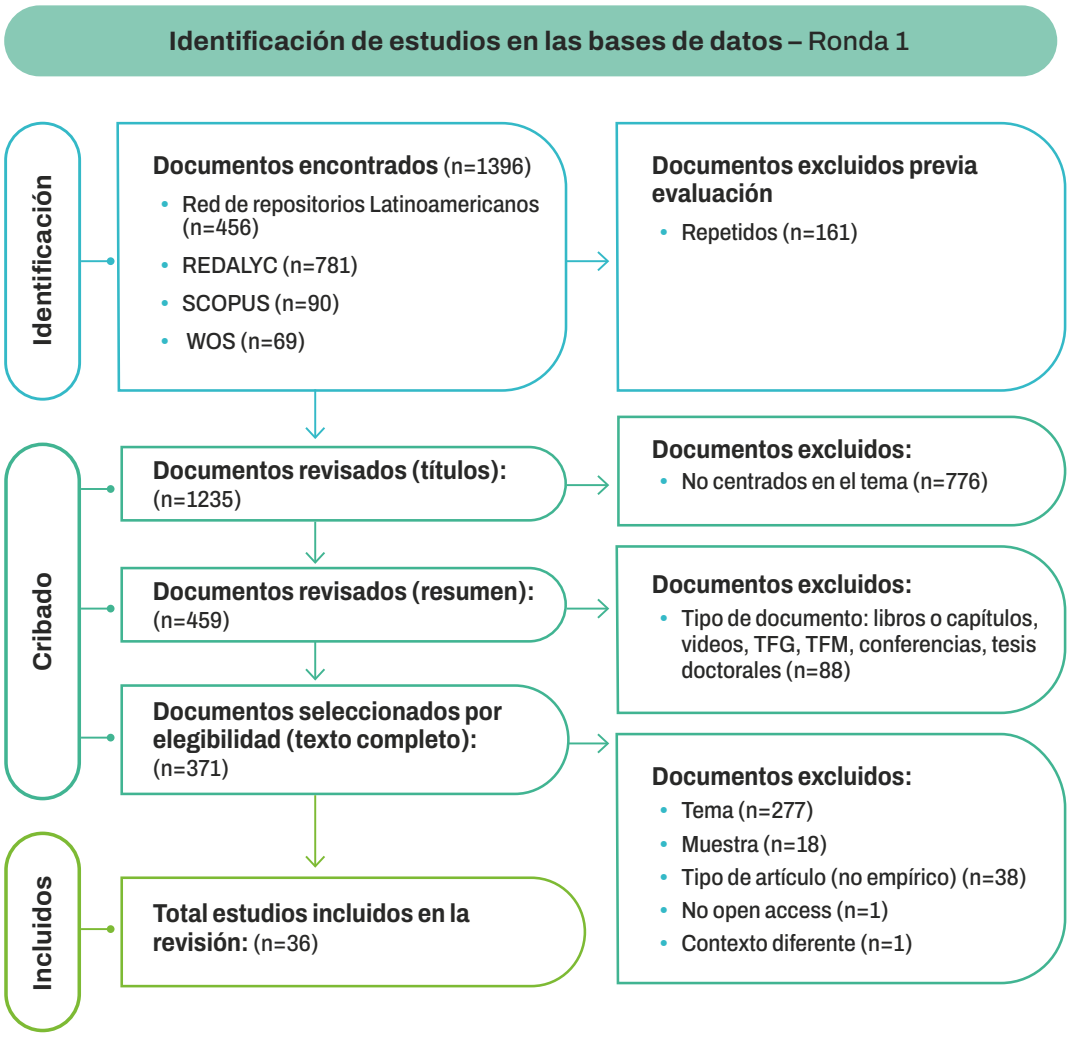
Durante la revisión del ajuste al tema, se observó que los documentos de corte de investigación no eran especialmente rigurosos en la metodología, faltando en muchas ocasiones detalles sobre los instrumentos de medida, características de la muestra y resultados.

Por este motivo, –y tras una revisión de los artículos de tipo documental, que en la mayoría de las ocasiones eran realmente una reflexión sobre el tema–, se excluyeron los documentos de este tipo. Se eliminaron así 38 artículos de reflexión o tipo documental. Dado que se eliminaron múltiples documentos al no ajustarse a los criterios relativos al tema y a la metodología, se decidió a posteriori suprimir el criterio sobre el año de publicación.

Se eliminó un documento que no era de *open access*, y otro que no cumplía el criterio del contexto iberoamericano. **Quedaron de este modo 36 artículos finales que cumplieron con los criterios de inclusión.** La Figura 2 resume el proceso de exclusión de documentos y sus motivos.

Figura 2

Diagrama de flujo ronda 1



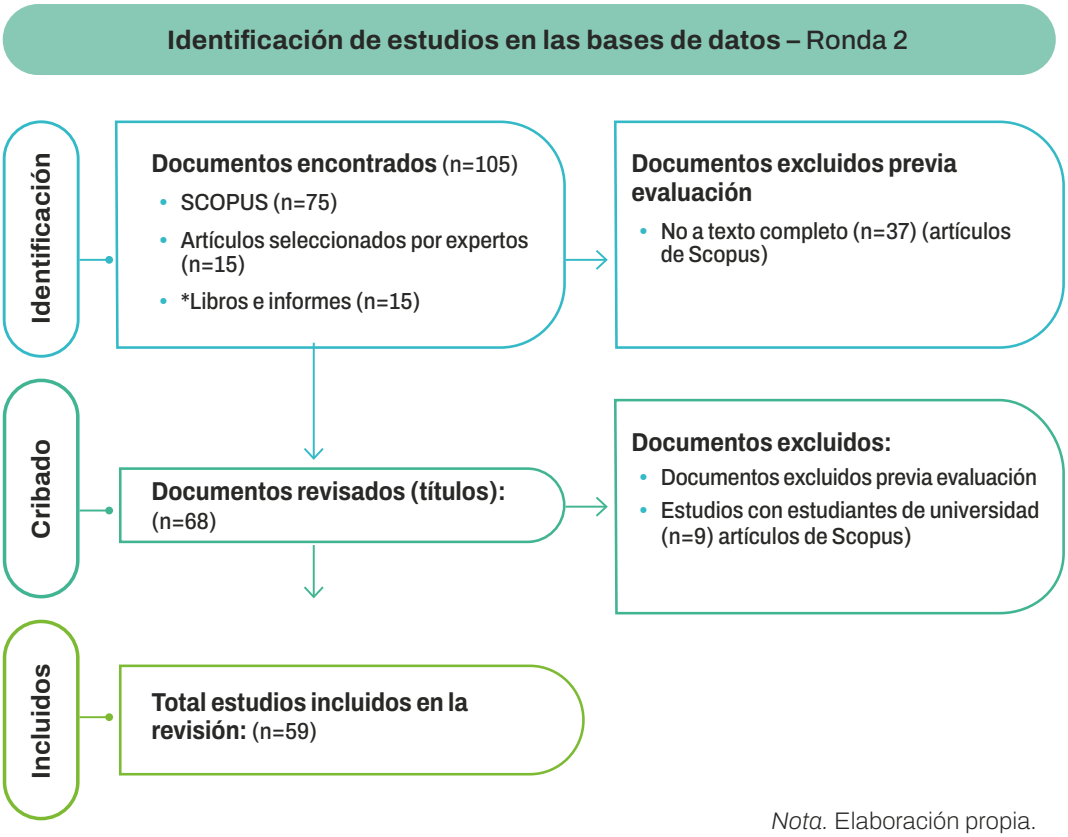
Nota. Elaboración propia.

El cribado de los documentos se llevó a cabo entre tres investigadoras con la finalidad de reducir la subjetividad (evaluación interobservadores). Las tres investigadoras evaluaron el título y resumen de manera individual para luego hacer una puesta en común. Este mismo procedimiento se repitió con los estudios a texto completo. Las discrepancias fueron puestas en común hasta alcanzar un 100% de acuerdo.

Ronda 2. De los 105 documentos encontrados, 75 corresponden a nuevos artículos. De estos, solo se encontraron 38 a texto completo y se descartaron 9 por ser estudios llevados a cabo en la universidad. A los 29 documentos restantes se sumaron 15 artículos y 15 libros e informes seleccionados por expertos provenientes de Latinoamérica, Europa y organismos internacionales. **Un total de 59 documentos fueron analizados.** La Figura 3 resumen el proceso de exclusión de documentos y sus motivos.

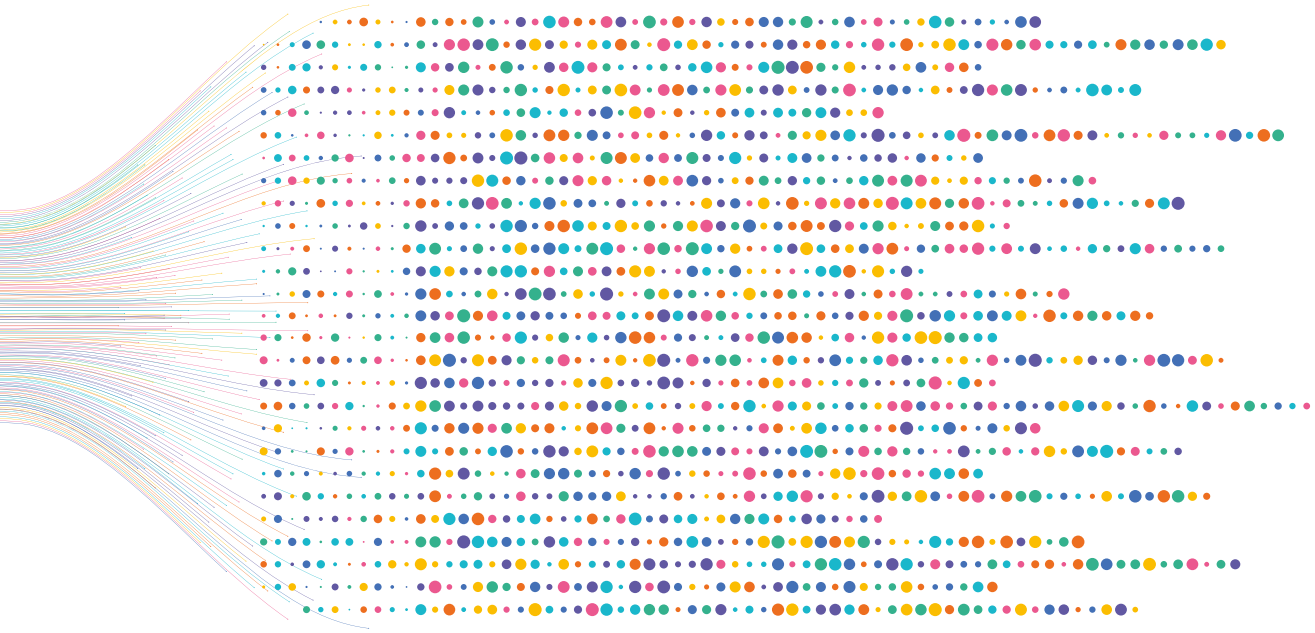
Figura 3

Diagrama de flujo ronda 2



Nota. Elaboración propia.

Finalmente, 95 documentos son los que se han analizado en la presente revisión sistemática (36 documentos en la ronda 1 y 59 en la ronda 2) y, pueden consultarse en los anexos.



Fase 6.
Extracción de datos

La información de los 95 documentos finales se trabajó en un manual de codificación.

Para los artículos de investigación, el manual de codificación se elaboró con aspectos vinculados a la propia publicación (autores, año de publicación, título del artículo, nombre de la revista, país y entidades/universidades donde se ha elaborado la investigación), metodológicas (contexto, muestra y método de investigación) y sustanciales (objetivos de los estudios, intervenciones artísticas y culturales y sus resultados). Para los libros e informes se decidió también identificar aspectos vinculados a la propia publicación (autores, año de publicación, título, país y entidades/universidades donde se ha elaborado la investigación) y sustantivos (objetivos y reporte de principales hallazgos y conclusiones).

Fase 7.
Análisis y síntesis de resultados

Los resultados de la revisión sistemática ofrecen información sobre libros e informes internacionales; características generales de los estudios y sus objetivos, el contexto y la duración de las intervenciones artísticas y culturales. Asimismo, se presentan los beneficios de la educación artística y cultural y específicos con relación a competencias cognitivas, emocionales, sociales y culturales. También se ofrecen evidencias en función de los diferentes agentes educativos que forman parte de la comunidad educativa y su impacto.

El análisis se ha llevado a cabo con el programa Atlas.ti y con un análisis inductivo-deductivo, así como con la ayuda del programa Excel y otros programas para la elaboración de resúmenes y de infografías.

III. Resultados

Los resultados de la revisión sistemática se han organizado en cinco grandes bloques:

Bloque 3.1	• Características generales de los estudios con relación a años de publicación de los artículos seleccionados, continentes y países y enfoque metodológico de investigación.
Bloque 3.2	• Intervenciones artísticas y culturales y sus objetivos, contextos y duración.
Bloque 3.3	• Libros e informes internacionales sobre arte, educación artística y cultural.
Bloque 3.4	• Beneficios de la educación artística y cultural y específicos con relación a competencias artísticas, cognitivas, emocionales, sociales y culturales.
Bloque 3.5	• Beneficios de la educación artística y cultural en función de los diferentes agentes educativos que forman parte de la comunidad educativa y su impacto

En los anexos pueden consultarse los 95 documentos que han cumplido con los criterios de inclusión.

En los anexos 1, 2, 3 y 4 se presentan las referencias bibliográficas de los documentos incluidos por rondas:

Ronda 1	• **36 artículos finales** buscados en las bases de datos Scopus, WoS, Redalyc y Red de Repositorios Latinoamericanos (anexo 1).
Ronda 2	• **29 artículos** finales buscados en la base de datos Scopus (anexo 2).
Ronda 2	• **15 artículos** finales seleccionados por expertos en educación artística y cultural (anexo 3).
Ronda 2	• **15 libros e informes** seleccionados por expertos en educación artística y cultural (anexo 4).

Y en los anexos 5, 6, 7 y 8, se presentan tablas de síntesis de las principales características de los documentos seleccionados:

Características principales	• 36 artículos finales (ronda 1) (anexo 5).
Características principales	• 29 artículos finales (ronda 2) (anexo 6).
Características principales	• 15 artículos finales seleccionados por expertos (anexo 7).
Características principales	• 15 libros e informes seleccionados por expertos (anexo 8)

Para facilitar la lectura de los estudios analizados, muchos de los 95 documentos se han identificado con un número y otros han sido citados.

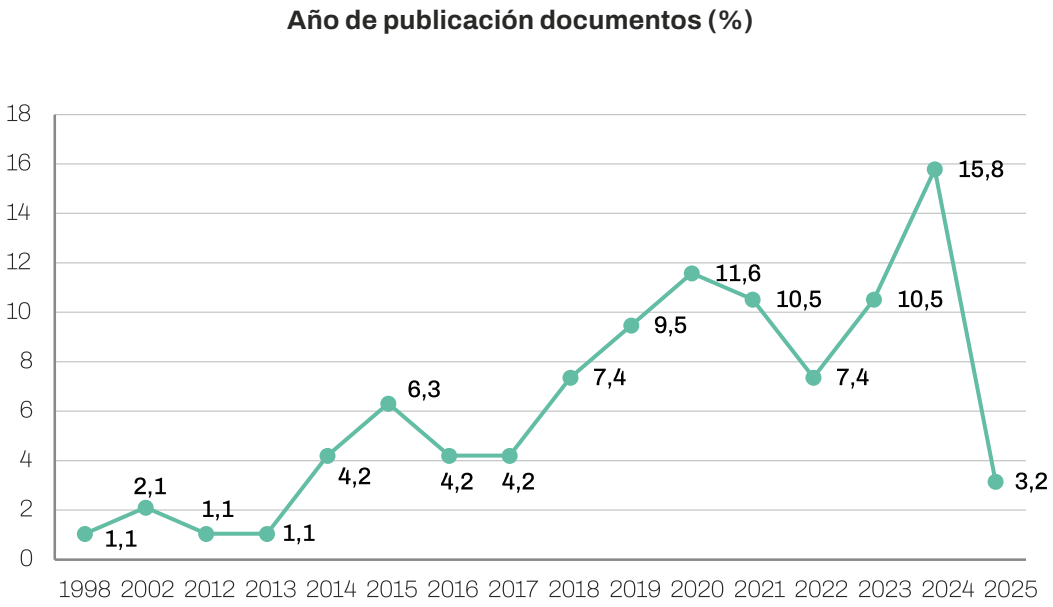
3.1. Características generales de los estudios incluidos

3.1.1 Años de publicación de los artículos seleccionados

Los estudios incluidos se han publicado entre 1988 y 2025. Se observa una tendencia creciente con más de la mitad de los artículos (58,9%) publicados entre 2020-2025 siendo el 2024 el año con mayor número de estudios (15,8%) (Figura 4).

Figura 4

Años de publicación de los artículos seleccionados



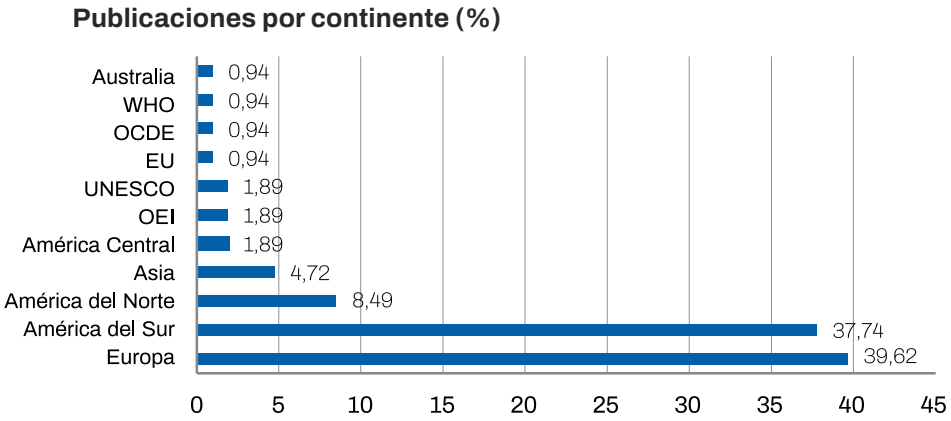
Nota. Elaboración propia.

3.1.2 Continentes y países de los artículos seleccionados

De los 95 documentos finales, un 39,62% se han llevado a cabo en Europa y un 37,74% en América del Sur, seguido de América del Norte con un 8,49%. El 6,60% son publicaciones provenientes de organismos internacionales como World Health Organization (WHO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Europe Union (EU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en donde participan un número importante de países de distintos continentes (Figura 5).

Figura 5

Continentes de los artículos seleccionados



Nota. Elaboración propia.

Del continente americano, son 12 los países con publicaciones, entre ellos Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Estados Unidos, Honduras, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Los primeros cuatro son de América del Sur y de América del Norte: Chile es el primer país con 25,49% seguido de Brasil y Colombia cada uno con 17,65% y México con 9,80%. Los otros ocho países ordenados de mayor a menor porcentaje de publicaciones son: Estados Unidos (7,84%), Perú (5,88%), Ecuador (3,92%), Argentina (3,92%), Honduras (1,96%), Cuba (1,96%), Uruguay (1,96%) y Venezuela (1,96%) (Figura 6).

Figura 6

Países de América de los artículos seleccionados

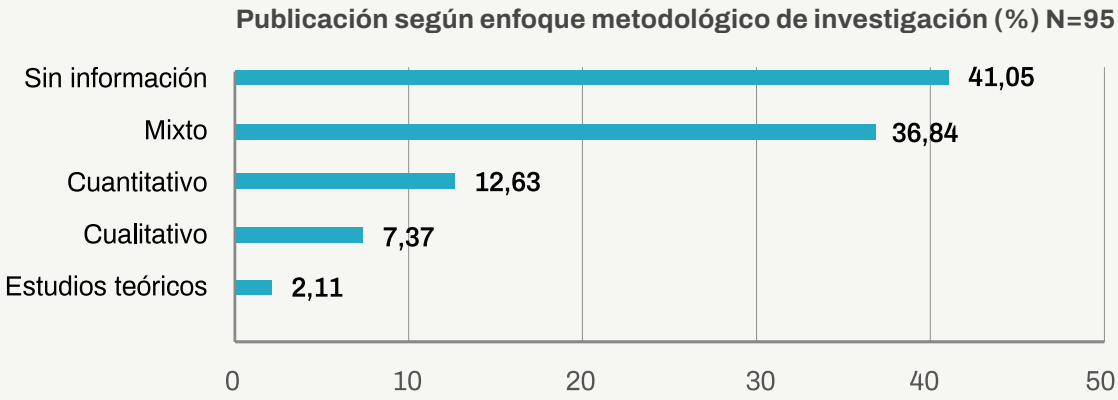
Nota. Elaboración propia.

3.1.3 Enfoque metodológico de investigación de los artículos seleccionados

De los artículos seleccionados, la mayoría son investigaciones teóricas (42,11%) como ensayos, revisiones narrativas, revisiones bibliográficas y contados meta-análisis así como libros, artículos de prensa o divulgativos e informes. El enfoque cualitativo prevalece (35,79%) en comparación con el enfoque cuantitativo (12,63%) con estudios de caso, estudios descriptivos o de investigación-acción con técnicas de recogida como la observación, las imágenes y las entrevistas. Contados son los estudios que abordan la educación artística y cultural desde un enfoque mixto, apenas un 7,37% de las investigaciones. Solo dos experiencias educativas (2,11%) no mencionaron el diseño metodológico empleado (Figura 7).

Figura 7

Enfoque metodológico de los artículos seleccionados



Nota. Elaboración propia.

> **De los artículos seleccionados, la mayoría son investigaciones teóricas (42,11%) como ensayos, revisiones narrativas, revisiones bibliográficas y contados meta-análisis así como libros, artículos de prensa o divulgativos e informes. El enfoque cualitativo prevalece (35,79%) en comparación con el enfoque cuantitativo (12,63%) con estudios de caso, estudios descriptivos o de investigación-acción con técnicas de recogida como la observación, las imágenes y las entrevistas.**

3.2 Intervenciones artísticas y culturales: objetivos, contextos y duración

3.2.1 Objetivos y competencias que desarrollan las intervenciones

Las intervenciones se centran en la identidad y la apropiación cultural, académicas, socioemocionales, creatividad, formación ciudadana y la reflexión. A continuación, se presentan ejemplos de dichas investigaciones. La Figura 8, presenta los conceptos más frecuentes asociados a las competencias que pretenden desarrollar dichas intervenciones artísticas y culturales.

Figura 8

Nube de conceptos en las citas de competencias

Nota. Elaboración propia.

Desarrollo de la identidad y apropiación cultural. Numerosos estudios llevan a cabos sus diversas intervenciones con el objetivo de desarrollar la identidad a través de la apropiación cultural o el desarrollo intercultural.

- ***Voluntad intercultural*** de propuestas educativas desarrolladas en centros educativos de países cuyo idioma es el español (22).

- ***Eficacia intercultural*** a través de la producción de videos en estudiantes de básica secundaria del caribe colombiano (13). Estos autores entienden la eficacia intercultural tal y como se presenta en la Tabla 4 (p. 125).

Tabla 4

Desglose del instrumento por dimensiones e indicadores de la competencia "eficacia intercultural".

Dimensiones competencia: Eficacia intercultural (entre culturas diversas)		
Actitudes y creencias	**Indicador 1**	Incremento de la comprensión de la propia cultura.
	Indicador 2	Toma de conciencia de la validez de visiones culturales diferentes a la propia.
Conocimiento	**Indicador 3**	Demuestra conocimiento de las características y códigos utilizados en diversas culturas.
	Indicador 4	Identifica pautas comunicativas y conductas que provocan discriminación.
Habilidades y destrezas	**Indicador 5**	Adquiere habilidades para mantener relaciones interculturales eficaces
	Indicador 6	Manifiesta adaptación y confianza al abordar cuestiones de desigualdad, prejuicio y abuso de poder.

Nota. Elaboración propia a partir de Aguado (2023).

Es preciso señalar, que la palabra intercultural aparece en el campo de la educación y se extiende al ámbito de las habilidades comunicativas, las relaciones interpersonales, otras relaciones sociales, etc. (3), y "aparece para superar las carencias de conceptos como multiculturalismo, que no refleja suficientemente la dinámica social y las nuevas construcciones socioculturales" (Malgesini y Giménez, 2000, p. 1).

Algunos autores (2), emplean el desarrollo intercultural con “un sentido político-reivindicativo, por estar concebido desde la lucha indígena y con designios para enfrentar la exclusión e impulsar una educación lingüísticamente “propia” y culturalmente apropiada” (Walsh, 2010, p. 80). Aquí es donde el arte puede contribuir como instrumento de inclusión y motivación de diferentes tipos de aprendizaje; pues permite una reapropiación estética y creativa de valores culturales locales en los procesos de construcción de aprendizajes significativos. Esto convierte a las escuelas de EIB, no solo en un escenario de debate político de la interculturalidad; sino en un auténtico guardián de distintas prácticas y saberes culturales. Este autor (2) lleva a cabo un taller de arte urbano a través del dibujo y la pintura mural.

En otros casos, el *desarrollo del interculturalismo* se lleva a cabo a través de otras competencias mediadoras, como el desarrollo analítico y el pensamiento crítico en escuelas rurales de Guatemala (21).

Por último, un caso particular lo exponen (8) con el proyecto de educación alternativa “La Fábrica de Sueños”, que busca la *transformación cultural* en niños y niñas de siete años de instituciones educativas para el cuidado de la naturaleza y la convivencia en Colombia.

Académicas, siendo algunas materias formales como el lenguaje, lectura, escritura, oralidad, música o matemáticas, o bien transversales, como comunicación lingüística o la argumentación (5, 9, 19, 22):

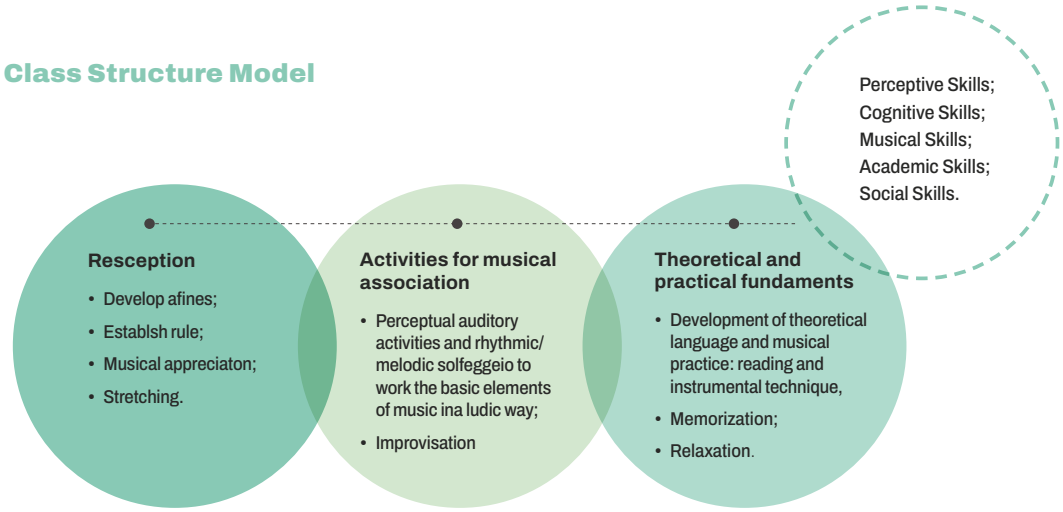
- ***Mejora de escritura, lectura y oralidad*** mediante artes visuales en el ámbito educativo colombiano (19), en la que se trabaja con textos literarios de índole surrealista.

- ***Música y matemáticas*** (16): “La primera intervención, se inicia con la parte introductoria de las fracciones, así como una breve introducción de cómo estas tienen gran importancia en el mundo de la música. Para realizar esta introducción a la realidad matemática, al alumnado se le introduce al concepto de fracción desde el entorno musical de la orquesta. Para ello, se usa como apoyo un retrato de una famosa intérprete de violonchelo (a), instrumento culturalmente conocido, así como de la simbología musical (b). Se debe reseñar, que en el currículo de España (LOMLOE, 2022) el alumnado, en cursos previos a séptimo grado ya han sido introducidos tanto a la simbología musical como a los instrumentos de cuerda” (p. 194).

- En la misma línea, (18) relaciona la *música con habilidades escolares,* entendidas como habilidades perceptivas, cognitivas, musicales, académicas y sociales, tal y como puede observarse en la Figura 9 referida a su modelo de intervención (p. 3).

Figura 9

Modelo de estructura de clase para el desarrollo de habilidades escolares a través de la música



Nota. Elaboración propia.

- *Producción mediática digital* dentro de la propuesta curricular en asignaturas específicas de *lenguaje, comunicación y artes visuales* (9).

- *Valores artístico culturales* a través de materias disciplinarias como *español-literatura, geografía e historia* de Cuba (5). En este caso, se llevaron a cabo talleres de apreciación-creación plástica con las asignaturas que componen el currículo de la Educación Secundaria Básica, despertando la motivación y aprendizaje a diez niños con trastornos afectivo-conductuales.

Competencias de aprendizaje socioemocional. Mediante la mediación artístico teatral *online* en contextos hospitalarios, entendidas como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía, la colaboración y la autonomía (1). En relación con la autonomía, (1, 20, 21) también la incluyen entre las competencias a desarrollar mediante un material de alfabetización visual propuesto a niños y niñas entre 4 y 11 años (9), o con un programa de intervención multidimensional a través de clases de danza para la satisfacción de necesidades psicológicas y de autodeterminación de estudiantes en la escuela.

Otro ejemplo puede observarse en (15), el desarrollo socioemocional y de autoestima, a través de la música, en menores de 6-8 años inmigrantes en Colombia.

Por último, como se expuso líneas atrás, (18) incluye el desarrollo de competencias SEL como parte de las habilidades escolares, presentadas en la Figura 9 de su Modelo de Estructura de Clase (p. 5 de este informe).

Creatividad. Esta competencia se intenta desarrollar mediante las intervenciones presentadas por (10, 14, 19, 21, 22). En el caso de (10), presentan una innovación para su país en el que pretenden demostrar si las actividades artísticas desarrollan la creatividad desde múltiples informantes:

> Teniendo en cuenta que la actividad artística es uno de los componentes centrales de la creatividad, siendo una de las manifestaciones más genuinas del talento creativo y que en la Argentina el estudio de la creatividad no se ha desarrollado como en otros países, el objetivo de este trabajo fue estudiar si la realización de actividades artísticas (danza, teatro, dibujo, música etc.), influye en la creatividad del niño evaluada desde diversas técnicas (test, escalas y sociograma) y por medio de diferentes informantes (pares, padres y el propio niño). (Garaigordobil & Pérez, 2002a, 2002b, p. 42)

Por su parte (14), busca también el desarrollo de la creatividad como una habilidad del pensamiento, a partir de una técnica de fotografía.

Un fundamento del valor de la creatividad se encuentra en (19) citando a Paredes (2018):

> La implementación de las artes grafico plásticas tienen un efecto positivo en las habilidades imaginativas para el desarrollo de los cuentos, pues permitió la conexión y desarrollo de la creatividad de cada estudiante, lo que se tradujo en una mejoría significativa en los procesos de aprendizaje. (p. 34)

Por último, (21 y 22) se centran en dos aplicaciones concretas de la creatividad, como son el pensamiento creativo y la creatividad literaria, respectivamente.

Una de las metas descritas en varias de las intervenciones analizadas, es su contribución a la **ciudadanía o formación ciudadana** a partir de la formación artística basada en el uso de la fotografía (14). Asimismo, la tercera fase de la intervención desarrollada por (2) a través de la construcción de un taller de mural, acercó a los jóvenes de la escuela a las necesidades de su contexto (conciencia ciudadana).

La información visual obtenida durante la semana anterior, en los talleres de dibujo y grafiti, permitió ver las valoraciones estéticas de los estudiantes referentes a prácticas y problemáticas propias a su entorno (p. 301).

Finalmente, (7) contribuye también a la formación ciudadana de los estudiantes del grado 5°, a través de la educación y los proyectos artísticos que se imparten en la institución de Tolima.

Reflexión. Ha sido frecuente encontrar como una competencia transversal, la creación de espacios de reflexión en algunas de las intervenciones desarrolladas (1, 21) o concebir el arte como acto de reflexión (2).

En menor medida, como desarrollo explícito han aparecido la sensibilidad (14) y el descubrimiento (21), la sostenibilidad (21), el empoderamiento (22), la empatía (1) o los procesos cooperativos o colaborativos (1, 13, 22).

3.2.2 Contexto de las intervenciones

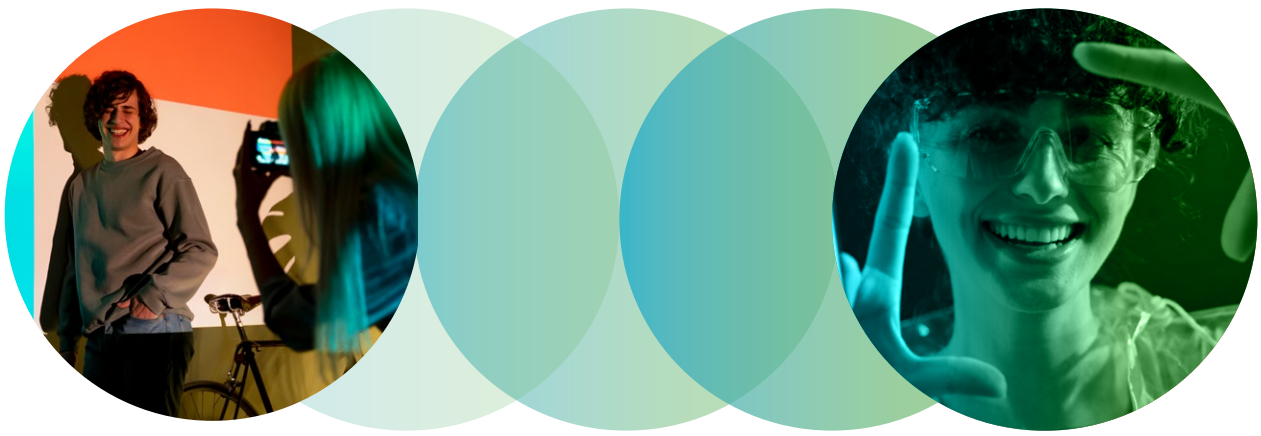
El contexto en que se llevan a cabo las intervenciones analizadas corresponde a la educación formal (como 3, 4, 5, 18, 19, 21, 22, 12, 16, 18, 20), tanto primaria como secundaria, aulas hospitalarias (1) y educación no formal como el contexto urbano o aulas rurales (19, 21).

3.2.3 Duración de las intervenciones

La duración de las intervenciones es tan variada como el tipo de intervenciones presentadas cumpliendo una temporalidad desde diez días a lo largo de dos semanas (2), o dos meses (16) hasta seis meses (12, 15, 18), y el seguimiento de una intervención a lo largo de cinco años (7). En otras ocasiones se especifica la duración total, o simplemente el número de sesiones o talleres, como el caso de (19) con 15 sesiones de dos horas cada una, o 10 talleres (5).

3.2.4 Tipos de intervenciones

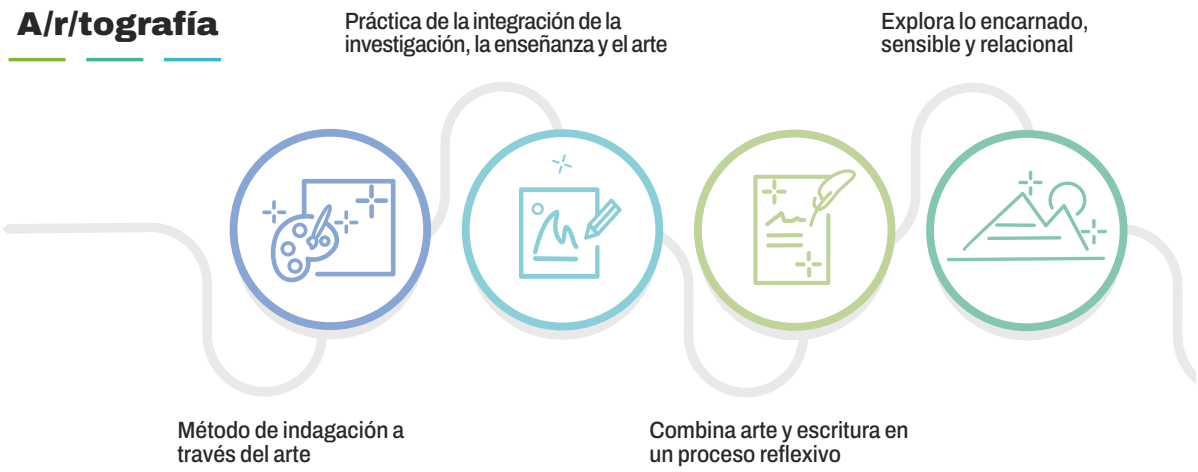
En cuanto al tipo de intervención que se lleva a cabo, –aunque en algunos casos en los estudios cuantitativos la intervención no viene definida–, lo primero que llama la atención es la variedad y riqueza específica de las intervenciones. La mayoría van dirigidas a estudiantes que participan de los diferentes contextos descritos y tratan de adaptar la acción a las necesidades previamente identificadas.



Entre los tipos de intervención más frecuentes cabe resaltar el empleo de ***artes visuales*** (2, 9, 19, 21, 22), destacando el uso del video como estrategia didáctica de carácter visual (19), que promueve aprendizajes con recursos artísticos visibles o que engloban una combinación de estudios culturales y artes visuales (2). Las razones que llevan a los autores a emplear las artes visuales para desarrollar diferentes competencias las expone de manera clara (21):

La visualización de imágenes, y por tanto del arte, desempeña un papel fundamental en la cultura humana al favorecer la comprensión de diversas condiciones de existencia. En este sentido, las obras de arte, la fotografía y cualquier representación gráfica permiten representar de diferentes maneras el contexto sociocultural, político y económico de una comunidad, entre otros (p. 6).

Según este mismo autor, el arte es, así, la puerta a la imaginación y el vehículo para examinar el mundo actual desde otras perspectivas críticas, contribuyendo al desarrollo en los individuos de un sentido responsable de la acción. De ahí, que el *Visual Thinking,* técnica empleada en su estudio, se convierta en un campo estratégico que permite comprobar que la percepción no es solo receptora de información, sino que también incluye y potencia funciones cognitivas (21).



Otra aplicación interesante de las artes visuales se encuentra en el trabajo de (4) como ayuda a la corporeización de las emociones. Enfoques interesantes como **la A/r/tografía** combinan la creación artística, la investigación y la educación (11, 17, 22).

En ocasiones, como sucede con muchas de las intervenciones, las artes visuales se desarrollan en una primera fase de toda la intervención, para concluir con otras fases centradas en fases más creativas, como la elaboración de cuentos (19).

De este modo, la alfabetización en las artes visuales junto a la música, danza, teatro, etc., resulta esencial, ya que pueden interpretarse como manifestaciones de un mundo complejo y diverso, portador de nuevos planteamientos estéticos y portadores de valores e ideologías contenidos en la cultura (2).

Un segundo bloque muy frecuente en los estudios identificados son las intervenciones centradas en la **música** (3, 11, 15, 16, 17, 18, 25). En algunos casos, el estudio se desarrolla para observar las diferencias entre quienes participan en actividades musicales de la educación formal y quienes no lo hacen (15, 18), por ejemplo, a través de talleres de canto, juegos musicales y juegos de improvisación musical (15). Es interesante observar cómo algunos de los estudios han aprovechado las características de la música para explicar o aprender conceptos de materias disciplinares como las matemáticas (16), donde la intervención se centra en el sistema de signos musicales como la función semiótica utilizada para obtener resultados acerca de cuatro conceptos específicos con fracciones.

Al igual que sucedía con las intervenciones basadas en artes visuales, la música se presenta en algunos estudios vinculada con la danza y la literatura (3).

Las **artes plásticas** ocupan el tercer bloque de intervenciones en términos de frecuencia de empleo. Ejemplo de ello son los trabajos de (19, 8). En este último, en una de su fase de implementación, partiendo de los trabajos de un artista, recopilaron, sintetizaron y analizaron 55 dibujos a partir de su posición, dimensiones, trazos, precisión y colores para la transformación cultural en niños y niñas de siete años de instituciones educativas para el cuidado de la naturaleza y la convivencia.

Arts-based research

- **Is a methodological approach that uses the artistic process as part of the research**
- **Draws on aesthetic, artistic, and creative processes, forms, and genres to explore, describe, analyze, and interpret**
- **Adapts the tenets of the creative arts as a means to understand and examine experience**
- **Uses art-making as a generative process to collect, analyze, interpret and present data**

En un contexto de arte urbano, (2) emplea la pintura mural como forma de representación y valoración de la cultura local. Estos autores justifican su acción al considerar “el arte como una especie de comentario sobre la cultura que se halla enmarcado y condicionado por ella” (Pérez, 2005, p. 297).

También se menciona el **arts-based research** (38, 46, 50), como aproximación transdisciplinar para la construcción del conocimiento que combina los principios

de las artes creativas y los contextos de investigación “From an arts-based research methodology (ABR) and an a/r/tographic approach, the students have to investigate, create and generate learning about racism, sexism and homophobia through artistic references” o “An arts-based research, provides arguments for the possible reconceptualization of art education advocating for students to critically investigate their own culture. They show –in this sense of visual culture intensity–this necessary education process based on people’s lives”

Un último bloque está formado por todas las intervenciones denominadas genéricamente talleres de educación, creación, cultura o **mediación artística** (1, 6, 7), aunque no siempre se especifica el contenido de la intervención.

Con menor frecuencia, se han encontrado intervenciones muy variadas como:

- Adiestramiento en malabares (12).
- Artístico-teatral (1).
- Experiencias de conocimiento corporal, emocional y simbólico (7, 20).
- Creación literaria (3, 19, 22), literatura surrealista (22) y uso del cuento (19).
- Danza (3, 20).
- Entrenamiento circense (12).
- Fábrica de sueños (8).
- Artes visuales, específicamente el uso de la fotografía (14).
- Trabajo con historias de vida y narrativas (2, 8).
- Medios digitales y tecnología (9), entre los que se encuentran la producción de
  - vídeos (13) o el entorno Moodle (17).
  - Taller de grafitis (2).
  - Teatro de animación en aulas hospitalarias (1).

Un análisis más exhaustivo de otros documentos muestra más tipos de intervenciones artísticas por su impacto, tanto en estudiantes, como en docentes en diferentes contextos. A continuación, se presenta un resumen de las intervenciones más comunes o notables y sus elementos asociados:

1. Talleres y actividades didácticas en diversos entornos (escuelas, galerías, museos, universidades)

Objetivos: estas intervenciones buscan promover el aprendizaje de conceptos, técnicas y patrimonio artístico (1, 2), fomentar la creatividad y la experimentación (1), desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión (2, 3), incentivar la interacción social y la colaboración (3), proporcionar exposición y apreciación del arte y la cultura (2, 4), y estimular el interés y la motivación (5). También pueden conectar el arte con otros temas o disciplinas (2, 6, 7).

Actividades: incluyen creación práctica mediante diversos medios (dibujo, pintura, escultura, collage, etc.) (7, 8), visitas guiadas a exposiciones o colecciones (8, 9, 10), charlas, conferencias y seminarios sobre temas artísticos (3, 8, 9), discusiones grupales (3, 10), y experimentación con materiales y técnicas (1, 8). También se mencionan proyectos específicos como murales (10) e instalaciones interactivas (11, 12). Las metodologías enfatizan la experiencia, el descubrimiento y la reflexión crítica compartida (3).

Edades: están dirigidas a una audiencia amplia, incluyendo niños (7, 8, 13), adolescentes (7, 8, 13, 14), adultos (familias) (8), grupos escolares (7, 8, 14), y estudiantes universitarios (8, 10).

Contextos: estas intervenciones se implementan frecuentemente en escuelas (1, 11), galerías de arte (3, 8, 9), museos o espacios expositivos (10, 15), y en universidades (8, 10). Representan por tanto contextos educativos tanto formales como no formales.

2. Metodologías de investigación y reflexión basadas en el arte (principalmente para docentes)

Objetivos: el objetivo principal es el desarrollo profesional docente (5, 16), el fortalecimiento de habilidades pedagógicas y la reflexión sobre la práctica (16, 17), así como una comprensión crítica de la misma (13, 18, 19). Buscan conectar la práctica docente con la investigación (16, 20), explorar posicionamientos personales y contextuales (17), y generar teoría a partir de la práctica (16).

Actividades: se utilizan herramientas artísticas y visuales como instrumentos de investigación: diarios docentes, fotodocumentación, fotoelicitación (17), análisis narrativo (18, 19) y ciclos explícitos de investigación-acción (17, 21). Enfoques interesantes como la A/r/tografía combinan la creación artística, la investigación y la educación (11, 17, 22).

Edades: dirigido principalmente a docentes e investigadores (17, 18, 20).

Contextos: estas intervenciones están vinculadas a contextos educativos (18), universidades (especialmente en programas de formación docente) (5, 16, 23), y a las propias aulas de los docentes (1, 20).

3. Intervenciones artísticas para el desarrollo social, emocional y la inclusión

Objetivos: se enfocan en promover la resiliencia y la salud mental en jóvenes vulnerables (24, 25), mejorar la conciencia emocional y la autorregulación (22), fomentar mecanismos de afrontamiento (24, 25) y fortalecer el sentido de pertenencia (24, 25). El arte también se usa como herramienta para la inclusión e integración social (26), la exploración de la identidad (7, 27), y la promoción de la justicia social (11, 28).

Actividades: incluyen prácticas artísticas expresivas, dinámicas grupales relacionadas con el proceso artístico (29), creación de obras colaborativas (11), y uso del arte para generar un sentido de comunidad y seguridad en espacios educativos (30).

Edades: dirigidas a jóvenes en situaciones vulnerables (24, 25), niños y adolescentes (31), y grupos comunitarios marginados como jóvenes de etnia gitana (26).

Contextos: se implementan en escuelas de alta complejidad (24, 25) y en contextos educativos no formales (26).

4. Tecnologías digitales y creación artística digital

Objetivos: desarrollar competencias digitales (32), fomentar la creatividad con herramientas tecnológicas (33), y ofrecer nuevas formas de aprendizaje y expresión artística (33, 34). También buscan mejorar la dinámica de aprendizaje (35) y fomentar el intercambio global (34).

Actividades: procesos de diseño digital (33), uso de herramientas y *software* digitales, e integración de tecnología en actividades de educación artística como Webquests para síntesis de información (36, 37).

Edades: se discute principalmente en el contexto de la educación superior (38), pero también se aplica a otros niveles al integrar herramientas digitales en el currículo (32). Los docentes también están involucrados en su implementación (39).

Ubicaciones: predominan en entornos universitarios (38), aunque se aplican en diversos contextos educativos.

Estas tipologías, aunque distintas, en ocasiones se solapan y muestran la diversidad de enfoques con que se investiga y utiliza la educación artística para desarrollar competencias en estudiantes y docentes.

3.3 Libros e informes sobre arte, educación artística y cultural: evidencias internacionales

Los libros e informes internacionales abordan los beneficios y evidencias del arte y la educación artística y cultural, la importancia del arte en la educación, pero también desafíos y retos en tiempos de crisis. Varios informes provienen de la Unesco y de la OEI.

Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Morales, P. A. da S., Aláez, I. (Coord.), & Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.). (2023). ***La educación artística da un paso al frente. OEI.***

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica* (R. Opertti, Coord.). Serie Documentos de discusión del Consejo Asesor de la OEI. ISBN: 978-84-86025-27-4

Ambos documentos ofrecen una reflexión profunda sobre la necesidad urgente de renovar los sistemas educativos en la región iberoamericana para hacer frente a los complejos desafíos sociales, culturales y medioambientales de nuestro tiempo. En este contexto, coinciden en destacar el papel estratégico que la **educación artística y cultural** debe desempeñar en la transformación de la educación.

En *La educación artística da un paso al frente*, se defiende que las artes constituyen un componente esencial para el desarrollo integral de las personas. A través de la práctica artística, los individuos desarrollan capacidades fundamentales como la **creatividad, el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia, la conciencia social y ambiental**, así como competencias

socioemocionales que son imprescindibles para la vida en sociedad. Además, el arte proporciona un lenguaje universal que permite expresar emociones, ideas y valores, facilitando la comunicación intercultural y el diálogo entre diferentes comunidades.

El documento subraya que la educación artística también tiene un importante impacto en el ámbito **pedagógico**, pues estimula el aprendizaje activo y significativo, fomenta la interdisciplinariedad y enriquece la experiencia educativa en su conjunto. Las prácticas artísticas, además, refuerzan la motivación del alumnado, ayudan a mejorar el rendimiento académico en otras áreas y contribuyen a la construcción de la identidad personal y colectiva. En suma, el arte en la educación no solo nutre la dimensión estética y emocional de los estudiantes, sino que los prepara para participar de manera crítica y creativa en la sociedad.

Por su parte, *Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica,* plantea la necesidad de una **nueva agenda educativa,** que priorice la inclusión, la equidad, la sostenibilidad, la ciudadanía activa y el bienestar integral. En este marco, la educación artística y cultural se entiende como una palanca esencial para lograr estos objetivos. El documento alerta sobre las desigualdades en el acceso a la cultura –reflejadas en la llamada **"mochila cultural"** con la que cada estudiante llega a la escuela–, que condicionan las oportunidades educativas y la participación cultural. Se subraya que para superar estas brechas es necesario integrar la educación artística en los planes de estudio, garantizando que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades creativas y expresivas.

Además, el informe destaca el potencial de la educación artística para contribuir a los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**, particularmente en lo relativo a la promoción de sociedades inclusivas y equitativas, la mejora del bienestar, la construcción de comunidades resilientes y la promoción de la diversidad cultural como riqueza colectiva. Las artes son también una herramienta clave para desarrollar las competencias del siglo XXI y preparar a los ciudadanos para actuar con sentido ético, estético y crítico en un mundo globalizado.

Ambos textos coinciden en la necesidad de que los sistemas educativos se abran al entorno cultural y social, estableciendo **alianzas entre las escuelas, las instituciones culturales y las comunidades.** También llaman a reforzar la **formación del profesorado en educación artística y cultural,** dotando a los docentes de herramientas pedagógicas actualizadas y de un enfoque que valore las diversas expresiones culturales.

Finalmente, ambos documentos invitan a los gobiernos y a las instituciones a diseñar **políticas públicas integradas,** que reconozcan la educación artística como un derecho fundamental y que garanticen su presencia en la vida educativa, en coherencia con los marcos internacionales de derechos culturales y con la Agenda 2030.

Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization, Regional Office for Europe. *Health Evidence Network synthesis report 67.* ISBN: 978-92-890-5455-3

El informe de la OMS sobre los efectos de las artes en la salud y el bienestar, ofrece una visión exhaustiva del creciente cuerpo de evidencia internacional que confirma el papel positivo del arte en múltiples dimensiones de la vida humana. En las dos últimas décadas, se ha registrado un notable aumento de investigaciones, políticas y prácticas que demuestran cómo las artes contribuyen a la **prevención de enfermedades, la promoción de la salud, y el manejo y tratamiento de condiciones físicas y mentales** a lo largo del ciclo vital.

El informe incluye más de 3000 estudios –desde investigaciones cualitativas hasta ensayos controlados aleatorizados–, que cubren una amplia gama de disciplinas artísticas: artes escénicas (música, danza, teatro), **artes visuales, diseño y artesanía, literatura, cultura** (asistencia a museos, conciertos, festivales), y **artes digitales.**

Se identifican dos grandes ámbitos de impacto:

1. Prevención y promoción de la salud.

El arte incide positivamente en los **determinantes sociales de la salud,** fomentando la **cohesión social,** reduciendo las desigualdades y promoviendo la **inclusión cultural.** La práctica artística, especialmente a través de la música y las artes comunitarias, fortalece los lazos sociales, combate el aislamiento y potencia la resiliencia de comunidades marginadas.

En el ámbito del **desarrollo infantil,** se ha documentado cómo la música, la literatura y las artes visuales estimulan la adquisición del lenguaje, mejoran el rendimiento académico, desarrollan habilidades cognitivas, motoras y socioemocionales, y fortalecen el vínculo entre madres e hijos desde etapas tempranas.

Asimismo, el arte impulsa **conductas de vida saludables**: fomenta el ejercicio físico (por ejemplo, la danza es más eficaz que el ejercicio convencional para mejorar la forma física y la salud cardiovascular), promueve hábitos alimentarios positivos y refuerza la adherencia a tratamientos médicos.

Además, tiene un papel importante en **la prevención de enfermedades mentales** y el fortalecimiento del bienestar psicológico: reduce el estrés, la ansiedad y la depresión; incrementa la autoestima, la autoconfianza y el sentido de propósito; y promueve la resiliencia emocional y social.

El informe destaca también su relevancia en el **retraso del deterioro cognitivo y la prevención de la fragilidad** en personas mayores, ayudando a mantener la salud cerebral, la movilidad y la autonomía, lo que a su vez contribuye a una mayor longevidad y menor mortalidad prematura.

2. Manejo y tratamiento de enfermedades.

El arte apoya el manejo de **trastornos de salud mental** (como la depresión, el trastorno de estrés postraumático y el abuso de sustancias), facilita la atención en condiciones agudas (en hospitales o unidades de cuidados intensivos), y contribuye al tratamiento de **trastornos neurológicos y del desarrollo** (como el autismo, el párkinson o las demencias).

El arte apoya el manejo de trastornos de salud mental (como la depresión, el trastorno de estrés postraumático y el abuso de sustancias), facilita la atención en condiciones agudas (en hospitales o unidades de cuidados intensivos), y contribuye al tratamiento de trastornos neurológicos y del desarrollo (como el autismo, el párkinson o las demencias).

En el tratamiento de **enfermedades no transmisibles** (como el cáncer, enfermedades respiratorias, diabetes o cardiovasculares), el arte mejora la calidad de vida de los pacientes, refuerza la adherencia a los tratamientos y ayuda a gestionar el dolor y otros síntomas físicos.

También, el arte desempeña un papel crucial en los **cuidados paliativos y en la atención al final de la vida,** ayudando a los pacientes a expresar sus emociones, procesar su experiencia vital y fortalecer el vínculo con sus seres queridos.

En conjunto, el informe subraya que la participación artística (activa o receptiva) genera beneficios biopsicosociales gracias a mecanismos como la **estimulación sensorial, emocional y cognitiva,** la interacción social, la expresión creativa, la regulación emocional, la activación física y el fortalecimiento de la autoestima y la identidad.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Apoyo a la implementación del proyecto núcleo en educación artística. Informe final: Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º básico de artes visuales y música. CNCA.*

El informe *Apoyo a la implementación del proyecto núcleo en educación artística,* analiza el estado de la formación en **artes visuales y música** en las carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile, en relación con las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC) para 1º a 6º básico.

Uno de los hallazgos principales, es que tanto el **arte visual** como la **música** están poco representados en los programas formativos de los futuros docentes. Aproximadamente el **70% de las carreras analizadas** ofrece solo entre **0 a 2 cursos** en estas áreas, lo que se considera claramente insuficiente para alcanzar los objetivos planteados en el currículo nacional.

En los programas que sí ofrecen formación en arte y música, se observa un **cierto equilibrio** entre ambas disciplinas: se contabilizan **31 cursos de música** y **30 de artes visuales.** Sin embargo, cerca de un **30% de estos cursos son inespecíficos** y no definen claramente si pertenecen a música, artes visuales u otra forma de arte.

En cuanto al **enfoque de los cursos**, un **37%** privilegia la dimensión **pedagógica** (enseñar a enseñar estas disciplinas en la escuela), un **27%** se centra en el desarrollo **disciplinar** (dominio de los lenguajes, técnicas y conocimientos artísticos), y un **22%** busca integrar ambas dimensiones.

Este panorama genera una importante **brecha** entre el perfil de formación que ofrecen las universidades y los **propósitos formativos que establece el MINEDUC** en sus Bases Curriculares. Estas bases requieren que los futuros docentes sean capaces de:

- En **artes visuales**: fomentar la expresión plástica, la apreciación crítica de obras, el desarrollo de la creatividad y la reflexión sobre los procesos artísticos.

- En **música:** promover la escucha activa, la interpretación y la creación musical, así como la reflexión contextual sobre la música y su función social.

Sin embargo, en la práctica, **solo un 14% de los programas** incluyen entre **4 a 6 cursos**, lo que permitiría una formación más sólida. En la mayoría de los casos, la oferta es limitada, y la integración de estos saberes en el perfil de egreso del docente es marginal o inexistente.

El informe destaca además que, a nivel nacional (Chile), **no existen menciones oficiales en arte o música** en las carreras de Pedagogía en Educación Básica. Esta carencia estructural refuerza la debilidad de la formación en estas áreas, y limita seriamente la capacidad de los futuros docentes para implementar con éxito los objetivos de la educación artística y musical en el sistema escolar.

UNESCO. (2020). *Indicadores Cultura 2030: Indicadores temáticos para la cultura en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* UNESCO. ISBN: 978-92-3-300135-0

UNESCO. (2024). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística. Nota de antecedentes.* Abu Dhabi, 13-15 de febrero de 2024.

Braslavsky, C. (Ed.). (2002). La educación artística: un desafío o la uniformización. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada,* 124, diciembre, Vol. XXXII (4), UNESCO.

Los tres documentos analizados –*Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística* (2024), *La educación artística da un paso al frente* (OEI, 2023), e *Indicadores Cultura 2030* (Unesco, 2020)–, coinciden en resaltar que la **educación artística y cultural** es un componente fundamental no solo para el desarrollo integral de los individuos, sino también para el avance hacia sociedades más democráticas, inclusivas y sostenibles.

Según la **Unesco**, en un mundo en constante transformación, marcado por la globalización, la digitalización, los desafíos climáticos y las desigualdades sociales, la educación artística y cultural ofrece un enfoque humanista indispensable. Contribuye a enriquecer la calidad de la educación al fomentar el **pensamiento crítico, la creatividad, la resiliencia emocional y el aprendizaje**

socioemocional. Además, permite a las personas comprender y respetar la diversidad de expresiones culturales, promoviendo la empatía y el diálogo intercultural. La Unesco subraya que el arte y la cultura tienen la capacidad de fortalecer la participación democrática, impulsar el bienestar personal y colectivo, y contribuir a la cohesión social, todo ello a través de una educación que valore y promueva las múltiples formas de expresión y creación artística.

El informe de la **Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)** profundiza en esta visión, destacando que la educación artística debe considerarse un derecho de todas las personas y una herramienta clave para una educación integral. En un contexto global donde la aceleración tecnológica, los discursos polarizados y las crisis sociales y ambientales generan nuevas tensiones, el arte se convierte en un espacio donde se cultivan competencias esenciales para el siglo XXI: la **creatividad, el pensamiento divergente, la alfabetización audiovisual** (fundamental en la cultura digital), la conciencia crítica y la **empatía social y ambiental.** Además, la educación artística potencia el desarrollo de la **identidad personal y cultural**, favorece la inclusión de la diversidad y actúa como vehículo para la expresión y ejercicio de los derechos culturales. El informe de la OEI destaca también la capacidad del arte para generar espacios de **participación ciudadana**, reforzando el compromiso con los valores democráticos y con la justicia social.

Por su parte, el marco de los **Indicadores Cultura 2030** de la Unesco, refuerza el papel transversal de la cultura y la educación artística como elementos fundamentales para la consecución de los **Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)**. Los indicadores permiten medir cómo la cultura:

- Contribuye a la cohesión social y la construcción de comunidades más inclusivas.
- Promueve la **participación ciudadana activa** y el sentido de pertenencia.
- Favorece el **aprendizaje a lo largo de la vida**, incluyendo competencias transversales esenciales.
- Impulsa la sostenibilidad ambiental, a través de prácticas culturales respetuosas con el medio ambiente.
- Refuerza la **empleabilidad y la innovación** en sectores creativos y culturales, motores clave de las economías contemporáneas.
- Contribuye a la construcción de sociedades **resilientes y adaptativas**, capaces de afrontar los grandes desafíos actuales y futuros.

En conjunto, estos documentos proyectan una visión coherente y ambiciosa: la **educación artística y cultural** no es un lujo ni un complemento ornamental del sistema educativo, sino un **derecho humano esencial** y un **instrumento estratégico para el desarrollo sostenible.** Invertir en su fortalecimiento implica apostar por el desarrollo integral de las personas, la mejora de la convivencia democrática, el respeto por la diversidad cultural y la construcción de sociedades más justas, creativas, solidarias y resilientes.

Fernández León, J., Rubio Arostegui, J. A., Prieto de Pedro, J., Garriga, C., Lloret Romero, N., Iturralde de Bracamonte, J., & Corredor Lanas, P. (2024). ***Informe sobre el estado de la cultura en España 2024: Los derechos culturales ante los retos contemporáneos.*** **Fundación Alternativas.**

European Union (2016). ***Cultural awareness and expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*** EU.

Los dos documentos ofrecen una visión complementaria sobre el valor estratégico de la cultura y la educación artística en la construcción de sociedades democráticas, inclusivas y resilientes. Ambos coinciden en señalar, que el desarrollo de la **conciencia cultural** y de la **capacidad de expresión cultura**l es una competencia esencial para la ciudadanía del siglo XXI. No solo se trata de un derecho humano fundamental –tal como recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 27–, sino también de una necesidad para fortalecer la cohesión social, fomentar el respeto por la diversidad y estimular la creatividad individual y colectiva.

El *Cultural Awareness and Expression Handbook,* –elaborado en el marco de la Agenda Europea de la Cultura–, subraya que la competencia cultural

es indispensable para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La capacidad de apreciar, interpretar y producir manifestaciones culturales no solo nutre el desarrollo personal, sino que también contribuye a una mayor **tolerancia, apertura de pensamiento y respeto por otras culturas**. En un contexto europeo marcado por la globalización, los flujos migratorios, la crisis de identidad y los desafíos de la convivencia democrática, la cultura se presenta como un campo clave para fortalecer valores como la empatía, el diálogo intercultural y el respeto por la diversidad.

Por su parte, el *Informe sobre el estado de la cultura en España 2024,* refuerza esta perspectiva al situar la cultura como un **bien público esencial.** El documento analiza la evolución de los derechos culturales en el contexto español y europeo, subrayando el papel que deben desempeñar las políticas públicas para garantizar el acceso universal a la vida cultural y proteger los derechos de creadores y ciudadanos. Frente a fenómenos como la precarización del sector cultural, la mercantilización de la cultura o el impacto de la inteligencia artificial en las industrias creativas, el informe defiende una concepción de la cultura que pone en el centro la **participación ciudadana, la equidad y la sostenibilidad democrática.**

Ambos textos advierten que la cultura no puede quedar subordinada exclusivamente a lógicas de mercado o a políticas industriales. Por el contrario, proponen una visión integral donde la cultura contribuya a la construcción de sociedades más abiertas, reflexivas y solidarias. En este sentido, insisten en la importancia de que los **derechos culturales** se integren en los marcos legislativos de mayor rango, y que los Estados adopten políticas activas para democratizar el acceso a la cultura, fomentar la participación y proteger la diversidad cultural.

Además, el informe español hace un llamado a aprovechar los próximos marcos internacionales, –como la conferencia Mondiacult 2025 en Barcelona–, para profundizar en la idea de la cultura como motor de transformación social, articulada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). A su vez, el documento europeo destaca la necesidad de **reforzar la educación artística** desde la infancia y a lo largo de la vida, para que todos los ciudadanos puedan desarrollar su capacidad crítica, creativa y expresiva, indispensables en un entorno democrático plural.

En suma, ambos documentos convergen en una misma idea central: la cultura, en su dimensión creativa, educativa y social, es un recurso estratégico para afrontar los retos contemporáneos, desde la convivencia democrática hasta el bienestar individual y colectivo, y, por tanto, merece ser integrada de manera central en las políticas públicas de nuestros países.

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). ¿El arte por el arte? *La influencia de la educación artística* (M. E. Castrejón Toledo, trad.). Instituto Politécnico Nacional / OCDE. ISBN: 978-607-414-466-6

Este informe exhaustivo, elaborado por Ellen Winner, Thalia R. Goldstein y Stéphan Vincent-Lancrin para la OCDE, representa una de las evaluaciones más rigurosas y detalladas de la influencia que ejerce la educación artística en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes. Lejos de limitarse a defensas idealistas o intuiciones, el documento se basa en un riguroso metaanálisis de décadas de investigación internacional, incluyendo estudios en múltiples lenguas y contextos culturales, con el fin de evaluar con evidencia empírica los beneficios de la educación artística.

El estudio parte de una pregunta central: **¿en qué medida la educación artística contribuye a la adquisición de habilidades consideradas esenciales para la innovación en el siglo XXI?**, –tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la motivación, la autoconfianza, la capacidad de comunicación y cooperación, además de las habilidades académicas en áreas como matemáticas, ciencias o lenguaje–.

Los resultados son claros y matizados: en primer lugar, la educación artística **tiene valor en sí misma** como dominio fundamental de la experiencia humana y como ámbito de cultivo de habilidades mentales específicas, que incluyen la aguda capacidad de observación, la visualización, la exploración, la persistencia, la expresión personal y la reflexión. Las artes ofrecen un espacio único de introspección, libertad expresiva y desarrollo del pensamiento divergente, que no siempre se encuentran en otras áreas del currículo.

Respecto a la transferencia de habilidades a otras áreas, los hallazgos son más heterogéneos. En el caso de la **educación teatral,** se confirma de manera sólida su impacto positivo en las **habilidades verbales y de comprensión lectora,** aportando además beneficios en la empatía, la regulación emocional y la capacidad de asumir perspectivas ajenas. La **educación musical** muestra una relación significativa con el desarrollo del coeficiente intelectual (CI), las habilidades fonológicas, la codificación verbal y, en algunos casos, el aprendizaje de lenguas extranjeras. También hay indicios positivos en la atención, la memoria verbal y las habilidades visoespaciales, aunque algunos efectos no son tan consistentes a largo plazo.

En el ámbito de las **artes visuales**, los resultados destacan mejoras en el razonamiento geométrico y en la capacidad de observación, con efectos

> **El informe subraya que la calidad pedagógica es un factor clave: los beneficios de la educación artística dependen en gran medida de cómo se enseñan las artes y de los métodos didácticos empleados.**

interesantes sobre la habilidad de leer imágenes científicas, pero con menor evidencia en la mejora de otras habilidades académicas. Por su parte, la **educación dancística** muestra cierto impacto en el desarrollo de habilidades visoespaciales y en la creatividad, aunque la evidencia aún es limitada y requiere mayor investigación.

El informe subraya que **la calidad pedagógica es un factor clave**: los beneficios de la educación artística dependen en gran medida de **cómo se enseñan las artes** y de los métodos didácticos empleados. No basta con incluir las artes en el currículo si estas se abordan de manera rígida o superficial. Una enseñanza que promueva la reflexión, la metacognición, la exploración y la creatividad será más eficaz en potenciar habilidades transferibles y en cultivar un pensamiento innovador.

En cuanto a la dimensión social y emocional, los resultados más sólidos se encuentran en el teatro, aunque también la música, las artes visuales y la danza aportan beneficios en la motivación académica, el autoconcepto, la autoestima y las habilidades de comunicación y cooperación. Estas competencias son esenciales en un contexto educativo que aspire a formar ciudadanos completos, capaces de actuar con empatía, sensibilidad y compromiso en sociedades cada vez más complejas y diversas.

En sus conclusiones, el informe advierte que, aunque es deseable que la educación artística tenga efectos colaterales sobre otras áreas, **la justificación principal de su presencia en los currículos no debe ser su impacto en el rendimiento académico en otras materias,** sino **su valor intrínseco como experiencia humana y como espacio para el desarrollo de capacidades mentales, emocionales y sociales propias**. El arte no solo ayuda a entender el mundo de manera distinta, sino que ofrece a los estudiantes un ámbito donde no hay respuestas únicas, promoviendo la libertad de pensamiento, la curiosidad y la apertura a nuevas posibilidades.

Finalmente, el documento llama a diseñar políticas educativas que fortalezcan la calidad y el acceso a la educación artística para todos los estudiantes, integrándola como parte esencial de una formación integral y democrática que prepare a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de la innovación, la convivencia intercultural y el bienestar social.

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes & L. López, trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1990 como The enlightened eye).

En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa,* Elliot W. Eisner ofrece una reflexión profunda sobre el papel de las artes y de la investigación cualitativa en la mejora de la educación. El texto se sustenta en su doble experiencia como educador e investigador, pero también como artista visual, lo cual impregna su enfoque con una perspectiva estética y humanista muy particular.

El autor sostiene que la educación necesita nutrirse de formas diversas de conocimiento, y que las artes y humanidades aportan herramientas únicas para comprender y transformar la práctica educativa. Desde su experiencia como pintor, Eisner subraya que "ver" implica mucho más que mirar: es un acto de comprensión profunda de la realidad. Aplicado al contexto educativo, esto significa desarrollar una "mirada ilustrada" que permita entender las complejidades de las aulas, las relaciones humanas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A través de la obra, Eisner reivindica el valor de la **indagación cualitativa** como una vía legítima para generar conocimiento educativo. Frente al predominio de los enfoques cuantitativos y positivistas, que tienden a reducir la educación a variables mensurables, propone una visión más rica y matizada. La investigación cualitativa, al centrarse en la comprensión de las cualidades –de los matices, contextos y significados de las experiencias–, permite captar la complejidad de los fenómenos educativos.

El libro también argumenta que las **artes constituyen ejemplos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción**. Desde la pintura a la música, el teatro o la danza, las artes enseñan a percibir, interpretar y comunicar aspectos profundos de la experiencia humana. Eisner defiende que estas competencias estéticas y expresivas deben ser reconocidas como componentes esenciales de la educación, y que el pensamiento artístico es una forma legítima y poderosa de conocimiento.

El autor aboga por una educación que valore la pluralidad de formas de saber y que promueva un pluralismo metodológico y un holismo organizativo.

A lo largo de los capítulos, Eisner propone que para mejorar las escuelas es necesario un enfoque basado en la comprensión directa de los contextos, y no en la aplicación ciega de recetas o métodos universales. El autor aboga por una educación que valore la pluralidad de formas de saber y que promueva un **pluralismo metodológico** y un **holismo organizativo**. En este sentido, la crítica educativa se convierte en un arte de ayudar a otros a ver y comprender lo que ocurre en las escuelas, del mismo modo que el crítico de arte ilumina las cualidades de una obra para que otros puedan apreciarla.

En definitiva, *El ojo ilustrado* es una defensa apasionada de la investigación cualitativa como medio para enriquecer el conocimiento educativo, y de las artes como vía para cultivar en los educadores una mirada más aguda, sensible y comprometida con la complejidad de la vida escolar. Eisner invita a ensanchar nuestras formas de pensar sobre la educación y, a valorar, las aportaciones de las artes y las humanidades para hacer de la escuela un espacio más pleno, humano y significativo.

Delgado Morán, M. C., Coll Espinosa, F. J., Collette Birnbaum, N., Hervás Hermida, L., & Takkal Fernández, A. (2025). *Efectividad de la arteterapia: Informe sobre la evidencia existente.* Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA). ISBN: 978-84-09-70836-9

El informe presentado por la **Comisión de Investigación de la Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA)**, es un documento riguroso y exhaustivo que responde a una necesidad crítica en el contexto español: ofrecer una visión clara y fundamentada sobre la efectividad de la arteterapia como intervención terapéutica. En España, esta disciplina no está aún regulada como profesión sanitaria o educativa, y ante los debates sobre pseudoterapias y el aumento de la demanda social, este informe aporta una contribución relevante para consolidar su reconocimiento institucional.

El texto parte de un sólido marco conceptual: la **arteterapia** se define como un proceso psicoterapéutico que utiliza el lenguaje visual y plástico en un contexto relacional y con un encuadre terapéutico claro. A diferencia de actividades artísticas con fines recreativos o educativos, la arteterapia busca facilitar la expresión simbólica y la elaboración emocional a través del proceso creativo. El arteterapeuta, formado en este enfoque, acompaña al paciente en un recorrido personal en el que la creación artística actúa como mediadora entre el mundo interno y el entorno relacional.

El informe subraya el carácter **interdisciplinar** de la arteterapia, situada en la confluencia de la psicología, la psicoterapia, las artes plásticas, la educación y la intervención social. Esta naturaleza híbrida enriquece sus posibilidades de aplicación, que se extienden hoy en día a ámbitos tan diversos como la salud mental, la educación, los servicios sociales, la justicia restaurativa, el trabajo con colectivos vulnerables o en riesgo de exclusión, la oncología, la geriatría, y los cuidados paliativos, entre otros.

El informe se basa en una **revisión paraguas** (umbrella review), que consiste en analizar metaanálisis, revisiones sistemáticas y estudios controlados aleatorizados (ECA), seleccionando aquellos con un adecuado nivel de calidad metodológica. En total se analizaron 28 revisiones sistemáticas –10 con metaanálisis– y 20 ECA recientes. Además, se realiza un mapa del conocimiento nacional, identificando 71 tesis doctorales en el ámbito de la arteterapia, lo que da cuenta de la vitalidad académica de este campo en España.

En el ámbito de la **salud mental**, los resultados son consistentes: la arteterapia muestra eficacia en la reducción de la ansiedad, la depresión, el estrés postraumático, los síntomas psicóticos y el malestar emocional. Mejora el bienestar psicológico, la autoestima, el autoconcepto y la resiliencia emocional. Además, favorece procesos de integración simbólica de experiencias traumáticas y apoya la construcción de sentido en personas en situaciones vitales complejas.

En **otras áreas de la salud** –oncología, enfermedades crónicas, deterioro cognitivo, afecciones cardiovasculares, VIH-SIDA, dolor crónico–, la arteterapia contribuye significativamente a la mejora de la calidad de vida, al alivio de síntomas físicos (como el dolor, la fatiga o las náuseas), al fortalecimiento emocional, a la adherencia terapéutica y a una mejor adaptación a los tratamientos médicos.

El informe señala que la arteterapia es especialmente valiosa en **poblaciones vulnerables** o con necesidades especiales: niños y adolescentes en riesgo de exclusión, mujeres víctimas de violencia de género, personas migrantes o refugiadas, mayores en situación de soledad, personas en procesos de duelo o con enfermedades avanzadas. En todos estos contextos, la práctica arteterapéutica actúa como un espacio seguro que facilita la expresión, la contención emocional y la reconstrucción de la narrativa personal.

Sin embargo, el informe es también autocrítico y riguroso: alerta sobre dos retos principales. Primero, la heterogeneidad metodológica de los estudios, que hace difícil realizar comparaciones cuantitativas estrictas. Segundo, la necesidad de estudios longitudinales que permitan medir el mantenimiento de los beneficios a medio y largo plazo. Además, se enfatiza que el proceso arteterapéutico, por su especificidad simbólica y relacional, no siempre se ajusta a los diseños clásicos de la medicina basada en la evidencia, por lo que se requieren metodologías adaptadas que respeten la complejidad de la intervención.

En sus conclusiones, la Comisión de Investigación afirma de forma clara que existe **evidencia suficiente** para respaldar la efectividad de la arteterapia en múltiples ámbitos. Asimismo, destaca la buena tolerancia de la intervención –sin efectos adversos significativos– y su capacidad para complementar otros tratamientos médicos y psicoterapéuticos. El informe reclama el reconocimiento oficial de la arteterapia en España, su inclusión en las carteras de servicios públicos y la necesidad de seguir impulsando la investigación y la formación especializada.

En definitiva, este informe supone una aportación fundamental para consolidar la arteterapia como una **práctica profesional legítima, segura y eficaz**, con un enorme potencial para contribuir al bienestar emocional, la salud mental y la calidad de vida de las personas en distintos contextos.

López Fernández Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en Educación. Conferencia inaugural del curso académico 2017-2018.* Universidad Complutense de Madrid.

López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis.* Editorial Fundamentos. ISBN: 978-84-245-1288-0

López Fernández Cao, M. (2025). *Aprender a mirar.* Cátedra.

Los tres textos coinciden en subrayar el papel esencial que desempeña la educación artística en el desarrollo integral de las personas y en la construcción de sociedades más humanas, justas y democráticas.

Aprender a mirar plantea la necesidad urgente de una **alfabetización visual crítica**. A través de la historia, nuestra manera de mirar ha sido condicionada por sesgos de género, clase social y origen cultural, moldeando una visión hegemónica del arte que refuerza jerarquías y exclusiones. El texto reivindica la necesidad de enseñar a mirar "más allá", para desmontar estas construcciones e impulsar una mirada plural y liberadora. Propone un enfoque de la educación artística que conecte con el proceso de creación como experiencia cognitiva, corporal, sensorial y contextualizada. Es decir, una pedagogía que no se limite a reproducir el canon, sino que ayude a reconstruir el arte como un espacio de **vinculación humana** y transformación social.

La necesidad del arte en la educación defiende que las artes son imprescindibles para la formación de ciudadanos plenos. Lejos de ser un adorno curricular, el arte cultiva la **capacidad de observar, de reflexionar, de sentir y de imaginar**. A través del arte, las personas aprenden a detenerse ante la experiencia, a mirar en profundidad, a escuchar y a desarrollar una sensibilidad hacia el mundo y hacia los otros. El texto advierte contra una visión

utilitarista del arte, que lo subordina a objetivos económicos o instrumentales. Frente a ello, reivindica el valor del arte como espacio de libertad, exploración y autoconocimiento. Su práctica estimula competencias esenciales para la vida: la creatividad, la empatía, la resiliencia emocional y la apertura al cambio.

En *Para qué el arte,* Marián López Fernández Cao aporta una reflexión profundamente crítica y feminista. El texto denuncia cómo el relato hegemónico del arte basado en el mito del genio creador masculino, occidental y burgués ha excluido sistemáticamente a las mujeres y a los grupos subalternos. Frente a esta visión patriarcal y elitista, la autora propone un enfoque del arte como **acción ética y estética**, orientada al cuidado, la transformación social y la resistencia frente a la opresión. Defiende una educación artística que reconozca y valore las prácticas creativas de los márgenes, que dé voz a quienes han sido históricamente silenciados, y que contribuya a construir nuevas narrativas inclusivas. En tiempos de crisis, el arte se convierte en un recurso vital para **rehacer los vínculos sociales, resignificar la experiencia y fomentar el deseo de vivir.**

En conjunto, estos tres textos ofrecen una visión coherente: el arte y su enseñanza son fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía crítica, creativa y comprometida. La educación artística no solo potencia habilidades cognitivas y emocionales; también permite cuestionar los discursos dominantes, combatir las desigualdades culturales y promover la **democracia cultural**. Además, es un espacio para cultivar la imaginación ética, para explorar nuevas formas de relación con el mundo y con los otros, y para generar alternativas frente a los modelos de vida individualistas y competitivos.

Más que nunca, en una sociedad marcada por la saturación de imágenes, la fragmentación social y el dominio de lo utilitario, es necesario reivindicar la centralidad del arte en los procesos educativos. Solo así será posible formar personas capaces de mirar críticamente, de crear mundos compartidos y de construir futuros más justos y habitables.

3.4 Beneficios de la educación artística y cultural por competencias

3.4.1 Competencias artísticas

El conjunto de investigaciones analizadas ofrece una base empírica y teórica robusta para comprender los múltiples beneficios que la educación artística y cultural aportan al ámbito escolar. A través de distintos enfoques metodológicos –cuantitativos, cualitativos, mixtos e historiográficos–, estos estudios evidencian que el arte en la educación no es un complemento estético sino un **componente central para el desarrollo integral de la persona**, la transformación pedagógica y la justicia cultural.

1. Competencias en torno al arte y proceso creador

El arte y el proceso creador desarrollan competencias de expresión y comunicación visual, capacidades técnicas y operativas, procesos creativos y estéticos, análisis y comprensión del arte y la cultura, diseño y organización de proyectos artísticos, organización emocional y afectiva, y, por último, reflexión crítica y deconstrucción.

Competencias en torno al arte y proceso creador

1. **Expresión y Comunicación Visual**
   - Manejo del lenguaje visual: forma, color y composición
   - Capacidad para comunicar ideas, emociones y narrativas mediante imágenes

2. **Capacidades Técnicas y Operativas**
   - Dominio de materiales y técnicas artísticas
   - Coordinación visomotriz y destrezas manuales
   - Uso creativo de herramientas digitales y tecnológicas

3. **Procesos Creativos y Estéticos**
   - Desarrollo de pensamiento divergente
   - Generación y desarrollo de ideas originales

4. **Análisis y Comprensión del Arte y la Cultura**
   - Capacidad crítica para analizar obras artísticas
   - Comprensión del contexto histórico, cultural y social
   - Apreciación de la diversidad artística y cultural

5. **Diseño y Organización de Proyectos Artísticos**
   - Planificación y gestión de procesos artísticos
   - Trabajo en equipo en proyectos multidisciplinares
   - Evaluación y mejora continua de productos artísticos

6. **Organización Emocional y Afectiva a través del Arte**
   - Gestión emocional mediante la práctica artística
   - Fomento del bienestar personal y colectivo mediante el arte

7. **Reflexión Crítica y Deconstrucción**
   - Capacidad de reflexión crítica sobre el propio proceso creativo

Desarrollo de la Expresión y Comunicación Visual

- Desarrollar la expresión gráfica y el lenguaje visual como formas de comunicación, entendiendo sus finalidades: informativa, comunicativa, expresiva y estética.
- Conocer los elementos básicos del lenguaje visual: punto, línea y plano, y explorar sus posibilidades expresivas y comunicativas.
- Desarrollar la percepción visual, incluyendo los principios perceptivos, elementos y factores que intervienen en la interpretación de las imágenes.
- Fomentar la fruición visual, promoviendo la apreciación y valoración de las producciones artísticas y culturales.
- Desarrollar la capacidad de comunicación visual y audiovisual, aplicando técnicas y recursos adecuados para transmitir mensajes efectivos (López Fernández Cao, 2024).

Capacidades Técnicas y Operativas

- Desarrollar la capacidad espacial y la vinculación ojo-mano-cerebro (mirar-diseñar-pensar), fortaleciendo la coordinación y el control motor en la realización de obras.
- Conocer y aplicar las principales técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos, incorporando tecnologías para enriquecer los proyectos creativos.
- Investigar y analizar las propiedades de los materiales y sus procesos de transformación, favoreciendo el conocimiento de los mismos, sus propiedades y evocaciones, la experimentación y la innovación.
- Organizar de forma coherente el uso de medios de expresión gráfica y sistemas de representación bidimensional y tridimensional.
- Planificar y controlar las fases de un proyecto artístico, tomando decisiones considerando el contexto, los agentes externos y las propias limitaciones (López Fernández Cao, 2024).

Procesos Creativos y Estéticos

- Conocer, comprender y desarrollar las etapas del proceso creativo: elección de materiales y técnicas, realización de bocetos, transformación y asociación de ideas.
- Reconocer la importancia del desarrollo del proyecto creativo, promoviendo la autonomía y la iniciativa en la generación de propuestas artísticas.
- Desarrollar la imaginación como respuesta innovadora y alternativa, estimulando la creatividad y la originalidad.
- Desarrollar la capacidad analítica y sintética percepto-cognitiva a través del acto de dibujar y crear, fortaleciendo la comprensión y expresión de ideas visuales (López Fernández Cao, 2024).

Análisis y Comprensión del Arte y la Cultura

- Conocer las formas geométricas y estructuras en el arte y en el entorno natural y artificial, entendiendo su función y significado.
- Comprender la relación entre forma y contenido, valorando su vinculación en la creación artística.
- Conocer el patrimonio cultural y artístico, apropiándose de referencias culturales del entorno para enriquecer las propias creaciones.
- Desarrollar una actitud respetuosa hacia el contexto, la naturaleza y las manifestaciones culturales (López Fernández Cao, 2024).

Diseño y Organización de Proyectos Artísticos

- Conducir proyectos artísticos con creatividad y conciencia, ajustándose a objetivos específicos y experimentando con distintas técnicas visuales o audiovisuales.
- Compartir producciones y manifestaciones artísticas, adaptando el trabajo a las características del público destinatario y valorando diferentes oportunidades de desarrollo personal.
- Organizar y planificar las fases de un proyecto artístico, considerando agentes externos, condicionantes del contexto y limitaciones propias (López Fernández Cao, 2024).

Organización Emocional y Afectiva a través del Arte

- Desarrollar la capacidad de organización emocional que el lenguaje artístico permite, facilitando el reconocimiento, la expresión y gestión de sentimientos.
- Reconocer el arte como medio para explorar, expresar y comprender las emociones propias y ajenas.
- Fomentar la empatía y la sensibilidad a través de la creación y apreciación artística, promoviendo el bienestar emocional (López Fernández Cao, 2024).

Reflexión Crítica y Deconstrucción

- Desarrollar la capacidad analítica y deconstrucción de estereotipos visuales y culturales, promoviendo una mirada crítica y reflexiva sobre las imágenes y mensajes.
- Participar en la investigación y análisis de las propiedades de los materiales y sus procesos de transformación, fomentando una actitud investigativa y reflexiva (López Fernández Cao, 2024).

2. El sobreaprendizaje o interiorización de lo aprendido (automaticidad)

¿Cuánto control necesita un estudiante para que su visión pase, de estar pendiente del manejo técnico, a concentrarse en las características estéticas de la forma? La «automaticidad» se describe como un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas, se dominan hasta tal punto, que pueden ser utilizadas sin prestarles atención consciente. Si se contempla a una persona que domina una técnica determinada, –mientras pone en práctica sus conocimientos en cualquier tarea para la que esa destreza sea relevante–, se ve que el individuo puede ocuparse de la forma y la sustancia de la acción, porque ya no necesita desviar su atención y su energía a cuestiones técnicas o a los aspectos mecánicos del trabajo con el material o con el proceso (Eisner, 2002).

3. Formación de la competencia artística y construcción de identidad personal

Un primer eje transversal es la **formación de la competencia artística** en el alumnado. Esta no se reduce a la destreza técnica, sino que incluye la **autoconfianza, la percepción de capacidad y la apropiación simbólica del lenguaje artístico**. Los estudios muestran que cuando los estudiantes se sienten competentes para crear, interpretar y reflexionar sobre arte, desarrollan una mayor autoestima, motivación y sentido de agencia. Este fenómeno es especialmente notorio en contextos donde existe **formación docente especializada** y en los primeros ciclos escolares, donde la curiosidad y la expresión se manifiestan con mayor fluidez.

El arte, en este sentido, no solo permite “aprender a hacer”, sino a “ser”; a habitar el cuerpo, los afectos y las ideas propias. De este modo, la educación artística se convierte en un espacio para la **construcción de identidad**, donde el sujeto se reconoce como creador, narrador y transformador de su entorno simbólico.

4. Comprensión crítica de las imágenes y alfabetización visual

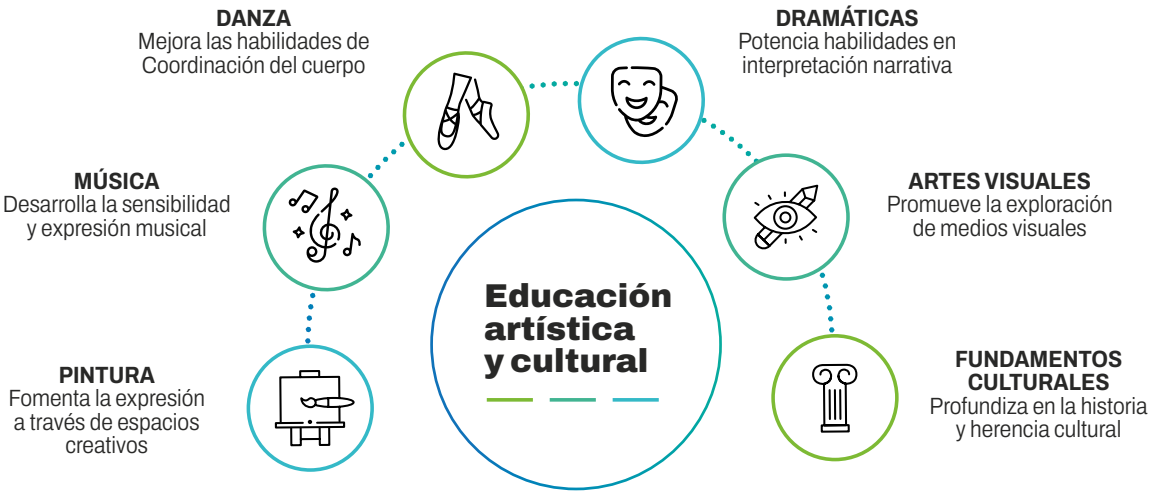
Un segundo eje fundamental es el desarrollo de la **comprensión crítica de las imágenes**, aspecto cada vez más relevante en sociedades saturadas de estímulos visuales. La educación artística promueve la capacidad de **leer, analizar y contextualizar** las producciones visuales ya sean artísticas, publicitarias o mediáticas, y de cuestionar sus discursos, intenciones y efectos.

A través de la lectura crítica de obras emblemáticas como el *Guernica* de Picasso, o de la discusión sobre el arte contemporáneo y los medios digitales, los estudiantes aprenden a reconocer que toda imagen es **una construcción cultural, política e ideológica**. Este aprendizaje es clave para la formación de ciudadanos críticos, capaces de dialogar con la cultura visual de su tiempo y no consumirla pasivamente.

5. Educación artística como herramienta de equidad, inclusión y cohesión

Los resultados también revelan que la educación artística puede funcionar como una potente herramienta de **inclusión y equidad educativa**, particularmente en contextos de diversidad sociocultural, económica o territorial. En escuelas de sectores vulnerables o rurales, –y especialmente en comunidades indígenas–, el arte se convierte en una vía para **reconocer, revalorar y transmitir saberes ancestrales, prácticas culturales locales y lenguajes identitarios**.

Cuando se incorpora desde una pedagogía situada e intercultural, el arte permite **tender puentes entre el currículo escolar y la vida comunitaria**, reforzando el sentido de pertenencia y la legitimación de otras formas de conocimiento. En este marco, la educación artística no solo educa en el arte, sino a través del arte, para fortalecer la ciudadanía democrática, la pluralidad y la cohesión social.



6. Patrimonio cultural y sentido de pertenencia

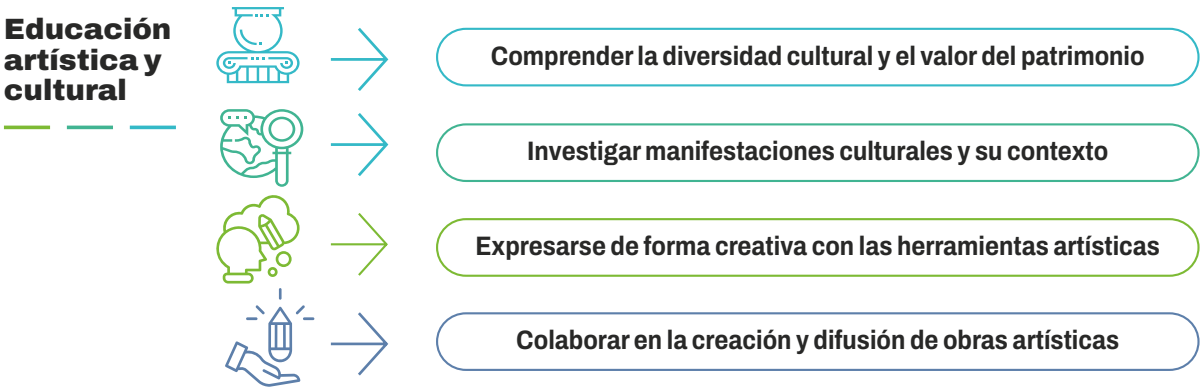
La vinculación con el **patrimonio cultural**, tanto material como inmaterial, es otro aspecto central. El arte permite que los estudiantes se apropien de su herencia cultural no como algo estático o meramente decorativo, sino como **fuente viva de conocimiento, identidad y creatividad**. La educación patrimonial en el aula, enriquecida con visitas a museos, uso de tecnologías digitales (*apps,* realidad aumentada) y actividades de interpretación local, permite una **relación activa, crítica y afectiva con el entorno**.

Este vínculo con el patrimonio no solo contribuye al conocimiento histórico o artístico, sino que **fortalece el sentido de pertenencia, la memoria colectiva y el respeto por la diversidad cultural**. En este sentido, la educación artística y patrimonial se articulan como prácticas educativas de ciudadanía y sostenibilidad cultural.

7. Formación docente, brechas estructurales y desigualdad educativa

Un eje transversal de crítica presente en los estudios es la **desigualdad estructural** que afecta a la educación artística. En muchos países iberoamericanos, esta asignatura es impartida por docentes sin formación específica, lo cual limita enormemente su potencial transformador. Las investigaciones alertan que existe una correlación entre el nivel de formación docente, el tipo de establecimiento (público o privado) y la calidad de la experiencia artística ofrecida.

Las brechas también se manifiestan en términos de **acceso a infraestructura, materiales, tiempo curricular y apoyo institucional**. Por tanto, se plantea que para que la educación artística cumpla sus funciones formativas y sociales, se requiere una política pública decidida, que garantice su inclusión en el currículo con los mismos niveles de inversión, evaluación y seguimiento que otras áreas consideradas “troncales”.



8. Bienestar, emocionalidad y clima escolar

Otro hallazgo relevante es que la educación artística tiene efectos positivos en el **bienestar emocional de los estudiantes**. Fomenta espacios de expresión, canalización emocional, colaboración y reconocimiento mutuo. Estas experiencias no solo impactan en el estado de ánimo del alumnado, sino que también **mejoran el clima de aula, favorecen la inclusión y disminuyen la conflictividad**.

El arte, al permitir que los estudiantes conecten sus vivencias personales con formas simbólicas compartidas, se transforma en un lenguaje para lo que no siempre puede decirse con palabras: emociones, duelos, sueños, miedos, aspiraciones. En este sentido, **el arte también educa afectivamente**, aportando al desarrollo de la empatía, la escucha activa y la sensibilidad.

9. Estética, sensibilidad y conocimiento encarnado

A través del arte se accede a una forma de conocimiento distinta: **sensorial, encarnada, estética**. Se aprende a través del cuerpo, de la emoción, de la percepción del ritmo, la forma, el color. Esta forma de saber no contradice a la razón, sino que la amplía y la complejiza.

Se reconoce así que el conocimiento válido no es solo aquel que puede expresarse en fórmulas o definiciones, sino también aquel que se **experimenta, se siente, se intuye, se crea y se transforma en lenguaje simbólico**.

10. Legitimidad curricular e historia de exclusión del arte

La revisión histórica del lugar del arte en el currículo escolar, revela una trayectoria de **invisibilización, reducción y reconfiguración constante**. A través del análisis del término “dibujo” en planes de estudio desde el siglo XIX, se observa cómo el arte ha sido objeto de políticas de subordinación frente a disciplinas consideradas más útiles o científicas. Esta mirada crítica evidencia que la **desvalorización del arte escolar no es nueva**, sino que forma parte de una lógica curricular funcionalista que aún perdura.

11. Integración de las artes en el currículo

Incorporar la educación artística en asignaturas académicas básicas, como matemáticas, ciencias y lengua y literatura, puede promover el aprendizaje interdisciplinario y reforzar las habilidades cognitivas en todos los ámbitos. Se anima a los educadores a adoptar un enfoque integrado de la enseñanza que incorpore actividades, proyectos y evaluaciones artísticas para mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes (Dey, 2024).

Otros beneficios

Comprensión crítica

Participación

Tecnología, mediación educativa

Alfabetización crítica

Arte contemporáneo

Currículo

Docencia, calidad y políticas educativas

Historia curricular

Legitimación del arte

Afectividad, percepción

Transformación social, inclusión

Equidad

Desarrollo integral

12. Descubrimiento de propuestas artísticas de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas

La educación artística y cultural desarrolla en el alumnado una **curiosidad activa, una sensibilidad intercultural y una actitud de respeto hacia la diversidad artística y cultural**. Se insiste en que la experiencia estética no puede ser neutra ni superficial: debe convertirse en una herramienta formativa que permita al estudiantado acceder a manifestaciones diversas y comprender su función en contextos históricos, sociales y culturales concretos.

Además, esta competencia resalta la importancia del arte como **mediador para la comprensión del presente desde el pasado** y como instrumento para tomar decisiones en torno a la conservación del patrimonio. La **incorporación de la perspectiva de género** también forma parte integral del enfoque, promoviendo una mirada inclusiva y crítica sobre quién produce arte y cómo son representadas las mujeres.

13. Indagación sobre manifestaciones culturales y artísticas y sus contextos

Esta es otra competencia específica que desarrolla la educación artística y cultural porque impulsa al alumnado a adoptar una **actitud investigadora** hacia el arte, promoviendo el uso de múltiples canales (analógicos y digitales) para acceder a información y construir conocimiento. El desarrollo de una **sensibilidad artística propia** es considerado un resultado fundamental, que se apoya en la exploración, la búsqueda autónoma y el análisis crítico de manifestaciones culturales. Este proceso no solo contribuye a la formación de criterio estético, sino que también genera **una conciencia ética sobre los derechos de autoría y la labor profesional** en la creación y difusión del arte. Asimismo, la investigación artística se convierte en vehículo para **fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la comprensión del otro**.

14. Expresión y comunicación de manera creativa ideas, sentimientos y emociones

Esta otra competencia pone en el centro el **proceso de creación artística como forma de pensamiento y comunicación**. El arte no se limita a una dimensión técnica, sino que es entendido como un medio para **expresar emociones, narrativas personales y posicionamientos sociales**. Se valora la experimentación con materiales, lenguajes, medios digitales, soportes híbridos y tecnologías contemporáneas.

Igualmente, esta competencia destaca la **importancia del conocimiento técnico como base de la libertad creativa** y promueve una relación crítica con las tecnologías digitales, para que el alumnado pueda evaluar su impacto y sus límites expresivos. La producción artística fomenta la **autoconfianza, el pensamiento divergente y la autorregulación emocional**.

15. Participación del diseño, la elaboración y la difusión de producciones culturales y artísticas

Esta última competencia específica tiene un carácter integrador y cooperativo. Pone en valor el **trabajo colectivo, el respeto a los roles y la planificación colaborativa** en torno a la creación artística. El estudiante no es solo autor, sino también parte de una comunidad creativa. Se propone una visión del arte como práctica social que activa la **cocreación, el sentido de pertenencia y el aprendizaje compartido**. También se promueve una **dimensión emprendedora** del arte: el estudiante aprende a comunicar su propuesta, a difundirla, a recibir retroalimentación y a valorar las opiniones ajenas como parte del proceso.

16. Producción de conocimiento situado, crítico y decolonial

La producción artística no solo implica la aplicación de técnicas o el aprendizaje de estilos. Es también una **forma de construcción de conocimiento**, que se genera desde la experiencia personal, el entorno sociocultural y la memoria colectiva. Cuando esta producción incorpora un enfoque decolonial, se cuestiona activamente el canon artístico occidental, dando lugar a otras formas de representación, otros modos de narrar, otras estéticas posibles.

Esto tiene profundas implicancias cognitivas: se activan procesos de **resignificación de la identidad, análisis crítico del contexto, confrontación de narrativas y posicionamiento epistemológico**. En este sentido, la educación artística **construye saberes no solo sobre el arte, sino sobre la vida, la sociedad y el yo**.

17. El arte como refugio en contextos de crisis

Una temática particularmente poderosa es la del **arte en contextos de malestar, incertidumbre o crisis**. Varios artículos se desarrollan en escenarios difíciles: pandemia, violencia, marginalidad. En estos casos, el impacto emocional del arte es especialmente significativo. En estos escenarios, el arte aparece como lugar seguro para elaborar el dolor, representar el miedo, procesar el trauma y construir narrativas que restituyan sentido.

El arte **funciona como un refugio emocional, una forma de resistir y resignificar la experiencia dolorosa**. Estas prácticas ofrecen contención simbólica: permiten proyectar futuros deseables, resignificar la experiencia y transformar lo vivido en objeto comunicable. El arte escolar, en estos casos, se vuelve un acto de resistencia emocional y política. En el contexto de pandemia, niñas y niños imaginaron cómo tocar a sus abuelos a través de abrazos telefónicos o representaron el encierro como un viaje interior. La transformación inmediata de la vida provocada por la pandemia COVID-19, fue narrada simbólicamente por estudiantes que encontraron en la imagen y la palabra una forma de entender lo que les pasaba.

18. El arte, espacio de libertad y de ejercicio de democracia

El arte es esencial en la educación, porque desarrolla capacidades humanas fundamentales que van mucho más allá de la simple expresión creativa. El **proceso creador** permite organizar y dar sentido a las experiencias internas, no como una catarsis irracional, sino como una forma de reflexión simbólica y crítica sobre la propia vivencia.

El arte **fomenta la democracia**: enseña a reflexionar, a optar entre distintas soluciones estéticas, a defenderlas, a tolerar la ambigüedad y a asumir la responsabilidad de las propias elecciones. Al enfrentarse a la incertidumbre y a la posibilidad de error en un espacio seguro, el alumnado aprende una autocrítica sana y fortalece su capacidad de resiliencia.

Además, el arte cultiva una **mirada atenta**, base de la empatía, la investigación y el pensamiento crítico. La educación artística desarrolla la sensibilidad estética, que es fundamental en todos los ámbitos de la vida desde el diseño hasta la relación con los demás. Ayuda a entender los códigos culturales, a descifrar los mensajes visuales y a proponer alternativas más justas e inclusivas. El trabajo con materiales artísticos enseña a tolerar la frustración, a conocer los propios límites y a perseverar. **Es un espacio de libertad y de ejercicio de la democracia**, donde se promueve la cooperación y el sentido de pertenencia sin anular la individualidad (López Fernández Cao, 2020b).

Para finalizar, la Tabla 5 sintetiza los beneficios de la educación artística y cultural y sus temas claves en función de algunos de los artículos analizados.

Cada investigación contribuye desde una perspectiva particular –experiencial, institucional, intercultural, histórica, pedagógica– a una visión multidimensional del arte como derecho, herramienta formativa y estrategia de transformación educativa y social.

Tabla 5

Resultados destacados de la educación artística y cultural

Nº artículo	Resultados destacados	Temas clave
55	• Comprensión visual y lectura crítica de imágenes • .Educación en medios y arte contemporáneo.	Alfabetización crítica, arte contemporáneo.
38	• Pertinencia cultural e identidad. • Currículo y educación obligatoria. • Desarrollo cognitivo, pensamiento crítico y cohesión social. • Desafíos docentes. • Apreciación cultural y preservación del patrimonio. • Diversidad e inclusión.	Interculturalidad, identidad, currículo.
61	• Calidad y equidad educativa. • Problemas sociales y culturales. • Formación docente. • Dependencia de maestros generalistas.	Docencia, calidad, políticas educativas.
64	• Cambio semántico e histórico. Evolución cultural.	Historia curricular, legitimación del arte.
65	• Relación entre rendimiento académico, afectividad y comprensión artística. • Competencia artística subjetiva.	Afectividad, percepción, desarrollo integral.
42	• Accesibilidad, calidad e impacto social. • Inequidad educativa. • Docencia no especializada • Impacto positivo del arte.	Equidad, transformación social, inclusión.

Nota. Elaboración propia.

Por ejemplo, el artículo 65 que refuerza la **percepción artística con el desarrollo afectivo y la valoración subjetiva** y el 55 que profundiza en la **lectura crítica de imágenes** en la era de la visualidad y el arte contemporáneo. Asimismo, el artículo 38 explora la **función del arte en contextos indígenas**

como vía para la expresión de identidades y saberes ancestrales, o el artículo 42 que señala la desigualdad en la oferta educativa artística según vulnerabilidad social, abogando por una educación equitativa. En esta misma línea, pero con relación al patrimonio cultural, el artículo 55 examina el **uso de recursos patrimoniales** integrándola con la alfabetización visual.

Por su parte, el artículo 61 denuncia la **falta de especialización de los docentes en artes**, particularmente en educación primaria y cómo esta carencia se agrava en contextos de mayor vulnerabilidad según el artículo 42. Incluso, el artículo 65, habla de beneficios en el clima escolar en cuanto al papel del arte en la participación y el ambiente educativo o la **vinculación entre educación artística con el bienestar emocional y la experiencia escolar significativa**. La legitimidad del arte también forma parte de los hallazgos del estudio 64 en donde se evidencia cómo **el arte ha sido relegado o resignificado según intereses ideológicos y políticos**.

En esta misma línea, en la Tabla 6, Chura et al. (2024) propone agrupar los grandes beneficios de la enseñanza artística y cultural.

Tabla 6

Beneficios de la educación artística y cultural

Fortalecimiento del pensamiento abstracto y divergente.
Desarrollo de valores ciudadanos.
Conocimiento de la propia diversidad cultural y diálogo con otras culturas.
Desarrollo académico y social.
Brinda la oportunidad de explorar la imaginación y la capacidad de funcionar mejor en el contexto social donde se desenvuelve.
Promueven la tolerancia y empatía con los demás.
Brindan oportunidades para reflexionar sobre nuestra condición humana.
Juega un rol muy importante en la formación de ciudadanos más conscientes de la importancia de los valores democráticos.
Desarrollo de un aprendizaje crítico.
Promueven una educación de mayor calidad cultural, su valor y susaportes a la historia.
Crea confianza y autonomía.

Nota. Elaboración propia.

Y agregan que “el aprendizaje basado en habilidades artísticas colabora directamente con la formación de un sujeto integrado en lo social” (Chura et al., 2024, p. 46), tal y como se refleja en la Tabla 7.

Tabla 7

Beneficios de la educación artística y cultural en la formación

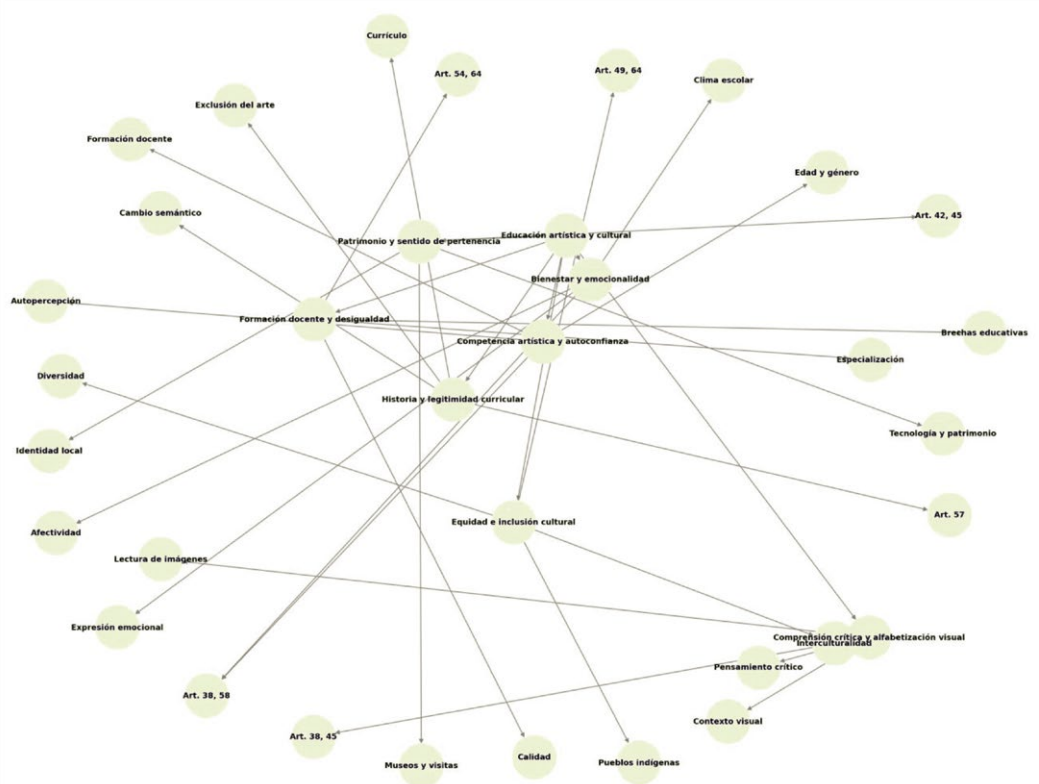
Aprender a convivir con el otro.
Afrontar nuevas realidades y circunstancias.
Reconocer y resaltar el arte como parte fundamental de la historia de la educación.
Desarrollar capacidades creativas.
Desarrollar habilidades motivacionales e inspiración, no solo por las actividades académicas sino también conductuales.
Capaz de ver el arte como un medio para expresar sus emociones y sensaciones.

Nota. Elaboración propia.

La Figura 10, muestra la relación entre categorías y subcategorías de los aportes y desafíos de la educación artística y cultural.

Figura 10

Aportes y desafíos de la educación artística y cultural



Nota. Elaboración propia.

Conclusión Competencias Artísticas

La evidencia reunida en estas investigaciones converge en una conclusión clara: la educación artística y cultural no puede ser un lujo ni un complemento, sino una **necesidad pedagógica, humana y social.** Su presencia activa y significativa en la escuela permite no solo formar mejores estudiantes, sino mejores personas: más reflexivas, creativas, empáticas, críticas y conectadas con su cultura y comunidad.

El arte es una herramienta pedagógica **para el desarrollo cognitivo, emocional, expresivo, social, ético y cultural** del alumnado. Estas competencias específicas no solo tienen efectos en el rendimiento académico, sino que inciden directamente en **la formación integral, el bienestar, la inclusión y la construcción de ciudadanía.**

No obstante, para que estos beneficios se materialicen de forma equitativa, se requiere una apuesta política clara: **garantizar el acceso universal a una educación artística de calidad, asegurar formación especializada para el profesorado, reconocer el arte como saber legítimo y diseñar políticas educativas que lo incorporen como parte del derecho a una educación integral**, como también:

Es indispensable que el currículo asegure el acceso a una **diversidad de referencias artísticas** y a metodologías que activen la observación, el análisis crítico y el diálogo cultural como parte de una política educativa antidiscriminatoria y pluralista.

Urge incluir en los planes de estudio **estrategias de alfabetización cultural y digital**, acceso igualitario a recursos culturales y formación docente en metodologías investigativas artísticas.

Se requiere una inversión sistemática en **infraestructura, formación docente especializada y herramientas digitales**, así como el reconocimiento del arte como lenguaje cognitivo y comunicativo legítimo.

Se requiere incorporar espacios curriculares destinados a **proyectos artísticos colaborativos**, fomentar la creación de comunidades escolares con vínculos a instituciones culturales y generar plataformas de difusión para el arte estudiantil.

Reconocer la educación artística como derecho estructural y no accesorio.

Asignar recursos sostenidos para formación docente, materiales, espacios y tecnologías.

Asegurar la equidad territorial y cultural en el acceso a experiencias artísticas.

Fomentar la producción, la investigación y la difusión artística estudiantil.

Integrar la diversidad cultural, de género y generacional como criterio transversal en la selección de contenidos y repertorios.

3.4.2 Competencias cognitivas

La educación artística, tal como se revela en estas investigaciones, no es solo un medio de expresión: es **una forma legítima y potente de pensamiento**. Enseñar arte es enseñar a ver, a cuestionar, a imaginar, a sentir, a relacionarse, a construir comunidad. Es enseñar a pensar con todos los sentidos.

1. Vinculación curricular como activadora del pensamiento relacional

Cuando el arte se articula con otras áreas del conocimiento, no solo adquiere un rol instrumental, sino que **redefine la forma en que se entiende el conocimiento escolar**. La integración del arte en proyectos interdisciplinarios –como trabajar el color en ciencias, la narrativa visual en literatura, o la geometría en diseño–, activa un tipo de pensamiento que rompe con la segmentación disciplinar. En este modelo, los estudiantes desarrollan **habilidades de pensamiento complejo, asociativo, analógico y sistémico**, que son clave para la formación de un sujeto crítico y adaptable.

Este tipo de vinculación curricular responde también al enfoque de las "múltiples alfabetizaciones", que reconocen que el conocimiento se construye desde distintos códigos y formatos (lingüístico, visual, corporal, digital), posicionando al arte como un **espacio de convergencia epistemológica**.

2. Tensión entre conocimiento escolar y saberes culturales

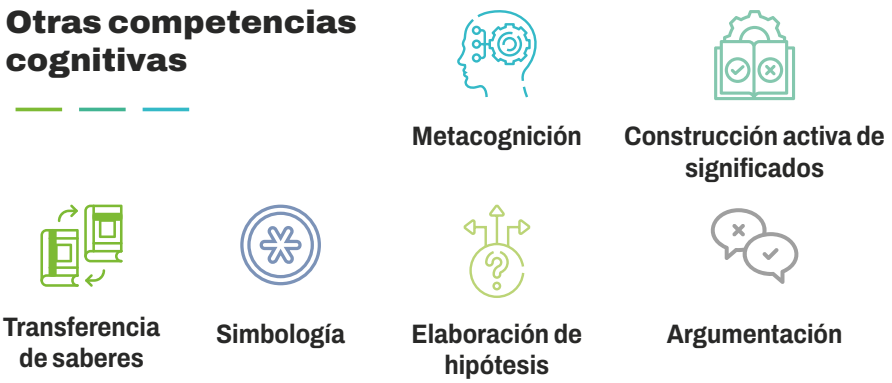
La escuela, como institución moderna, ha privilegiado históricamente ciertos tipos de saberes –racionales, abstractos, verbales– en desmedro de otros saberes más situados, sensibles y corporales. En contextos culturalmente diversos, como las comunidades originarias o los pueblos gitanos, esta jerarquía epistemológica produce **un silenciamiento simbólico de los saberes comunitarios.**

Competencias cognitivas de la educación artística y cultural

El arte aparece entonces como un puente posible, una mediación para **reintegrar saberes orales, rituales y territoriales** que de otro modo quedarían fuera del aula. Desde el punto de vista cognitivo, esto permite reconstruir el sentido del aprendizaje, dando lugar a **formas de pensamiento que conjugan memoria colectiva, expresión simbólica e inteligencia práctica**. Al hacerlo, no solo facilita el aprendizaje cognitivo, sino que **restablece la dignidad cultural** del estudiante como sujeto conocedor.

3. Discurso visual y desarrollo semiótico

Los lenguajes visuales no son meros adornos o soportes gráficos. Son sistemas simbólicos con gramáticas propias que permiten construir sentido y comunicar ideas con una riqueza que muchas veces supera lo verbal. La educación artística, al enseñar a leer y a producir imágenes con intencionalidad, **alfabetiza**



visualmente al estudiante, lo que implica decodificar signos, construir narrativa visual, analizar símbolos y estructurar mensajes visuales coherentes.

Esto se traduce en la **formación de competencias cognitivas como la abstracción, la síntesis, la planificación gráfica, la argumentación multimodal y la conciencia semiótica**. En un mundo mediático saturado de imágenes, esta competencia es imprescindible para la ciudadanía crítica. Esto implica un desarrollo avanzado del pensamiento abstracto y simbólico.

4. Aprendizaje experiencial, adaptativo y situado

Aprender arte es aprender desde el cuerpo, desde la experiencia directa, desde el error como parte del proceso. El entorno artístico estimula la autonomía del estudiante porque le exige tomar decisiones, planificar secuencias, resolver problemas materiales y conceptuales. Esta lógica se alinea con las teorías del "aprender haciendo" (Dewey) y la pedagogía constructivista. Los estudiantes aprenden a pensar mientras crean, reflexionan sobre sus procesos, adaptan estrategias y ajustan decisiones. Esta dinámica fortalece funciones ejecutivas como la planificación, la inhibición, la flexibilidad cognitiva y la memoria operativa.

A nivel cognitivo, esto estimula las funciones ejecutivas del cerebro: **memoria operativa, control inhibitorio, flexibilidad cognitiva, metacognición**. Además, el aprendizaje en arte se sitúa en contextos vitales y simbólicos significativos, lo cual garantiza **una codificación profunda de la información**. En lo pedagógico, se produce un aprendizaje auténtico, porque emerge de situaciones reales, significativas y emocionalmente implicadas.

5. Problematización como estrategia cognitiva

El arte, en lugar de transmitir certezas, **plantea preguntas abiertas, tensiones éticas y dilemas estéticos**. Al enfrentarse con una obra ambigua o al crear un proyecto con múltiples interpretaciones posibles, el estudiante aprende a tolerar la incertidumbre, a analizar desde distintas perspectivas, a revisar sus ideas previas.

Desde una perspectiva cognitiva, esto implica **habilidades de pensamiento divergente, formulación de hipótesis, análisis contextual y argumentación**. Se desarrolla así una mentalidad crítica que no se conforma con lo dado, sino que busca reinterpretar, resignificar y desafiar.

6. Inclusión y permanencia educativa

Uno de los efectos más documentados de la educación artística es su impacto positivo en estudiantes que suelen quedar al margen del sistema educativo. En el arte encuentran un espacio de reconocimiento, donde pueden expresarse desde otros lenguajes, mostrar habilidades no reconocidas en otras áreas, y ser valorados por sus procesos más que por sus resultados.

Este reconocimiento fortalece su identidad académica, incrementa su autoestima y genera un sentido de pertenencia escolar. Desde el punto de vista cognitivo, esto crea las condiciones emocionales necesarias para **activar procesos de atención, memoria, motivación y perseverancia**.

7. Arte como transmisor cultural y configurador de identidad

El arte funciona como archivo simbólico de las culturas: permite conservar, transformar y proyectar las memorias colectivas. Al crear, los estudiantes exploran su relación con la historia, el territorio, los relatos familiares, las migraciones, las lenguas, las heridas y los sueños. Este trabajo de exploración no es meramente emotivo: es profundamente **cognitivo, político y ético**, porque implica elaborar una visión del mundo desde la cual actuar.

Se produce así un **conocimiento narrativo e identitario** que articula lo personal con lo colectivo y lo actual con lo ancestral. La educación artística y cultural permite comprender la cultura no como un conjunto de contenidos a memorizar, sino como **un espacio simbólico compartido, mutable y vivo**.

8. Pensamiento perceptivo

Aprender a “ver” no es algo automático. Requiere desarrollar la capacidad de observar con detenimiento, comparar, abstraer, imaginar, completar, inferir. Estas competencias perceptivas son la base de habilidades cognitivas más complejas, como el pensamiento científico, la lectura crítica y la comprensión simbólica.

La educación artística cultiva esta alfabetización visual y, con ella, **la capacidad de leer críticamente el mundo visual que nos rodea**, reconociendo en las imágenes no solo formas, sino discursos, intenciones y estructuras de poder.

9. Aprendizaje holístico: mente, cuerpo y emoción

En arte, los procesos de aprendizaje no se fragmentan entre lo racional, lo emotivo y lo corporal: **todo está implicado al mismo tiempo**. Esta integración potencia la comprensión profunda, la motivación intrínseca y la conexión del estudiante con los contenidos. Además, ofrece vías de acceso al conocimiento para estudiantes que no responden bien a las formas tradicionales de enseñanza. Se produce un aprendizaje holístico donde el conocimiento no está fragmentado, sino **integrado en la experiencia vital**.

10. Inteligencia colectiva y apertura cognitiva

Las dinámicas colaborativas que propone el arte favorecen una **inteligencia distribuida**: los saberes se construyen en interacción, en diálogo, en conflicto creativo. Esta forma de aprendizaje promueve la argumentación, la negociación de significados, la empatía y la **apertura cognitiva hacia lo diferente.** Los estudiantes aprenden no solo de lo que hacen, sino de lo que comparten, critican y reconstruyen junto a otros. Esta cognición social es fundamental en la escuela contemporánea, que necesita formar sujetos capaces de colaborar, argumentar y construir consenso en contextos de diversidad.

Resultados cognitivos de la educación artística

Adquisición de conocimiento
La educación artística promueve el aprendizaje y el entendimiento en diferentes áreas del saber

Creatividad
Estimula la generación de ideas y soluciones innovadoras de una manera abierta y flexible

Pensamiento crítico
Desarrolla la habilidad de analizar y evaluar información a través de enfoques constructivos

Conciencia crítica
Fomenta la comprensión de contextos socioculturales y estimula el diálogo reflexivo con respecto a ellos

Resolución de problemas
Facilita la capacidad para encontrar y aplicar soluciones a desafíos

11. Bienestar emocional y resiliencia cognitiva

Los estudios destacan que el arte promueve estados afectivos positivos, reduce la ansiedad, mejora la autoestima y fortalece la resiliencia. Estas variables afectan directamente a la cognición, ya que **el aprendizaje está profundamente mediado por la emoción**. Un estudiante que se siente comprendido, reconocido y motivado tiene mayor disposición para aprender, retener y transformar el conocimiento.

El arte ofrece espacios seguros para la expresión emocional. En ellos, los estudiantes pueden canalizar el malestar, reconstruir su narrativa personal, simbolizar sus duelos, proyectar sus esperanzas. Este proceso no solo mejora el bienestar subjetivo, sino que **aumenta la disposición mental para aprender, explorar y asumir riesgos cognitivos**.

12. El arte estimula las redes neuronales

La participación en actividades artísticas puede preparar los circuitos neuronales, facilitando un amplio espectro de competencias cognitivas y sociales. Se cree que este efecto de preparación de las artes sobre las vías neuronales se extiende a una serie de habilidades cruciales para el desarrollo individual y las interacciones sociales. En concreto, la adquisición del lenguaje, la atención sostenida (enfoque), la autorregulación (autocontrol) y la capacidad de empatía se ven ostensiblemente mejoradas mediante la participación regular en actividades artísticas.

La hipótesis de que **las artes estimulan las redes neuronales** sugiere que dicha participación puede mejorar la función cognitiva. Esto es particularmente evidente en las habilidades lingüísticas, donde se teoriza que las actividades artísticas mejoran la capacidad del cerebro para procesar y comprender estímulos lingüísticos. De igual manera, **la concentración sostenida requerida en las actividades artísticas puede fortalecer las vías neuronales** asociadas con la atención, mejorando la capacidad de una persona para concentrarse durante períodos prolongados.

Además, **el papel de las artes en el fortalecimiento del autocontrol es de notable interés**. Crear arte a menudo requiere un enfoque disciplinado, lo que requiere la regulación de impulsos y emociones, lo que puede reforzar los circuitos neuronales relacionados con la autorregulación. Este aspecto de la educación artística puede tener implicaciones de gran alcance, especialmente en el contexto del desarrollo infantil y adolescente.

Es de igual importancia **el potencial de las artes para fomentar la empatía**. Participar en actividades artísticas a menudo implica comprender y expresar estados emocionales complejos, lo que puede fomentar una mayor capacidad de empatía. Esto sugiere que las artes desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la capacidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás. Esta habilidad es esencial para la interacción social efectiva y la inteligencia emocional (Khaled Alsaqabi & Alhailam, 2024; Greige et al., 2024). Concha-Huarcaya et al. (2024), en su revisión bibliográfica, citan el estudio de Cipriani et al. (2019) quienes encontraron que la pintura puede mejorar la calidad de vida y la función cognitiva en pacientes con demencia.

13. Comprensión procesos mentales, habilidades metacognitivas y plasticidad cerebral

Las artes visuales favorecen una toma de conciencia de los procesos mentales como memoria, atención y concentración, adquisición de conceptos y la influencia de las emociones en el aprendizaje. La comprensión de estas dinámicas facilita la identificación de las propias fortalezas y debilidades cognitivas, y la aplicación de estrategias más efectivas para mejorar las habilidades artísticas. La aplicación de estrategias de aprendizaje basada en el cerebro en las artes visuales para impulsar el conocimiento y las habilidades creativas, apoya la gestión del estado mental durante la práctica creativa, optimizando el flujo de ideas y evitando bloqueos mentales o frustraciones. Asimismo, las artes visuales desarrollan la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (metacognición) y así reflexionar sobre los procesos creativos, reconocer patrones en su aprendizaje y producción artística, ajustar sus estrategias de trabajo según sus necesidades y evaluación de resultados con mayor objetividad (El-Wakeel et al., 2023).

El cerebro humano posee la capacidad de cambiar su estructura y función en respuesta a la experiencia, fenómeno conocido como plasticidad cerebral. La práctica continua de artes visuales activa múltiples redes neuronales asociadas a la percepción visual, la coordinación mano-ojo, la memoria visual y espacial, la interpretación emocional y la generación de nuevas ideas. Estas actividades favorecen el fortalecimiento y la creación de nuevas conexiones neuronales, mejorando la agilidad mental y la capacidad de adaptación. Además, el trabajo creativo regular mantiene la flexibilidad del cerebro incluso en etapas adultas, promoviendo el aprendizaje a lo largo de toda la vida y reduciendo el deterioro cognitivo (El-Wakeel et al., 2023).

14. Mecanismos neurológicos activados por las artes creativas (activas o pasivas)

Participar en actividades creativas (ya sea activamente pintando, tocando música, improvisando, bailando o pasivamente viendo arte, escuchando música), activa redes neuronales asociadas con la regulación emocional. Los dos componentes centrales de esta red según Barnett y Vasiu (2024) son:

- Corteza prefrontal medial: responsable de los procesos cognitivos de regulación emocional, como la reevaluación y el control emocional consciente. Se asocia con el "camino alto" de regulación, que permite reinterpretar las emociones y desarrollar resiliencia emocional.

- Amígdala: parte del sistema límbico que se encarga de las respuestas emocionales primarias (miedo, placer, alegría). Participar en artes creativas activa la amígdala, facilitando la expresión y procesamiento saludable de emociones viscerales.

De esta forma, la participación activa (crear arte), involucra el uso conjunto de la corteza prefrontal medial y la amígdala; estimula redes neuronales asociadas con la flexibilidad cognitiva, la memoria de trabajo y el control inhibitorio; refuerza la conectividad funcional dentro de la red por defecto asociada con la introspección, la autoreferencialidad y la autorregulación emocional; y promueve la plasticidad cerebral, facilitando cambios adaptativos en la conectividad neural. Por su parte, la participación pasiva (ver o escuchar arte) también activa la corteza prefrontal medial, aunque con menor involucramiento motor. La exposición a arte visual o música genera respuestas en la corteza facilitando procesos de regulación emocional adaptativa. Estudios de neuroimagen muestran que ver arte positivo o escuchar música placentera modula el estado emocional y activa regiones cerebrales implicadas en la apreciación estética y la empatía (Barnett y Vasiu, 2024).

15. Educación musical y sus efectos en habilidades cognitivas específicas

La educación musical **mejora las habilidades aritméticas y de cálculo** en estudiantes que participan en clases de composición musical o piano. Además, la formación musical genera **efectos positivos en la velocidad de procesamiento**, favoreciendo un procesamiento más ágil de la información. Otro beneficio relevante es el impacto sobre la **memoria de trabajo**, particularmente en su componente verbal/auditiva tras el entrenamiento musical. Asimismo, los estudiantes que reciben formación musical muestran **mejoras significativas en la segmentación del habla**, con resultados claramente superiores en comparación con estudiantes de disciplinas visuales como la pintura. Finalmente, la **comprensión lectora** también se ve positivamente

influenciada por la composición musical, que produce mejores resultados que la interpretación musical en esta competencia clave (Schneider V & Rohmann A, 2021). Escuchar, interpretar o componer música estimula funciones cognitivas complejas como la **atención sostenida, la memoria auditiva y el razonamiento espacial**, habilidades esenciales tanto para el aprendizaje musical como para el desempeño en otras áreas como las matemáticas o la ciencia (López Fernández Cao, 2020a).

En la Tabla 8 se muestra un análisis comparativo de algunos de los artículos analizados con aspectos comunes.

- Los artículos 44, 49, 54, 55, 60, 42 subrayan que la educación artística estimula la capacidad de análisis, interpretación, argumentación y pensamiento autónomo.

- Los artículos 43, 44, 48, 52, 38, 59, 42 coinciden en que la creatividad no es solo expresión estética, sino una forma de pensamiento complejo que permite resolver problemas, proyectar ideas nuevas y construir significados personales. Crear entornos de aprendizaje propicios e inclusivos que valoren la creatividad, la experimentación y la autoexpresión es esencial para fomentar el desarrollo cognitivo a través de la educación artística. Los educadores pueden diseñar espacios de aprendizaje flexibles que se adapten a diversos estilos y preferencias de aprendizaje, fomenten la asunción de riesgos y la innovación, y celebren la creatividad y los logros de los estudiantes (Dey, 2024).

- Artículos como 47, 48, 52, 54, 64, 42 muestran que los procesos artísticos exigen anticipación, estructuración de ideas, formulación de objetivos y evaluación de resultados. Estas capacidades son transferibles a otras áreas del conocimiento.

- En los artículos 43, 44, 48, 49, 55, 64, se explora cómo el arte permite representar y comprender conceptos complejos mediante símbolos, imágenes o narrativas, lo cual activa funciones cognitivas superiores como la analogía, la metáfora y la interpretación.

- En los artículos 52, 54, 55, 38, se destaca que el arte favorece entornos emocionalmente seguros, lo cual potencia el aprendizaje cognitivo. Las emociones y la afectividad no son un obstáculo, sino una vía de acceso al pensamiento profundo.

Tabla 8

Resumen temas principales y resultados cognitivos destacados

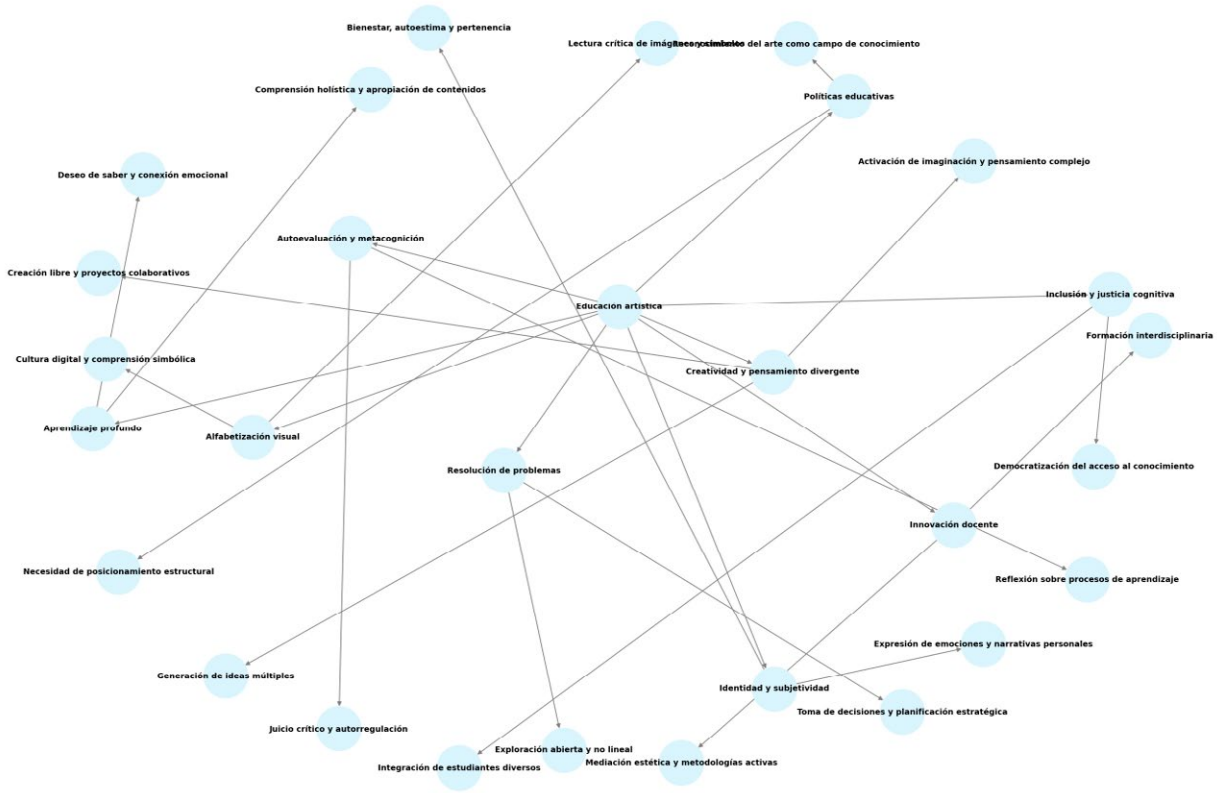
Artículo	Temas principales	Resultados cognitivos destacados
43	Educación cotidiana y percepción del futuro.	Observación, comunicación, interpretación estadística, proyección simbólica, aprendizaje colaborativo.
44	Construcción de significados.	Creatividad, pensamiento divergente, toma de decisiones estéticas.
47	Narrativa visual en docencia.	Planificación, pensamiento temporal, representación simbólica.
48	Procesos creativos.	Pensamiento abstracto, simbolización, conexiones no lineales, flexibilidad cognitiva.
49	Historicidad crítica.	Interpretación histórica, argumentación visual, pensamiento propio y crítico
52	Desarrollo personal.	Creatividad, autorregulación, esfuerzo, aprendizaje autónomo.
54	Bienestar y resiliencia.	Pensamiento reflexivo y crítico, contención emocional para el aprendizaje cognitivo.
55	Alfabetización visual.	Lectura de montaje visual, análisis semiótico, interpretación simbólica y crítica.
38	Interculturalidad.	Identificación simbólica, memoria cultural, pensamiento divergente, empatía.
59	Arte participativo.	Autonomía, agencia creativa, negociación de significados, pensamiento colaborativo.
60	Crítica al diseño pedagógico.	Interpretación contextual, narrativas visuales, análisis de contenido.
64	Dibujo como lenguaje.	Razonamiento no verbal, traducción simbólica, organización mental.
42	Arte y equidad social.	Resolución de problemas, conciencia crítica, ciudadanía activa, innovación social.

Nota. Elaboración propia.

A continuación, el mapa conceptual de la Figura 11 sintetiza las **dimensiones cognitivas** más relevantes que emergen del análisis, estableciendo una red articulada de beneficios que justifican la **integración estructural de la educación artística** en los sistemas educativos contemporáneos.

Figura 11

Mapa conceptual categorías y subcategorías competencias cognitivas



Conclusión Competencias Cognitivas

Una pedagogía del arte como pedagogía del pensamiento. Lo que emerge de este análisis no es solo una defensa del arte en el currículo, sino una **reconfiguración del concepto mismo de aprendizaje y conocimiento**. La educación artística, –tal como se expone en este conjunto de artículos–, ofrece un modelo pedagógico alternativo: sensible, situado, crítico, cooperativo, transformador. Enseñar arte es enseñar a pensar con la cabeza, con el cuerpo, con la emoción y con el deseo.

La educación artística y cultural se presenta como una vía privilegiada para el desarrollo de **competencias cognitivas complejas** que abarcan desde la creatividad, la planificación y la metacognición, hasta la interpretación simbólica, el pensamiento crítico y la construcción de significados personales y colectivos. Lejos de ser un espacio exclusivamente expresivo o decorativo, el arte constituye un lenguaje del pensamiento, **un medio legítimo para explorar, representar y transformar la realidad.**

Los artículos analizados coinciden en que la educación artística permite **articular emoción, percepción y cognición, promoviendo una forma de aprendizaje situada, crítica y profundamente humana**. Desde la exploración simbólica hasta la interpretación cultural, las prácticas artísticas activan procesos mentales que no solo enriquecen la dimensión intelectual del sujeto, sino que fortalecen la autonomía, la resiliencia y la conciencia ética.

Además, el arte opera como un **dispositivo transversal** capaz de generar conocimiento en diálogo con contextos históricos, sociales y tecnológicos. En este sentido, se posiciona como un campo epistemológico en sí mismo, con potencial para repensar el modo en que comprendemos, enseñamos y aprendemos en todos los niveles educativos.

Los hallazgos del análisis demandan una **revalorización estructural del lugar del arte en las políticas educativas**. La educación artística no debe seguir siendo periférica o decorativa en los planes de estudio, sino reconocida como un eje central en la formación integral del estudiantado.

Para ello, las políticas educativas deben:

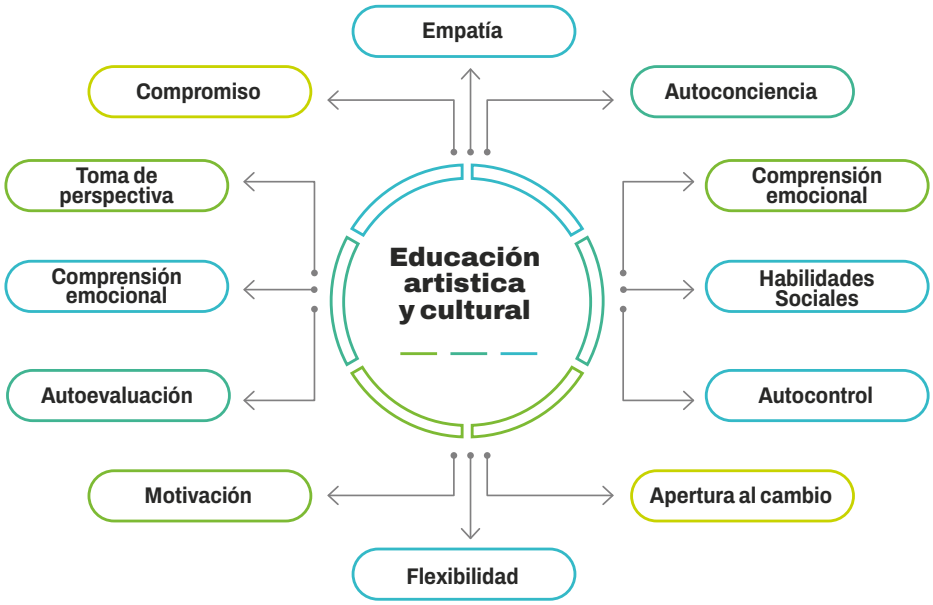
- **Garantizar el acceso equitativo** a experiencias artísticas significativas en todos los contextos socioterritoriales.
- **Incorporar la formación docente en competencias cognitivas vinculadas al arte**, favoreciendo metodologías críticas, participativas y creativas.
- **Reconocer la función cognitiva, ética y social del arte**, permitiendo su integración transversal con otras áreas del currículo.
- **Fomentar la inclusión de lenguajes visuales, simbólicos y digitales** como formas legítimas de pensamiento y comunicación educativa.

En definitiva, integrar la educación artística y cultural de forma plena y estructural **no es un lujo, sino una necesidad democrática**. Es una apuesta por una educación más crítica, inclusiva, creativa y humana.

3.4.3 Competencias emocionales

La educación artística y cultural cumple una función que trasciende lo técnico-estético: actúa como un **dispositivo emocional pedagógico**, es decir, como un medio que articula subjetividad, conocimiento, lenguaje, memoria y afecto. El arte no se limita a enseñar habilidades técnicas ni estéticas: **enseña a habitar el mundo desde la emoción, la empatía y el pensamiento simbólico**, configurando un espacio educativo más humano, más libre y más transformador.

Uno de los impactos más directos y repetidos en los artículos es el **incremento del bienestar emocional** de los estudiantes. La participación en experiencias artísticas genera emociones positivas como entusiasmo, placer, orgullo, disfrute, sorpresa y juego. La creación libre, el uso de materiales expresivos, el tiempo estético y la conexión con el propio deseo permiten construir un clima afectivo propicio para el aprendizaje. Este bienestar emocional no solo mejora el estado de ánimo, sino que **aumenta la disposición hacia el aprendizaje**, reduciendo tensiones asociadas al rendimiento o a la exposición verbal tradicional. A través del arte, el alumnado no solo siente, sino que aprende a **conocerse, autorregularse, expresarse, comprender a los demás y actuar emocionalmente con libertad y conciencia**.



1. Expresión emocional

Una de las funciones más visibles de la educación artística en el documento es la **posibilidad de expresar emociones profundas**, individuales y colectivas. El arte se presenta como canal, puente y contenedor. Las emociones se transforman en materiales creativos: los colores dicen, las formas gritan, los movimientos cuentan.

Trazar un autorretrato con gestos pictóricos libres para plasmar mis emociones sin preocuparme por el parecido visual" (art. 37)

"Durante el confinamiento, los relatos de infancia evidencian miedo, deseo de reencuentro y soledad afectiva" (art. 43)..

Estas prácticas permiten construir **relatos emocionales propios**, donde los estudiantes se autorrepresentan y resignifican su experiencia. En muchos artículos, esta narración no se da de forma lineal ni verbal, sino de manera metafórica, fragmentaria y sensorial, fiel a la complejidad del sentir.

Asimismo, en los artículos 43 y 47 se recogen experiencias donde se demuestra que los niños y niñas pueden canalizar angustias, alegrías o anhelos a través de la creación de títeres, libros textiles, dibujos o instalaciones. En el artículo 62, incluso el trazo gestual en la escritura médica ilegible se convierte en un acto de exploración emocional. La expresión emocional artística contribuye así a una construcción narrativa del yo, donde cada obra se convierte en un fragmento del relato personal de quien la crea.

La dimensión expresiva aparece como núcleo central del arte. Las actividades descritas desde títeres y autorretratos hasta instalaciones y performances permiten a los estudiantes **proyectar sus emociones al mundo y construir un relato propio**.

Autorretratos emocionales con pinceladas libres para expresar el estado interno" (art. 59).

Los abrazos telefónicos, las fotos de familiares, los símbolos afectivos invaden las producciones" (art. 43)..

2. Regulación emocional

Otra línea temática destacada es la del **arte como entrenamiento emocional para la autorregulación**. Crear exige sostener el vacío, lidiar con la frustración, aceptar el error y aprender del caos. El proceso artístico no es inmediato ni previsible; por eso, constituye un campo fértil para practicar habilidades de manejo emocional.

Los artículos muestran cómo esta experiencia creativa impulsa la resiliencia, fortalece la voluntad y enseña a convivir con la contradicción afectiva. **En lugar de evitar la incomodidad emocional, el arte permite transitarla, procesarla y resignificarla**.

Actividades como pintar sin levantar el pincel mientras se cambia de emoción son ejercicios concretos de regulación emocional con un anclaje estético.

Los artículos muestran que el arte también ayuda a **regular emociones difíciles**: la frustración ante el error, la ansiedad por el resultado, la incomodidad ante lo incierto. El proceso artístico, al estar basado en la prueba, el error, la espera y la persistencia, se convierte en un entrenamiento emocional concreto. Este impacto es fundamental para la construcción de la **resiliencia**, ya que enseña al alumnado a no bloquearse frente a la dificultad, sino a transformarla en posibilidad.

"Crear arte requiere atravesar fases de frustración, reorganizar el caos y tolerar la incertidumbre" (art. 48).

"Una de las metas era desarrollar la autoconciencia y la autoregulación emocional a nivel pedagógico" (art. 37).

El proceso artístico exige lidiar con el error, la frustración y la incertidumbre. Los artículos muestran cómo los estudiantes aprenden a autorregularse a través de dinámicas creativas como pintar con continuidad sin levantar el pincel, afrontar el juicio ajeno en exposiciones o perseverar en el desarrollo de una obra no lineal.

"Requiere atravesar fases de frustración, reorganizar el caos y tolerar la incertidumbre" (art. 48).

"Ejercicios de respiración y gestualidad consciente ayudaron a reconducir emociones" (art.37)

3. Conciencia emocional y autoestima

El arte también aparece como espacio de **reflexión emocional consciente**, es decir, como terreno para la metacognición afectiva. Los estudiantes no solo expresan lo que sienten, sino que piensan sobre lo que sintieron, cómo cambió su emoción en el proceso creativo, qué despertó determinada imagen o qué les incomodó.

Esta **conciencia emocional** es clave para el desarrollo de la inteligencia emocional. No basta con sentir: se requiere observar el sentir, analizarlo, aprender de él. La práctica artística, por su carácter secuencial, sensorial y autorreflexiva, favorece esa distancia necesaria para entenderse emocionalmente.

Los artículos 43 y 48 muestran cómo los estudiantes reflexionan sobre su experiencia emocional durante y después del proceso creativo. Esta conciencia emocional no se da como resultado directo de una instrucción, sino que surge en la vivencia estética, en el diálogo con la propia obra, en la observación de cómo cambia el estado emocional a lo largo del proceso artístico.

El arte no solo moviliza emociones, también ayuda a **observarlas, nombrarlas y comprenderlas**. Varios artículos evidencian cómo el alumnado desarrolla

una conciencia más profunda sobre lo que siente, cuándo lo siente y cómo lo expresa, lo cual contribuye a una madurez emocional temprana.

"Promover una mejor conciencia y autoregulación emocional mediante la reflexión sobre los procesos creativos" (art. 37).

"Relativizar la idea de que calma + introspección = conciencia plena, incorporando lo corporal y lo simbólico" (art. 37).

La educación artística, especialmente cuando se basa en la libertad y el protagonismo, tiene un impacto directo en la **construcción de una autoimagen positiva**. El estudiante se reconoce capaz de crear, de decidir, de comunicar su mundo interior, lo que refuerza su sentido de valía personal.

"Todo lo que pueda ser decidido por NNJ debe ser decidido por ellos y ellas" (art. 42).

"Los estudiantes son reconocidos como autores de sus procesos creativos y emocionales" (art. 59).

4. Comprensión emocional

La comprensión emocional se construye cuando el arte no solo permite sentir, sino también **interpretar lo sentido**. Las dramatizaciones, la lectura visual de personajes o la reflexión sobre una imagen llevan a los estudiantes a conectar lo emocional con lo cultural, lo ético y lo social.

"Desear y temer, a la vez, el conocimiento de la verdad" (art. 43).

"Imaginar, analizar, explorar... una dimensión que es interna y externa al yo" (art. 48).

El arte permite **comprender emociones en su complejidad**. En el contexto pandémico, una estudiante expresa: "desear y temer, a la vez, el conocimiento de la verdad", mostrando ambivalencia emocional ante la incertidumbre. El arte posibilita esa ambigüedad, permitiendo construir relatos que integran lo afectivo, lo social y lo simbólico.

5. Empatía y motivación emocional

La empatía se cultiva a través de dinámicas colectivas, trabajos colaborativos y representaciones de personajes o problemáticas sociales. En el documento, se evidencian procesos donde el alumnado desarrolla sensibilidad hacia lo que sienten los demás mediante la creación conjunta y la interpretación de obras grupales.

“La empatía y la sensibilidad docentes para captar matices emocionales del alumnado fueron fundamentales” (art. 59)..

“Historias compartidas activaron la identificación emocional entre pares” (art. 47).

La emoción no es solo interna también es social. Otro tema fuerte del documento es el **valor del arte para generar empatía, escucha y vínculo emocional entre los estudiantes**. A través de proyectos colaborativos, como instalaciones colectivas, dramatizaciones u obras visuales comunitarias, los participantes se conectan emocionalmente con otros.

El arte abre un espacio para **experimentar lo que siente el otro**, especialmente cuando se trabaja sobre temas sensibles como la discriminación, la pérdida, la injusticia o la pertenencia. La empatía se ejercita como un músculo simbólico, a través del gesto, la imagen y la representación compartida.

En el artículo 47, los estudiantes viven el sufrimiento o la esperanza de los personajes literarios que ilustran o dramatizan. En el artículo 59, proyectos como BombeArte estimulan la reflexión crítica y emocional frente a problemas sociales, permitiendo a los estudiantes experimentar emociones sociales compartidas como la indignación o la compasión. Esta empatía se transforma en una habilidad relacional que favorece la convivencia y la responsabilidad afectiva. Este artículo destaca la creación de instalaciones participativas como espacio de reflexión colectiva y reconocimiento emocional mutuo.

Asimismo, los proyectos artísticos descritos muestran que el arte despierta una motivación intrínseca y sostenida. El deseo de crear, compartir, exponer y transformar impulsa a los estudiantes a comprometerse más profundamente con su proceso de aprendizaje.

“El deseo fue motor del proceso de aprendizaje creativo” (art. 44).

6. Autonomía emocional y construcción de agencia

El arte, cuando se trabaja desde una pedagogía participativa, potencia la toma de decisiones emocionalmente informadas. El alumno elige desde lo que siente, se expresa desde su subjetividad y asume responsabilidad por su experiencia emocional.

“Todo lo que pueda ser hecho y decidido por NNJ debe ser hecho por ellos y ellas” (art. 42).

Finalmente, la educación artística promueve la **autonomía emocional** al ofrecer espacios de decisión, expresión y exploración libre. El estudiante deja de ser un receptor pasivo y se convierte en autor de su experiencia afectiva. Este **empoderamiento se traduce en mayor confianza, seguridad y capacidad para tomar decisiones** basadas en los propios intereses emocionales.

Los artículos enfatizan el **protagonismo del alumnado** como condición de desarrollo emocional. Las prácticas más potentes son aquellas donde niños, niñas y jóvenes eligen, deciden, diseñan y llevan a cabo sus propias propuestas artísticas. La autonomía no es solo creativa, sino también emocional: se decide desde lo que se siente, se actúa desde lo que se desea.

Esta agencia afectiva fortalece la autoconfianza, favorece la autoimagen positiva y permite que el estudiante construya su propia narrativa emocional. Además, implica una relación pedagógica más horizontal, basada en la confianza y el respeto mutuo.

En el artículo 42, se destaca cómo CECREA da protagonismo a niños y jóvenes para que diseñen sus propios proyectos porque se plantea explícitamente: "todo lo que pueda ser decidido por NNJ, debe ser decidido por ellos y ellas". Esta autonomía emocional fortalece el desarrollo de individuos libres, críticos y emocionalmente sanos.

7. Desarrollo de la resiliencia emocional y altas capacidades

Participar en actividades de bellas artes proporciona un medio único para **explorar, expresar y regular emociones**. Cuando los estándares académicos son extremadamente altos, estudiantes de altas capacidades suelen experimentar niveles elevados de estrés, presión por el rendimiento, ansiedad y, a veces, aislamiento social. Según Dong & Zhang (2024), el arte ofrece un **espacio seguro** donde pueden:

- Expresar sus emociones de manera no verbal.
- Reflexionar sobre sus experiencias internas.
- Exteriorizar conflictos internos que quizás no puedan comunicar de otro modo.

El **carácter inmersivo y contemplativo** de las actividades artísticas (como la pintura, la escultura, la música o el teatro), permite practicar la atención plena *(mindfulness)*, lo que favorece un enfoque en el momento presente y una disminución del estrés acumulado. Estudiantes de altas capacidades desarrollan una **mayor resiliencia emocional** porque son más capaces de adaptarse a las adversidades, afrontan el fracaso con mayor perspectiva y mantienen su bienestar emocional en situaciones exigentes. Esta resiliencia emocional no solo les ayuda en el ámbito académico, sino que también fortalece su capacidad de afrontar los desafíos de la vida (Dong & Zhang, 2024).

8. Danza y teatro: lenguaje verbal y no verbal y autoexploración

La danza es una forma de arte que integra movimiento, emoción y expresión. Su práctica desarrolla la **coordinación motriz fina y gruesa**, la conciencia corporal y el equilibrio. Además de los beneficios físicos, la danza es un potente vehículo para la **expresión emocional**: a través del movimiento, los estudiantes aprenden a comunicar sentimientos, ideas e historias, desarrollando así habilidades de comunicación no verbal. También estimula la **creatividad**, al invitar al alumnado a experimentar con sus propios movimientos, improvisar y construir nuevas coreografías. Este proceso fomenta la **autoexploración**, fortalece la identidad y proporciona un sentido de logro. Además, mejora el bienestar mental, disminuyendo el estrés y favoreciendo la autoconfianza.

La **práctica teatral** tiene un alto valor formativo porque permite explorar diferentes perspectivas humanas. Interpretar personajes implica **ponerse en el lugar del otro**, desarrollando así **empatía y comprensión intercultural**. A través del teatro, los estudiantes mejoran sus habilidades de **comunicación verbal y no verbal**, su capacidad de expresión y de control corporal. El teatro también potencia la **imaginación** y la capacidad de **resolver conflictos** de forma creativa. El trabajo escénico en grupo fortalece las competencias de colaboración y negociación. Por otro lado, la interpretación y la creación de escenas refuerzan la **autoestima**, ayudan a gestionar emociones complejas y preparan al alumnado para hablar en público con confianza (López Fernández Cao, 2020a).

9. Experiencia estética como pedagogía emocional

Por último, todos los artículos coinciden en que el arte no es solo vehículo de emoción, sino que **la experiencia estética en sí misma es emocional**. Crear, contemplar o jugar artísticamente moviliza afectos, genera placer, despierta el deseo de aprender y fortalece el vínculo con el mundo.

El arte, entonces, no transmite únicamente contenidos ni competencias: ofrece una forma distinta de habitar el aula, el tiempo, el cuerpo y la relación con los otros. La experiencia estética se convierte en una pedagogía emocional porque transforma cómo se siente la educación. Sin deseo, no hay implicación emocional ni aprendizaje profundo.

"Se situó el deseo como estrategia detonante de este modo de aprender" (Art. 29).

La Tabla 9 resume algunos de los códigos más frecuentes asociados a las competencias emocionales.

Tabla 9

Códigos más frecuentes asociados a la competencia emocional

Nº artículo	Categoría	Citas
37	Creatividad.	Estas actividades permiten a los estudiantes expresar su creatividad y experimentar una gama de emociones que pueden ser discutidas y analizadas en clase.
43	Ansiedad. Incertidumbre. Temor. Frustración. Aventura. Orgullo. Asombro. Preocupación, Positive. Outlook.	• Los estudiantes experimentaron ansiedad al enfrentarse a lo desconocido. • La incertidumbre del resultado aumentó su atención y participación. • Algunos expresaron temor por no saber cómo actuar en la situación presentada. • La frustración fue evidente cuando las cosas no salieron como esperaban. • Sin embargo, otros lo vivieron como una aventura emocionante. • Se notó orgullo en quienes lograron resolver el reto. • El asombro fue una constante al descubrir nuevas perspectivas. • Hubo preocupación por las posibles consecuencias de sus decisiones. • Pese a todo, mantuvieron una actitud positiva.
44	Satisfacción emocional. Relaciones amorosas.	• Los estudiantes reportaron una gran satisfacción emocional tras la actividad. • Exploraron temas vinculados con relaciones amorosas y su impacto emocional.
47	Gestión emocional. Satisfacción emocional. Desarrollo positivo. Conexión. Evocación. Empatía. Aprecio.	• Las actividades como dibujo y teatralización favorecen la gestión emocional. • Se evidenció satisfacción emocional al realizar las representaciones. • Los títeres enriquecen la experiencia educativa. • Se busca que el texto de “La Divina Comedia” sea accesible y atractivo. • Las escenas del poema de Dante evocan imágenes potentes. • El *storytelling* fue implementado con estrategias no convencionales. • Se propuso una actividad interdisciplinar con arte y literatura.

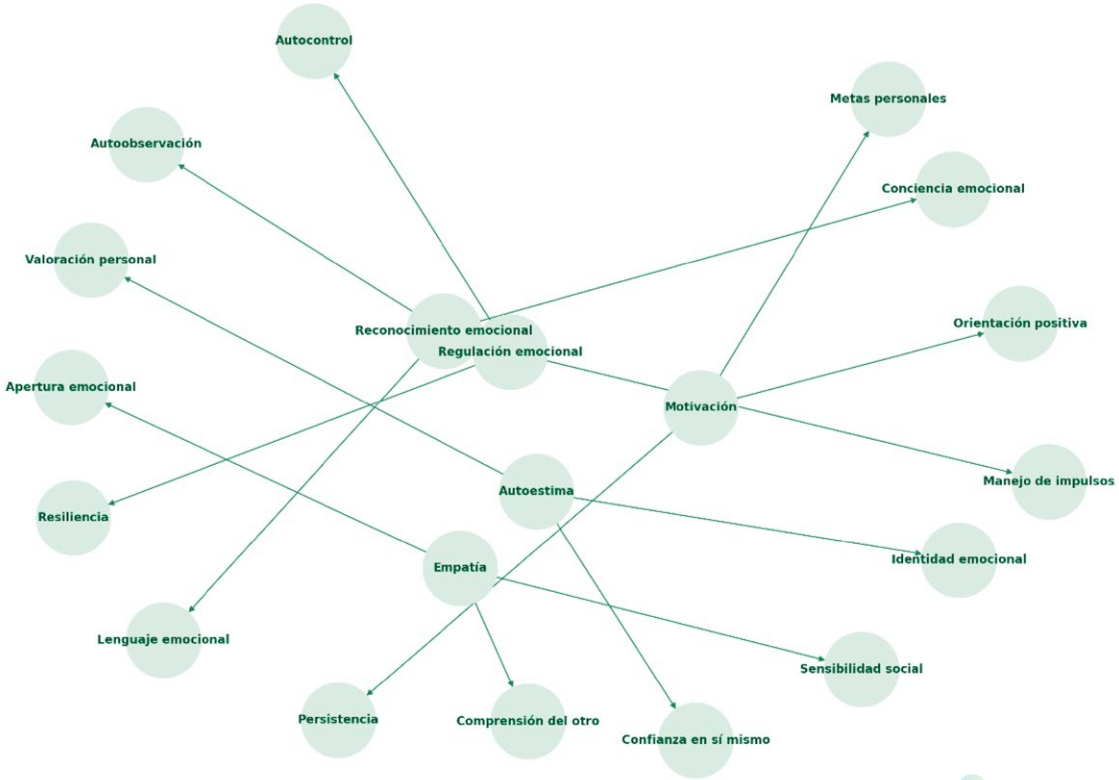
48	*Engagement*. Exploración emocional.	• -El proceso creativo transita por la frustración. • -Creatividad como acción y movimiento genera *engagement.* • -El arte implica riesgo y autoexpresión. • -Explorar emociones a través del arte es parte esencial del proceso.
49	Ambiente acogedor.	Se destaca la importancia de un entorno acogedor y receptivo en la acción educativa.
56	Frustración. Exploración emocional	Rosa expresa su frustración con programas formativos rígidos. Su narrativa biográfica permite reflexionar sobre la docencia como creación.
59	Empatía. Interés.	Las instalaciones participativas buscan provocar reflexión educativa. Las esculturas mayas generaron gran interés en el alumnado.
62	Conexión.	Los textos manuscritos expuestos permiten conectar experiencias personales con la obra presentada.
65	Conexión.	Comprender una obra implica relacionarla con la experiencia vital del espectador, generando conexiones significativas.
52	Frustración.	Los jóvenes de niveles socioeconómicos bajos tienen menos oportunidades de acceder a la educación artística no formal, lo que genera frustración.
46	Respuestas emocionales.	Las exposiciones en galerías provocan emociones sugeridas a través de catálogos y materiales complementarios.
53	Relajación.	Los estudiantes manifestaron que las clases de arte les hacían sentirse calmados y relajados.

Nota. Elaboración propia.

El mapa conceptual expresado en la Figura 12, recoge algunos de los códigos presentes en el desarrollo de competencias emocionales a través de la educación artística y emocional.

Figura 12

Mapa conceptual categorías y subcategorías competencias emocionales



Nota. Elaboración propia.

Conclusión Competencias Emocionales

Uno de los aportes más contundentes es revindicar la emocionalidad como saber legítimo de la escuela: la **desnaturalización de la idea de que la escuela debe ser un espacio exclusivamente racional, normativo y disciplinado**. Las emociones son saberes y sentir también es una forma de conocer, de pensar y de construir comunidad.

Este giro epistémico implica una **crítica a la hegemonía de los saberes duros y estandarizados**, así como a la invisibilización histórica de los afectos en los espacios escolares. Al integrar la emoción como objeto pedagógico y epistemológico, se transforma la escuela en un espacio de subjetividad compartida, donde el error, la duda, el deseo y la vulnerabilidad no se penalizan, sino que se reconocen como dimensiones humanas del aprender.

La educación artística se presenta como un **espacio alternativo**, donde se valora el proceso por sobre el resultado, la incertidumbre por sobre la planificación rígida, y la singularidad emocional por sobre la homogeneización de los cuerpos y las mentes. Este modelo entra en tensión con las lógicas de evaluación externas, los dispositivos de control y las exigencias de rendimiento.

El arte no es neutral. Varios artículos muestran que, en contextos de crisis como la pandemia o la violencia social, el **arte escolar** se vuelve un **acto político**: crea comunidad, ofrece contención, permite denunciar lo injusto y proyectar otros mundos posibles y en **tecnología social**: permite construir comunidad afectiva, subjetividades colectivas y experiencias compartidas. Las instalaciones participativas, los collages colectivos, las obras colaborativas son formas de hacer común la emoción, de elaborar lo vivido juntos.

A través del arte, la educación puede ser más que instrucción: puede convertirse en experiencia, vínculo, reparación y deseo. Una pedagogía emocional y estética, como la que proponen estos artículos, es también una **pedagogía del cuidado, del derecho a sentir y del derecho a narrarse**.

Las políticas educativas podrían orientarse en:

- **Reconocer a la educación artística como un componente estructural del currículo**, en igualdad de jerarquía con las asignaturas consideradas troncales, garantizando su presencia en todos los niveles del sistema educativo.

- **Promover una formación docente emocionalmente sensible**, que prepare al profesorado no solo en técnicas artísticas, sino en estrategias para acompañar procesos afectivos mediante la creación, el juego, la metáfora y la improvisación.

- **Incluir enfoques de educación emocional y ciudadanía crítica mediante proyectos artísticos interdisciplinarios** que permitan a los estudiantes reflexionar sobre lo social desde la afectividad.

- **Fomentar modelos pedagógicos horizontales y participativos**, en los cuales niños, niñas y jóvenes decidan, propongan y construyan sus propios recorridos artísticos con acompañamiento docente no directivo.

- **Asegurar la presencia del arte en estrategias de recuperación emocional poscrisis**, integrándolo en programas de contención psicoeducativa, salud mental y bienestar escolar.

- **Incorporar tiempos específicos en la jornada escolar dedicados a la exploración artística libre**, sin objetivos productivos inmediatos, que permitan crear desde el deseo, la intuición y la exploración personal.

3.4.4 Competencias sociales

En el contexto educativo actual, las competencias sociales se consolidan como un componente esencial para el desarrollo integral del alumnado, especialmente dentro del ámbito de la educación artística. A través del arte, los estudiantes no solo expresan su mundo interior, sino que también **aprenden a comunicarse, colaborar, convivir y construir relaciones significativas con los demás**. La educación artística ofrece un espacio privilegiado para fomentar valores como **el respeto, la empatía, la cooperación y la responsabilidad social, favoreciendo la inclusión y la participación activa en contextos diversos**. Estas competencias no se limitan al plano interpersonal, sino que impulsan una ciudadanía crítica y comprometida, capaz de dialogar con la diferencia, transformar su entorno y contribuir a una sociedad más justa y creativa.

1. Comunicación

Los artículos destacan la importancia del arte como medio de expresión y desarrollo de la comunicación interpersonal, así como su función mediadora para la resolución de conflictos, la inclusión y la participación democrática.

Competencias Sociales

Inclusión

Interacción

Diálogo

Colaboración

Conciencia Social

Aprendizaje Colaborativo

Impacto Social

Contexto Social

- En el artículo 1 se afirma que “el arte de la acción, combinado con la función educativa, se convierte en el arte de enseñar mediante el juego dramático, desarrollando un sentido social y cultural en los estudiantes” (p. 87).
- El artículo 18 aborda la educación musical como vehículo para fortalecer la comunicación interpersonal, la confianza grupal y la cohesión comunitaria.
- El artículo 2, sobre arte urbano, revela cómo el muralismo en comunidades indígenas facilita un proceso de comunicación intercultural y resignificación de identidades.
- El artículo 22, centrado en la creación surrealista de sueños colectivos, argumenta que “los discursos son competentes si se efectúan en contextos multimodales de los que emergen actos auténticos de comprensión y de expresión creativa y crítica de textos novedosos” (p.365).
- En el artículo 5, se documenta cómo las actividades artísticas pueden ser determinantes en la mejora de las habilidades sociales de niños en contextos vulnerables, promoviendo la comunicación efectiva, la cooperación y la resolución de conflictos.

2. Compartir

La educación artística fomenta el intercambio de ideas, saberes y experiencias, creando una cultura del compartir desde la colaboración y el respeto por la diversidad:

- El artículo 20 revela que “la producción audiovisual abre las puertas a la generación de espacios lúdicos y de compartir, donde los estudiantes pueden participar, aprender autónomamente y con sus compañeros”.

- En el artículo 23 se indica que es esencial orientar las situaciones didáctico-musicales hacia el constructivismo social “para que cada estudiante pueda compartir experiencias socio-musicales con la comunidad escolar” (p.15).

- El artículo 3 recoge la experiencia de dos instituciones educativas que, mediante el uso de la música y la literatura, comparten sus expresiones culturales, generando un sentido de pertenencia y legado compartido.

- El artículo 9 demuestra cómo la producción mediática escolar promueve el compartir de conocimientos y experiencias mediante “una amplia oferta electiva [...] y actividades de creación audiovisual” (p. 237), donde el estudiante se convierte en autor y transmisor cultural.

3. Confianza

Existe una relación entre la expresión artística y el desarrollo de la confianza en uno mismo y en el entorno educativo. Las prácticas pedagógicas basadas en el arte promueven un espacio seguro donde los estudiantes pueden explorar y expresar su identidad.

- El artículo 1 expresa que “una pedagogía que se construye desde el amor y en diálogo con la comunidad escolar genera confianza en el desarrollo del aprendizaje” (p. 114).

- El artículo 17 enfatiza que la inclusión de prácticas artísticas permite a los estudiantes expresar sus emociones y retos personales en un ambiente de confianza, transformando la relación con sus pares y con su propio proceso educativo.

4. Compasión

La educación artística se vincula con el desarrollo de la empatía y la sensibilidad ante el otro y la naturaleza, como pilares fundamentales de una ciudadanía global y consciente.

- En el artículo 7, Nussbaum (2011) sostiene que las artes “solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas” (p.158).

- El artículo 8 indica que “al adquirir el hábito de meditar, la contemplación y el silencio, nuestra juventud despeja conflictos de la cotidianidad” (p. 12), promoviendo una actitud de cuidado y respeto hacia la vida y el medio ambiente.

5. Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología clave para la formación integral desde lo artístico. Se destaca cómo el trabajo colectivo potencia la creatividad, la empática y la corresponsabilidad.

- El artículo 22 afirma que “el alumnado aprende creativamente a emprender proyectos aprovechando la diversidad de aportaciones y perspectivas” y que “se coordinan esfuerzos, se aportan ideas y conocimientos, se comparten habilidades y se llegan a tomar decisiones por consenso” (p. 366).

- Además, el artículo 22 plantea que el aprendizaje cooperativo en contextos interculturales amplía “las posibilidades innovadoras del aprendizaje basado en competencias en beneficio de la formación integral” (p. 367).

6. Interacción y diálogo

La interacción entre estudiantes, docentes y comunidades surge como un proceso enriquecido mediante actividades artísticas. El arte favorece la construcción de significados compartidos y el reconocimiento mutuo.

- En el artículo 20, los procesos audiovisuales generan ambientes colaborativos donde los estudiantes asumen diversos roles.

- En el artículo 9, la producción mediática abre espacios de interacción cultural dentro y fuera del aula.

- En el artículo 7, se menciona que la educación artística fortalece el pensamiento crítico y la empatía mediante el diálogo con el otro.

- El artículo 2 promueve el arte urbano como medio para el “diálogo intercultural” que permite resignificar identidades.

7. Prácticas artísticas comunitarias: indicadores de evaluación

Las prácticas artísticas comunitarias aún carecen de una evaluación rigurosa y adecuada. La crítica tradicional del arte a menudo desestima este tipo de proyectos por su carácter participativo y su afinidad con el activismo social, lo que dificulta su valoración desde los marcos estéticos convencionales. Existe la necesidad de desarrollar **nuevos criterios de evaluación** que consideren los aspectos estéticos, sensoriales, espaciales y, sobre todo, el impacto social de los proyectos. Además, es fundamental documentar los procesos, metodologías y efectos de la colaboración entre todos los agentes implicados, ya que muchas veces los resultados se presentan como consensuados, ocultando posibles tensiones o conflictos inherentes al trabajo en espacios públicos democráticos. Para avanzar, **es esencial estudiar y visibilizar los beneficios sociales, educativos y culturales que generan estas prácticas, y ofrecer un marco teórico y evaluativo sólido que legitime su papel en la transformación social** (López Fernández Cao, 2015)**.**

En los últimos años, la literatura –principalmente anglosajona y latinoamericana– ha intentado sistematizar indicadores que evidencien el impacto real de las prácticas artísticas comunitarias, a diferencia de España, donde esta preocupación institucional es escasa y los aportes provienen sobre todo de la sociedad civil o pequeños ayuntamientos. Autores como Matarasso (1997), Williams (1997) y Health Development Agency (2000), proponen **indicadores de impacto** entre lso que destacan: **empoderamiento comunitario, sostenibilidad, participación, cambio social, desarrollo comunitario, conexión con necesidades locales, regeneración urbana e implicación local**, aunque suelen omitir de forma preocupante la perspectiva de género (López Fernández Cao, 2015).

8. Contexto social y conciencia social

La educación artística se adapta a los contextos sociales donde se implementa, generando relevancia cultural. El arte fomenta una conciencia crítica y el compromiso con problemáticas sociales.

- El artículo 5 muestra cómo las prácticas artísticas ayudan a estudiantes en contextos vulnerables a desarrollar habilidades sociales.
- El artículo 20 enfatiza la adaptación de las producciones audiovisuales a las realidades del Caribe colombiano.
- En el artículo 8, se promueve una conciencia ambiental y social desde la contemplación y el cuidado.
- El artículo 7 resalta el papel de las artes en la formación ciudadana y el pensamiento crítico.

La Tabla 10 amplía la información con una descripción detallada de las competencias sociales que más desarrolla la educación artística y cultural.

Tabla 10

Competencias sociales más frecuentes que desarrolla la educación artística y cultural

Nº artículo	Competencias sociales	Descripción temática
1	Comunicación.	Exploran el teatro, las TIC, la dramatización y su papel en la comunicación y expresión en contextos educativos.
1	Confianza.	Abordan el desarrollo de confianza mediante expresión artística e inclusión.
18	Comunicación.	Discuten habilidades sociales e interpersonales desarrolladas con educación musical.
2	Comunicación.	Analiza el arte urbano y la interculturalidad como forma de expresión y comunicación.
20	Compartir.	Producción de contenido audiovisual y su impacto en la interacción cultural y social entre estudiantes.
22	Aprendizaje cooperativo. Comunicación.	Experiencia de creación literaria surrealista que promueve colaboración, expresión artística e inclusión intercultural.
23	Compartir.	Promueve experiencias socio-musicales y proyectos colaborativos como medio de expresión comunitaria.
3	Comunicación. Compartir.	Uso de danza, música y literatura para fomentar el diálogo intercultural y el reconocimiento cultural.
5	Comunicación. Cooperación.	Mejora de habilidades interpersonales en contextos desfavorecidos mediante manifestaciones artísticas.
7	Compasión.	Relación entre educación artística, formación ciudadana y desarrollo de empatía y pensamiento crítico.
8	Compasión.	Fomenta la conexión humano-naturaleza mediante contemplación, cuidado y arte como medio de reflexión social.
9	Compartir.	Aborda el aprendizaje y producción mediática como práctica cultural que facilita la expresión y cooperación.

Nota. Elaboración propia.

Conclusión Competencias Emocionales

La educación artística y cultural desempeña un papel fundamental en el desarrollo de competencias sociales en los entornos escolares. A través de prácticas como el teatro, la música, las artes visuales y los medios audiovisuales, los estudiantes no solo adquieren habilidades expresivas y creativas, sino que también fortalecen valores y actitudes necesarias para la convivencia democrática.

La educación artística favorece la **inclusión**, al abrir espacios para todas las voces y fomentar el respeto por la diversidad; estimula la **interacción** y la **comunicación**, al promover el diálogo entre pares y culturas; potencia la **colaboración**, mediante el trabajo colectivo y el aprendizaje cooperativo; y desarrolla la **empatía** y la **conciencia social** al permitir a los estudiantes comprender y reflexionar sobre distintas realidades.

En conjunto, estos procesos artísticos contribuyen a la formación de sujetos activos, reflexivos y comprometidos con su entorno, haciendo del arte una herramienta pedagógica imprescindible para el fortalecimiento del tejido social y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Por tanto, impulsar la educación artística y cultural desde las políticas educativas no es solo una apuesta por el arte, sino por una educación más humana, justa y transformadora. Entre las recomendaciones para las políticas educativas se encuentran:

- **Promover la formación docente en competencias socioemocionales a través del arte**. Incluir en los programas de formación inicial y continua del profesorado estrategias pedagógicas basadas en el arte para el desarrollo de la comunicación, la empatía y la colaboración. Fomentar la capacitación interdisciplinaria entre educadores de artes y docentes de otras áreas para potenciar enfoques integrados.

- **Fomentar proyectos artísticos interculturales y comunitarios**. Apoyar propuestas pedagógicas que vinculen la escuela con el entorno sociocultural, respetando las identidades locales y promoviendo la participación de las familias y comunidades. Financiar iniciativas escolares que articulen el arte con problemáticas sociales como la diversidad, la inclusión o la ciudadanía.

- **Evaluar el impacto social de la educación artística**. Diseñar sistemas de evaluación que midan no solo resultados técnicos o estéticos, sino también el impacto del arte en la convivencia, la inclusión y la participación estudiantil. Incorporar indicadores de desarrollo socioemocional y competencias sociales en la medición de la calidad educativa.

- **Incentivar la investigación educativa sobre arte y desarrollo social**. Promover líneas de investigación que evidencien los beneficios de las artes en la educación integral. Financiar estudios que sistematicen experiencias exitosas y generen evidencias para la toma de decisiones.

3.4.5 Competencias culturales

La educación artística y cultural, –tal como se refleja en los artículos analizados–, actúa como un eje fundamental para el desarrollo de competencias culturales. Estas competencias fortalecen la identidad, el respeto por la diversidad, la interacción intercultural y el compromiso social. Las propuestas artísticas permiten integrar lo simbólico, lo emocional y lo cognitivo, generando aprendizajes significativos en contextos culturalmente diversos. Incorporar este enfoque en las políticas educativas y las prácticas escolares es clave para formar estudiantes culturalmente conscientes, críticos y activos.

1. Identidad cultural y construcción del sujeto

El desarrollo de la identidad cultural y la construcción del sujeto a través de la educación artística, es una de las líneas más potentes de intervención y de investigación. Los documentos muestran que el arte no solo ofrece un espacio para la adquisición de habilidades, sino también para la afirmación de la subjetividad, el autoconocimiento y el reconocimiento de las raíces culturales.

Como plantea de forma contundente el artículo 38: *"Las artes tienen el potencial de apoyar la exploración de la identidad y la subjetividad de cada estudiante, las cuales están vinculadas a experiencias colectivas de su comunidad, su historia y su entorno"* (p. 2). Esta afirmación subraya que el aprendizaje artístico no es solo un proceso individual, sino profundamente relacional, conectado con la memoria, la cultura y el contexto de cada sujeto.

Los proyectos en contextos indígenas destacan especialmente este enfoque, mostrando cómo el arte facilita *"ese proceso subjetivo (y frecuentemente autorreflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social)"* (38, p. 2), reforzando así la capacidad de los estudiantes para situarse críticamente en el mundo.

Los museos, como espacios de memoria viva, contribuyen igualmente a este proceso. En el caso de los museos de la Ruta de la Seda, por ejemplo, se trabaja para *"reforzar el potencial identitario de sus colecciones", elaborando una "cartografía cultural y social"* que pone en valor las historias y saberes de los distintos territorios (58).

Asimismo, los relatos de vida y las narrativas personales tienen un papel relevante en la construcción del sujeto a través del arte. La experiencia portuguesa recogida en el artículo 56 muestra que *"la convergencia de conocimientos producidos a partir de experiencias de expresividad artística en la escuela, enmarcadas por la educación y las vivencias cotidianas, hace posible nuestra idea de cómo hacer educación artística"*.

Los proyectos que utilizan el arte como medio para expresar la historia personal o colectiva –como el trabajo con el *Guernica* de Picasso o la recuperación de memorias vinculadas a contextos de conflicto–, demuestran cómo la construcción de la identidad cultural se enriquece a través de la apropiación crítica de las representaciones históricas (65).

2. Perspectiva de género en la Educación Artística

El arte, entendido como espacio de representación simbólica, juega un papel clave en la deconstrucción de estereotipos de género y en la visibilización de las contribuciones de las mujeres y de otros colectivos históricamente marginados. Sin embargo, aún persiste un escenario "poco abierto a las cuestiones políticas y, especialmente, a las discusiones de género", en el ámbito de la educación artística (49). Este diagnóstico evidencia **la necesidad de avanzar hacia políticas curriculares más inclusivas y críticas**.

Uno de los proyectos analizados destaca como buena práctica el trabajo de **recuperación de la presencia de las mujeres artistas en el currículo**. El objetivo es *"trabajar en contramano del silenciamiento"* mediante actividades de *"lectura de imagen, contextualización y producción"* que permitan al alumnado conocer, valorar y reinterpretar las obras de mujeres a lo largo de la historia del arte (49).

Este enfoque no solo enriquece el contenido educativo, sino que también contribuye al desarrollo de competencias culturales ligadas a la equidad y a la justicia social. Como señala el artículo 51, *"las artes crean, alimentan y fortifican posibilidades transformadoras de investigación y docencia"* cuando se integran desde una perspectiva crítica que aborde las relaciones de poder y los discursos de género.

La aplicación de metodologías participativas y de creación colectiva permite al alumnado **explorar su propia subjetividad en relación con las cuestiones de género**. Actividades como el *"desenho por meio de estímulos com manchas"* (49, p. 6), buscan precisamente abrir espacios para la expresión simbólica de experiencias y sensibilidades diversas, más allá de los cánones tradicionales.

Se advierte sobre **la necesidad de superar el estado de "invisibilidad" de las problemáticas de género en las investigaciones y prácticas docentes** (49). Es crucial que tanto la formación inicial como la formación continua del profesorado incluyan contenidos y enfoques que capaciten a los docentes para trabajar estas cuestiones de forma transversal en la educación artística.

La incorporación de la perspectiva de género en la educación artística no solo es un acto de justicia curricular, sino que contribuye a la construcción de una cultura democrática, plural y crítica.

3. Escuelas y museos

Existe un creciente vínculo entre **escuelas y museos** en el desarrollo de una educación artística más rica, abierta y significativa. Esta relación ha dejado de ser anecdótica para convertirse en un componente estratégico de la formación cultural del alumnado.

Las experiencias en las que **el trabajo educativo en el museo es mucho más que un simple complemento a la enseñanza escolar.** Por ejemplo, en el marco de un posgrado en Educación Artística y Gestión de Museos, los participantes no se limitan a diseñar actividades didácticas, sino que intervienen directamente en el proceso curatorial:

> *"Lo que les ofrecemos es la posibilidad de participar en la elaboración de un proyecto expositivo desde sus inicios, de manera que no son únicamente los responsables de las actividades educativas, sino que participan activamente en todo el montaje" (62, p. 330).*

Esta práctica transforma la relación con el museo, que pasa de ser un espacio externo a convertirse en un contexto de producción cultural compartida.

El trabajo conjunto entre escuelas y museos puede enriquecer profundamente la educación artística: permite a los alumnos desarrollar una relación más cercana con el patrimonio cultural, fomenta el aprendizaje activo, e integra de manera natural los espacios formales e informales de educación.

El desafío que se plantea es cómo consolidar y ampliar estas experiencias: avanzar hacia modelos de colaboración más estables, fortalecer la dimensión comunitaria de los proyectos museísticos, e integrar de forma transversal esta relación en los programas educativos. En definitiva, **escuela y museo no como mundos separados, sino como aliados en la formación de una ciudadanía crítica, creativa y culturalmente consciente**.

4. Memoria colectiva y testimonio histórico

El arte y la educación artística desempeñan un papel clave en la transformación social y en el impulso de procesos de cambio cultural. Las prácticas artísticas no solo generan aprendizajes estéticos, sino que también tienen un potencial emancipador que contribuye a modificar imaginarios, valores y comportamientos en la sociedad.

Durante contextos de crisis global, como la pandemia de COVID-19, la educación artística ayudó a resignificar experiencias cotidianas y a crear nuevos códigos culturales. Así lo muestra el testimonio que afirma que *"el lavarse las manos se ha convertido, en este tiempo, en un signo de*

compromiso, de protección y de preocupación recíproca" (43, p. 851), ilustrando cómo gestos simples adquieren nuevos significados en momentos de transformación social.

Asimismo, el arte se presenta como un medio para la resiliencia y la reconstrucción de la comunidad, especialmente en contextos vulnerables. El proyecto *BombeArte*, por ejemplo, busca *"crear espacios inclusivos"* en escuelas en riesgo de exclusión, transformando aulas en galerías de arte (59). Estas experiencias evidencian el valor del arte para dinamizar la vida cultural local y fortalecer la cohesión social.

Por otro lado, las prácticas artísticas promueven cambios culturales profundos cuando cuestionan estereotipos y visibilizan identidades silenciadas. Así ocurre en los proyectos que trabajan la perspectiva de género, planteando *"trabajar en contramano del silenciamiento"* de las mujeres artistas (49), o en aquellos que integran saberes y expresiones de comunidades indígenas (38).

El impacto de la tecnología en los cambios culturales es otro eje relevante. La *"presencia de las pantallas es cada vez más vital en nuestro cotidiano"* (55, p. 338), lo que obliga a repensar el rol de la educación artística para desarrollar competencias críticas frente a los nuevos lenguajes visuales.

El arte tiene una función clave en el desarrollo de una cultura democrática y participativa. Como señala uno de los documentos: *"los currículos pueden ser ejemplares, pero si la organización interna no está orientada por principios democráticos, habrá un impacto negativo"* (41), subrayando la importancia de articular el cambio cultural con prácticas institucionales coherentes.

5. Apreciación cultural

El arte es un vehículo potente para estimular la reflexión, la interpretación plural y el cuestionamiento de las narrativas dominantes. Diversos documentos señalan la necesidad de un enfoque crítico. Por ejemplo, un estudio revela que *"las imágenes en libros de texto ofrecen una visión muy tradicional del arte, alejadas de las experiencias de los jóvenes usuarios"* (60, p. 179), mostrando la urgencia de actualizar estos contenidos para favorecer una comprensión más diversa y crítica de la cultura visual.

El uso de obras artísticas con carga histórica y simbólica, como el *Guernica* de Picasso, también se muestra como una estrategia para promover el pensamiento crítico*: "Sí, porque este cuadro transmite una historia real y considera que todas las historias reales se han de conocer"* (65, p. 409). Aquí, la apreciación estética va de la mano de una reflexión ética sobre la historia y sus representaciones.

Por otro lado, los proyectos que integran nuevas narrativas digitales –como en el trabajo con la *Divina Comedia* a través de plataformas interactivas–,

demuestran cómo los formatos innovadores pueden enriquecer la apreciación cultural (47), generando conexiones entre el patrimonio clásico y los lenguajes contemporáneos.

Las prácticas participativas en el aula, como las desarrolladas en el proyecto *BombeArte*, no solo permiten el acceso a la cultura, sino que promueven la construcción colectiva de significados. En este contexto, el arte deja de ser un conocimiento pasivo para convertirse en una experiencia activa, que cuestiona, dialoga y transforma (59).

6. Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural

El reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural son ejes transversales que atraviesan muchas de las prácticas. La educación artística constituye un espacio privilegiado para promover el respeto a las diferencias culturales y el diálogo intercultural.

La integración de contextos y expresiones artísticas diversas en el currículo permite visibilizar voces tradicionalmente excluidas. Por ejemplo, los proyectos en comunidades indígenas destacan que *"las artes tienen el potencial de apoyar la exploración de la identidad y la subjetividad de cada estudiante, las cuales están vinculadas a experiencias colectivas de su comunidad, su historia y su entorno"* (38, p. 2). Este enfoque refuerza la necesidad de incluir en la educación artística contenidos que reflejen la pluralidad cultural del alumnado.

Los programas orientados a la inclusión de perspectivas de género y diversidad evidencian cómo la educación artística puede contribuir a romper con narrativas hegemónicas. Por ejemplo, se propone *"trabajar en contramano del silenciamiento"* en relación con las mujeres artistas, integrando sus aportaciones en la historia del arte (49).

El papel transformador de la educación artística en contextos de exclusión social también está presente en iniciativas como *BombeArte,* donde se busca precisamente *"crear espacios inclusivos"*, abriendo oportunidades de acceso a la cultura para estudiantes en entornos desfavorecidos (59).

7. Apropiación de la identidad cultural

La apropiación de la identidad cultural es un proceso complejo y dinámico que atraviesa las experiencias educativas. La educación artística aparece como un espacio privilegiado para que los estudiantes no solo reconozcan y comprendan su herencia cultural, sino que la hagan propia, la resignifiquen y la integren en su vida cotidiana.

El proceso de apropiación no es meramente reproductivo, sino creativo y reflexivo. Como señala el artículo 38, *"las artes tienen el potencial de apoyar la exploración de la identidad y la subjetividad de cada estudiante, vinculadas a experiencias colectivas de su comunidad, su historia y su entorno"* (p. 2). Aquí, la apropiación cultural es entendida como una reconstrucción activa de significados a partir de los saberes heredados.

En los proyectos que trabajan con comunidades indígenas, esta idea se hace aún más clara ya que *"el arte permite ese proceso subjetivo [...] por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos mediante la autoasignación de atributos culturales"* (38). La apropiación de la identidad cultural pasa, así, por la capacidad de articular narrativas propias frente a discursos hegemónicos.

El papel de la educación patrimonial es igualmente relevante en este proceso. Uno de los documentos destaca: *"Estoy convencido de que la educación patrimonial ahonda en la comprensión de la identidad"* (38, p.2), mostrando que el contacto con el patrimonio artístico y cultural de la comunidad permite a los estudiantes reconocerse como herederos y, a la vez, como transformadores de esa tradición.

Los museos, concebidos como espacios de diálogo intercultural, también contribuyen a este proceso de apropiación. En el caso de los museos de la Ruta de la Seda, por ejemplo, se propone *"reforzar el potencial identitario de sus colecciones"* a través de una *"cartografía cultural y social"* que pone en relación diferentes tradiciones culturales (58). La apropiación aquí no es un acto pasivo de conservación, sino un ejercicio de actualización y resignificación.

Las prácticas artísticas que permiten la expresión autobiográfica y la construcción de relatos personales como las experiencias de narración visual o las actividades de dibujo libre basadas en la historia de vida (56) son herramientas potentes para que los estudiantes integren su identidad cultural en la propia subjetividad.

Competencias Culturales

Claves para entender nuestra riqueza cultural

INTERCULTURALIDAD

La convivencia armónica entre distintas culturas que coexisten en un mismo espacio. Promueve el respeto, el diálogo y el aprendizaje mutuo

TERRITORIO

Más que una extensión geográfica, es el espacio donde se desarrollan las culturas, se transmiten los saberes y fortalece la identidad

IDENTIDAD CULTURAL

Es el conjunto de valores, costumbres, lenguas y tradiciones que nos dan sentido de pertenencia y nos definen como pueblo

SABERES ANCESTRALES

Conocimientos transmitidos de generación en generación. Incluyen medicina, agricultura, espiritualidad y formas de vida respetuosas con la naturaleza

DIVERSIDAD CULTURAL

La expresión de las múltiples formas de ser, pensar, crear y vivir en el mundo. Es una riqueza

8. Sentido de pertenencia y comunidad

El desarrollo de un sentido de pertenencia y de comunidad, constituye una dimensión esencial de la educación artística. El arte no solo es un medio para la expresión individual, sino que actúa como un potente catalizador de vínculos sociales, construcción de identidad colectiva y fortalecimiento de la cohesión comunitaria.

Los documentos enfatizan que una persona creativa es, ante todo, *"capaz de contribuir a la comunidad. El crecimiento cultural comunitario depende de las aportaciones de todos"* (48). Esta afirmación coloca el arte en el centro de los procesos de participación y construcción social, superando la visión individualista de la creatividad.

Además, los proyectos de arte colaborativo buscan *"crear espacios inclusivos"* (59), generan nuevas formas de pertenencia en contextos escolares, especialmente en zonas de exclusión social. Estos proyectos convierten el espacio educativo en un lugar de encuentro y de reconocimiento mutuo, en el que los estudiantes construyen sentido de comunidad a través de experiencias compartidas.

Otro aspecto relevante es la importancia de la colaboración entre agentes educativos (escuelas, familias, museos, comunidades) como motor de sentido de pertenencia. La *"indagación pública"* (43), en la que se implican múltiples actores, contribuye a fortalecer los vínculos entre la escuela y su entorno sociocultural.

El arte y la educación artística no solo aportan al desarrollo personal del alumnado, sino que son herramientas fundamentales para construir sentido de pertenencia y comunidad. Desde este enfoque, las políticas educativas deberían promover proyectos que refuercen el vínculo entre la escuela y su territorio, fomentando prácticas artísticas colectivas que fortalezcan la identidad y la cohesión social.

9. Producción cultural como resultado educativo

Las producciones artísticas de los estudiantes se entienden como manifestaciones concretas del conocimiento cultural adquirido. Estas obras permiten circular, reflexionar y transformar saberes. Los murales, presentaciones teatrales, piezas audiovisuales y musicales, reflejan procesos pedagógicos profundamente integradores y participativos. A través de la práctica artística, los estudiantes no solo consumen cultura, sino que se convierten en creadores de nuevos significados, discursos y formas expresivas.

"Las artes crean, alimentan y fortifican posibilidades transformadoras de investigación y docencia" (51), lo que subraya que la producción cultural generada en el entorno educativo no es un mero ejercicio, sino un aporte significativo a la cultura contemporánea.

Los proyectos educativos que involucran la creación de narrativas visuales, sonoras o digitales reflejan este enfoque. La experiencia con *DivineComedy. Digital,* por ejemplo, muestra cómo *"nuevos formatos narrativos aplicados a una obra clásica"* pueden convertirse en *"herramientas pedagógicas"* que generan producciones culturales originales (47), conectando el patrimonio con los lenguajes actuales.

El trabajo artístico puede articularse con procesos de memoria colectiva, como ocurre con el uso del *Guernica* de Picasso, que los estudiantes reconocen como *"un cuadro que transmite una historia real que se ha de conocer"* (65, p. 405). Al apropiarse de estas representaciones, los alumnos participan activamente en la producción de significados culturales.

La inclusión de narrativas de género y de voces marginadas en los proyectos artísticos, por ejemplo, *"trabajar en contramano del silenciamiento"* en relación con las mujeres artistas (49), genera producciones culturales que cuestionan los discursos dominantes y amplían el repertorio simbólico disponible.

Los procesos participativos de creación artística favorecen la democratización de la cultura. Es esencial que *"la organización interna esté orientada por principios democráticos"* para que las producciones culturales resultantes reflejen una diversidad de perspectivas (41).

10. La metáfora de la “mochila cultural”

El acceso a recursos culturales (museos, conciertos, bibliotecas) y su aprovechamiento, configuran trayectorias sociales diferenciadas. **Las personas con mochilas culturales más débiles parten de una posición menos favorecida.** La mochila cultural es la metáfora que describe el acopio de experiencias, habilidades y conocimientos culturales que cada persona acumula a lo largo de su vida (por lecturas, visitas, prácticas...) y, que influyen, en su participación en la sociedad.

La mochila cultural preexistente condiciona la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura. Para avanzar en equidad cultural, se necesita acción pública específica y un cambio en el diseño de las políticas educativas y culturales.

> *La mochila cultural es hoy en día, probablemente, uno de los principales factores de exclusión social. [...] Esta brecha cultural condiciona enormemente el acceso y la participación en la cultura y en la vida cívica. [...] el código postal, el nivel educativo, el género o la familiarización con las artes condicionan hoy la igualdad de oportunidades de la educación cultural. De hecho, como sociedad e instituciones públicas, hemos fracasado en garantizar el derecho a la educación artística y cultural en condiciones de equidad. (Jiménez et al., 2023, pp. 25-28; OEI, 2024, p. 74)*

Las pedagogías deben ir más allá de la transmisión de contenidos para ser un medio de compensación y enriquecimiento cultural. **La inteligencia cultural debe ser una competencia clave en la formación docente y en la gestión de instituciones culturales, para que puedan facilitar procesos de inclusión cultural real.**

La Tabla 11 muestra un análisis más detallado de categorías y citas de artículos específicos sobre competencias culturales

Tabla 11

Análisis de competencias culturales y sus citas por artículos

Nº artículo	Categoría	Citas
38	Identidad cultural.	“Las artes tienen el potencial de apoyar la exploración de la identidad y la subjetividad de cada estudiante, vinculadas a experiencias colectivas de su comunidad”.
48	Crecimiento cultural.	“Una persona creativa es, ante todo, capaz de contribuir a la comunidad. El crecimiento cultural comunitario depende de las aportaciones de todos”.
58	Crecimiento cultural.	“Reforzar el potencial identitario de sus colecciones” mediante una “cartografía cultural y social”.
47	Innovación/ proyectos digitales.	“DivineComedy.Digital... nuevos formatos narrativos aplicados a una obra clásica como herramienta pedagógica”.
49	Perspectiva de género.	“Trabajar en contramano del silenciamiento” mediante actividades de “lectura de imagen, contextualización y producción”.
65	Memoria colectiva/ testimonio histórico.	“Sí, porque este cuadro transmite una historia real y considera que todas las historias reales se han de conocer” (sobre el Guernica de Picasso).
43	Cambio cultural.	“Lavarse las manos como signo de compromiso, de protección y de preocupación recíproca”.
59	Cambio cultural/ transformación social.	“Crear espacios inclusivos” en entornos de exclusión: transformar aulas en galerías de arte.
60	Pensamiento crítico/ apreciación cultural.	“Las imágenes en libros de texto ofrecen una visión muy tradicional del arte, alejadas de las experiencias de los jóvenes usuarios”.

65	Competencias estéticas.	“¿Colocarías la imagen en un museo?” como pregunta para evaluar el juicio estético de los jóvenes.
43	Procesos metodológicos.	“La colaboración entre escuela, familias, proponentes y educadoras se desarrolla a distancia, a través de la indagación pública”.
47	Historia del arte.	“Este proyecto les permite explorar las diferentes formas de representar los personajes y escenas de la obra” (Divina Comedia a través de 700 años de historia del arte).
55	Cultura contemporánea.	“La presencia de las pantallas es cada vez más vital en nuestro cotidiano”.
43	Relaciones.	“Ser capaz de vivir por otra persona. De desvivirse por otra persona... el encierro permite aislarse del estrés propio de las sociedades postmodernas”.
43	Voz de la comunidad.	“La voz de la comunidad es la voz de muchos... un proyecto colaborativo que se geste no en el vientre de la investigación, sino en el cuerpo a cuerpo”.
54	Resiliencia.	“Definir orientaciones educativas para la mejora de la resiliencia del alumnado a través de la educación artística”.
51	Emancipación.	“Las artes crean, alimentan y fortifican posibilidades transformadoras de investigación y docencia”.
41	Democratización de la educación.	“Los currículos pueden ser ejemplares, pero si la organización interna no está orientada por principios democráticos, habrá un impacto negativo”.
56	Expresión artística.	“Artistic expression as communication reaches different potentialities and possibilities through the relation of the body with different artistic means”.
40	Valores en educación artística.	“Educar para la recepción, el entendimiento y la construcción de valores de las artes tecnologizadas”.

Nota. Elaboración propia.

Así, los estudios revelan que la educación artística desempeña un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos de habilidades estéticas o técnicas, sino también como motor para la construcción de la identidad cultural (38, 58), el pensamiento crítico (60), la resiliencia (54), la innovación pedagógica (47) y la transformación social (43, 59).

A través de múltiples prácticas –formales e informales, digitales y presenciales–, el arte posibilita la expresión de subjetividades diversas (49, 56), fomenta la reflexión ética sobre la historia y el presente (65, 47) y promueve la participación activa en la vida cultural de las comunidades (48, 58).

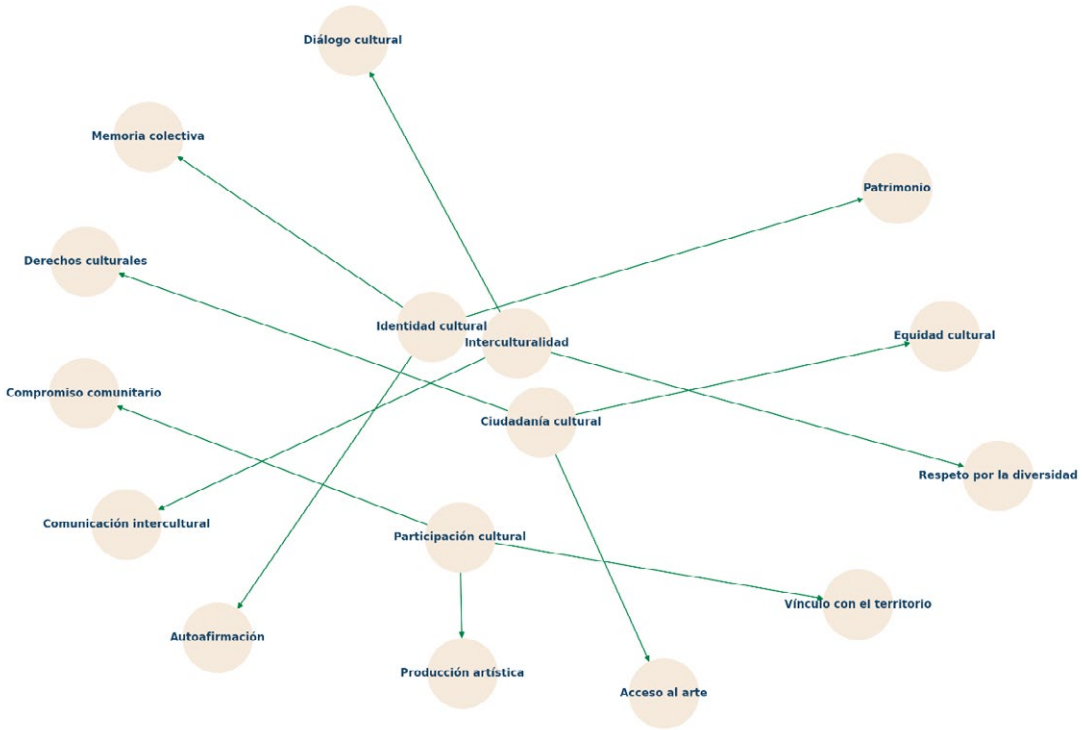
Además, permite cuestionar y resignificar discursos dominantes en torno a género (49), identidad (38), patrimonio (58) y procesos de exclusión (59); contribuyendo a una educación artística más inclusiva y democrática (41, 51).

Existe la necesidad de actualizar las competencias docentes (40), integrar las TIC de manera crítica y creativa (47), y democratizar el acceso a la educación artística en todos los niveles educativos (41, 54), como vía para lograr una ciudadanía más consciente, plural y comprometida.

La Figura 13 presenta algunas de las competencias culturales que desarrolla la educación artística y cultura.

Figura 13

Mapa conceptual categorías y subcategorías competencias culturales



Nota. Elaboración propia.

Conclusión Competencias Culturales

Las competencias culturales, entendidas como herramientas clave para la formación integral del individuo, emergen como un eje esencial en la educación artística contemporánea. Este enfoque no solo promueve el desarrollo de la identidad cultural y la apreciación del patrimonio colectivo, sino que también favorece la inclusión de múltiples voces y memorias en el ámbito educativo. En un contexto globalizado y diverso, la cultura se convierte en vehículo de diálogo, transformación y sentido de pertenencia. Por ello, integrar lo cultural en la educación artística permite construir puentes entre pasado y presente, entre lo local y lo global, y entre el yo y el otro, fortaleciendo así una ciudadanía crítica, creativa y comprometida con la diversidad. Entre las recomendaciones para las políticas educativas y culturales se sugieren:

- **Integrar la educación artística y cultural como un eje transversal en los currículos escolares.** Las políticas culturales deben reconocer la educación artística no solo como una disciplina autónoma, sino como una vía fundamental para fomentar la identidad, la creatividad y el pensamiento crítico en todos los niveles educativos.

- **Fomentar el acceso equitativo a la cultura desde la infancia.** Es fundamental garantizar que todos los estudiantes, sin distinción geográfica, económica o social, tengan acceso a experiencias culturales diversas (museos, galerías, festivales, talleres, etc.).

- **Fomento de proyectos colaborativos entre escuelas, museos y comunidades.** Promover redes de colaboración entre instituciones educativas, museos, espacios culturales y organizaciones sociales para potenciar el aprendizaje situado, participativo y contextualizado.

- **Impulsar la formación docente en competencias culturales.** Se recomienda invertir en programas de formación continua que doten al profesorado de herramientas para trabajar contenidos culturales desde perspectivas inclusivas, interculturales y críticas.

- **Reconocer y valorar las expresiones culturales locales e indígenas.** Las políticas deben promover la inclusión activa de las culturas locales, sus saberes, lenguas y expresiones artísticas en los procesos educativos y en la oferta cultural institucional.

- **Desarrollar políticas culturales participativas.** Incluir a la comunidad educativa, artistas, colectivos culturales y ciudadanía en la toma de decisiones sobre contenidos, prácticas y espacios culturales.

- **Promover el uso crítico de las tecnologías digitales en la cultura.** Fomentar iniciativas que combinen cultura y tecnología para generar nuevas formas de creación, difusión y mediación cultural, especialmente entre las juventudes.

- **Incentivar la cooperación entre instituciones educativas, culturales y sociales.** Establecer alianzas estratégicas entre escuelas, universidades, museos, centros culturales y organizaciones comunitarias para construir una red sólida de acción cultural.

- **Evaluar el impacto cultural de las políticas públicas.** Implementar mecanismos de seguimiento y evaluación que midan el impacto educativo, social y cultural de los programas implementados, con el fin de asegurar su pertinencia y sostenibilidad.

3.5 Beneficios de la educación artística y cultural según actores educativos

Los resultados de las investigaciones analizadas muestran evidencias sobre cómo las intervenciones en educación artística y cultural desarrollan competencias en función de los diferentes actores educativos: estudiantes, profesorado, relación estudiante-estudiante, clima de aula y comunidad educativa.

Estudiantes: competencias artísticas y culturales.

Las artes visuales conducen a aprendizajes complejos que desafían a la escuela. Así, las artes favorecen la producción mediática como **práctica cultural** en el estudiantado. La producción mediática en sí misma es un acto creativo y artístico en donde se desarrolla el aprendizaje de lo visual y su uso (9). Los estudiantes reconocen y valoran las posibilidades creativas y expresivas de este tipo de experiencia educativa:

> Estudiante mujer A: *"Sí, porque igual la profe es como atípica acá dentro de los profes y nos da un espacio mucho más amplio".*
>
> Estudiante mujer B: *"... y en comparación con otros colegios. Igual mi vecina, que es mi amiga, también le hacen hacer cosas muy estrictas en artes o en cosas así y no sé, como que acá te dejan fluir. No sé, como expresar* (9, p. 248).

En esta misma línea, el nanometraje invita a la **creación de metáforas:** "Era una flor que al pasar el tiempo se le iban cayendo los pétalos y cada pétalo iba representando como una etapa o un ciclo de la vida" (9, p. 246) y a que lo **simbólico** se haga presente: "En otra creación dos estudiantes mujeres decidieron incorporar el cubo solo simbólicamente representando dos sentidos que se enfrentaban, oscuridad y luz, y que el personaje principal encarna en el nanometraje" (9, p. 245). El uso del ***stop motion*** junto con la música melódica seleccionada por los estudiantes, recuerda al cine de animación difundido en producciones internacionales conocidas (9). La producción de vídeos para investigar el **legado cultural** moviliza no solo a los estudiantes, sino también a sus propios profesores: "Se pudo evidenciar que los estudiantes y docentes que participaron se vieron interesados en investigar acerca de su legado cultural, saber y conocer cuál era la etnia o cultura de la que provenían sus padres, abuelos y ellos mismos" (13, p. 120). La construcción de **formas expresivas** se logró a través de la técnica Pop-Up que permitió la transformación de imágenes y movimientos de personajes y escenarios a partir de una superficie plana (papel) en un objeto con dimensionalidad (19).

La educación artística desarrolla aspectos como la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales a través de los diferentes proyectos artísticos que, unidos con el **arte, la cultura y el patrimonio** contribuyen a que las personas se relacionen con la sociedad. Estos hallazgos están presentes en los estudios 2, 7 y 9.

Otra competencia específica es el **sentido de pertenencia** como consecuencia de producciones artísticas y culturales. En esta línea, un resultado del estudio 2 apunta a cómo el sentido de pertenencia se puede ver mermado por el fenómeno de la globalización y la tecnología:

> De ahí que todos estos fenómenos hayan tenido incidencia en la comunidad de Oñacápac, especialmente en los jóvenes; pues los mismos, dada la influencia migratoria de su contexto y el acceso a tecnologías de comunicación; han ocasionado una pérdida del sentido de pertenencia hacia sus prácticas ancestrales y locales. (p. 291)

Estos hallazgos también son compartidos por el estudio 3. El diálogo de saberes crea nuevas formas de comprensión del mundo que dan sentido a una (re) apropiación social de la naturaleza y de la cultura (3). Son los jóvenes quienes pueden dar continuidad a las tradiciones para que el legado cultural persista (3).

La estética garantiza el cultivo de la sensibilidad de los estudiantes y enriquece la autoexpresión, el placer de construir y crear y, por otro lado, implica la adquisición de compromiso, de entrega, el desinterés utilitario y la no obligatoriedad (7).

La educación artística es un derecho universal y un componente básico para la formación integral del estudiante (1), es un recurso de incalculable valor en el currículo escolar (1) ya que contribuye a la formación de la identidad cultural que garantiza la motivación por el aprendizaje de las artes (12), y se enfrenta en el siglo XXI a ser tanto innovadora como creativa (12). El arte como manifestación de la cultura genera espacios para reflexionar la realidad, experimentarla, criticarla y sentar postura frente a ella (14).

> **El diálogo de saberes crea nuevas formas de comprensión del mundo que dan sentido a una (re)apropiación social de la naturaleza y de la cultura (3). Son los jóvenes quienes pueden dar continuidad a las tradiciones para que el legado cultural persista (3)."**

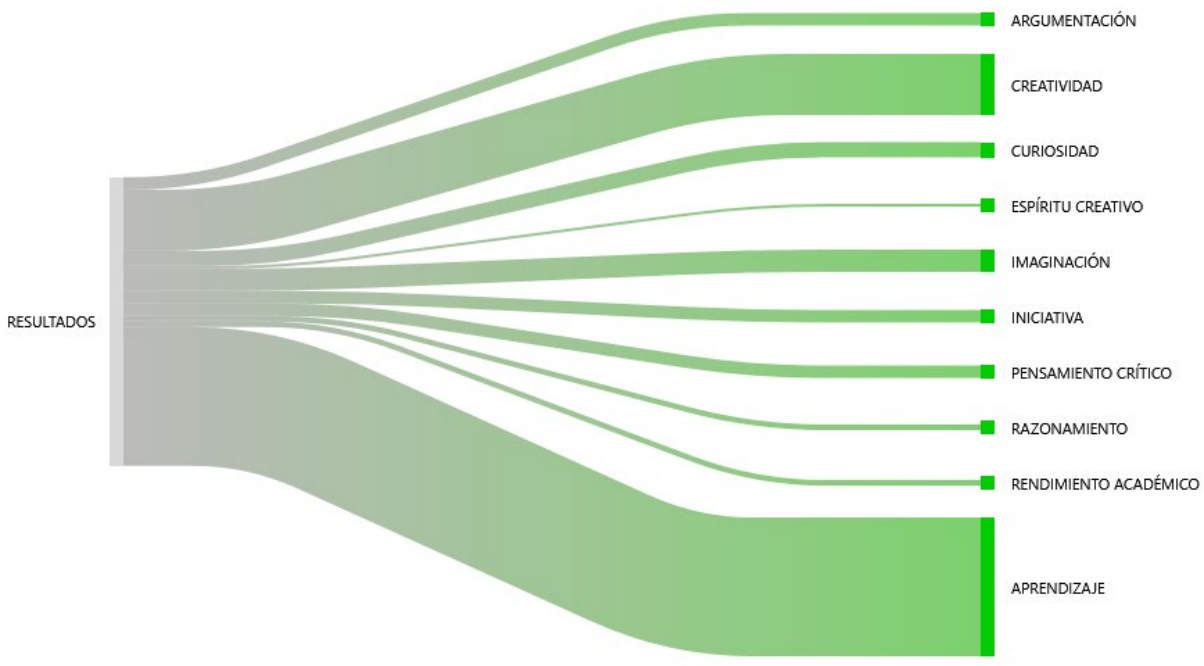
Estudiantes: competencias traslacionales.

Los hallazgos muestran beneficios en competencias cognitivas, sociales y emocionales.

Entre las **competencias cognitivas** se encuentran: aprendizaje; argumentación; creatividad; curiosidad; espíritu creativo; imaginación; iniciativa; pensamiento crítico; razonamiento y rendimiento académico. Prevalece el aprendizaje seguido de la creatividad (estas competencias no incluyen competencias específicas relacionadas con materias, contenidos o asignaturas diferentes a Educación Artística, tal y como recoge la Figura 14.

Figura 14

Desarrollo de competencias cognitivas en estudiantes

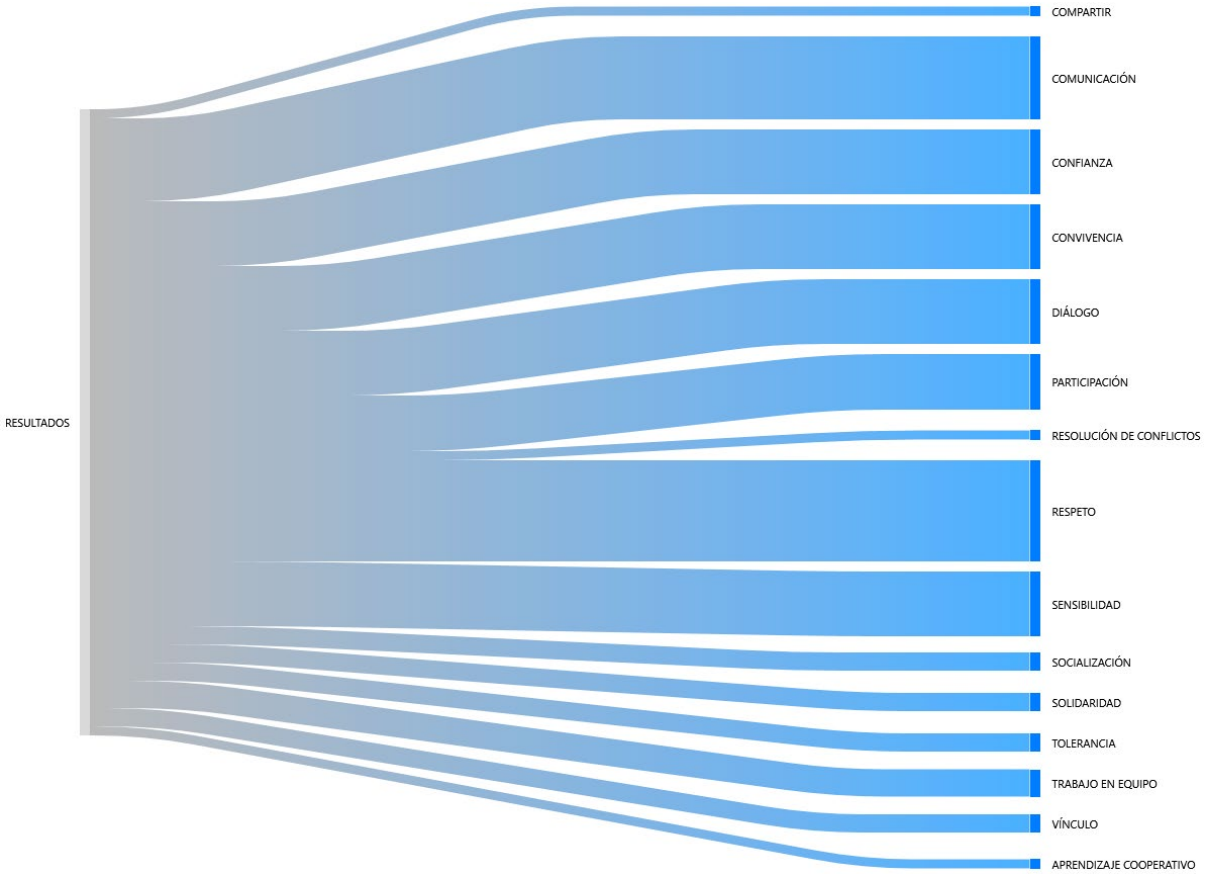


Nota. Elaboración propia.

De la misma manera, un número importante de **competencias sociales** se desarrollan en estudiantes y jóvenes, entre ellas: compartir; comunicación; confianza; convivencia; diálogo; participación; resolución de conflictos; respeto; sensibilidad; socialización; solidaridad; tolerancia; trabajo en equipo; aprendizaje cooperativo y vínculo, tal y como señala la Figura 15.

Figura 15

Desarrollo de competencias sociales en estudiantes

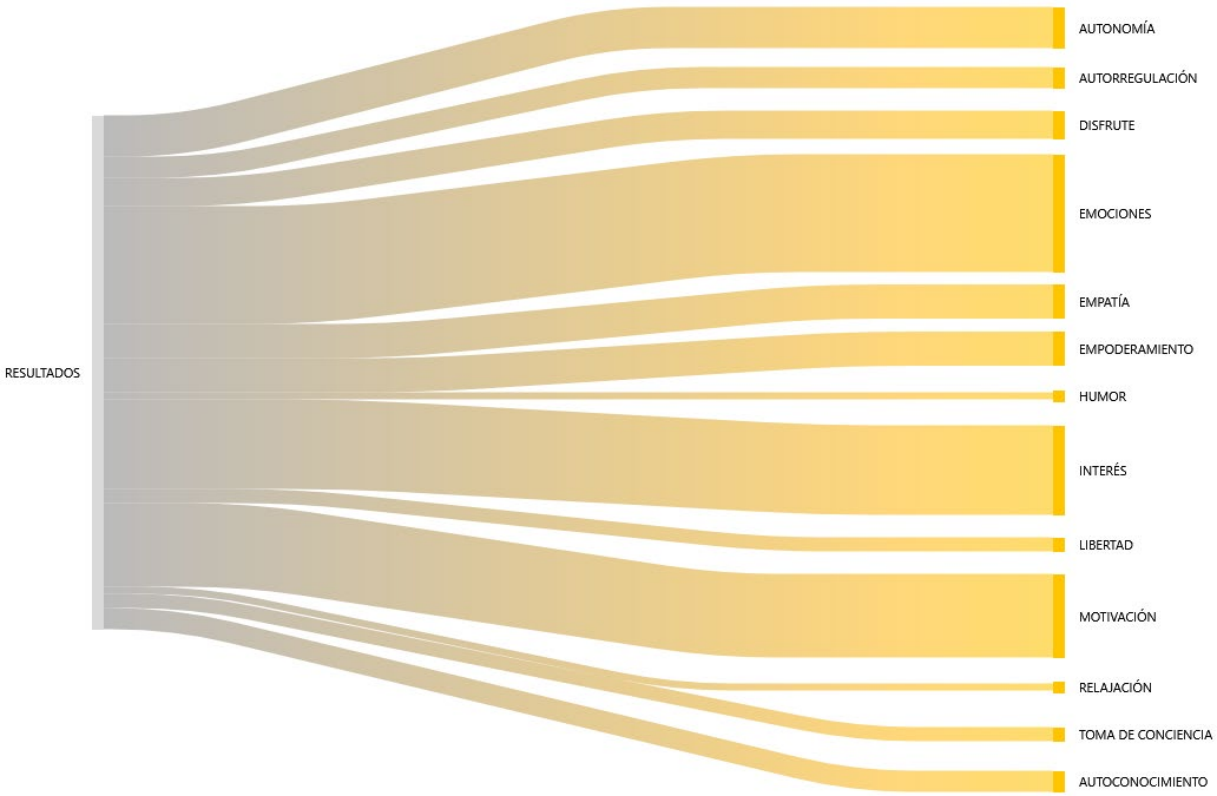


Nota. Elaboración propia.

Como muestra la Figura 16, las **competencias personales y emocionales**, así como los estados emocionales también forman parte de los resultados encontrados: autoconocimiento; autonomía; autorregulación; disfrute; emociones; empatía; empoderamiento; humor; interés; libertad; motivación; relajación y toma de conciencia.

Figura 16

Desarrollo de competencias personales y emocionales en estudiantes



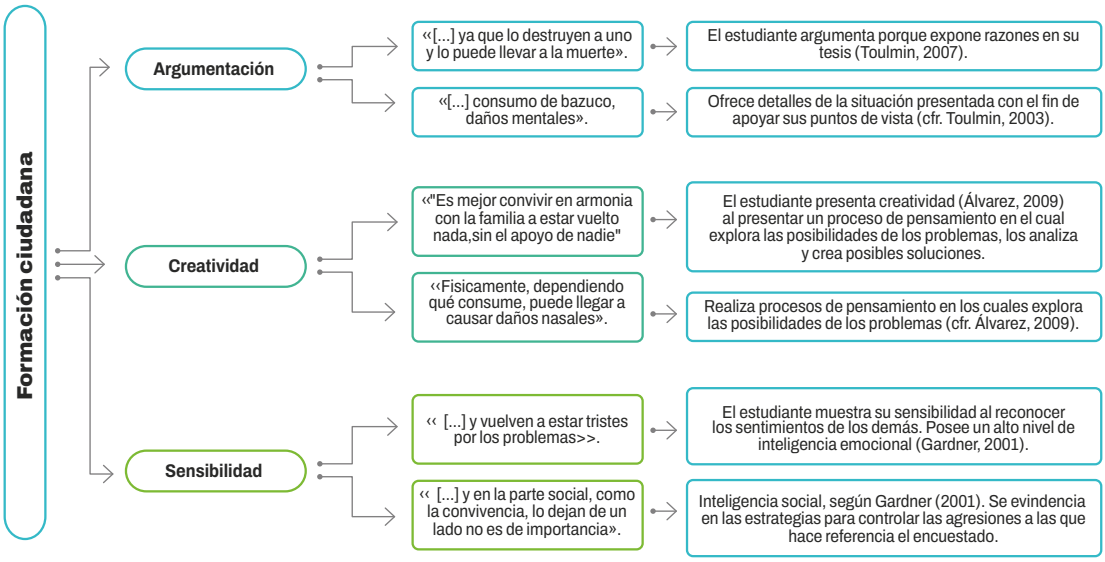
Nota. Elaboración propia.

Como cierre, el estudio 14 es un ejemplo del desarrollo de **competencias cognitivas y sociales,** porque pone el foco en cómo la expresión creativa permite capturar la problemática social formando así a un grupo de estudiantes en ciudadanía. Muestra evidencias sobre el uso de la fotografía para la comprensión del problema de la drogadicción y cómo este recurso de expresión creativa desarrolla la creatividad, sensibilidad y argumentación. La Figura 17 demuestra el análisis cualitativo de estas tres categorías.

Figura 17

Un ejemplo de resultados de competencias cognitivas y sociales

Nota. Elaboración propia a partir de (Toulmin, 2007; Toulmin, 2003, Álvarez, 2009; Gardner, 2001).



Profesorado.

La Educación Artística también produce cambios en las **prácticas pedagógicas** de los profesores y en el vínculo con los estudiantes.

Por ejemplo, la **planificación docente** se centra en aprendizajes esperados relacionados con la expresión artística o con contenidos específicos, como las figuras tridimensionales y sus características “desarrollar una idea, sentimiento o emoción en una expresión creativa y técnica o identificar características de la expresión tridimensional” (9, p. 240).

Asimismo, el profesorado trabaja con **estrategias didácticas** que enfatizan la corporeización de las emociones a través del lenguaje de las artes visuales mediante la empatía, el humor, la autorregulación cuerpo/mente, la activación de sensores corporales y el tratamiento corporeizado de contenidos para el desarrollo de la expresión artística visual en niños, niñas y jóvenes (4), en tiempos de pandemia.

Ofrecer oportunidades de desarrollo profesional continuo a los educadores es crucial para desarrollar su capacidad de integrar eficazmente la educación artística en la práctica docente. Los programas de capacitación deben centrarse en estrategias para incorporar pedagogías basadas en las artes, evaluar el aprendizaje artístico de los estudiantes y fomentar la colaboración con organizaciones artísticas y recursos comunitarios (Dey, 2024).

Fuera del contexto educativo formal, la mediación-artística teatral requirió de **reestructuraciones pedagógicas y de resignificación de aprendizajes**. Al respecto, el estudio 1 concluye sobre el papel del arte en la educación y, en particular, del teatro como estrategia sensible para el aprendizaje en tiempos de pandemia y en contextos hospitalarios:

> A través de la mediación, los profesores aprendieron nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, considerando prácticas que ellos realizaban en otras asignaturas paralelas a la mediación, como la pedagogía teatral, la cual se ha caracterizado por buscar en el teatro un nuevo recurso de aprendizaje, motivador de la enseñanza, facilitador de la capacidad expresiva, contenedor de la diferencia, ente de sanación afectiva y proveedor de una experiencia creativa (García-Huidobro, 2018). (1, p. 87)

La **relación entre estudiantes y profesores** se potencia, es mucho más cercana, próxima, asertiva, de respeto mutuo, confianza y comunicación efectiva. Estos hallazgos están presentes en un número importante de documentos.

El profesorado es conocedor del **espacio seguro** y sus implicaciones en la seguridad física, emocional y social del estudiantado. Se trata de un espacio que fomenta la apertura mental, el respeto mutuo y la voluntad de aprender y compartir experiencias sin temor a ser juzgados, ya que “la relación entre docente y estudiantes, como veremos, es cercana a la vez que asertiva, observamos diversas situaciones donde la profesora los tensiona para que reflexionen, pregunten y puedan expresarse libremente” (9, p. 240).

Relación estudiante-estudiante.

Uno de los beneficios que más se reporta en los estudios es la colaboración entre pares. La colaboración es entendida como un resultado de la educación artística y cultural, pero también como una metodología que caracteriza a la naturaleza de la misma disciplina. Las diferentes intervenciones artísticas y culturales comparten cómo la colaboración llevó a algunos estudiantes a descubrir destrezas y habilidades que en el aula no se habían potenciado, además de disminuir la ansiedad y permitir que estén más relajados y tranquilos (13). El trabajo colaborativo interdisciplinario promueve la discusión en torno a las emociones, por ser una herramienta que hace posible la representación del rostro a partir del uso libre de la expresión gráfica: “Nosotros trabajamos estas actividades de manera cooperativa en grupos de cuatro niños, entonces a cada uno de los niños tiene una visión y una tarea frente a un proyecto o la clase de artes” (4, p. 76). El intercambio abierto de opiniones transformativas entre estudiantes españoles y argentinos, favoreció la creatividad literaria que derivó en un vínculo intercultural desde las miradas compartidas de sus países (22).

Clima del aula.

El arte también motiva el buen clima de aula, potencia la sana convivencia y estimula la acción docente (1). El clima se caracteriza por ser lúdico y distendido, lo que conduce a la confianza entre estudiantes y con el grupo (1). Las actividades lúdico-creativas y en apoyo de las disciplinas del modelo STEM benefició el clima de aprendizaje (12). La etapa de familiarización en talleres de apreciación-creación plástica posibilitó nuevas representaciones y formas conocidas, nuevos conocimientos y disfrute de la actividad y la creación de un clima de confianza y seguridad. Este clima contrarrestó posibles tensiones que surgen en la propia actividad (5), siendo clave para la articulación cuerpo/mente (4):

> Y desde el punto de vista como profesor/a. Cómo uno/a maneja el movimiento en la clase, cómo es importante conectarse con el alumno, cómo es importante generar una educación emocional. Entonces allí influye mucho el clima. ¿Por qué cuerpo y emoción? Porque el cuerpo es parte de la emoción. [...] Y porque la armonía y el clima de la clase tienen que ser en donde ellos se sientan absolutamente cómodos, con su cuerpo, con su estructura, con su anatomía. (4, p. 72)

La investigación de Vázquez (2017), con entrevistas a estudiantes de décimo grado de educación media, también devela cómo la educación artística incide de manera positiva en la metodología y clima del aula.

Figura 18

IEA Metodología de clase | [p?:] 1,2Y3	**Agradable** **Didáctica** **Teórica-práctica** **Buena explicación** **Lúdica** **Ambiente calmado y agradable** **Participativa** **Tranquila Apoyo docente** **Indicaciones paso a paso Actividades creativas** **Proyectos de música, Danza, Teatro, Pintura.**	Frente a la dinámica cotidiana de la clase el estudiante opina que es una clase agradable en la que se trabaja integrando la teoría con la práctica, en un ambiente propicio, con apoyo y acompañamiento del docente. En general consideran que es una clase en la que se puede participar de manera creativa y que se reciben instrucciones claras para su desarrollo. En el área de educación artística los estudiantes han participado en proyectos de investigación en las diferentes disciplinas del campo de las artes, como son la danza, el teatro, la música y las artes plásticas

Nota. Vázquez (2017, p. 63).

Comunidad educativa.

Los artículos analizados reportan cambios en la comunidad escolar. Se establecen redes de conocimiento, pero también lazos afectivos entre los **actores educativos** (1):

> Una pedagogía que se construye desde el amor y en diálogo con la comunidad escolar genera confianza en el desarrollo del aprendizaje. La pedagogía hospitalaria se visualiza como un proceder inclusivo, mediante una enseñanza motivadora, flexible, dinámica, creativa y orgánica, que concitó en esta investigación una gran participación de la comunidad. (p. 114)

Cuando **las familias** reconocen los beneficios de la pedagogía teatral en sus hijos e hijas, se suman al acompañamiento emocional iniciado en las aulas hospitalarias:

> Por otro parte, los padres y madres se comprometieron durante esta mediación, llevada a cabo en tiempos de pandemia, a contribuir en el proceso de aprendizaje emocional de sus hijos e hijas, ya que observaron importantes mejoras físicas, psíquicas y emocionales en ellos, observaciones que apoyaron la emoción de los docentes. (Bhamani et al., 2020; 1, p. 113)

También es interesante lo que informan los padres y madres con respecto a las actividades artísticas de sus hijos e hijas fuera de la escuela: **los niños que realizan actividades artísticas son percibidos por sus padres y madres con mayor apertura,** independencia, originalidad, invención, intereses, capacidad de resolución de problemas, sentido del humor, perseverancia y flexibilidad de pensamiento (10).

En otros estudios, los hallazgos también indican cómo **los padres y madres forman parte de la estrategia pedagógica apoyando así el aprendizaje de las matemáticas de sus hijos e hijas** con actividades lúdico-creativas (pedagogía de los malabares) (12), o cómo los rituales de limpieza de buena suerte arraigados en la cultura familiar pasan de generación por respeto a los padres, madres y abuelos: “Mi mamá pone arroz en su cartera para que venga la prosperidad a ella” (13, p. 126). Conversaciones con padres y abuelos forman parte de una de las primeras fases de la investigación porque facilitan un acercamiento a sus perspectivas y prácticas culturales (2).

Involucrar a los padres, las familias y los miembros de la comunidad como socios en la educación artística, mejora el apoyo al aprendizaje estudiantil y **extiende el impacto de los programas artísticos más allá de la escuela**. Las escuelas pueden involucrar a los padres en eventos, talleres y presentaciones artísticas, fomentar la participación familiar en actividades artísticas y

colaborar con organizaciones comunitarias para ampliar el acceso a recursos y oportunidades artísticas (Dey, 2024).

Las familias son conocedoras de la existencia de un área de educación artística. El estudio 7 recoge sus opiniones y creencias en cinco categorías emergentes siendo sus respuestas:

- ***Reconocimiento de actividades artísticas y proyectos del colegio.*** "Sí, música, pintura, artes visuales, danza y teatro".

- ***Aportación de las actividades a la formación en valores***. "Sí, Folclorito, clausura, día de la música colombiana, revista, semana cultural, concurso de canto, de baile, día de la música".

- ***Existencia de formación cuidada en el colegio.*** "Sí, responsabilidad, organización, disciplina, trabajo en equipo, persistencia, amistad, actitud, coordinación".

- ***Relación entre educación artística y formación ciudadana.*** "Sí, formar en valores, formar ciudadanos, aprender a respetar, aprender a organizarse, trabajar en grupo".

- ***Formación de ciudadanos a través de la educación artística***. "Sí, se puede encontrar cultura y formarse como ciudadanos" o "Sí, porque es cultura, con la cultura se aprende y aprendiendo se hace mejor persona, como aprendemos valores en ensayos y en el Folclorito, eso hace que seamos mejores personas, para seguir adelante" (7, p. 163).

Este mismo estudio es el único en el que consulta a **egresados** (7), siendo sus respuestas similares a la de los padres y madres, aunque discrepan con relación a la existencia de formación ciudadana en el colegio. "No, específicamente en la época en la que estudiamos, pero sí aparecía como cívica". Enfatizan el impacto positivo de la educación artística en el desarrollo personal. "Sí, definitivamente se forman mejores personas a través del arte" (7, p. 163).

Padres, madres, docentes y directivas de instituciones educativas coinciden en asociar arte y empoderamiento, a la vez que identifican el arte como elemento estructurante del proyecto educativo: los estudiantes pasan de la transitividad ingenua hacia la transitividad de la conciencia (8).

Por último, el estudio 8 reclama mayor continuidad entre las **instituciones educativas y los hogares**: movilizar y empoderar en conciencia ambiental y creatividad con proyectos como "La fábrica de sueños", que debe traspasar lo pedagógico y lo vivencial para llegar a otros ámbitos y espacios de socialización e interacción.

Hay una relación directa de sus descripciones con lo referido a la relación con la naturaleza; sin embargo, no se evidencia continuidad de estos procesos en sus instituciones educativas o en sus hogares (8, p. 19).

IV. Conclusiones y recomendaciones

Se presentan recomendaciones y conclusiones con relación a la revisión sistemática realizada:

Con relación al diseño y resultados de la revisión sistemática

- La revisión sistemática tuvo como objetivo conocer los beneficios de la educación artística y cultural en la enseñanza formal y en centros culturales.
- La revisión sistemática se llevó a cabo en ocho fases cumpliendo así con la declaración PRISMA.
- Las bases consultadas han sido Scopus, WOS, Redalyc y Red de Repositorios Latinoamericanos.
- Un total de 23 artículos cumplieron los criterios de inclusión.
- La gran mayoría de los artículos se han publicado entre 2017 y 2019.
- Los autores de las investigaciones analizadas proceden de Colombia, España, Chile, Brasil y México.
- En general, la calidad metodológica de los estudios, es mejorable.
- Prevalecen los estudios cualitativos frente a los cuantitativos y mixtos.
- El contexto en que se llevan a cabo las intervenciones son la educación formal, tanto primaria como secundaria, aulas hospitalarias y educación no formal como el contexto urbano o aulas rurales.
- La duración de las intervenciones oscila entre diez días hasta el seguimiento de cinco años.
- La mayoría de las intervenciones y experiencias se han explicado con detalle lo que facilita su replicabilidad.
- Prevalecen intervenciones en donde se emplean las artes visuales y otras centradas en la música, en las artes plásticas o en la mediación artística.
- Las competencias que buscan desarrollar las intervenciones artísticas y culturales se centran en la identidad y la apropiación cultural, académicas, socioemocionales, creatividad, formación ciudadana y la reflexión. A continuación, se presentan ejemplos de dichas investigaciones.
- Los hallazgos indican el desarrollo de competencias artísticas y culturales, pero también traslacionales.

- Los estudios analizados reportan resultados positivos en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales en estudiantes y jóvenes.

- Los resultados apuntan al desarrollo de *competencias personales y emocionales y estados emocionales*, entre ellas: autoconocimiento; autonomía; autorregulación; disfrute; emociones; empatía; empoderamiento; humor; interés; libertad; motivación; relajación y toma de conciencia.

- Los resultados apuntan al desarrollo de *competencias cognitivas* como: aprendizaje; argumentación; creatividad; curiosidad; espíritu creativo; imaginación; iniciativa; pensamiento crítico; razonamiento y rendimiento académico.

- Los resultados apuntan al desarrollo de *competencias sociales* que se dan en estudiantes y jóvenes, entre ellas: compartir; comunicación; confianza; convivencia; diálogo; participación; resolución de conflictos; respeto; sensibilidad; socialización; solidaridad; tolerancia; trabajo en equipo; aprendizaje cooperativo y vínculo.

- Los beneficios de la educación artística y cultural están presentes en los distintos actores de la comunidad educativa.

Recomendaciones metodológicas a partir de la revisión sistemática realizada

- Se recomienda un mayor número de estudios primarios en Educación Artística y cultural para la difusión de la investigación en esta área de conocimiento.

- Se recomiendan diseños de investigación más rigurosos y sistemáticos con la finalidad de continuar consolidando el área.

- Es necesario un mayor número de investigaciones empíricas y menos documentales.

- Trabajar con diseños mixtos de investigación permite una comprensión más profunda y amplia de los fenómenos estudiados, la posibilidad de abordar problemas de investigación de forma más clara y efectiva, y la generación de datos más variados y ricos.

- Se sugiere que las investigaciones no solo presenten resultados esperados, sino también no esperados o contradictorios para una mejor comprensión del área de estudio.

- Es necesario continuar difundiendo los beneficios de la Educación Artística y cultural con la publicación de investigación e informes, así como en jornadas y congresos artísticos, educativos y culturales.

Para las políticas públicas

En el contexto actual, marcado por la aceleración tecnológica, la complejidad social y los retos medioambientales, la **educación artística y cultural** adquiere un valor esencial en la formación integral de las personas. Lejos de ser un añadido marginal en los currículos escolares o en las políticas culturales, el arte y la cultura ofrecen herramientas fundamentales para el desarrollo de competencias que la sociedad necesita con urgencia: **creatividad, pensamiento crítico, sensibilidad, empatía, diálogo intercultural y resiliencia emocional.**

Diversos estudios y marcos internacionales –OCDE, UNESCO, OEI, Fundación Alternativas, FEAPA–, insisten en que las artes contribuyen a formar ciudadanos capaces de comprender su entorno de manera crítica, de imaginar alternativas y de convivir en contextos diversos. En la escuela, la educación artística facilita aprendizajes profundos que no se limitan a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que promueven el desarrollo personal, social y ético del alumnado. Además, refuerza el bienestar emocional, aporta un espacio para la expresión personal y colectiva, y ayuda a construir identidades culturales abiertas y respetuosas.

Más allá del ámbito escolar, los contextos **no formales** –museos, teatros, bibliotecas, centros culturales, colectivos artísticos–, ofrecen oportunidades de aprendizaje igualmente valiosas. Estos espacios permiten a personas de todas las edades y orígenes participar activamente en la vida cultural, generar vínculos comunitarios y enriquecer su experiencia vital. Además, son fundamentales para fomentar la **inclusión social,** la participación democrática y el derecho universal a la cultura.

Por todo ello, las políticas públicas en educación y cultura deberían avanzar en las siguientes direcciones:

- **Reforzar la presencia de las artes en los sistemas educativos**, garantizando que todos los estudiantes accedan a una educación artística de calidad, desde las primeras etapas hasta la formación superior.

- **Mejorar la formación del profesorado** en pedagogías artísticas actualizadas, que integren la dimensión creativa, emocional y social del arte.

- **Establecer alianzas entre escuelas e instituciones culturales**, de modo que el aprendizaje artístico trascienda el aula y se conecte con la vida cultural del entorno.

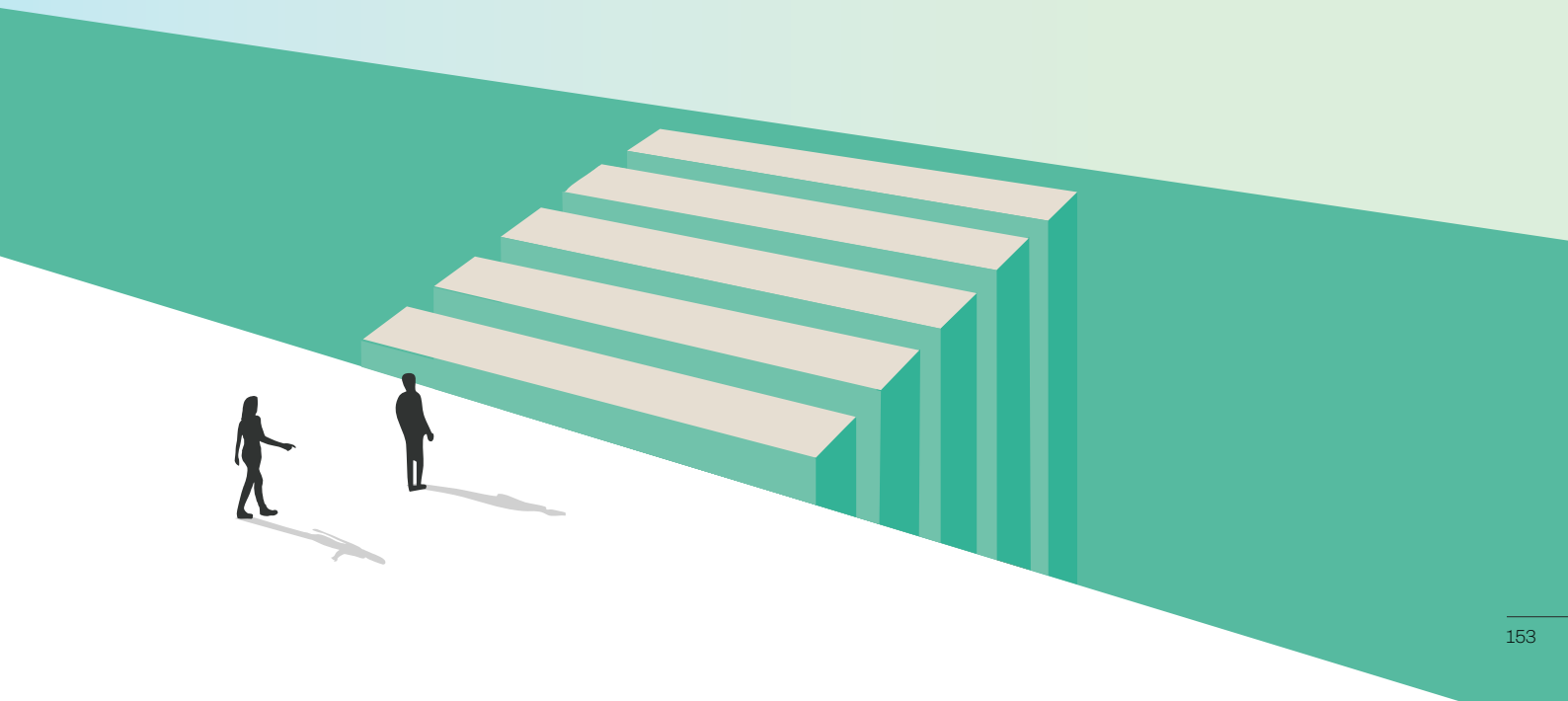
- **Democratizar el acceso a los espacios culturales**, eliminando barreras económicas, geográficas o sociales y promoviendo la diversidad cultural como un valor compartido.

- **Reconocer el valor intrínseco del arte** como espacio de expresión, encuentro y construcción de sentido, más allá de su función instrumental en la mejora de otros aprendizajes.

Integrar de forma coherente la educación artística y cultural en las políticas públicas, es apostar por una sociedad más crítica, creativa y cohesionada. No se trata solo de mejorar el rendimiento escolar o de generar empleo en las industrias culturales –aunque también lo haga–, sino de garantizar que todas las personas tengan derecho a desarrollar su imaginación, su capacidad de expresión y su sensibilidad ética y estética.

En definitiva, fortalecer la educación artística y cultural –en la escuela y en los espacios no formales– es apostar por un modelo educativo más humano, inclusivo y conectado con los grandes retos de nuestro tiempo. Un modelo que forma no solo a futuros profesionales, sino a ciudadanos capaces de construir sociedades más abiertas, justas y sostenibles

Integrar de forma coherente la educación artística y cultural en las políticas públicas, es apostar por una sociedad más crítica, creativa y cohesionada. No se trata solo de mejorar el rendimiento escolar o de generar empleo en las industrias culturales –aunque también lo haga–, sino de garantizar que todas las personas tengan derecho a desarrollar su imaginación, su capacidad de expresión y su sensibilidad ética y estética.



V. Referencias

Bhamani, S., Makhdoom, A., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S., & Ahmed, D. (2020). Home Learning in Times of COVID: Experiences of Parents. *Journal of Education and Educational Development, 7*(1), 9-26.

Cipriani, G., Cipriani, L., Danti, S., Picchi, L., & Di Fiorino, M. (2019). Links Between Painting and Neurology: The Example of Dementia. American journal of Alzheimer's disease and other dementias, 34(4), 217-222. *https://doi.org/10.1177/1533317519826293*

Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2002a). Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 55(3), 373-390.

Garaigordobil, M. y Pérez, J. I. (2002b). Efectos de la participación en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y gráfica. *Anales de Psicología, 18(*1), 95-110.

García-Huidobro, V. (2018). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Universidad Católica.

HEALTH DEVELOPMENT AGENCY. (2000). *Art for Health: A review of good practice in community-based arts projects and initiatives which impact on health and well-being*. Health Development Agency.

LOMLOE. (2022). Spanishc Organic Law 3/2020, of December 29, which modifies Organic Law 2/2006, of May 3, on Education.

Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *"Cultura" en Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Catarata. http://redongdmad.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumentos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/CULTURA.pdf

Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia.

Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores.

Paredes, M. (2018). *Programa de actividades de expresión grafico plásticas para la producción creativa de cuentos en los estudiantes de 4to. grado de primaria de la Institución Educativa N°10113.* Lambayeque-2014.

Pérez, P. (2005). *Una nueva mirada a la Educación Artística desde el Paradigma del Desarrollo Humano* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Construyendo interculturalidad crítica, 75-96.

Anexo 1. Referencias bibliográficas documentos finales ronda 1 (36 artículos)

Listado de referencias bibliográficas de la **ronda 1** con los **36 artículos finales** buscados en la base de datos Scopus, WoS, Redalyc y Red de Repositorios Latinoamericanos que han cumplido con los criterios de inclusión.

Nº	Referencias bibliográficas
1	Sánchez, C. (2022). Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral *online* para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de COVID-19. *Revista realidad educativa*, 2, 79-121. *https://doi.org/10.38123/rre.v2i2.232*
2	Quezada, C. (2022). Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad Kichwa de Ecuador. *Ñawi: arte diseño comunicación, 6*(2), 289-309.
3	Cabal-Pérez, C. J., Urbano-Bravo, L. A., y Vega-Castañeda, L. F. (2023). Danza, música y literatura como estrategia didáctica para un diálogo intercultural en la región Andina. *Revista Educación, 47*(2), 1-25. *https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53889*
4	Cortés, L. y Grinspun, N. (2023). Percepción de la corporeización de las emociones, según *profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile. REXE 22*(48), 65-83. *https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.004*
5	Arribas, P. E. y Gómez, Y. (2021). La cultura artística desde los Talleres de Apreciación-Creación Plástica con alumnos con trastornos conductuales. *VARONA, Revista Científico-Metodológica,* 72, 104-108.
6	Villalba, J.V. y Robles, F.J. (2021). «Del árbol al cuadro»: Un proyecto didáctico STEAM para Educación Primaria. Educación XXX(59). *https://doi.org/10.18800/educacion.202102.014*
7	Náñez-Rodríguez, J.J. y Castro-Trurrigao, H.M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado, 12*(2), 154-165. *https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/entramado/article/view/441*

8 Soto-Vallejo, I., Amaya-Castaño, G. C., Cardona-Acevedo, M., y Rodríguez-Tibaduiza, O. A. (2023). Conexión ser humano-naturaleza: Una experiencia educativa alternativa en la "Fábrica de sueños", Manizales, Colombia. Revista Electrónica Educare, 27(3), *1-21 https://doi.org/10.15359/ree.27-3.17179*

9 Valdivia, A., Herrera, M., y Guerrero, M. (2015). Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: Un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales. *Estudios Pedagógicos XLI*, 231-251.

10 Krumm, G. y Lemos, V. (2012). Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos. *International Journal of Psychological Research, 5*(2), 40-48.

11 Barrera, A., Ledezma, F., Ortiz, A., Toro, S., y Torres, F. (2018). Bienestar Psicológico y Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en Estudiantes Secundarios con y sin Formación Musical Formal en la Región de Coquimbo. *Estudios Pedagógicos XLIV*, 1, 7-24.

12 Gutiérrez, P.R., Cervantes., E. y Gutiérrez, I.R. (2019). Innovación y experiencias creativas de matemática educativa en escuelas secundarias desde la pedagogía del malabarismo. *IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH*, 10(18), 65-78. *https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100065*

13 Quintero-Solano, A., Riveira-Zuleta, C. A., Mosquera-Arteta, A., Barrios-Cano, J., y Manotas-Salcedo, E. (2019). Eficacia intercultural y uso de videos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 10*(1), 119-133. *https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/3063*

14 Rodríguez-Ortiz, A.M. y Montoya-Trujillo, B. (2020). La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía. *Jangwa Pana, 19*(1), 1-29. *https://doi.org/10.21676/issn.1657-4923*

15 Zapata, G. P. & Hargreaves, D.J. (2018). The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia. *Psychology of Music, 46*(4), 540-550. *https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735617716756*

16 Luengo, G. y Valenzuela, C. (2024). La notación musical: herramienta para el aprendizaje de las *fracciones. EDUCACIÓN MATEMÁTICA, 36*(1), 187-221. *https://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol36/1/07_REM_36-1.pdf*

17 De Oscar, S.C. y Dos Santos, C.A. (2019). O uso de recursos tecnológicos e linguagem musical na aproximação de pais e filhos: uma experiência no 1º ciclo de educação musical. *Belo Horizonte, 12*(3), 37-48. *https://doi.org/10.17851/1983-3652.12.3.37-48*

18 Said, P.M. y Abramides, D.V.M. (2020). Effect of music education on the promotion of school performance in children. *CoDAS, 32*(1), e20180144. *https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018144*

19 León, J.R., Pinto, M. E., Lozada, M., y Lozada, N. A. (2023). Técnica pop-up, una herramienta artística para el mejoramiento de la lectura, escritura y oralidad. *ArtsEduca, 34*, 67-80. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8941618*

20 Amado, D., Molero, P., Del Villar, F., Tapia-Serrano, M. A., y Sánchez-Miguel, P. A. (2020). Implementing a Teacher-Focused Intervention in Physical Education to Increase Pupils' Motivation towards Dance at School. *Sustainability, 12,* 4550, 1-13. *https://doi.org/10.3390/su12114550*

21 Carrascal, S., Magro, M., Anguita, J.M., y Espada, M. (2019). Acquisition of Competences for Sustainable Development through Visual Thinking. A Study in Rural Schools in Mixco, Guatemala. *Sustainability, 11,* 2317, 1-18. *https://doi.org/10.3390/su11082317*

22 Naihaly, C. (2020). Creación surrealista de sueños colectivos en Educación *Primaria. Investigación-acción intercultural. Educatio Siglo XXI, 38*(3), 363-382 *http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452971*

23 Angel-Alvarado, R., Belletich, O., y Wilhelmi, M. (2019). Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: Un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social. *Revista Electrónica Educare, 23*(2), 1-17. *https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9758*

24 Morales-Caruncho, X. & Chacón-Gordillo, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23*(77), 527-546.

25 Cáceres-Péfaur, B. (2013). Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica docente. *Educere, 17*(56), 111-117. Universidad de los Andes. *https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150011.pdf*

26 Paz-Mardones, F., Kotthoff-Cristensen, F., Fuentes-Jara, F., Collipal-Velásquez, C., Riquelme-Mella, E., & Halberstadt, A. (2022). Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de diversidad cultural en Chile. *Revista Electrónica Educare, 26*(3), 1-20. *https://doi.org/10.15359/ree.26-3.12*

27 Huerta, R. (2015). Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas en Iberoamérica. *Aisthesis,* (58), 197-220. Pontificia Universidad Católica de Chile. h*ttp://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163243346010*

28 Berríos Villarroel, A. & Tessada Sepúlveda, V. (2023). Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE), 22*(49), 177-193. *https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1709*

29 Figueroa-Gutiérrez, E. E., & Cárdenas-Pérez, R. E. (2020). El patrimonio arquitectónico local como estrategia didáctica en las asignaturas de historia y artes visuales. *Pensamiento, palabra y obra,* (23), 6-27.

30 Lopez Ibañez, F. L., Sánchez Orjuela, F. A., & Argüello Parra, J. A. (2022). Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación comunitaria. *Praxis Educativa (Argentina), 26(*3), 1-32. *https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260304*

31 Ramírez Muñoz, J. P. (2021). Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas. *El Artista,* (18). Universidad de Guanajuato, México. Disponible en: *https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87466606010*

32 Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S., & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa,* 44, e164545. *https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545*

33 Esquivel-Grados, J. T., Venegas-Mejía, V. L., Altamirano-Julca, Y. D., & Altamirano-Sipán, Á. (2023). El arte en la formación profesional en educación primaria: valoración y desafíos curriculares. *HUMAN Review: Revista Internacional de Humanidades, 21*(2), 371-388. *https://philpapers.org/rec/ESQEAE*

34	Huillipan Rain, J. & Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: factores pedagógicos en la educación primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, (45), 53-68. *https://turia.uv.es//index.php/LEEME/article/view/16527*
35	Muñoz Jiménez, A. P. & González-Moreno, P. A. (2023). Motivación y formación continua de docentes de artes en educación básica en el estado de Chihuahua, México. *ArtsEduca,* (34), 9-21. *https://repositori.uji.es/items/6f6b23a0-a25d-4e6a-abae-bf85c6527c85*
36	Brdnik Juhart, P. & Sicherl Kafol, B. (2021). Music teachers' perception of music teaching at the stage of early adolescence. *CEPS Journal, 11*(3), 97-117. *https://doi.org/10.26529/cepsj.1092*

Anexo 2. Referencias bibliográficas documentos finales ronda 2 (29 artículos de investigación)

Listado de referencias bibliográficas de la **ronda 2** con los **29 artículos finales** buscados solo en la base de datos Scopus que han cumplido con los criterios de inclusión.

Nº	Referencias bibliográficas
37	Pinelo Páez, C. M. (2019). Una experiencia a/r/tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental *sumi-e*: Las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social, 14*, 75–95. *https://doi.org/10.5209/arte.62569*
38	Meléndez Grijalva, P., Domínguez Sigala, M. V., & Gill Langarica, O. M., (2025). La educación artística y su pertinencia curricular en contextos indígenas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 62*(1), 1-9. *https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092025000100101&script=sci_arttext*
39	Gaitán Salinas, C. (2016). Arte, educación y mujer. Embarque hacia el exilio de 1939. *Archivo Español de Arte, 89*(353), 61-76. *https://doi.org/10.3989/aearte.2016.05*

40 Araújo, G. C. de. (2018). Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA. *Educação e Pesquisa, 44*, e174612. *https://www.scielo.br/j/ep/a/xx8drJHsRkxNBRrcthfqdsy/?format=html&lang=pt*

41 Immianovsky, C. (2024). Arte-educação por meio da democracia nos institutos federais. *Cadernos de Pesquisa, 54*, e10341. *https://doi.org/10.1590/1980531410341*

42 Rojas Durán, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: la experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 6*(1), 199–216. *https://revistas.uam.es/riejs/article/view/7661*

43 Martínez-Vérez, M. V., Vilas-Ares, M. D., & Montero-Seoane, A. (2021). Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 33*(3), 837–858. *https://doi.org/10.5209/aris.70230*

44 Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(1), 159–177. *https://doi.org/10.5209/ARIS.57043*

45 Medina, W., Tepán, M., Monar, R., Barandica, E., & Quimiz, A. (2024). Cultural and artistic education as a tool for critical thinking. *Seminars in Medical Writing and Education, 3*, 639. *https://doi.org/10.56294/mw2024639*

46 Ortega, I. y Marín, L. (2017). La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales. *Arte, Individuo y Sociedad, 29*(3), 501–517. *https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/55645*

47 Marqués Ibáñez, A. M. (2024). Experiencia de innovación didáctica sobre la creación de nuevos artefactos narrativos en educación artística con obras literarias. *Dante e l'arte, 11, 205–218. https://doi.org/10.5565/rev/dea.223*

48 Blanco, V. & Cidrás, S. (2022). Exploring, creating, and transforming: Parameters for the observation of creative processes in visual arts education. *International Journal of Education & the Arts, 23*(14). *http://doi.org/10.26209/ijea23n14*

49 Dias, T. R. & Loponte, L. G. (2019). Gender and art education: Challenges, pitfalls, resistances. *Revista Estudos Feministas, 27*(3), e56280. *https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n356280*

50 Moura, N. & Serra, S. (2021). Listening to teachers' voices: Constructs on music performance anxiety in artistic education. *Journal of Science and Technology of the Arts, 13*(2), 99–117. *https://doi.org/10.34632/jsta.2021.9853*

51 Ferrari, A. & Tostes de Oliveira, B. (2020). Marcas na escola: pichação, grafite e subjetividades no ensino com arte. *Educação & Realidade, 45*(1), e88923. *http://dx.doi.org/10.1590/2175-623688923*

52 Caballer-Tarazona, M., Cuadrado-García, M., & Montoro-Pons, J. D. (2022). Enseñanza artística no formal como instrumento de inclusión socioeducativa de jóvenes gitanos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11*(1), 275–292. *https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.015*

53 Asbahr, F. da S. F. (2019). Sentido personal, actividad de estudio y educación artística: un estudio de caso. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*, e192457. *https://doi.org/10.1590/2175-35392019012457*

54 Fernández-Rodrigo, L. y Gutiérrez-Ujaque, D. (2022). Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura. *Revista Complutense de Educación, 33*(2), 237–246. *https://doi.org/10.5209/rced.73990*

55 Dutra Pillar, A. (2014). Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística. *Revista Complutense de Educación, 25*(2), 337–353. *https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41539*

56 Freitas, A., Pereira, F., & Nogueira, P. (2020). Reconceptualizing expressive arts education in Portugal through a biographical narrative approach. *Education Sciences, 10*(12), 388. *https://doi.org/10.3390/educsci10120388*

57 Freires, T. & Pereira, F. (2018). O ensino secundário centrado nas artes: percepções de jovens do norte de Portugal. *Educação e Pesquisa, 44*, e160053. *https://doi.org/10.1590/S1678-4634201707160053*

58 Huerta, R. (2021). Silk Road museums: Design of inclusive heritage and cross-cultural education. *Sustainability, 13*(11), 6020. *https://doi.org/10.3390/su13116020*

59 Marín Viadel, R. & Roldán, J. (2021). A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10*(2), 91–102. *https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.006*

60 Marcellan-Barace, I. y Gómez-Pintado, A. (2015). Estudio de las imágenes para la educación de las artes visuales en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria: Implicaciones educativas. *Arte, Individuo y Sociedad, 27*(2), 179–196. *https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.43405*

61 Errázuriz-Larraín, L. H. y Fermandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad, 33*(1), 49–69. *https://doi.org/10.5209/aris.67126*

62 Huerta, R. (2014). La supuestamente ilegible escritura de médico como artefacto visual y estímulo creativo para la educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 26*(2), 317–336. *https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n2.41883*

63 Boaretto, J. D. & Gomes de Assis Pimentel, G. (2015). Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural. *Movimento, 21*(3), 633–644. *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8957378*

64 Capellà-Simó, P. (2023). La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación. *Arte, Individuo y Sociedad, 35*(1), 173–190. *https://doi.org/10.5209/aris.81651*

65 Lekue-Rodríguez, P. (2014). Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar. *Arte, Individuo y Sociedad, 26*(3), 401–418. *https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n3.42618*

Anexo 3 Referencias bibliográficas y resumen documentos finales ronda 2 (15 artículos seleccionados por expertos)

Listado de referencias bibliográficas de la **ronda 2** con los 15 artículos finales y un breve resumen seleccionados por expertos en educación artística y cultural que han cumplido con los criterios de inclusión.

66. Barnett, K.S. & Vasiu, F. (2024). How the arts heal: a review of the neural mechanisms behind the therapeutic effects of creative arts on mental and physical health. *Front. Behav. Neurosci., 18,* 1422361, 1-15.

https://doi.org/10.3389/fnbeh.2024.1422361

Antecedentes: las artes creativas son conocidas desde hace tiempo por su potencial terapéutico. Estas modalidades, que incluyen la danza, la pintura y la música, entre otras, parecen ser eficaces para mejorar la expresión emocional y aliviar los efectos fisiológicos y psicológicos adversos. La participación en las artes creativas puede practicarse como pasatiempo personal, en el aula o mediante una intervención terapéutica formal con un terapeuta cualificado. La participación puede ser activa (es decir, crear) o pasiva (es decir, observar, escuchar). Independientemente de la modalidad y la forma de participación, los mecanismos que explican la eficacia terapéutica de las artes creativas siguen siendo poco conocidos.

Objetivo: este estudio busca revisar sistemáticamente la investigación sobre los mecanismos neurológicos que se activan durante la participación activa o pasiva en las artes creativas, con especial énfasis en el papel de la corteza prefrontal medial (CPFm) y la amígdala en la regulación emocional (RE) y las conductas creativas. La revisión busca proporcionar evidencia preliminar de la posible existencia de mecanismos neuronales comunes subyacentes a ambos fenómenos, lo que podría fundamentar el desarrollo de intervenciones terapéuticas específicas que aprovechen las artes creativas para la RE.

Métodos: se realizó una revisión sistemática siguiendo las directrices de la Colaboración Cochrane y los estándares PRISMA para identificar estudios que examinaran los mecanismos neurológicos subyacentes a las actividades creativas.

Resultados: seis de los registros cumplen los criterios de inclusión; todos ellos son estudios de investigación básica. Los hallazgos preliminares sugieren que la participación activa y pasiva en las artes creativas activa sistemáticamente los circuitos neuronales implicados en la regulación emocional adaptativa, incluyendo la corteza prefrontal media (CPRM) y la amígdala. Estas activaciones reflejan las vías neuronales implicadas

en estrategias efectivas de RE, lo que sugiere la posible existencia de mecanismos compartidos entre la expresión creativa y el procesamiento emocional.

Conclusión: la evidencia subraya el potencial de las artes creativas como estrategia terapéutica complementaria a la atención convencional y otras modalidades mente-cuerpo basadas en la evidencia. Al dilucidar los mecanismos neuronales compartidos entre la participación en las artes creativas y la ER, esta revisión contribuye a la comprensión teórica y práctica del papel de las artes creativas en la salud mental. Se recomienda realizar investigaciones futuras para explorar más a fondo estas correlaciones neuronales y sus implicaciones para la práctica terapéutica.

67. Chura, E., Peralta, C.A., Luján, J.F. y Mendoza, C. E. (2024). Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: Un abordaje a partir de Deleuze. *Espacio abierto, 33*(3), 35-55.

https://doi.org/10.5281/zenodo.12813421

Mucho se ha escrito acerca de las estrategias que se pueden aplicar para fomentar el aprendizaje basado en habilidades artísticas, pero llama la atención que no se explica el proceso poético que contiene el arte sobre el que es posible obtener un aprendizaje existencial en general, ni en el estudiante de Educación Básica, en específico. En primer lugar, este artículo revela, mediante investigación documental, que se circunscribe la importancia del proceso creador a la proyección de habilidades utilitaristas, como si el aprendizaje por la vía del arte, tuviera objetivos racionalistas. En segundo lugar, se propone explicar la importancia del arte a partir de su esencialidad, explorando la existencia del conocimiento a través y desde el cuerpo, y no solo en el uso de la cognición. Para ello, se explicará la trascendencia del proceso creador en las nociones de cuerpo, repetición e identidad de Gilles Deleuze. Esta reflexión convoca al desarrollo de la individualidad emocional a través de la participación y pensamiento crítico como elementos primordiales para el aprendizaje de habilidades artísticas, por parte del diseño pedagógico latinoamericano, de modo que el fomentar el aprendizaje de las habilidades artísticas implique la construcción de una identidad provocada intersubjetivamente. Se concluye que el diseño pedagógico, –si llegase a ser consustancial con la naturaleza del arte–, deberá condicionar el modelo de relacionamiento social de la estructura social, cultural y educativa predominante, sobre todo en el mundo del niño en la Educación Básica.

68. **Concha-Huarcaya, M. A., Alva-Olivos, M. A., Sosa-Aparicio, L. A., y Carbonell-García, C. E. (2024). Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, VII*(14), 122-132.**

Se tiene por objetivo analizar el impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Este estudio se enmarca en un orden metodológico documental, con un diseño bibliográfico. Se seleccionaron quince artículos científicos. La revisión de la literatura sugiere que la educación artística tiene aplicaciones terapéuticas significativas, especialmente en el tratamiento de condiciones neurológicas y en la prevención de problemas de salud mental. A través de la exploración y expresión artística, los estudiantes no solo desarrollan habilidades técnicas, sino que también adquieren competencias emocionales esenciales, como la empatía, la resiliencia y la capacidad de procesar experiencias complejas.

69. **Dey, M. (2024). The Impact of Arts Education on Cognitive Development: A Meta-Analysis. *Shodh Sagar Journal of Language, Art, Culture and Film, 1*(1), 25-30.**

https://jlacf.shodhsagar.org/index.php/j/article/view/5

Este metaanálisis investiga el impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo en diversos grupos de edad y contextos. Basándose en una revisión exhaustiva de la literatura de investigación existente, este estudio sintetiza los hallazgos de múltiples estudios para proporcionar una comprensión integral de los efectos de la educación artística en habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el razonamiento espacial. El metaanálisis examina el rigor metodológico de los estudios incluidos, explora los posibles moderadores y mediadores de la relación entre la educación artística y el desarrollo cognitivo e identifica lagunas e inconsistencias en la investigación actual. Los hallazgos de este metaanálisis contribuyen a la creciente evidencia que respalda la integración de la educación artística en los currículos educativos formales, como medio para mejorar las habilidades cognitivas y promover el desarrollo holístico del alumnado. Además, se discuten las implicaciones para educadores, legisladores e investigadores, destacando la importancia de la inversión continua en iniciativas de educación artística para apoyar el crecimiento cognitivo y el éxito académico.

70. **Dong, Z. & Zhang, Y. (2024). Unveiling the potential of fine arts education in enhancing resilience among Chinese gifted students. *Front. Psychol. 15*, 1402725.**

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1402725

Introducción: el presente estudio tuvo como objetivo explorar las complejas dinámicas que influyen en la resiliencia de los estudiantes chinos con altas capacidades, haciendo hincapié en la interconexión entre la educación en bellas artes (EFA), la creatividad y la autoeficacia (AE). Al examinar el potencial transformador de la EFA, esta investigación destacó la creatividad y la AE como factores mediadores clave para la resiliencia en los estudiantes chinos con altas capacidades.

Métodos: este estudio consiste en la aplicación de un conjunto estructurado de preguntas a una muestra de jóvenes adultos con altas capacidades, logrando así una alta tasa de respuesta del 93,21 %.

La escala Maus (1938) se ha utilizado para medir la EFA; la escala de resiliencia de Connor-Davidson evalúa la resiliencia; mientras que la creatividad y la AE se miden mediante las escalas Kaufman y Schwarzer y Jerusalén, respectivamente. Los análisis estadísticos incluyen una matriz de correlación, un ANOVA, pruebas confirmatorias del modelo de factores latentes y un análisis de efectos de mediación para la resiliencia y la creatividad. El análisis de datos se realizó utilizando los programas SPSS Statistics 29.0, bootstrap y AMOS 25.0.

Resultados: los hallazgos actuales determinan un papel significativo de la FAE en la mejora de la resiliencia emocional, la creatividad y el aprendizaje positivo en estudiantes con altas capacidades. Este estudio también revela la importancia de la FAE para desarrollar mecanismos de afrontamiento esenciales para abordar los desafíos intelectuales y emocionales específicos de este grupo.

Discusión: este estudio propone integrar la FAE en los currículos educativos para apoyar mejor las necesidades intelectuales y emocionales de los jóvenes con altas capacidades, facilitando así el desarrollo de habilidades de afrontamiento cruciales para su bienestar emocional. Además, este estudio indica la importancia de la arteterapia y las iniciativas globales para impulsar la resiliencia, a la vez que prepara a los estudiantes con altas capacidades para afrontar los desafíos futuros con una mayor resiliencia psicológica.

71. **Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo* I, 47-55.**

Quiero presentarles ocho condiciones que pueden influir en lo que aprenden los estudiantes de artes visuales. He intentado destilar los elementos que considero como factores críticos para el desarrollo de lo que podría llamarse «pensamiento artístico», o lo que, de una manera más general, se entiende por «inteligencia cualitativa». La calidad del pensamiento artístico del estudiante determina la calidad del trabajo artístico. Dicho de otro modo, la calidad del trabajo del estudiante puede entenderse como un proxy1 de la cualidad del pensamiento del estudiante. La evolución del pensamiento del estudiante –y, por ende, de su mente– se consigue atendiendo a la calidad del trabajo del estudiante y optimizando las condiciones del aula de modo que incidan positivamente en esta calidad. Cada una de las ocho condiciones que voy a describir tiene implicaciones prácticas para los profesores. Cada una puede recordarles aspectos que deben cuidar en su labor docente. En conjunto, estas condiciones pueden servir como criterios para evaluar la educación artística.

72. **El-Wakeel, H.A., Abdellatif, R., Eldardiry, D.H., Al-Saleh, D.F., Shukri, M.I., & Ansari, K. (2023). Brain-based learning in design and visual arts education: a bibliometric assessment of Scopus indexed literature. *F1000Research,11*(402), 1-30.**

Antecedentes: este estudio busca revisar críticamente, cuantificar y evaluar los resultados de la investigación sobre aprendizaje basado en el cerebro, mediante un estudio basado en la evidencia de la literatura indexada en Scopus. El objetivo es comprender la estructura y el crecimiento de la evolución, detectar tendencias, el desarrollo temático y, sobre todo, identificar las lagunas en la literatura publicada que relaciona el aprendizaje basado en el cerebro con la educación en diseño y artes visuales.

Métodos: se utilizaron diversas herramientas cienciométricas para mapear, visualizar y analizar 186 publicaciones de investigación indexadas en Scopus, durante un período de veinte años (2001-2021). En este estudio se examinaron las tendencias anuales de publicación, las fuentes relevantes, los autores prolíficos, los patrones de autoría, las organizaciones y países productivos, las agencias de financiación, el análisis de coocurrencia de palabras clave y el mapeo de la evolución temática de las publicaciones sobre aprendizaje basado en el cerebro.

Resultados: a pesar de la importancia de aplicar estrategias de aprendizaje basado en el cerebro en la educación en diseño y artes visuales para impulsar el conocimiento y las habilidades creativas de los estudiantes, los hallazgos muestran una disminución en la cantidad y los patrones de crecimiento de la investigación sobre aprendizaje basado en el cerebro dirigida a las disciplinas de diseño en los últimos veinte años. Entre los (186) documentos identificados, publicados en (128) fuentes, con (1013) citas, el estudio detectó solo (57) investigaciones (30%) relacionadas con la educación en diseño, incluyendo aquellas centradas en el diseño instruccional y el diseño de programas de estudio, mientras que solo (3) artículos pertenecían a las disciplinas de diseño y artes visuales.

Conclusión: estas cifras, relativamente bajas, reflejan la gran brecha en la literatura actual que asocia el aprendizaje basado en el cerebro con las disciplinas basadas en la creatividad, específicamente en la educación en diseño y artes visuales. Esto implica la necesidad de dirigir la atención de académicos, investigadores y educadores en los campos del diseño y las artes hacia las aplicaciones, la investigación y la pedagogía del aprendizaje basado en el cerebro.

73. **Greige, T., Odo, D., Mani, C., Bissonnette, S., & Anand, P. (2024). Education Research: The MANET Project. Museum Art in Neurology Education Training. *Neurology Education, 3*(4), e200170, 1-8.**

https://www.neurology.org/doi/10.1212/NE9.0000000000200170

Antecedentes y objetivos: múltiples estudios han demostrado que la formación en artes visuales ha mejorado las habilidades de observación y comunicación, así como la empatía, en estudiantes de medicina y médicos residentes. Los beneficios de esta formación para los residentes de neurología siguen siendo escasos. Este proyecto busca introducir a los residentes de neurología al mundo de las artes visuales, mejorar sus habilidades de observación, fomentar su empatía y brindarles un espacio único para la autoexpresión.

Métodos: residentes de neurología de un centro médico académico terciario urbano en el noreste de Estados Unidos, recibieron múltiples sesiones de capacitación en observación de arte, diseñadas a medida, en el Museo Fogg. Las sesiones fueron impartidas por educadores de arte profesionales e incluyeron visitas presenciales a múltiples galerías. Los residentes completaron pruebas preintervención y posintervención para evaluar el cambio en sus habilidades de observación. La prueba consistió en obras de arte, resonancias magnéticas y videos con hallazgos neurológicos, todos ellos calificados mediante rúbricas a priori. El resultado principal fue la diferencia entre las puntuaciones totales de la prueba

preintervención y posintervención. Los resultados secundarios incluyeron las diferencias entre las puntuaciones preintervención y posintervención para imágenes artísticas e imágenes clínicas. Se utilizó la prueba t de Student pareada de dos colas.

Resultados: diecisiete residentes de neurología asistieron a las sesiones de arte en el museo a lo largo del curso académico y 12 (71%) completaron las pruebas preintervención y posintervención. Las habilidades de observación, –calculadas a partir de la puntuación total–, mejoraron significativamente entre las pruebas preintervención y posintervención (puntuación media: 22,75 frente a 33,5, respectivamente; p = 0,00005). La mayoría de los residentes notaron una mejora subjetiva en sus habilidades de comunicación y observación, así como un aumento de su empatía. Todos los residentes se sintieron más cómodos con la noción de ambigüedad en el entorno clínico.

Discusión: las habilidades de observación de los residentes mejoraron significativamente a lo largo del año académico. Este estudio enfatiza la importancia de las artes visuales en la formación en neurología. El arte puede desarrollar aún más las habilidades de observación de los residentes, fomentar su empatía y humanidad, y brindarles un espacio seguro para la autorreflexión y el crecimiento personal.

74. **Khaled Alsaqabi, B. & Alhailam, K. (2024). The Crucial Role of Art Education in Cognitive, Emotional Development, and Academic Success Among Students: A Comprehensive Review. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science, 29*(1), 44-48.**

https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.29-Issue1/Ser-6/I2901064448.pdf

Este estudio explora el impacto significativo de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional, así como en el rendimiento académico, sintetizando perspectivas de estudios empíricos y marcos teóricos de la investigación educativa. Identifica una fuerte correlación entre la educación artística y el crecimiento holístico del alumnado, abarcando tanto las dimensiones académicas como las sociales. Los hallazgos revelan que la instrucción artística mejora notablemente el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades interpersonales. El estudio destaca además el papel crucial de la educación artística en la promoción del bienestar psicológico y la inteligencia emocional, destacando sus contribuciones únicas a la participación estudiantil y la retención de la memoria. Además, el estudio arroja luz sobre los efectos sustanciales de las artes en las funciones ejecutivas y el procesamiento neuronal. En general, este estudio enfatiza la naturaleza esencial de la educación artística para cultivar individuos intelectual y emocionalmente integrales. Aboga por la integración

de la educación artística en los sistemas educativos convencionales, sugiriendo que dicha inclusión es vital para el desarrollo integral del alumnado, a la vez que reconoce los desafíos y las consideraciones que esta integración conlleva.

75. López Fernández Cao, M. (2015). Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones. *Arteterapia–Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social,* 10, 209-234.

http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51693

A partir del proyecto Divercity, se ha reflexionado sobre la metodología, las buenas prácticas y los indicadores útiles para las prácticas artísticas comunitarias. En un primer término, se define qué se considera como "exclusión social", qué es el arte comunitario, qué características presenta. Posteriormente, el artículo revisa los indicadores que se están utilizando para medir el éxito o grado de consecución de los mismos, planteando críticas desde la igualdad e incluyendo indicadores que midan el bienestar de las mujeres.

76. López Fernández Cao, M. (2020). La importancia de la Educación Artística. *Espacio Público,* 1-9.

"Los Estados con mejores resultados en PISA son aquellos que más horas dedican a la Educación Artística, porque lejos de favorecer la instrucción memorística, enseñan a sus niños a imaginar futuros posibles, y les dan las herramientas para lograrlo".

Aprobada por el Congreso y en fase de enmiendas parciales una vez que se han rechazado las enmiendas a la totalidad presentadas por el PP, Ciudadanos y Vox, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación, conocida como LOMLOE o ley Celáa, sigue su recorrido en el Congreso en la fase de presentación y debate de las enmiendas parciales.

La LOMLOE es una Ley que ha sido saludada y muy bien recibida por ámbitos muy diversos de la educación y la enseñanza pública, tanto por docentes como por estudiantes y por madres y padres.

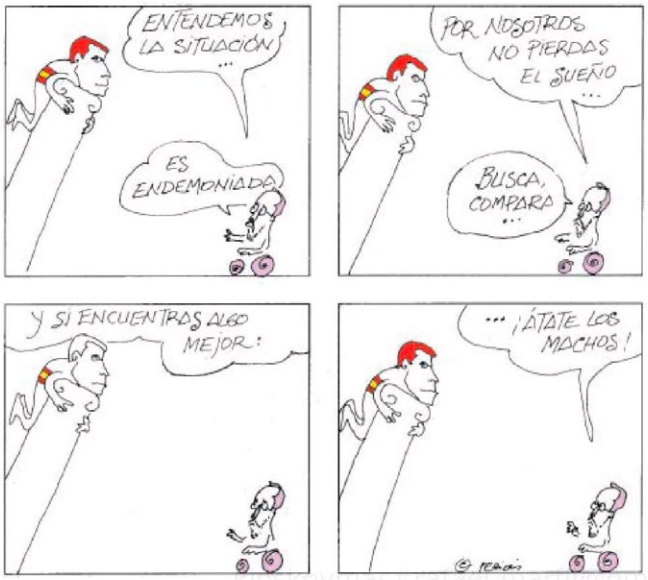
Pero hay una laguna importante que ha provocado la protesta activa de miles de personas y asociaciones que reclaman una mayor presencia de la Educación Artística en todos los ciclos de la enseñanza. Por ello han constituido una plataforma: https://educacionnosinartes.wordpress.com/, que está difundiendo un manifiesto publicado en febrero de este año al que se han adherido miles de personas, así como un decálogo con diez argumentos y han presentado nueve enmiendas concretas al proyecto de ley.

La petición principal es que la Educación Artística tenga una mayor presencia en la enseñanza en todo el Estado español.

A la iniciativa de este colectivo no solo se han sumado miles de personas, expresando su respaldo al manifiesto, sino que cuenta también con apoyo expreso de instituciones del prestigio del Comité Internacional de Educación y Acción Cultural (CECA) y el ICOM (International Council of Museums), así como InSEA (International Society for Education Through Art).

77. López Fernández Cao, M. (18 de junio 2020b). El arte, esencial en la educación. *El país.*

La creación es garantía de democracia: enseña a reflexionar sobre opciones estéticas y defenderlas.



78. López Fernández Cao, M. (2024). *Beneficios de la educación artística y cultural.* Material utilizado para clases de grado y máster en Educación [material no publicado].

Listado de competencias en torno al arte y el proceso creador:

Desarrollo de la Expresión y Comunicación Visual–Capacidades Técnicas y Operativas–Procesos Creativos y Estéticos–Análisis y Comprensión del Arte y la Cultura–Diseño y Organización de Proyectos Artísticos–Diseño y Organización de Proyectos Artísticos–Organización Emocional y Afectiva a través del Arte–Reflexión Crítica y Deconstrucción.

79. **Schneider, V. & Rohmann, A. (2021). Arts in Education: A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-Experimental and Experimental Studies. *Front. Psychol. 12*, 623935.**

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935

La educación artística en las escuelas a menudo se ve sometida a la presión de ser validada mediante la demostración de un impacto cuantitativo en los resultados académicos. La evidencia cuantitativa hasta la fecha se ha caracterizado por la aplicación de diseños mayormente correlacionales y, con frecuencia, se centra en resultados instrumentales, como las competencias académicamente relevantes. La presente revisión busca resumir la evidencia cuantitativa de estudios cuasiexperimentales y experimentales con diseños pre-test-postest sobre los efectos de la educación artística escolar en una gama más amplia de resultados de competencias, incluyendo competencias intra e interindividuales. Se realizó una búsqueda sistemática de literatura para identificar estudios de evaluación relevantes. Veinticuatro artículos que informaban sobre 26 estudios de evaluación fueron elegibles para su inclusión, y sus resultados se analizaron en términos de dominios artísticos y categorías de resultados. Aunque existe cierta evidencia de efectos beneficiosos en algunas competencias, por ejemplo, de la educación musical en las habilidades aritméticas, la segmentación del habla y la velocidad de procesamiento, la evidencia en los dominios artísticos y para diferentes resultados es limitada debido a los pequeños tamaños de muestra, el pequeño número de estudios y una amplia gama de tamaños de efecto. La revisión destaca que los estudios (cuasi)experimentales suficientemente potentes con diseños pre-test-postest que evalúan la educación artística son escasos y que el "estándar de oro" de la investigación experimental se produce a expensas de una serie de otras características del estudio, como el tamaño de la muestra, la intervención y la duración del seguimiento. Al resumir las limitaciones de la investigación (cuasi)experimental actual, se evalúa críticamente la aplicación de diseños experimentales y se discute una combinación con métodos cualitativos en diseños de métodos mixtos y la elección de resultados relevantes.

80. **Vásquez, L. (2017). Investigación en el aula como estrategia curricular: Desarrollo de las competencias específicas de la educación artística. Horizontes Pedagógicos, 19(2), 55-68.**

La presente investigación determinó la incidencia que tiene la investigación en el aula como estrategia curricular, para contribuir a la formación de las competencias específicas de educación artística, con estudiantes de décimo grado de educación media. Se adoptó un diseño de investigación bajo el paradigma teórico crítico de investigación acción, se aplicaron tres

instrumentos de recolección de datos, la entrevista semiestructurada, la observación y la revisión de documentos institucionales. Se pudo establecer que la estrategia de la investigación en el aula, promueve no solo el alcance de las competencias específicas, sino de las competencias básicas inherentes a todas las áreas. Finalmente se planteó la necesidad de una reestructuración del currículo del área, teniendo como fundamento la investigación en el aula como estrategia de desarrollo curricular, y desde la práctica educativa del docente, como base para el diseño de un currículo pertinente y contextualizado.

Anexo 4. Referencias bibliográficas documentos finales de ronda 2 (15 libros e informes)

Listado de referencias bibliográficas de la **ronda 2** con los 15 informes y libros internacionales seleccionados por expertos en educación artística y cultural que han cumplido con los criterios de inclusión.

Nº	Referencias bibliográficas
81	Braslavsky, C. (Ed.). (2002). La educación artística: un desafío o la uniformización. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada, 124, diciembre, Vol. XXXII(4), UNESCO.
82	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Apoyo a la implementación del proyecto núcleo en educación artística. Informe final: Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º básico de artes visuales y música*. CNCA.
83	Delgado Morán, M. C., Coll Espinosa, F. J., Collette Birnbaum, N., Hervás Hermida, L., & Takkal Fernández, A. (2025). *Efectividad de la arteterapia: Informe sobre la evidencia existente.* Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA). ISBN: 978-84-09-70836-9.
84	Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (D. Cifuentes & L. López, trad.). Ediciones Paidós Ibérica. (Obra original publicada en 1990 como The enlightened eye).
85	European Union. (2016). *Cultural awareness and expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European* ***Union.*** EU. *https://doi.org/10.2766/940338*

86 Fancourt, D., & Finn, S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization, Regional Office for Europe. *Health Evidence Network synthesis report* (67). ISBN: 978-92-890-5455-3.

87 Fernández León, J., Rubio Arostegui, J. A., Prieto de Pedro, J., Garriga, C., Lloret Romero, N., Iturralde de Bracamonte, J., y Corredor Lanas, P. (2024). *Informe sobre el estado de la cultura en España 2024: Los derechos culturales ante los retos contemporáneos*. Fundación Alternativas.

88 Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, M., Moraes, P. A. da S., Aláez, I. (Coord.), & Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.). (2023). *La educación artística da un paso al frente.* OEI.

89 López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis.* Editorial Fundamentos. ISBN: 978-84-245-1288-0.

90 López Fernández Cao, M. (2025). *Aprender a mirar.* Cátedra.

91 López Fernández Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en Educación. Conferencia inaugural del curso académico 2017-2018.* Universidad Complutense de Madrid.

92 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2024). *Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica* (R. Opertti, Coord.). Serie Documentos de discusión del Consejo Asesor de la OEI. ISBN: 978-84-86025-27-4.

93 UNESCO. (2020). *Indicadores Cultura 2030: Indicadores temáticos para la cultura en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. UNESCO. ISBN: 978-92-3-300135-0.

94 UNESCO. (2024). *Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística. Nota de antecedentes*. Abu Dhabi, 13-15 de febrero de 2024.

95 Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). ¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística (M. E. Castrejón Toledo, trad.). Instituto Politécnico Nacional / OCDE. ISBN: 978-607-414-466-6.

Anexo 5. Principales características documentos finales ronda 1: del 1 al 36

Ronda 1= Artículos buscados en la base de datos Scopus, WoS, Redalyc y Red de Repositorios Latinoamericanos (36 documentos)

Nº	Fuente	Autoría	Año publicación	País	Título	Enfoque metodológico	Objetivos	Muestra y contexto
1	A	Sánchez, C.	2022	Chile	Desarrollo de competencias socioemocionales a través del arte teatral online para niños y niñas en contextos hospitalarios de Chile en tiempos de Covid-19	Cualitativo	Crear una propuesta de intervención artístico-teatral online para mejorar el desarrollo de las competencias socioemocionales de niños y niñas hospitalarios	5 niños de aulas hospitalarias de Chile (9-12 años)
2	A	Quezada, C.	2022	Ecuador	Arte urbano en la interculturalidad: una experiencia artística y pedagógica en una comunidad Kichwa de Ecuador	Cualitativo	Desarrollar estrategias de integración y valoración de elementos heterogéneos del arte urbano y la cultura Saraguro	Alumnos de una escuela en Ecuador (10 -16 años)
3	A	Cabal-Pérez, C. J. et al.	2023	Colombia	Danza, música y literatura como estrategia didáctica para un diálogo intercultural en la región Andina	Cualitativo	Generar un diálogo intercultural que permita el desarrollo de una identificación y reconocimiento cultural, por medio de la danza, la música y la literatura de la región Andina	59 alumnos de instituciones educativas de Colombia (8-14 años)
4	A	Cortés, L. y Grinspun, N.	2023	Chile	Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile	Cualitativo	Identificar la corporeización de emociones en niños, niñas y jóvenes, a partir del aprendizaje de las artes visuales en el contexto escolar	21 profesores de arte en Chile
5	A	Arribas, P.E. y Gómez, Y.	2021	Cuba	La cultura artística desde los Talleres de Apreciación-Creación Plástica en alumnos con trastornos conductuales	Cualitativo	Demostrar las transformaciones que ocurren en los alumnos con trastornos afectivo-conductuales desde la implementación de talleres de apreciación-creación plástica	10 menores de un Centro de Atención a Menores (Cuba) (13-15 años)

6	A	Villalba, J.V. y Robles, F.J.	2021	España	«Del árbol al cuadro»: un proyecto didáctico STEAM para Educación Primaria	Experiencia educativa	Trabajar de forma interdisciplinar diferentes aspectos curriculares, vinculados a las áreas de Ciencias de la naturaleza y la Educación Artística	Murcia, Educación P++ rimaria
7	A	Náñez-Rodríguez, J.J, y Castro-Trurrigao, H.M	2016	Colombia	Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia	Cualitativo	Determinar si la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas contribuye con la formación ciudadana de los estudiantes del grado 5°, a través de la educación artística y los proyectos artísticos que se imparten en la institución	5 estudiantes, 5 profesores y 5 padres de un colegio (Colombia)
8	A	Soto-Vallejo, I. et al.	2023	Colombia	Conexión ser humano-naturaleza: Una experiencia educativa alternativa en la “Fábrica de sueños”, Manizales, Colombia	Cualitativo	Analizar las percepciones sobre la educación alternativa en el proyecto La Fábrica de Sueños–FS, orientada a la reforestación de la conciencia, y a la transformación cultural en niños y niñas de 7 años de instituciones educativas para el cuidado de la naturaleza y la convivencia	42 estudiantes, padres y madres, profesores y dos directivas de colegios en Colombia (7 años)
9	A	Valdivia, A. et al.	2015	Chile	Aprendizaje y producción mediática digital en la escuela: un abordaje etnográfico del aprendizaje como práctica cultural en Artes Visuales	Cualitativo	Aportar en el plano educativo con propuestas que acerquen las prácticas mediáticas cotidianas a la escuela, y en la investigación educativa con formas pertinentes de conocer y comprender el aprendizaje	28 estudiantes en Chile (12 años)
10	A	Krumm, G. y Lemos, V.	2012	Argentina	Actividades artísticas y creatividad en niños escolarizados argentinos	Mixto	Evaluar si la realización de actividades artísticas influye en la creatividad	301 niños de Instituciones de República Argentina (8-14 años)
11	A	Barrera, A. et al.	2018	Chile	Bienestar Psicológico y Estrategias Cognitivas de Aprendizaje en Estudiantes Secundarios con y sin Formación Musical Formal en la Región de Coquimbo	Cuantitativo	Indagar la posible relación entre formación musical formal, Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECDA) y Bienestar Psicológico (BP) en estudiantes secundarios	216 alumnos de Chile (16 años)

Anexo 6 Principales características documentos finales ronda 2: del 37 al 65

Ronda 2= Artículos buscados en la base de datos Scopus (29 documentos)

Nº	Fuente	Autoría	Año publicación	País	Título	Enfoque metodológico	Objetivos	Muestra y contexto
37	A	Pinelo Páez, C. M.	2019	España	Una experiencia a/r/tográfica en educación artística inspirada en pintura oriental sumi-e: las metáforas de la tinta y la indagación sobre la conciencia plena	Cualitativo	El artículo expone una experiencia docente de investigación-acción en el IES público bilingüe Luis García Berlanga, de Coslada, (Madrid), partiendo de la hipótesis de que la educación artística inspirada en el arte y filosofía oriental de raíces zen, específicamente la pintura con tinta sumi-e, puede contribuir a un mejor desarrollo de la conciencia física, emocional, y la autorregulación, resultando en una mejora de los recursos resilientes	98 estudiantes de 1º y 2º de ESO. IES público bilingüe Luis García Berlanga, de Coslada (Madrid)
38	A	Melén-dez Grijalva, P. et al.	2025	México	La educación artística y su pertinencia curricular en contextos indígenas	Cualitativo	Exploró la percepción de las experiencias en educación artística de un grupo de estudiantes indígenas, y de sus docentes en tres escuelas secundarias rurales en comunidades indígenas de la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, México	Comunidades indígenas de la Sierra Tarahumara, en Chihuahua, México. 27 estudiantes y un grupo focal con 5 docentes de áreas artísticas.
39	A	Gaitán Salinas, C.	2016	España	Arte, educación y mujer. Embarque Hacia el exilio de 1939	Estudio teórico	Este texto plantea la repercusión que la educación artística femenina impartida en España tuvo al inicio del posterior exilio de las artistas españolas	
40	A	Araújo, G. C.	2018	Brasil	Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte – MUnA	Estudio teórico	The article analyzes an experience in art education developed with students of the public school system in Uberlândia city, Minas Gerais State, at the University Museum of Art–MUnA, Brazil	Estudiantes de dos clases del último año de primaria (noveno grado), con un total de 51 estudiantes, de una escuela pública3 ubicada en la ciudad de Uberlândia, estado de Minas Gerais

12	A	Gutiérrez, P. R. et al.	2019	México	Innovación y experiencias creativas de matemática educativa en escuelas secundarias desde la pedagogía del malabarismo	Cuantitativo	Valorar el impacto en la competencia matemática usando malabares	47 estudiantes de México (13 años)
13	A	Quintero-Solano, A. et al.	2019	Colombia	Eficacia intercultural y uso de vídeos: caracterización de la producción audiovisual de estudiantes de básica secundaria del Caribe colombiano	Cualitativo	El presente estudio tuvo como objetivo la caracterización de la producción de videos de un grupo de estudiantes de básica secundaria del caribe colombiano para promover el desarrollo de su eficacia intercultural	54 estudiantes de una Institución educativa de Colombia (14-16 años), y 5 docentes de diferentes áreas
14	A	Rodríguez-Ortiz, A.M. y Montoya-Trujillo, B.	2020	Colombia	La fotografía como estrategia para formar en ciudadanía	Cualitativo	Aprovechar la fotografía, como estrategia didáctica, para fortalecer en especial tres habilidades de pensamiento que aportan a la formación ciudadana: sensibilidad, creatividad y argumentación	Institución educativa de Colombia, jóvenes.
15	A	Zapata, G.P. y Hargreaves, D.J.	2018	Colombia; Gran Bretaña	The effects of musical activities on the self-esteem of displaced children in Colombia	Cuantitativo	Investigar los efectos de experiencias musicales en niños de 6-8 años (desarrollo musical o social)	104 niños de una escuela en Colombia (6-8 años)
16	A	Luengo, G. y Valenzuela, C.	2024	España, México	La notación musical: herramienta para el aprendizaje de las fracciones	Mixto	examinar el efecto de una intervención académica, asociada a la música, sobre la comprensión conceptual de la notación musical y la representación, orden, equivalencia y adición de fracciones de estudiantes de primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro escolar público multicultural y socioeconómico mixto español	12 estudiantes de un Instituto público de Valencia (12-14)
17	A	De Oscar, S.C. y Dos Santos, C.A.	2019	Brasil	O uso de recursos tecnológicos e linguagem musical na aproximação de pais e filhos: uma experiência no 1º ciclo de educação musical	Cualitativo	Evaluar el uso de la plataforma Moodle para el acompañamiento de padres en el desarrollo musical de estudiantes de primer ciclo de educación musical	20 alumnos de una escuela pública de música en Brasil (6-8 años)

18	A	Said, P.M. y Abramides, D.V.M.	2020	Brasil	Effect of music education on the promotion of school performance in children	Cuantitativo	Investigar el efecto de la educación musical en el repertorio de competencias académicas en niños	80 estudiantes de Brasil (8-12 años)
19	A	León, J. R. et al.	2023	Colombia	Técnica Pop-up, una herramienta artística para el mejoramiento de la lectura, escritura y oralidad	Mixto	analizar el aporte de las artes visuales como estrategia didáctica en los procesos de lectura, escritura y oralidad en el ámbito escolar de Colombia	16 alumnos de una escuela Rural en Colombia (7-12 años)
20	A	Amado D. et al.	2020	España	Implementing a teacher-focused intervention in physical education to increase pupils' motivation towards dance at school	Cuantitativo	Demostrar la necesidad de autonomía, competencia y relación en los profesores de Educación Física a mejorar la motivación de los estudiantes mediante la danza en la escuela	921 estudiantes de 4 escuelas de Ciudad de México (11-17 años) y 12 profesores de ed.física
21	A	Carrascal, S. et al.	2019	España	Acquisition of competences for sustainable development through visual thinking. A study in rural schools in Mixco, Guatemala	Cualitativo	Conocer los efectos de la alfabetización visual y el pensamiento visual en la adquisición de competencias para la sostenibilidad adquiridas por los estudiantes con el E.CO didáctico Kit, y observar las posibles diferencias interindividuales en esta relación	1432 alumnos de 4 escuelas de Guatemala y 12 docentes
22	A	Naihaly, C.	2020	España	Creación surrealista de sueños colectivos en Educación Primaria. Investigación-acción intercultural.	Cualitativo	Desarrollar la competencia en comunicación lingüística y literaria del alumnado participante en la investigación, a través de un modelo didáctico de creación literaria surrealista cooperativa e intercultural	4 clases de estudiantes de 6º de primaria de dos colegios, uno de Argentina y otro de España
23	A	Angel-Alvarado, R. et al.	2019	España	Motivación del estudiantado de secundaria en actividades de paisaje sonoro: un estudio cuasiexperimental en un contexto de vulnerabilidad social	Mixto	Establecer el comportamiento que muestran seis equipos de estudiantes de educación secundaria al desarrollar actividades creativas ligadas al paisaje sonoro, en el marco de la asignatura de música en el sistema educativo chileno	30 alumnos de secundaria con formación musical de una escuela mixta de Chile (14-15 años)

24	Belletich, O., R. Wilhelmi, M., y Angel-Alvarado, R	2019	España	Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria	Mixto	Develar las concepciones que tiene el profesorado en torno a la enseñanza de las artes visuales, su currículo y el contexto de diversidad cultural en zona pehuenche	88 estudiantes universitarios
25	Cáceres de Péfaur, B.	2013	Venezuela	Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica docente	Cualitativo	Conocer la importancia asignada por los docentes a la asignatura de Educación Estética, y las modalidades de aplicación del programa	14 centros educativos privados y públicos
26	Fernando Paz-Mardones, F., Kotthoff, C., Fuentes-Jara, F., Collipal-Velasquez, C., Riquelme-Mella, Enrique; y Halberstadt, A.[	2022	Chile	Educación monocultural en la enseñanza de las artes visuales en contextos de	Cualitativo	Develar las concepciones que tiene el profesorado en torno a la enseñanza de las artes visuales, su currículo y el contexto de diversidad cultural en zona pehuenche.	7 profesores de artes visuales de enseñanza media
27	Huerta, R.	2015	Chile, Uruguay	Desarrollo de ciudadanía desde la educación artística y patrimonial. Identidades urbanas	Cualitativo		Docentes de Santiago y Montevideo
28	Berríos-Villarroel, A.N. y Tessada-Sepúlveda, V.	2023	Chile	Percepciones sobre el uso del patrimonio como recurso educativo entre docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Región del Maule	Cuantitativo	Caracterizar el tipo de educación patrimonial que implementan los docentes, y su contribución para reflexionar sobre los componentes de la identidad local y nacional	157 docentes de niveles de 5°año básico hasta 4° año medio
29	Figueroa-Gutiérrez, E. E. y Cárdenas-Pérez, R. E.	2020	Chile	El patrimonio arquitectónico local como estrategia didáctica en las asignaturas de Historia y Artes Visuales	Cualitativo	Aproxima al conocimiento que posee el profesorado de Educación General Básica en torno al patrimonio arquitectónico local de la Provincia de Biobío, Chile.	12 profesores de Historia y Artes Visuales

30	Lopez Ibañez, F. L., Sánchez Orjuela, F. A., y Argüello Parra, J. A.	2022	Colombia	Formación de agentes culturales, ruralidad y patrimonio: una experiencia de educación	Cualitativo	Exponer el proceso metodológico a través del cual se logró la implementación de una propuesta pedagógica comunitaria en un contexto rural, enfocada en la formación de agentes culturales con incidencia en el campo patrimonial y turístico	1 directivo, 2 docentes, 26 estudiantes entre 14 y 17 años, varios estudiantes desde grado 6º a 11º, 38 familiares entre 40 y 50 años, 20 habitantes entre los 40 y 5 años.
31	Ramírez Muñoz, J. P.	2021	México	Capacitación en educación artística de docentes en nivel primaria dentro de las escuelas públicas mexicanas	Estudio teórico	Analizar la situación actual de la capacitación docente en relación con la asignatura de artes y su impartición en las escuelas primarias públicas mexicanas	
32	Arias-Ortega K., Segundo Quintriqueo M., y Vanessa Valdebenito Z.	2018	Chile	Monoculturalism in pedagogical practices along basic teacher education in La Araucanía, Chile; [Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile]	Estudio teórico	Analizar la monoculturalidad de prácticas arraigadas a métodos y contenidos eurocéntricos occidentales, producto del legado colonial y poscolonial en Chile	
33	Esquivel-Grados J.T., Venegas-Mejía V.L., Altamirano-Julca Y.D., y Altamirano-Sipán Á.	2023	Perú	Art in Professional Training in Primary Education: Assessment and Curricular Challenges;	Mixto	Analizar y comprender el valor del arte en la formación profesional en educación, a partir de las opiniones de estudiantes, y los desafíos curriculares en torno al arte que implica las innovaciones	109 para cuantitativo; 7 para cualitativo. Estudiantes de Educación Primaria de una Universidad Nacional de Lima (universitarios)
34	Rain J.H.; Ángel-Alvarado R.	2020	Chile	Music arrangement in the classroom: Teaching factors in primary education;	Cualitativo	Identificar factores pedagógicos que influyen al montar arreglos musicales en el aula regular de Educación Primaria	2 docentes especialistas, de 2 escuelas
35	Jiménez A.P.M., y González-Moreno, P.A.	2023	México	Motivation and continuos training of art teachers in basic education in the state of Chihuahua, México	Cuantitativo	Conocer la oferta de formación continua a la que tienen acceso los maestros de artes de nivel básico del estado de Chihuahua, en México, así como los factores que motivan su participación en programas de actualización docente	98 docentes de artes de nivel básico del estado de Chihuahua

36		Juhart P.B. & Kafol B.S.	2021	Eslovenia, Argentina, Australia, Estados Unidos Turquía, Polonia, Rusia, Italia, Alemania	Music teachers' perception of music teaching at the stage of early adolescence;	Cualitativo	El presente estudio explora la enseñanza de la música en la etapa de la adolescencia temprana en términos de las opiniones de los profesores de música de la escuela general sobre los factores que definen la planificación y la implementación de la enseñanza musical	18 profesores de 9 países diferentes

Leyenda: A= artículo de investigación publicado en revista científica

41	A	Immianovsky, C.	2024	Brasil	Arte-educação por meio da democracia nos institutos federais	Estudio teórico	Este texto informa sobre un estudio que buscó comprender la relación entre el arte y la educación democrática en institutos federales en un contexto reaccionario	24 textos completos sobre actividades de docencia, investigación y extensión artística en institutos federales, publicados en las Actas del II, III y IV Encuentro Nacional de Profesores de Arte de Institutos Federales
42	A	Rojas Durán, P.	2017	Chile	Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: la experiencia chilena	Estudio teórico	Revisar el escenario de la educación artística desde la equidad (o inequidad) del sistema educacional chileno, en particular, la oferta de experiencias educativas en y con artes que reciben actualmente los niños, niñas y jóvenes de los establecimientos públicos (municipales), que en su conjunto corresponden a los de más alta vulnerabilidad social de nuestro país	
43	A	Martínez-Vérez, M. V.	2021	España	Infancias confinadas: construyendo la escuela desde la educación artística	Mixto	Conocer y representar la cotidianeidad de las familias durante la etapa de confinamiento derivado de la amenaza de la COVID-19, con el fin de simbolizar, mediante la expresión artística, el relato de todo lo acontecido	Educadoras de la Escuela Infantil "Carmen Cervigón" de A Coruña. Participan un total de 95 familias con hijos/as matriculados en la Escuela Infantil Carmen Cervingón

44	A	Caeiro-Rodríguez, M.	2018	España	Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción	Estudio teórico	Establecer la importancia de trabajar con el Aprendizaje Basado en la Creación en la formación escolar; nos introducimos en el origen educativo del aprendizaje por proyectos; diferenciamos el proyecto y el acto creador entre los diferentes tipos de proyectos conocidos; señalamos los aspectos más importantes de la acción creadora y su relación con la creatividad; ampliamos el término "conocer" con el de "saber"; e identificamos el "crear" como acción fundamental en las categorías utilizadas en la psicología cognitiva actual	
45	A	Medina, W.	2024	Ecuador	Cultural and artistic education as a tool for critical thinking	Experiencia educativa	Implementación de talleres artísticos que buscan crear un ambiente de exploración donde los estudiantes puedan colaborar con sus compañeros, experimentar libremente con diversas formas de expresión y desarrollar competencias clave para su vida académica y personal	Unidad Educativa Fiscal "Ocho de Enero" en Jipijapa
46	A	Ortega, I., & Marín, L.	2017	Gran Bretaña	La educación galerística como campo emergente de la educación artística en contextos no formales	Cuantitativo	Detectar rasgos comunes en las actividades que realizan, observar los colectivos a los que se dirigen y tratar de desvelar el pensamiento subyacente que rige su funcionamiento, además de determinar diferencias sustanciales entre la educación en galerías y la educación en museos	11 galerías de Gran Bretaña
47	A	Marqués Ibáñez, A. M.	2024	España	Experiencia de innovación didáctica sobre la creación de nuevos artefactos narrativos en educación artística con obras literarias	Estudio teórico	Exploro la aplicación de nuevos formatos narrativos en la educación artística para futuros maestros de Educación Primaria basados en ilustraciones de la obra Divina Comedia	

48	A	Blanco, V., & Cidrás, S.	2022	España	Exploring, creating, and transforming: Parameters for the observation of creative processes in visual arts education	Cualitativo	Explorar cómo los materiales visuales creados por niños pueden ayudar a determinar parámetros cualitativos en el proceso de observación de la actividad creativa	25 estudiantes de preescolar o primaria
49	A	Dias, T. R., & Loponte, L. G.	2019	Brasil (autores)	Gender and art education: Challenges, pitfalls, resistances.	Estudio teórico	Análisis documental de estudios de género y la educación artística	
50	A	Moura, N., & Serra, S.	2021	Portugal	Listening to teachers' voices: Constructs on music performance anxiety in artistic education.	Cualitativo	Este artículo se centra en las voces del profesorado para justificar la necesidad de incluir formación en gestión de la ansiedad en los currículos de las escuelas de música como medio para promover el bienestar, afrontar situaciones estresantes e impulsar las experiencias interpretativas de los músicos en desarrollo mediante pedagogías positivas	Cuatro profesores de instrumento (uno del departamento de teclados, uno del de vientos y dos del de cuerdas) en una escuela portuguesa de educación artística especializada
51	A	Ferrari, A., & Tostes de Oliveira, B.	2020	Brasil	Marcas na escola: pichação, grafite e subjetividades no ensino com arte.	Estudio teórico	¿Cómo pueden las imágenes producir estudiantes como sujetos pertenecientes, o no, a un lugar determinado?	
52	A	Caballer-Tarazona, M. et al.	2022	España	Enseñanza artística no formal como instrumento de inclusión socioeducativa de jóvenes gitanos	Cualitativo	Evalúa los resultados de un proyecto artístico de formación continua dirigido a niños/as y jóvenes de etnia gitana en riesgo de exclusión social	(Febrero a diciembre de 2018.) Participaron más de 60 niños y jóvenes de 8 a 17 años en riesgo de exclusión social, pertenecientes mayoritariamente a la comunidad gitana de un barrio de Valencia. La segunda edición se desarrolló en 2019, incorporando nuevos alumnos y continuando con la formación de los que ya participaron en la pasada edición
53	A	Asbahr, F. da S. F.	2019	Brasil	Sentido personal, actividad de estudio y educación artística: un estudio de caso	Cualitativo	Se investigó el proceso de atribución de significado personal a las actividades de estudio, específicamente a las actividades artísticas desarrolladas en la disciplina artística	Clase de 5.º grado de una escuela pública municipal de tamaño medio del interior de São Paulo

54	A	Fernández-Rodrigo, L., y Gutiérrez-Ujaque, D.	2022	España	Promoción de la resiliencia y educación artística en centros de máxima complejidad: vínculos y orientaciones desde la literatura	Estudio teórico	Describir qué características de la educación artística están relacionadas con la promoción de la resiliencia y definir orientaciones educativas de forma globalizada para Centros de Máxima Complejidad (CMC)	
55	A	Dutra Pillar, A.	2014	Brasil	Lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo en la educación artística.	Cualitativo	Este artículo se centra en la lectura de producciones audiovisuales del arte contemporáneo como un proceso de creación, tratando de analizar los efectos de sentido que producen las articulaciones entre los sistemas visual y sonoro y los significados que construyen los niños.	Grupo de niños de 4º año de Enseñanza Fundamental (primaria) de una escuela de la red pública de enseñanza de la ciudad de Porto Alegre (RS- Brasil). El grupo era constituido por 27 niños, de los cuales 14 niñas y 13 niños, con edades entre 9 y 13 años. En cuanto a su origen social, la mayoría era de clase media y algunos, de clase media baja
56	A	Freitas, A. et al.	2020	Portugal	Reconceptualizing expressive arts education in Portugal through a biographical narrative approach	Cualitativo	Destacar la voz de una maestra de primaria cuya historia de vida se entrelaza con los fundamentos y prácticas de la expresión artística en la educación básica -como el lenguaje, la comunicación, el conocimiento y las experiencias vividas-, lo que la convierte en un importante punto de partida para reconceptualizar la educación artística expresiva	The life history of one primary-school teacher who lives and works in the city of Porto (Portugal) is the starting point for problematizing this issue from the perspective of lived experiences
57	A	Freires, T., & Pereira, F.	2018	Portugal	O ensino secundário centrado nas artes: percepções de jovens do norte de Portugal	Cualitativo	Este artículo reflexiona sobre la mediación entre el mundo juvenil y el escolar, a partir de las percepciones de estudiantes del norte de Portugal respecto a su educación	Jóvenes entre 16 y 18 años y fueron seleccionados con base en diversos criterios, como género, curso y rendimiento académico
58	A	Huerta, R.	2021	España	Silk Road museums: Design of inclusive heritage and cross-cultural education.	Estudio teórico	Este trabajo es el resultado de un estudio comparativo sobre las características que definen algunos de los museos creados en la Ruta de la Seda	

59	A	Marín Viadel, R., y Roldán, J.	2021	Honduras	A/r/tografía social y educación artística para la justicia social: Proyecto BombeArte	Cualitativo	El objetivo del proyecto es el desarrollo de la educación artística en estos centros educativos situados en contextos de riesgo de exclusión social	Escuelas primarias y secundarias de la ONGD "ACOES" en Tegucigalpa (Honduras).
60	A	Marcellan-Barace, I., y Gómez-Pintado, A.	2015	España	Estudio de las imágenes para la educación de las artes visuales en los libros de texto en la Educación Secundaria Obligatoria: implicaciones educativas	Estudio teórico	La hipótesis por la que se inicia esta investigación es que mientras los estudiantes se nutren y conviven principalmente con las imágenes ofrecidas por la cultura mediática, sus libros de texto básicamente se refieren a las imágenes del arte más tradicional	
61	A	Errázuriz-Larraín, L. H., y Fernandois-Schmutzer, J.	2021	Chile	Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias	Cuantitativo	El presente artículo aborda la situación de la formación docente de quienes enseñan Artes en educación básica, a partir de una investigación exploratoria realizada en 101 escuelas ubicadas en tres zonas geográficas de Chile (Los Lagos, San Antonio y Santiago)	101 establecimientos escolares ubicados en tres zonas de Chile (Región de Los Lagos, Provincia de San Antonio y Santiago poniente). 199 profesoras y profesores que enseñan Artes Visuales o Música en 24 comunas de Chile,
62	A	Huerta, R.	2014	España	La supuestamente ilegible escritura de médico como artefacto visual y estímulo creativo para la educación artística	Cualitativo	El presente artículo analiza las posibilidades educativas de la particular escritura de los médicos, estudiando la componente gráfica de sus documentos, tanto históricos como recientes. Defendemos la escritura manual como un elemento gráfico importante para la educación artística, a partir de las premisas de la cultura visual	En noviembre de 2012 se presentaba en la Universidad de Valencia la exposición titulada "Caligrafías de la Enfermedad. Letra de médico" (del original "Cal·ligrafies de la malaltia. Lletra de metge"), observación directa de varios grupos de visitantes.
63	A	Boaretto, J. D., & Gomes de Assis Pimentel, G	2015	Brasil	Os Kaingang do Ivaí, suas danças e a educação intercultural	Cualitativo	Analizamos la danza del grupo étnico Kaingang desde la perspectiva de la educación intercultural, buscando contribuir a la implementación de la Ley Nº.11.645/08	Grupo Kakrēkin, del territorio indígena Ivaí-PR,

64	A	Capellà-Simó, P.	2023	España	La lengua de las imágenes: el dibujo y sus acepciones en la historia de la educación	Estudio teórico	En el presente artículo se analizan las coordenadas históricas que determinaron las mutaciones del campo semántico del término “dibujo”, desde su inclusión en los programas escolares del siglo XIX hasta su práctica elusión en el último tercio del XX	
65	A	Lekue-Rodríguez, P	2014	España	Comprensión, competencia y logro en la educación artística escolar	Cuantitativo	Identificar los factores que definen la comprensión artística y su relación con las actuaciones en clase de arte. Analizar la relación entre la comprensión artística, la competencia artística que se atribuyen a sí mismos los estudiantes y el resultado académico en clase de educación artística	606 alumnos y alumnas de quinto y sexto de Educación Primaria, así como de los cuatro cursos de Educación Secundaria, todos ellos en edades comprendidas entre los 10 y los 17 años, pertenecientes a centros educativos tanto públicos como concertados del País Vasco

Anexo 7. Principales características documentos finales ronda 2: del 66 al 80

Ronda 2= Artículos seleccionados por expertos (15 documentos)

Nº	Fuente	Autoría	Año publicación	País	Título	Enfoque metodológico	Objetivos	Muestra y contexto
66	A	Barnett, K.S. & Vasiu, F.	2024	Alemania	How the arts heal: a review of the neural mechanisms behind the therapeutic effects of creative arts on mental and physical health.	Estudio teórico	Revisar sistemáticamente la investigación que de los mecanismos neurológicos que se activan durante la participación activa o pasiva en las artes creativas, con especial énfasis en el papel de la corteza prefrontal medial y la amígdala en la regulación emocional y las conductas creativas	

67	A	Chura, E. et al.	2024	Perú	Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: un abordaje a partir de Deleuze	Estudio teórico	En primer lugar, este artículo revela, mediante investigación documental, que se circunscribe la importancia del proceso creador a la proyección de habilidades utilitaristas, como si el aprendizaje por la vía del arte, tuviera objetivos racionalistas. En segundo lugar, se propone explicar la importancia del arte a partir de su esencialidad, explorando la existencia del conocimiento a través y desde el cuerpo, y no solo en el uso de la cognición	
68	A	Concha-Huarcaya, M. A. et al.	2024	Perú	Impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes	Estudio teórico	Analizar el impacto de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes	
69	A	Dey, M.	2024	India	The Impact of Arts Education on Cognitive Development: A Meta-Analysis	Estudio teórico	Este estudio sintetiza los hallazgos de múltiples estudios para proporcionar una comprensión integral de los efectos de la educación artística en habilidades cognitivas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y el razonamiento espacial	
70	A	Dong, Z. & Zhang, Y.	2024	China	Unveiling the potential of fine arts education in enhancing resilience among Chinese gifted students.	Cuantitativo	Explorar las complejas dinámicas que influyen en la resiliencia de los estudiantes chinos con altas capacidades, haciendo hincapié en la interconexión entre la educación en bellas artes, la creatividad y la autoeficacia	Jóvenes adultos con altas capacidades
71	A	Eisner, E.	2002	Estados Unidos	Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales	Estudio teórico	Se presentan ocho condiciones que pueden influir en lo que aprenden los estudiantes de artes visuales	

72	A	El-Wakeel, H.A. et al.	2023	Arabia Saudí	Brain-based learning in design and visual arts education: a bibliometric assessment of Scopus indexed literature	Estudio teórico	Comprender la estructura y el crecimiento de la evolución, detectar tendencias, el desarrollo temático y, sobre todo, identificar las lagunas en la literatura publicada que relaciona el aprendizaje basado en el cerebro con la educación en diseño y artes visuales
73	A	Greige, T. et al.	2024	Estados Unidos	Education Research: The MANET Project. Museum Art in Neurology Education Training. Education Research: The MANET Project. Museum Art in Neurology Education Training.	Cuantitativo	Introducir a los residentes de neurología al mundo de las artes visuales, mejorar sus habilidades de observación, fomentar su empatía y brindarles un espacio único para la autoexpresión.
74	A	Khaled Alsaqabi, B., & Alhailam, K.	2024	Kuwait	The Crucial Role of Art Education in Cognitive, Emotional Development, and Academic Success Among Students: A Comprehensive Review	Estudio teórico	Este estudio explora el impacto significativo de la educación artística en el desarrollo cognitivo y emocional, así como en el rendimiento académico, sintetizando perspectivas de estudios empíricos y marcos teóricos de la investigación educativa
75	A	López Fernández Cao, M.	2015	España	Indicadores sobre prácticas artísticas comunitarias: algunas reflexiones.	Estudio teórico	A partir del proyecto Divercity, se ha reflexionado sobre la metodología, las buenas prácticas y los indicadores útiles para las prácticas artísticas comunitarias
76	AD	López Fernández Cao, M.	2020a	España	La importancia de la Educación Artística	Estudio teórico	La petición principal es que la Educación Artística tenga una mayor presencia en la enseñanza en todo el Estado español
77	AP	López Fernández Cao, M.	2020b	España	El arte, esencial en la educación	Estudio teórico	La creación es garantía de democracia: enseña a reflexionar sobre opciones estéticas y defenderlas

78	A	López Fernández Cao, M.	2024	España	Beneficios de la educación artística y cultural	Estudio teórico	Listado de competencias en torno al arte y el proceso creador	
79	A	Schneider, V. & Rohmann, A.	2021	Alemania	Arts in Education: A Systematic Review of Competency Outcomes in Quasi-Experimental and Experimental Studies.	Estudio teórico	La presente revisión busca resumir la evidencia cuantitativa de estudios cuasiexperimentales y experimentales con diseños pre-test-postest sobre los efectos de la educación artística escolar en una gama más amplia de resultados de competencias, incluyendo competencias intra e interindividuales	
80	A	Vásquez, L.	2017	Colombia	Investigación en el aula como estrategia curricular: desarrollo de las competencias específicas de la educación artística.	Cualitativo	La presente investigación determinó la incidencia que tiene la investigación en el aula como estrategia curricular, para contribuir a la formación de las competencias específicas de educación artística, con estudiantes de décimo grado de educación media	Los estudiantes de grado 10º son un grupo compuestos por cuarenta estudiantes con edades entre los 15 y 18 años, es un grupo mixto (16 hombres y 24 mujeres)

Leyenda: A= Artículo publicado en revista científica, AP= artículo de prensa, AD= Artículo de divulgación

Anexo 8. Principales características documentos finales ronda 2: del 81 al 95

Ronda 2= Libros e informes de Latinoamérica, Europa y organismos internacionales seleccionados por expertos (15 documentos)

Nº	Fuente	Autoría	Año publicación	País	Título	Enfoque metodológico	Objetivos	Muestra y contexto
81	L	Braslavsky, C.	2002	Alemania	La educación artística: un desafío o la uniformización	Estudio teórico		
82	I	Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.	2016	Chile	Apoyo a la implementación del proyecto núcleo en educación artística. Informe final: Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º básico de artes visuales y música	Estudio teórico		

83	I	Delgado Morán, M. C. et al.	2025	España	Efectividad de la arte-terapia: Informe sobre la evidencia existente. Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia (FEAPA).	Estudio teórico
84	L	Eisner, E. W.	1998	Estados Unidos	El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa	Estudio teórico
85	I	European Union	2016	EU	Cultural awareness and expression handbook. Luxembourg: Publications Office of the European Union.	Estudio teórico
86	I	Fancourt, D., & Finn, S.	2019	WHO	What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review	Estudio teórico
87	L	Fernández León, J.,	2024	España	Informe sobre el estado de la cultura en España 2024: Los derechos culturales ante los retos contemporáneos	Estudio teórico
88	I	Jiménez, L. et al.	2023	Países OEI	La educación artística da un paso al frente.	Estudio teórico
89	L	López Fernández Cao, M.	2015	España	Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis	Estudio teórico
90	L	López Fernández Cao, M.	2025	España	Aprender a mirar	Estudio teórico
91	L	López Fernández Cao, M.	2017	España	La necesidad del arte en Educación. Conferencia inaugural del curso académico 2017-2018.	Estudio teórico
92	I	OEI	2024	Países OEI	Temas de agenda en la transformación de la educación en Iberoamérica	Estudio teórico
93	I	UNESCO	2020	Países UNESCO	Indicadores Cultura 2030: Indicadores temáticos para la cultura en la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.	Estudio teórico
94	I	UNESCO	2024	Países UNESCO	Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la educación cultural y artística.	Estudio teórico
95	I	Winner, E. et al.	2014	Países OCDE	¿El arte por el arte? La influencia de la educación artística	Estudio teórico

Leyenda: I= Informe, L= Libros

Cartografías de la Educación Artística y Cultural en el ámbito iberoamericano

SEGUNDA PARTE

195
Metodología

197
2.1 Cartografías de la Educación Artística en Educación en el ámbito iberoamericano

270
2.2 Cartografías de la Educación Artística y Cultural en instituciones culturales en el ámbito iberoamericano

Índice

195 Segunda parte

Cartografías de la Educación Artística y Cultural en el ámbito iberoamericano

197 **Metodología**

197 **2.1 Cartografías de la Educación Artística en Educación en el ámbito iberoamericano**

Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre educación artística y cultural en los últimos diez años (ítems 2-5)

Grado de importancia de la Educación Artística y Cultural como clave en la educación obligatoria y aumento/disminución de la presencia de la educación artística (6 a 16 años); resencia de la educación artística en la enseñanza obligatoria

Educación 6-12 años

Presencia de la Educación Artística y Cultural

A modo de conclusión

¿Especialistas o docentes con formación específica?

La formación en educación artística

Oferta de optatividad en las distintas variantes de la Educación Artística en la enseñanza de maestros y maestras

A modo de conclusión en la formación docente de Educación Primaria

Educación 12-16 años

Presencia de la Educación Artística y Cultural 248

Especialistas

Actividades extracurriculares

Planes e iniciativas de educación artística y cultural de carácter nacional y autonómico

Análisis de resultados, orientaciones y recomendaciones

270 **2.2 Cartografías de la Educación Artística y Cultural en instituciones culturales en el ámbito iberoamericano**

Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años

Grado de importancia de la Educación Artística y Cultural como clave de los derechos culturales

Departamentos de mediación/educación artística y cultural

La figura del mediador o mediadora en museos y centros culturales, una figura todavía en ciernes

Formación de mediadores culturales

Equiparación de la figura de educadores, educadoras, mediadores, mediadoras, conservadores y conservadoras; responsabilidades; modo de contratación; situación salarial

Formación de mediadores culturales

Planes nacionales o autonómicos existentes o previstos que impliquen mediación educativa en instituciones culturales

Necesidad de colaboración más estrecha entre administraciones educativas y culturales específicamente para ciudadanas y ciudadanos de 6 a 16 años

Análisis de resultados, orientaciones y recomendaciones

338 Tercera parte

Triangulación de datos

340 **Análisis de entrevistas a informantes clave**

341 **Resultados**

344 **Valoración de esta investigación y forma de responder al cuestionario (C01)**

347 **Apoyo institucional, Gobierno y leyes (C02)**

356 **Formación de docentes en Educación Artística (C03)**

368 **Profesionales (C04)**

374 **Contenidos en la escuela (C05)**

382 **Movimiento asociativo, iniciativas pedagógicas y buenas prácticas (C06)**

391 **Museos y centros culturales (C07)**

399 **Denominación de las áreas y epistemología (C08)**

402 **Retos y desafíos principales (C09)**

405 **DAFO (C10)**

410 **Focus group con Expertos de la comisión de Cultura de la OEI:**

413 **Recomendaciones finales informe OEI (22/07/25)**

418 **Documentos de referencia internacional**

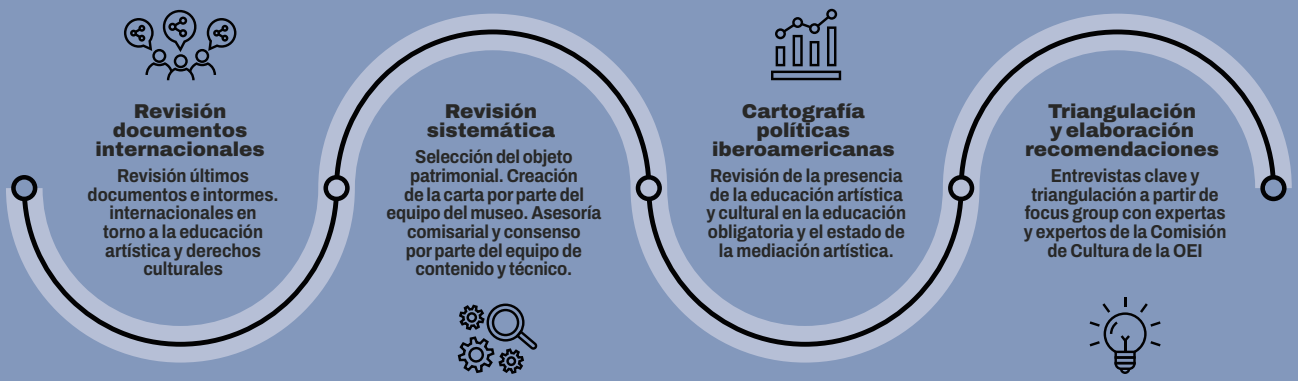
419 **Documentos de referencia nacionales aportados por los países consultados**

424 **Referencias bibliográficas**

426 **Anexos**

Cartografías de la Educación Artística y Cultural en el ámbito iberoamericano

Fases del proyecto



Metodología

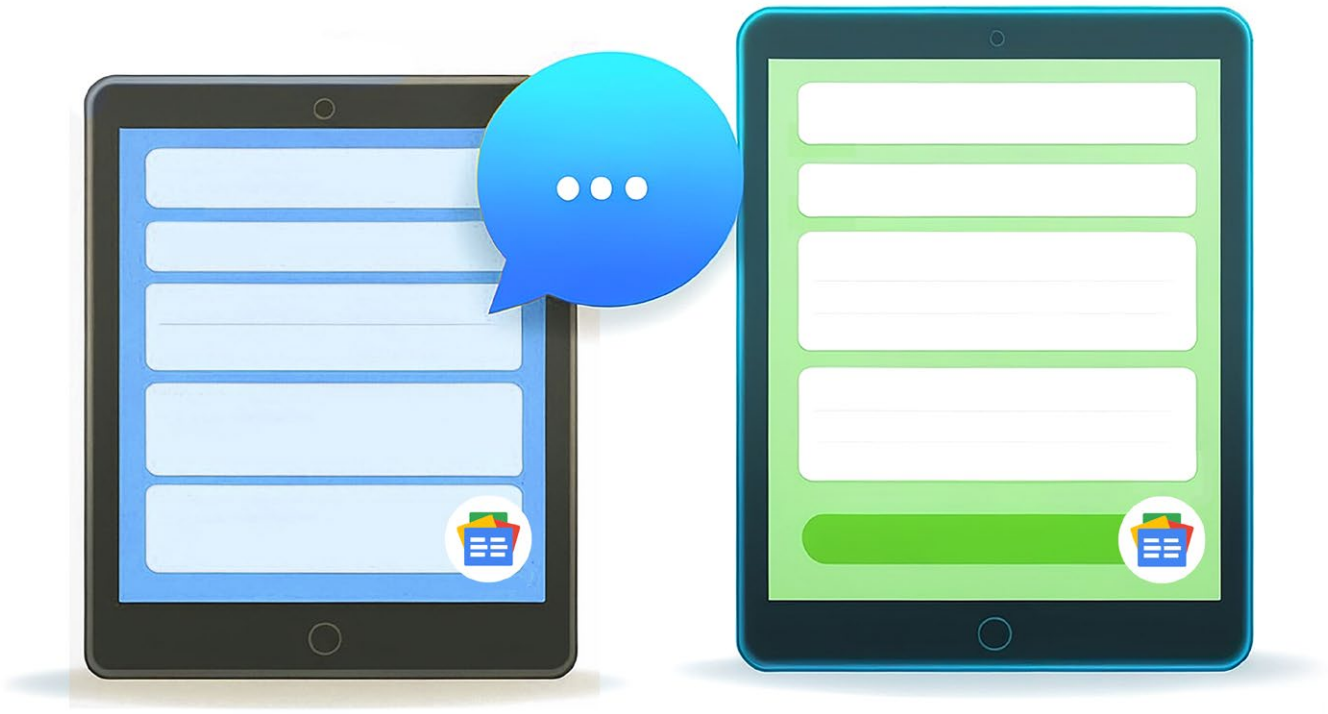
Esta segunda fase del informe realiza un estudio descriptivo. Este tipo de diseño de investigación busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Son útiles para mostrar las dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En este caso, el estudio descriptivo es mediante encuesta, por ser una técnica que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz, siendo el cuestionario el instrumento de recolección de datos.

Para el presente proyecto se han diseñado dos cuestionarios que buscan recopilar evidencias, consideraciones y recomendaciones, con la finalidad de elaborar una cartografía efectiva de la Educación Artística y Cultural en Iberoamérica (ver anexo 1). Estos han sido enviados a los Ministerios de Educación y de Cultura de 21 países de Latinoamérica y cumplen con los principios de la ética de investigación en cuanto a consentimiento informado y protección de datos. La elección de estos destinatarios busca obtener la información con carácter institucional y, por ello, de mayor veracidad.
Ambos cuestionarios se han escrito en español y portugués y se han elaborado en

Google **Forms.** Las preguntas abiertas buscan comprender y profundizar en las respuestas obtenidas, así como obtener documentos que respalden la información solicitada. Las preguntas cerradas son de respuesta dicotómica o en forma de escala de cinco puntos (ej. 1= nada prioritario y 5= absolutamente prioritario).

El primer cuestionario tiene por objetivo ofrecer una cartografía educativa. Está conformado por doce preguntas (seis abiertas y seis cerradas) que indagan información del país o Estado de Latinoamérica de origen con relación a:

- Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre educación artística y cultural en los últimos diez años.
- En qué grado se entiende la educación artística y cultural como clave de la educación obligatoria.
- Si ha aumentado o disminuido la presencia de la educación artística y cultural en la educación obligatoria (6-16 años) en los últimos cinco años y, de ser así, en qué proporción y en qué niveles educativos.
- Si existen actividades obligatorias extraescolares de educación artística en los centros educativos y, de ser así, mencionar algunos ejemplos de iniciativas y explicar de qué depende el desarrollo de esta actividad.



El segundo cuestionario tiene por objetivo ofrecer una cartografía cultural. Está conformado por 22 preguntas (trece preguntas cerradas y nueve preguntas abiertas):

- Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre educación artística y cultural en los últimos diez años.
- Importancia de la educación o mediación artística y cultural en los derechos culturales y en qué grado.
- Grado de prioridad para el Ministerio de Cultura de la existencia de departamentos de educación y mediación en las instituciones culturales dependientes o que reciben subvención o ayuda del Ministerio de Cultura.
- **Figura del educador o educadora y mediador**/a de museo o institución cultural y del conservador**/**a.
- Proceso de selección del cuerpo facultativo de educadores o educadoras y mediadores o mediadoras de instituciones culturales (similar al de conservadores o conservadoras de museos) y mecanismos de garantía de transparencia y concurrencia pública.
- Existencia de departamentos específicos de educación o mediación como departamentos independientes dentro de las instituciones culturales.
- Equiparación salarial de la figura de educadores, educadoras, mediadores, mediadoras y **conservadores y conservadoras**.
- Temporalidad de las actividades de educación o mediación artística en las instituciones culturales, rangos de edad y colectivo a las que van dirigidas.
- Ejemplos de actividades de educación o mediación artística y de qué factores depende su desarrollo.
- **Formación de** mediadores y mediadoras culturales, titulación requerida.
- Iniciativas de carácter estatal y/o autonómico; ámbitos.

Los resultados obtenidos de las preguntas se analizarán con estadística descriptiva mediante frecuencias, promedios y porcentajes, y se representarán por medio de gráficas con ayuda del programa SPSS. Para el análisis de las respuestas de las preguntas abiertas se realizará un análisis de contenido cualitativo. Se codificarán y categorizarán sistemáticamente aspectos específicos del contenido de los datos para descubrir patrones de sentido.

2.1. Cartografías de la Educación Artística en Educación en el ámbito iberoamericano

Dieciocho países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana) han respondido a la encuesta para la cumplimentación de información sobre la educación artística, lo que supone el 85,7% del total de países que integran la región iberoamericana. La información en sus respuestas se ha articulado en torno a las siguientes cuestiones: documentos relevantes; grado de importancia de la educación artística y cultural en la enseñanza obligatoria y aumento/disminución de la presencia de la educación artística (6 a 16 años); análisis de su presencia y existencia de especialistas, en las distintas etapas educativas; la existencia de formación especializada para maestros, maestras y docentes de las diferentes etapas; los planes e iniciativas de carácter nacional o autonómico; las acciones culturales en los centros educativos (6 a 16 años) y el tejido asociativo en la formación del profesorado de educación artística y cultural.

El objetivo es conocer, describir y tratar de comprender en profundidad la diversidad del panorama iberoamericano en el tema de estudio, señalando sus fortalezas y oportunidades y, a la vez, sus debilidades y amenazas. Un paisaje donde unos países puedan verse fortalecidos por las iniciativas de países vecinos y donde se pueda llegar a una reflexión global, teniendo como horizonte la armonización de esfuerzos y objetivos comunes.

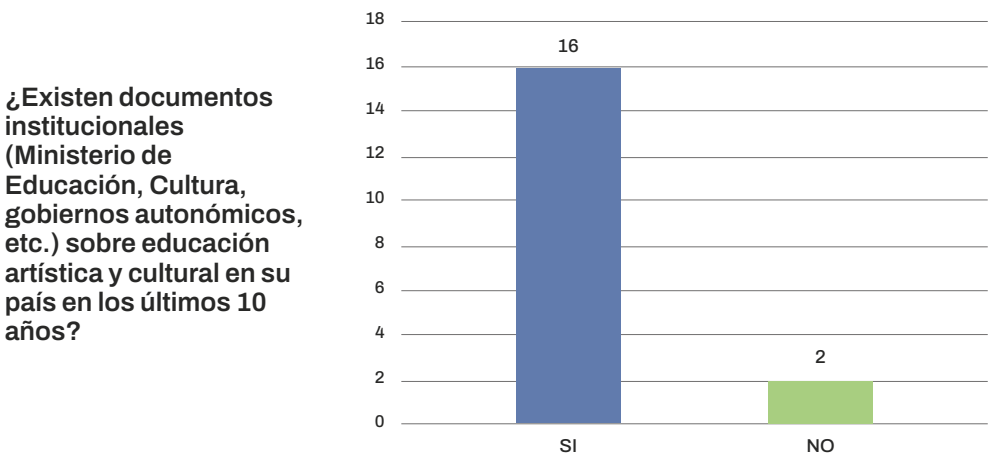
Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años (ítems 2-5)

En este apartado reseñamos los documentos institucionales (Ministerio de Educación, Cultura, gobiernos autonómicos, provinciales, etc.) sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años. Las respuestas evidencian disparidad en las situaciones, así como diferente consideración y comprensión del tema de estudio a nivel político e institucional en sus países.

Sobre la pregunta: **¿Existen documentos institucionales (Ministerio de Educación, Cultura, Gobiernos autonómicos y provinciales, etc.) sobre educación artística y cultural en su país en los últimos diez años? (ítem 2),** han contestado que **sí** dieciséis países (89%) y dos han señalado que no existen (11%), tal y como detalla la Figura 1.

Figura 1

Documentos institucionales sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años



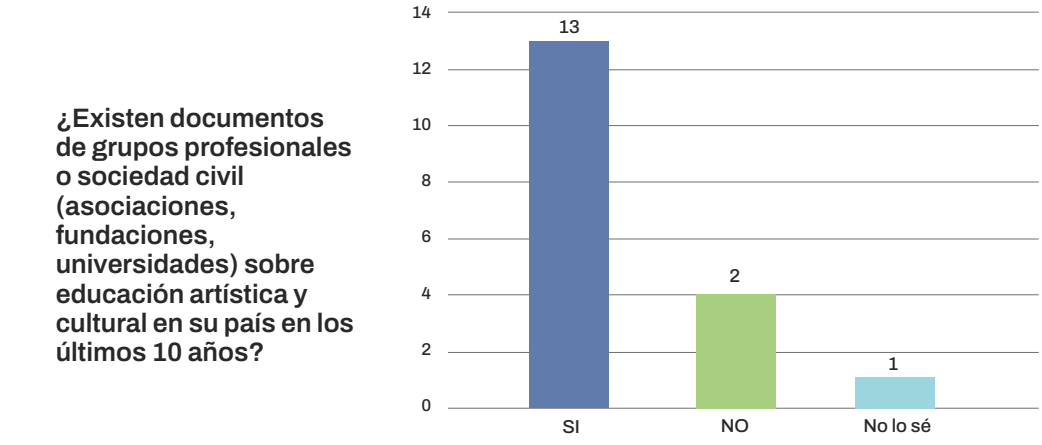
Nota. Elaboración propia.

Tras ello, se les requiere que aporten la documentación (ítem 3). De los dieciocho países que han participado, quince países han adjuntado documentación (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Portugal y República Dominicana); y tres países no han adjuntado documentación (Costa Rica, España y Perú).

Con respecto a documentos relativos a la sociedad civil (asociaciones, fundaciones, universidades) y la existencia de documentos en los últimos diez años (ítem 4), trece países han contestado que sí existen documentos de grupos profesionales o sociedad civil (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Honduras, México, Panamá, Paraguay y Portugal); cuatro países han indicado que no existen tales documentos (Bolivia, Costa Rica, Guatemala y Perú); y un país (República Dominicana) ha indicado que no lo sabe, tal y como señala la Figura 2.

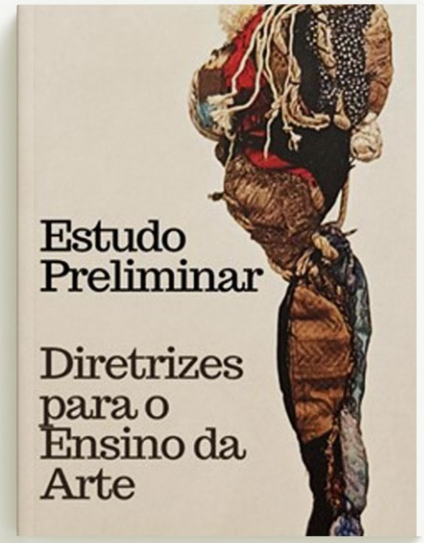
Figura 2

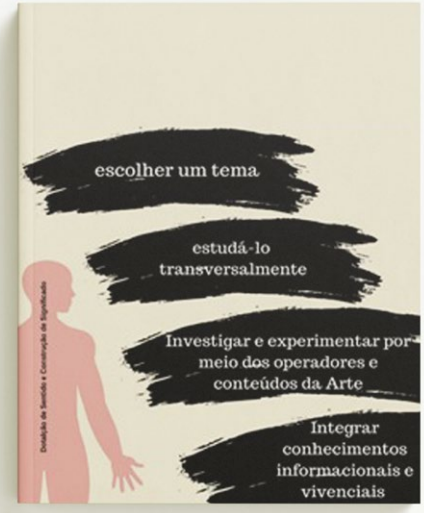
Documentos de grupos profesionales o sociedad civil sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años



Nota. Elaboración propia.

Ante la petición de aportación de documentos (ítem 5), nueve países han aportado documentación (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, México y Panamá) y nueve países, no (Bolivia, Costa Rica, España, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú, Portugal, y República Dominicana).





Algunas aportaciones de documentos iberoamericanos

Perú y Costa Rica señalan no tener documentación. Brasil señala como documentos la Ley N.º 9.394 | Lei De Diretrizes E Bases Da Educacao Nacional De 1996, de 20 de diciembre de 1996, que, en sus apartados 2º y 4º, señalan la obligatoriedad de la enseñanza de las artes en todas las etapas educativas. Dentro de los documentos aportados, sobresale por su calidad e interés el realizado por la Federación de Arte/Educadores de Brasil (FAEB), bajo el título *Estudio Preliminar: directrices para la Enseñanza del Arte*. Es un documento que, en sus 55 páginas, señala aspectos fundamentales para la educación artística en Brasil, como: El Arte como área de conocimiento; Objetivos de la Enseñanza Artística en la Educación Básica; Arte y derechos de aprendizaje; Historia de la Enseñanza Artística en la Educación Básica Brasileña; El arte en la escuela más allá del componente curricular; Formación en áreas artísticas para el trabajo en la Educación Básica; Interdisciplinariedad en arte; Combate a la polivalencia; Organización curricular –Arte y el conocimiento y orientaciones curriculares en Artes Visuales, Danza, Música y teatro, además de la evaluación enW arte–.

Como señala desde el inicio, este documento afirma que “Según la Ley 9.394/1994, en su artículo 26, párrafo 2 y párrafo 6, la enseñanza del Arte es un componente curricular obligatorio de la Educación Básica. Esta enseñanza debe ser operacionalizada por las Artes Visuales, Danza, Música y Teatro”). Y establece:

> A diferencia de otras áreas de conocimiento, el Arte no tiene una perspectiva lineal de conocimientos, saberes y desarrollos que provienen de su enseñanza. Los contenidos de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro se mejoran y amplían a medida que se producen experiencias intencionadas y críticas con el Arte. El contacto especializado y continuo con cada una de las áreas artísticas –Artes Visuales, Danza, Música y Teatro– es lo que permite que el conocimiento del Arte se perfeccione, se amplíe y se articule con la vida pública. (p. 4)

Por tanto, señala el documento, "cada componente del currículo de Arte –Artes Visuales, Danza, Música y Teatro– debe ser impartido únicamente por profesores o profesoras con formación específica en ese componente curricular". A partir de estas premisas, el documento aborda las relaciones del Arte en la escuela y con la comunidad y desarrolla las directrices básicas en el currículo, incluyendo el abordaje triangular propuesto por la arte-educadora Ana Mae Barbosa.

Del resto de los países que aportan información, El Salvador aporta el documento *Programas de estudio de Educación Artística para Primer Ciclo de Educación Básica*, en el marco de la reforma educativa *Mi Nueva Escuela,* que contempla el eje de Currículo Renovado, en el que se alude a la etapa de primer ciclo, priorizando "el juego como medio de aprendizaje, y la experimentación y exploración de los lenguajes artísticos". Con un enfoque artístico-creativo, y tres horas semanales en 2º y 3º grado, incluye la percepción y la expresión estéticas, así como la interpretación de la cultura y el mundo, como competencias transversales que atraviesan los cuatro bloques que contempla: expresión musical, expresión corporal y danza, expresión plástica y expresión teatral. Durante este ciclo, la percepción sensorial, la apreciación estética, el patrimonio cultural y natural, el cuerpo-espacio-tiempo, el sonido y movimiento, la forma y color, la imaginación y la creatividad, el arte y la tecnología y el trabajo artístico (creación y reflexión), actúan como ejes temáticos. Tres grandes unidades los aglutinan para cada uno de los cursos de grado que se contemplan en la etapa.

Bolivia aporta el *Diseño Curricular Base en Artes*, del Ministerio de Educación, centrado en la Formación Superior en Artes. En este documento incluye y menciona el código de la Educación Boliviana, que en su artículo 154º dice que "La educación estética, aspecto esencial para la plena formación del individuo, es impartida por el sistema escolar en dos planos diferentes: general y especializada"; y, en el 155º especifica que "La educación estética general constituye un capítulo de la educación común, desde el *kindergarten* hasta la escuela secundaria, y se imparte con el propósito de desarrollar las capacidades básicas de apreciación de la belleza natural y de la comprensión de la obra de arte", encaminando las acciones del estado hacia una formación artística superior, con el amparo de la Ley N.º 070 de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez". Encuentra ciertas ausencias en los fundamentos psicopedagógicos en que se enseña y aprende arte cuando señala, en alusión al ejercicio de maestro, ligándose a la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner), que:

> **"Cada componente del currículo de Arte –Artes Visuales, Danza, Música y Teatro– debe ser impartido únicamente por profesores o profesoras con formación específica en ese componente curricular".**

Lamentablemente, dentro de las investigaciones realizadas a nuestros saberes y conocimientos, encontramos un descuido en la sistematización, observación y categorización de nuestras formas pedagógicas y didácticas, de manera que no se cuenta con bibliografía específica en cuanto a lo nuestro, pero, por otro lado, tenemos las experiencias comunitarias de la escuela ayllu de Warisata, donde el aprendizaje fue dialógico, comunitario y productivo. En este caso, es el maestro quien imparte la enseñanza, pero, al mismo tiempo, aprende del estudiante; se trata de un proceso que debe ser ampliamente discutido para poder encontrar puntos de relación en el desarrollo artístico para este tipo de formación.

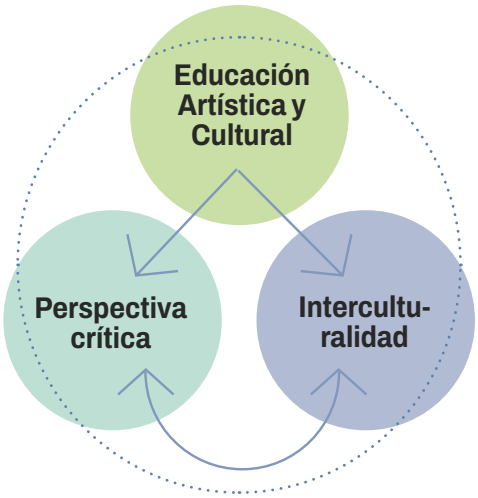
El resto del documento se centra en la Formación Superior en Artes, ajeno a la especificidad de la Educación Artística en la Educación Obligatoria.

Colombia, por su parte, aporta el *Documento de Orientaciones Curriculares y Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural en la educación preescolar, básica y media Colombia,* del Ministerio de Educación, en el que se nombra explícitamente la Educación Artística y Cultural. Ya en su presentación refiere el aprecio de los menores por la educación artística, al comprender que permite: “la expresión, la creatividad, la exploración de los contextos culturales y el arraigo identitario a través de situaciones lúdicas dotadas de emoción y afecto por las interacciones que suscitan entre los estudiantes”. Este y otros documentos responden a las necesidades y propósitos del Plan Nacional Decenal de Educación, “que permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes consolidar sus proyectos de vida desde una articulación comprehensiva de las expresiones artísticas y las prácticas culturales”. Se apoya en la ley, con el reconocimiento de la Educación Artística como área fundamental y su obligatoriedad en el currículo: la Ley General de Educación (115 de 1994) y la Ley de Cultura (397 de 1997), que “ajusta su denominación a Educación Artística y Cultural, otorgando un sentido más amplio a este campo del conocimiento”. La Figura 3 refleja la idea de educación como proyecto humanizador, y de la cultura como trama compleja de posibilidades pedagógicas, mediada por las tecnologías, las relaciones e interacciones y el arte; lugar de intersecciones para la Educación Artística.

Figura 3

Articulación de la EAC con los entramados de la cultura

Articulaciones de la **EAC** con los entramados de la cultura



Nota. Elaboración propia.

El documento aborda las implicaciones de ser docente en Educación Artística y Cultura (EAC), y entiende que: "las producciones culturales no son privilegio de unos pocos, sino un derecho de todos; lo cual implica que la EAC encuentre formas de conectar a la heterogeneidad de agentes y contextos de la realidad sociocultural". Para ello, propone conocer y reconocer no solo el campo de la Educación Artística y Cultural, sino la escuela en sí misma, en diálogo con el contexto cultural, ambos territorios en interacción.

Sobre el rol del docente en Educación Artística, este documento señala que: "el docente motiva desde su conocimiento disciplinar y pedagógico preguntas e indagaciones para la resolución creativa de problemas, enfatizando una actitud de profundización y reflexión que permita al estudiante medios y herramientas para interactuar constructivamente en la ciudadanía y la democracia", lo que la separa de una formación meramente técnica-artística. Su especialización radica en la intersección de ese saber con la disciplina de lo pedagógico, pero le pone en diálogo directo con el resto de agentes culturales. A un nivel más local, aporta otras publicaciones, como el libro ***Pedagogía para pensar***. Una propuesta desde la danza y el teatro[1]", que aborda la práctica de la danza y el teatro en la escuela como escenario educativo, pero incluyendo la perspectiva formativa pedagógica de los agentes que lideran estos proyectos.

1 https://bibliotecadigital.magisterio.co/user/login?destination=node/103573

A nivel de gobernanza, Colombia parece contar con un equipo de asesoría y apoyo técnico en los procesos asociados a la Educación Artística. con el proyecto "Colombia Creativa[2]" para la profesionalización de artistas y la creación del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural –SINEFAC–, articuladamente con el Ministerio de Educación Nacional.

Panamá aporta, a nivel de Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Currículo y Tecnología Educativa, el documento ***Programa de Expresiones Artísticas de 7º, 8º y 9º***, en Educación Básica General (de los cuatro a los quince años) y que incluye la competencia cultural y artística:

Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos enmarcados en el planteamiento intercultural donde tienen prioridad las manifestaciones culturales y artísticas como resultado de las culturas heredadas.

En el documento, el programa de expresiones artísticas se refiere a la integración programática de las cuatro áreas que conforman las Bellas Artes: música, artes plásticas, danza y teatro, estableciéndose actividades planificadas y evaluables para todas ellas en los tres cursos.

A nivel más local, da información sobre el lanzamiento en septiembre de 2024 de la "Red de Expresiones Artísticas y Bellas Artes", presentada en un evento al que acudieron más de 200 docentes y que "tiene como objetivo fortalecer y conectar a los educadores en el ámbito de las artes, para promover una educación artística de calidad en todo el país".

Guatemala aporta el *Currículo Nacional Base –CNB– Área de Educación Artística (Educación Musical-Artes Visuales-Teatro-Danza)* nivel medio de ciclo de educación básica, del Ministerio de Educación, dirigida al docente de educación artística, y que, en su perfil de egreso, aúna habilidades y capacidades (entre otras) si el estudiante:

Valora diversas manifestaciones artísticas naturales y culturales y se expresa por medio de ellas. Valora las expresiones artísticas con identidad nacional para motivar la creatividad individual y colectiva. Además, desarrolla la sensibilidad artística como medio de expresión de sus emociones mediante el arte y su vinculación con otras áreas de aprendizaje.

[2] https://mng.mincultura.gov.co/areas/artes/educacion-artistica/Paginas/default.aspx

Se refiere a la Educación Artística como área curricular en la que se incorporan las artes a la educación, integrando "los lenguajes artísticos propios de las artes visuales, la danza, la música y el teatro", en su potencial desarrollo de habilidades, asimilación de valores y actitudes para el desarrollo y la interrelación social, en niveles de apreciación, producción y contextualización. El documento, específicamente, para el contacto del alumnado con las artes, dice que se ha de contar como "escenario ideal" con "especialistas para cada uno de los cuatro lenguajes artísticos; en su defecto, que lo realice con tres, dos o un lenguaje según los docentes especialistas que tenga cada institución".

Todos los lenguajes han de cursarse en 1º, 2º y 3º grado básico, según una malla curricular por disciplina artística y grado, con competencia, indicadores de logro, criterios de evaluación y contenidos.

Portugal adjunta nueve documentos que se refieren a las directrices de educación visual, musical, de danza y teatro en el primero y segundo ciclo de la educación. En la introducción del documento de Artes Visuales para primer ciclo señalan:

Las Artes Plásticas constituyen un área de conocimiento fundamental para el desarrollo global e integral del alumnado, en consonancia con las distintas Áreas de Competencia del perfil del alumnado que abandona la Enseñanza Obligatoria, más concretamente los procesos de mirar y ver, de forma crítica y razonada, desde diferentes contextos visuales. Su principal objetivo es ampliar y enriquecer las experiencias visuales y plásticas del alumnado, contribuyendo al desarrollo de la sensibilidad estética y artística, despertando el gusto por la apreciación y el disfrute de diferentes circunstancias culturales a lo largo del proceso de aprendizaje.

En el ámbito de danza, indican:

[...] la danza es una forma de movimiento expresivo. El concepto de Cuerpo Expresivo como vehículo de mensajes, sentimientos y emociones, la intencionalidad del lenguaje y las relaciones interpersonales que proporciona hacen que la danza sea insustituible desde una perspectiva del desarrollo global e integrado de los alumnos. [...] Supone una práctica sistemática y continua, desde una perspectiva de complejización y progresión gradual de etapas, con el fin de promover el desarrollo consciente y sostenido de habilidades y conocimientos individuales y colectivos. El enfoque a desarrollar debe ser adecuado a los alumnos y centrarse en sus características y capacidades individuales.

Del mismo modo, en el campo de la Educación Musical, señalan:

La Música es un arte que está presente en todas las culturas y en la vida cotidiana de los seres humanos. [...] A través de la escucha y la producción conjunta de sonidos, cantando, tocando, componiendo, mirando y escuchando, los niños y jóvenes dialogan y construyen significados, compartiéndolos y transformándolos, enriqueciendo así sus prácticas y horizontes culturales. [...] La Música existe en el conjunto, en el hacer y compartir con otros, en el diálogo, en el pregunta-respuesta y en innumerables pequeños rituales que forman parte de nuestra vida cotidiana colectiva. Y es precisamente en el desarrollo de experiencias concretas en interacción con los demás donde los niños y los jóvenes pueden desarrollar formas de ser y de pensar abiertas al mundo y capaces de responder a los retos a los que se enfrentan hoy en día. Al crear y hacer música, los niños establecen interrelaciones con los demás y con el mundo que tienen precisamente este carácter de imprevisibilidad, complejidad y cambio. [...]

Del mismo modo, plantean tres ejes con aprendizajes esenciales por ciclo: apropiación y reflexión; interpretación y comunicación; y experimentación y creación.

Cuba aporta once documentos, entre los que se incluye la *Constitución de la República de Cuba*, en la que se exponen las líneas generales que sigue la nación en materia de política educacional, científica y cultural; la *Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural* (GOC-2023-758-O84); y el *Decreto 92/2023* Reglamento de la Ley 155 "Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural" (GOC-2023-759-O84). También existen otros documentos sobre el propósito, programa de desarrollo y la misión del Ministerio de Cultura de Cuba, en los que se menciona la fundación de diversos institutos encargados de la defensa, preservación y enriquecimiento del patrimonio cultural como el Instituto Cubano de la Música, el Consejo Nacional de las Artes Escénicas, el Consejo Nacional de las Artes Plásticas, el Consejo Nacional de Patrimonio Cultural, el Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos y el Instituto Cubano del Libro.

Persigue diversos objetivos en materia de política cultural a nivel nacional e internacional, así como su difusión y promoción de la coordinación con las diferentes instituciones de la ética social entre la población infantojuvenil:

Favorecer, controlar y evaluar la aplicación coherente de la política de difusión y promoción del arte y la literatura en la radio y la televisión; [...] dirigir y supervisar la política y los procesos de la formación artística, la de los promotores culturales y la preparación especializada de los instructores de arte.

Se destaca otro documento en el que se expone la misión del Ministerio de Educación, en el que el último de los propósitos que se exponen hace alusión a la Educación Artística de la siguiente manera: "Diseñar, orientar y controlar la política relacionada con la formación estética y artística en todas las educaciones".

En lo referente a Educación Artística, adjunta un documento sobre la Escuela Nacional de Arte (ENA) cubana, en el que se señala:

La Escuela Nacional de Arte surge a partir de la necesidad de crear un sistema para la enseñanza artística en Cuba y lograr su expansión por todo el país. Atesorando nuestras tradiciones culturales, y concebido como un centro multidisciplinario, se reunieron en él los mejores exponentes del arte en todas sus manifestaciones para crear el primer claustro de profesores.

Por primera vez en la historia, una escuela de arte recibía alumnos procedentes de todas las clases sociales y regiones del país, convirtiéndolo en un derecho de las mayorías. La selección solamente se basa en la capacidad y el talento de los aspirantes, los que son sometidos, antes de su admisión, a pruebas muy rigurosas y agotadoras.

Se adjunta, además, un documento sobre la misión del Instituto Superior de Arte o Universidad de las Artes, donde se imparte Música, Arte Teatral, Arte Danzario, Artes Visuales, Arte de los Medios de Comunicación Audiovisual y Arte de la Conservación del Patrimonio Cultural a través de un enfoque humanista. Una monografía en la que se realiza un repaso sobre la evolución de la Educación Artística en Cuba exponiendo sus antecedentes y su estado actual.

Dentro del estudio que nos compete, se menciona la creación de la Facultad de Educación Artística, enfocada en la formación de formadores y formadoras de la que se derivó la Licenciatura en Educación Primaria y en Educación Preescolar, con un gran número de horas de Música, Expresión Corporal y Educación Plástica. Además, "se crean nuevos programas de Apreciación de las Artes y se amplían a todas las manifestaciones: Apreciación de la Música, de la Danza, del Teatro, de las Artes Visuales y Cinematográfica", enfocados en la especialización de los docentes. No obstante, no se menciona el número exacto de horas destinadas a dicha formación.

México adjunta documentación general, como el *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria (2022), el Programa de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6 y el Dossier del espacio curricular de Artes para la Educación Básica (fases 1 a la 6)*. En este último profundiza más en el desarrollo curricular de las distintas etapas educativas en materia de Educación Artística. De este modo, en las fases iniciales del sistema educativo, es decir, en las etapas correspondientes a la Educación Infantil, se desarrollan las dos primeras fases a nivel curricular, cuya función es estimular en los educandos la exploración a nivel sensorial de los colores, los sonidos o el movimiento. Las siguientes fases, de la 3 a la 5, se desarrollan en contexto de Educación Primaria "se propicia que interactúen con manifestaciones culturales y artísticas para interpretar el uso del movimiento, la forma, el color, los gestos y los sonidos, a fin de que los exploren en procesos creativos", con la finalidad de que expresen sensaciones, emociones, sentimientos e ideas a través de las artes. En la última fase, correspondiente a la etapa de Educación Secundaria, se cuenta con programas de estudio específicos para cada nivel educativo. En esta fase se profundiza en las técnicas de composición artística, juicios estéticos y la relación entre las manifestaciones culturales en el entorno natural, social y cotidiano. En su totalidad, las fases consisten en el desarrollo de habilidades expresivas, creación artística y apreciación de manifestaciones culturales y artísticas a través de una metodología interdisciplinaria, proyectos artísticos y situaciones didácticas. Además, hace hincapié en el papel de los y las docentes en todo el proceso de Educación Artística como facilitadores y cocreadores de las expresiones artísticas.

Honduras aporta el *Currículo Nacional Básico y el Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica para los ciclos I, II y II y el Plan de Estudios y Programas Curriculares de la Modalidad de Educación Básica* (I, II y III ciclo) con Orientación en Música, en el que se establece una hora semanal de Educación Artística basada en arte y folklore en los dos primeros ciclos, es decir, de 1º a 6º grado. En cuanto a la Educación Musical, se concibe la formación en los ciclos I y II en lenguaje musical (seis horas a la semana), en instrumentos especiales (cuatro horas a la semana), en instrumentos complementarios (dos horas a la semana), en conjunto coral (tres horas a la semana), en conjunto instrumental (dos horas a la semana) y, de forma concreta, en banda/orquesta/ensamble (cuatro horas a la semana). En el tercer ciclo se reducen ligeramente las horas semanales destinadas a cada formación específica, quedando cinco horas para el lenguaje musical, dos horas para la apreciación musical, tres horas para la práctica instrumental, una hora para un instrumento musical, cuatro horas para las orquestas, bandas o conjuntos instrumentales, dos horas para el coro y otras dos horas para la expresión corporal musical.

Paraguay facilita diferentes documentos en materia educativa de carácter general y no específico de la Educación Artística en la Educación Obligatoria, como la *Resolución DGEA N.º 76/2023,* "Por la cual se aprueban los requisitos y procedimientos para la autorización de exámenes de tesina y tesis en las instituciones de Arte, debidamente habilitadas, de todo el país, conforme al anexo que forma parte de la presente resolución"; la *Resolución DGEA N.º 105/2023*, "Por la cual se aprueba el plan de estudios para la modalidad académica de Danza, en la especialidad de Danza Española, conforme al anexo que forma parte de la presente resolución"; y la *Resolución DGEA N.º 106/2023,* "Por la cual se aprueba el reglamento de evaluación de alumnos de las diferentes modalidades académicas en las Instituciones de Arte debidamente habilitadas por la Dirección General de Educación en el Arte".

República Dominicana aporta el *Diseño Curricular del Nivel Secundario* y se refiere a la Modalidad en Artes como aquella que "contribuye a la formación de sujetos que se involucran con actitud crítica, sensible y participativa en la producción y recreación de la cultura; que comprenden y disfrutan el arte popular y promueven su valoración social". Ofrece la oportunidad para el desarrollo de competencias prácticas para el ejercicio de profesiones y ocupaciones en el campo del arte y para proseguir estudios especializado. Esta modalidad se compone de Música, Artes Visuales, Artes Escénicas y Artes Aplicadas. Asimismo, expone que la Educación Artística "debe contar con libros de imágenes, catálogos de exposiciones, textos de lenguaje artístico y revistas de manualidades, novelas artísticas, dramas, caricaturas, compendios musicales y poéticos. De igual modo, las artes plásticas necesitan de ciertos materiales como son yeso, madera, arcilla, jabón, plastilina, corcho, cartón y materiales de desecho, hilos variados, telas y agujas, diferentes tipos de papel, pintura, pinceles, tijeras, espátulas, lápices de colores, pegamentos, instrumentos musicales y utilería, entre otros".

Se destinan dos horas semanales a la Educación Artística en el Primer y Segundo Ciclo de Educación Secundaria (de 1º curso a 6º curso). Se establece la malla curricular de esta etapa educativa, que incluye el reconocimiento y conocimiento de técnicas, manifestaciones y lenguajes artísticos; la utilización de los materiales, recursos y espacios de las artes; la incorporación de valores artísticos en diferentes contextos; y la capacidad de realizar producciones artísticas. Se basa en diversos ejes transversales como el de salud y bienestar, que implica actividades de danza, teatro y/o música; el desarrollo sostenible a través del cual se elaboran proyectos artísticos respetuosos con el medio ambiente; el desarrollo personal y profesional; la alfabetización en lenguajes y sensibilidad artística, considerada como algo imprescindible; la ciudadanía y convivencia utilizando las expresiones artísticas en tareas de mediación y resolución de conflictos sociales.

Ecuador aporta el documento del *Currículo de EGB y BGU en Educación Cultural y Artística*, en el que se entiende que "posibilitan una transformación simbólica de la realidad" y abarcan, dentro de su currículo, diferentes vertientes artísticas como la acción poética, el arte de acción, arte urbano, *body art, body paint*, la técnica audiovisual de la diaporama, la experiencia artística del *happening*, las instalaciones, el *land art, performance, podcast*, remix digital, *stop motion* o vídeo arte que se trabajan en las diferentes etapas educativas.

En lo referente a la carga horaria de cada asignatura en función del nivel de educación, en Educación General Básica se destinan tres horas semanales a la Educación Cultural y Artística; en el subnivel de Educación Elemental, Educación Media y Educación Superior se destinan dos horas; y en el Bachillerato General Unificado también se destinan dos horas semanales en los dos primeros cursos. No obstante, a partir del tercer curso no se contempla. Se facilita, también, en la Figura 4 un mapa de contenidos conceptuales de Educación Artística y Cultural en función de cada etapa educativa.

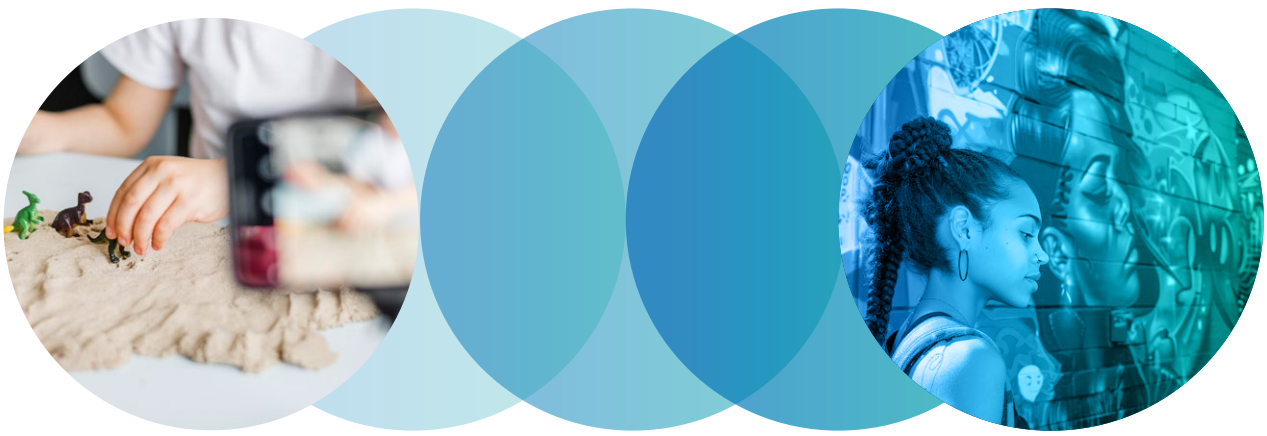
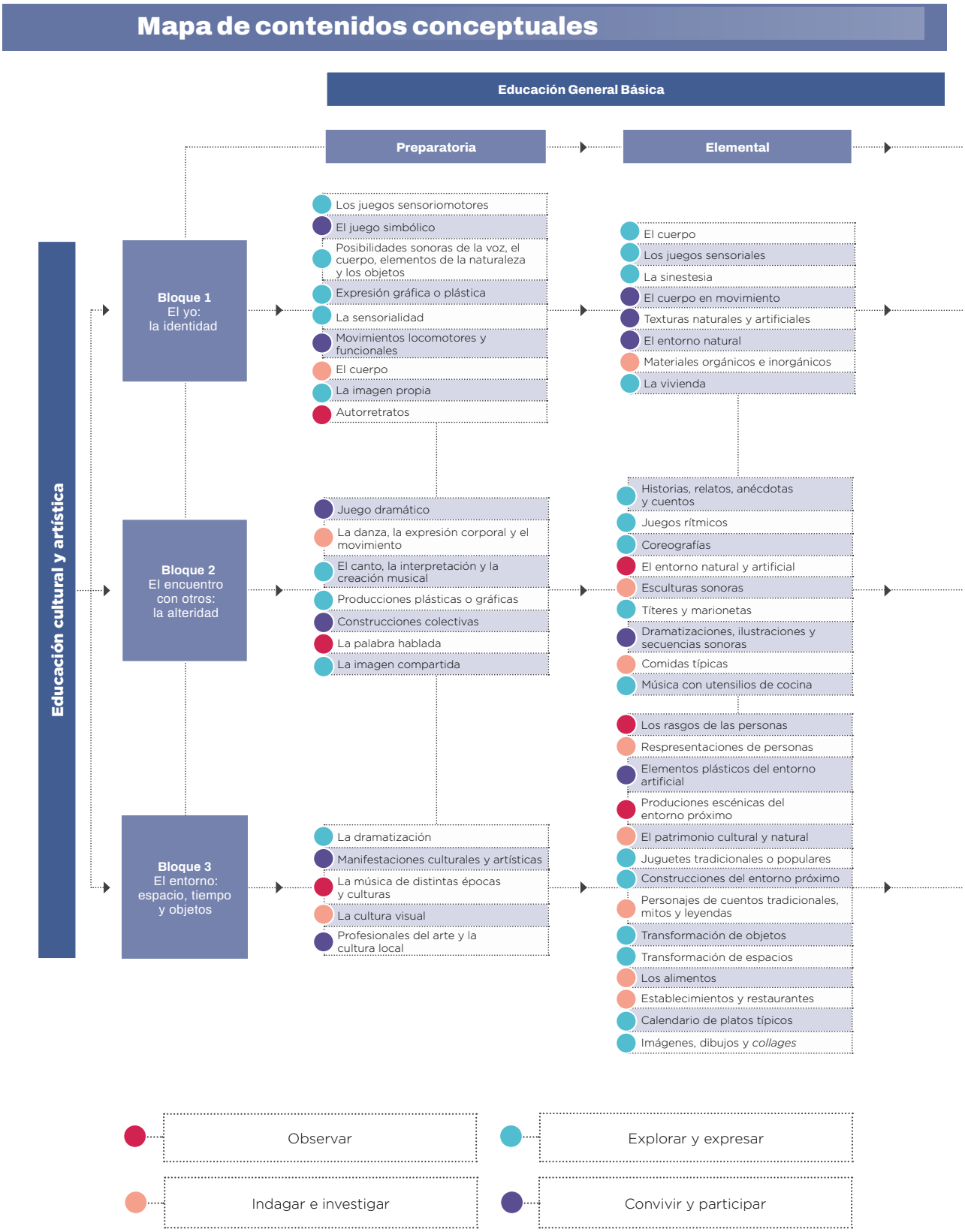


Figura 4

Contenidos conceptuales de Educación Artística y Cultural



“En este documento se exponen los aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana en la cultura popular, las nuevas tecnologías, la vida cotidiana de las personas y/o la formación para el mundo laboral”.

Argentina aporta la ***Resolución CFE N.º 141/11. Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios***. ***Educación Artística***. Para 1º y 2º año; 2º y 3º año del Ciclo Básico de Educación Secundaria y la ***Resolución CFE N.º 180/12. Anexo III. Educación Artística de la Modalidad de Educación Artística***, por las que se regulan los núcleos de aprendizajes prioritarios desde los niveles más básicos hasta la Educación Secundaria en materia artística, contemplando las Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. La Resolución CFE N.º 111/10, su Anexo y la Resolución CFE N.º 120/10 por parte del Ministerio de Educación de Argentina respaldados por la Ley de Educación Nacional 26.206. En este documento se exponen los aportes de la Educación Artística a la Formación Ciudadana en la cultura popular, las nuevas tecnologías, la vida cotidiana de las personas y/o la formación para el mundo laboral. Se presentan los tres ejes centrales de la Educación Artística en el ámbito de la Educación Común y Obligatoria, argumentando que “su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas –Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual– y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro de objetivos educativo-estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo”. En cuanto al eje de la Educación Artística Específica se extiende la Educación Artística hasta los niveles de Educación Secundaria, Superior y de Formación Profesional, además del eje de Arte, Educación y Cultura, que se enfoca en el acceso y acercamiento del arte y la cultura a los miembros de la sociedad. También se adjunta el documento por el cual se aprueban los marcos de referencia para la Secundaria de Arte en la Modalidad Artística en las Artes Audiovisuales, en el que se regula el Bachiller en Arte, Bachiller en Artes Audiovisuales con Especialidad en Realización, Técnico de Gestión de Proyectos Audiovisuales, Técnico en Registro de Imagen y Sonido y Técnico en Edición y Posproducción de Vídeo Digital. La Resolución CFE N.º 179/12 y la Resolución CFE N.º 120/10 del Consejo Federal de Educación, mediante la cual se aprueba la construcción de diseños jurisdiccionales de la Educación Secundaria de Arte y las disciplinas artísticas de Artes Visuales, Danza, Música y Teatro dentro del marco educativo nacional. Finalmente, aporta un documento de la 211ª reunión del Consejo Ejecutivo de la UNESCO en el que se expone el Punto 39 del orden del día provisional basado en “Un Marco para la Educación Cultural y Artística”.

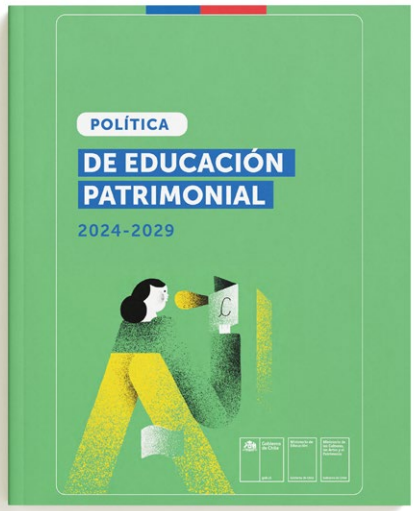
Chile aporta el documento de *Política de Educación Artística. 2024-2029*, coordinado por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, Subsecretaría de las Culturas y las Artes. En este Plan Nacional de Educación Artística, se establece el marco de formación, enseñanza y desarrollo de la Educación Artística en el sistema educativo chileno. Se sigue el Marco de la Unesco para la Educación Cultural y Artística (2024), mediante el cual se promueve la educación artística integral en todos los niveles educativos. Asimismo, se tienen en cuenta los ámbitos de desarrollo de la educación en arte como el formal (dentro del sistema educativo y las instituciones educativas oficiales); el no formal (instituciones y organizaciones como conservatorios, academias artísticas, organizaciones comunitarias, centros culturales y de creación, museos y bibliotecas que desarrollan talleres, laboratorios, experiencias de mediación...); y el informal (familia, medios de comunicación, experiencia laboral, espacios cotidianos y entorno sociocultural). El objetivo principal de la política nacional de Educación Artística es el siguiente:

Fortalecer una educación artística de calidad para una formación y desarrollo integral de las personas, robusteciendo su presencia en el sistema de educación formal y fuera de este, potenciando la formación de formadoras y formadores de distintos niveles y disciplinas, promoviendo la formación especializada e integrando criterios de sostenibilidad que permitan su implementación desde un enfoque territorial, participativo, de género, intercultural, interdisciplinario e inclusivo.

Algunos de los objetivos que se persiguen a través de este plan consisten en:

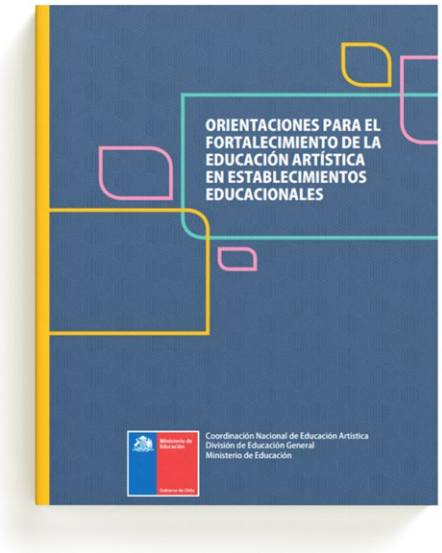
- Garantizar el derecho a la Educación Artística de las personas a lo largo de la vida, promoviendo su despliegue íntegro en la educación formal y no formal.
- Promover una Educación Artística con enfoque territorial, descentralizado y basado en el contexto.
- Desarrollar políticas para la Educación Artística en base a un trabajo participativo y colaborativo.
- Fortalecer el rol de la Educación Artística en la educación formal.
- Fortalecer los programas de Educación Artística en espacios no formales.

En este documento se tienen en cuenta diferentes enfoques, como los derechos a la educación y culturales de todas las personas; de género; interculturales; pertinencia territorial; e inclusión interdisciplinar. Se siguen los principios de diversidad, participación, equidad, flexibilidad, integralidad, creatividad, colaboración y educación transformadora. Guiados por estas perspectivas, se pretende fortalecer la implementación de las artes en todos los niveles y modalidades del sistema de educación formal, cuidado la calidad de la enseñanza artística en el currículo nacional; impulsar la diversidad en las actividades artísticas y culturales para todos los educandos en todos los niveles educativos; facilitar el acceso y participación de los educandos de zonas rurales y comunas aisladas; promover la apertura a la comunidad de los establecimientos educacionales; y promover la incorporación de variables culturales en instrumentos de recolección de información aplicables al sistema educativo formal. Así, se establecen las líneas que han de seguir los planes de estudio de los centros educativos, impulsando la Educación Artística desde edades tempranas (Educación Infantil). En cuanto a la formación de formadores, se pretende promover la formación de docentes especialistas en artes y Educación Artística, fortalecer las materias artísticas en todos los niveles educativos, promover la Educación Artística de forma transversal en todo el currículo académico. Se establecen las líneas a seguir para una formación continua y especializada para los profesores de artes.



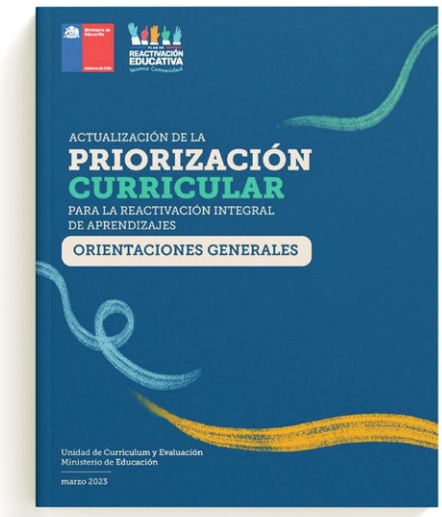
También se aporta el documento ***Política de Educación Patrimonial 2024-2029***, por el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, coordinado por el Departamento de Estudios y Educación Patrimonial, Subsecretaría del Patrimonio Cultural. La Política de Educación Patrimonial planeada para los años 2024 hasta 2029 en Chile se ha desarrollado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile y pretende introducir y garantizar la educación patrimonial en el sistema educativo nacional. Se entiende como educación patrimonial a "aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje en donde el patrimonio puede ser tanto un objetivo de aprendizaje, un contenido o un recurso para los procesos educativos. De acuerdo con ello, es posible identificar cuatro categorías, en función de cómo la educación percibe e integra a los patrimonios". Se desarrolla en los tres contextos de educación formal (dentro de las instituciones educativas del sistema nacional de educación); de educación no formal (instituciones en las que se dan procesos formativos como museos, bibliotecas, etc.); e informal (contexto familiar, medios de comunicación, redes sociales, etc.). Los actores responsables de la política de educación patrimonial chilena son el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Los agentes estratégicos dentro del sector cultural, artístico y patrimonial son las instituciones

patrimoniales, centros culturales, organizaciones artísticas, culturales y/o patrimoniales; dentro del Estado son los Gobiernos regionales y los municipios; dentro de la sociedad civil y comunidades como las fundaciones, son las corporaciones y organizaciones no gubernamentales, sociedad civil organizada, personas, grupos y comunidades, medios de comunicación y redes sociales. Dentro de la Educación e Investigación los actores estratégicos son los establecimientos y sostenedores de Educación Parvularia, los establecimientos y sostenedores de Educación Básica y Media, las instituciones de Educación Superior y los centros de investigación. Los principios que orientan la educación patrimonial en Chile se basan en aprendizajes integrales y flexibles, aprendizajes transformadores, democracia y participación, diversidad, patrimonio como bien público y el reconocimiento de los pueblos indígenas chilenos. Los enfoques que siguen los ejes temáticos de la política patrimonial tienen en cuenta los derechos humanos, la pertinencia territorial o el género, para que todo ocurra de manera intergeneracional, intercultural, interdisciplinar e inclusiva. El objetivo general de este plan de educación patrimonial consiste en: "Promover la educación patrimonial, entendida como herramienta para el desarrollo integral de personas y comunidades, generando las condiciones para el fortalecimiento y sostenibilidad del ecosistema de la educación patrimonial en diferentes contextos". Se regula la formación de los docentes para capacitarlos a transmitir los conocimientos en educación patrimonial, las prácticas de educación patrimonial para facilitar la apropiación, creación, salvaguardia y valoración de los patrimonios desde las personas, la generación y apropiación social del conocimiento para fomentar la producción y socializar conocimientos sobre patrimonio. Se regula, además, la coordinación de todos los agentes educativos de todos los niveles de la administración del Estado en materia de educación patrimonial, así como el uso y la gestión de los recursos y materiales necesarios.



También existe el documento de las ***Orientaciones para el Fortalecimiento de la Educación Artística en Establecimientos Educacionales*** en el que, siguiendo el Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, se desarrollan Talleres Artísticos regulados por el Mineduc, siguiendo un enfoque pedagógico socio-constructivista para desarrollar la creatividad y el trabajo colaborativo.
En el documento se afirma que: Los Talleres Artísticos Mineduc "buscan potenciar las artes como vehículo de conocimiento y de formación de diversas competencias como la creatividad, el pensamiento crítico, el pensamiento estético y habilidades vinculadas al reconocimiento de su entorno con sensibilidad identitaria a través de los procesos de aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos." Están pensados para estudiantes de Educación Infantil (año 1 y 2), hasta estudiantes de educación de personas jóvenes y adultas (personas mayores de quince años que no han podido iniciar o completar sus estudios) y estudiantes con necesidades

educativas especiales. Para estudiantes de educación secundaria, no se contempla la participación en el 4º año medio. Es decir, dentro del sistema de educación reglado, los talleres se dirigen desde el 1º año de Educación Infantil, hasta el 3º año de Educación Media. Se contemplan los siguientes lenguajes artísticos: artes visuales (fotografía, grabado, pintura, escultura, orfebrería y muralismo); audiovisual (cine, cortometrajes, animación y ***stop motion***); música (grupos musicales, ejecución e interpretación instrumental, canto y coros); artes escénicas (teatro, artes circenses, danza clásica, moderna, contemporánea, urbana y bailes folclóricos); y literatura (creación o apreciación literaria de cuentos, poesía y narrativa gráfica). Los actores que se encargan del desarrollo de estos talleres son el director/a, es decir, el responsable del compromiso con los talleres artísticos; el encargado de los talleres en el establecimiento educacional; el docente del establecimiento educacional; el artista educador o cultor tradicional; y los estudiantes. Se asignan sesenta horas que consisten en tres jornadas de trabajo (introducción, evaluación de proceso y evaluación final), planificación de talleres artísticos, ejecución de talleres artísticos y actividad de intercambio cultural y actividad de cierre. Se clarifican las funciones de cada uno de los actores implicados en el desarrollo de estos talleres, en el caso del artista educador y/o cultor tradicional, debe contar con un título profesional o tener un grado académico de una disciplina artística, y se ocupa de diseñar, planificar y ejecutar los talleres artísticos en su conjunto, llevar el registro, entregar la documentación solicitada, llevar un registro de asistencia por sesión, participar en instancia de trabajo pedagógico, participar en instancias de capacitación y/o formación requeridas por el Equipo Gestor de los Talleres.



Se incluye, también, el documento de ***Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes en las Artes Visuales*** del Ministerio de Educación, en el que se establecen los aprendizajes básicos en función del curso académico. En este documento se entiende la Priorización Curricular a través de un proceso técnico-curricular que prioriza, clasifica y promueve la integración de los aprendizajes. En este sentido, se añaden los ámbitos socioemocionales y la reactivación de aprendizajes dentro de las comunidades educativas. Así, en la asignatura de Artes Visuales, se persigue como objetivo que los educandos reciban una educación sensible, reflexiva y crítica a las creaciones visuales y audiovisuales a través de las cuales expresan sus emociones, creencias y pensamientos de sí mismos y de su realidad, además de buscar el fomento de la imaginación, el conocimiento y la apreciación de obras visuales. Se establecen las categorías de clasificación curricular diferenciando entre aprendizajes basales, complementarios y transversales, estos últimos basados en el desarrollo socioemocional anteriormente mencionado.

Así, en la Educación Básica desde 1º a 6º curso se establecen como aprendizajes transversales que atienden al autocuidado personal, a la salud sexual, al respeto entre iguales y figuras de autoridad, valorar la diversidad de la sociedad, se fomenta el trabajo en equipo, la autonomía personal y el uso de las nuevas tecnologías, entre otras. Como aprendizajes basales se proponen como objetivos de forma general:

1. Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación del entorno natural, cultural y artístico.

2. Observar y comunicar oralmente sus primeras impresiones de los que sienten y piensan de las obras de arte.

3. Explicar sus preferencias frente al trabajo de arte personal y de sus pares, haciendo uso de elementos del lenguaje visual.

4. Crear trabajos de arte con un propósito expresivo personal y basados en la observación del entorno natural, cultural y artístico.

5. Describir fortalezas y aspectos a mejorar en el trabajo de arte personal y de sus pares, usando criterios de uso de materiales, procedimientos técnicos y propósito expresivo.

6. Analizar e interpretar obras de arte y diseño en relación con la aplicación del lenguaje visual, contextos, materiales, estilos u otros.

7. Describir y comparar trabajos de arte y diseños personales y de sus pares, considerando: fortalezas y aspectos a mejorar, uso de materiales y procedimientos, aplicación de elementos del lenguaje visual y propósitos expresivos.

8. Evaluar críticamente trabajos de arte y diseños personales y de sus pares, considerando: expresión de emociones y problemáticas sociales, uso de materiales y procedimientos, aplicación de elementos del lenguaje visual y propósitos expresivos.

En cuanto a la etapa de 7º curso de Educación Básica a 2º curso de Educación Media los aprendizajes transversales siguen la misma línea que en los demás cursos de Educación Básica, pero se establecen los siguientes aprendizajes basales según el curso académico:

7º Básico:

- Crear trabajos visuales basados en las percepciones, sentimientos e ideas generadas a partir de la observación de manifestaciones estéticas referidas a diversidad cultural, género e íconos sociales, patrimoniales y contemporáneos.

- Crear trabajos visuales a partir de intereses personales, experimentando con materiales sustentables en dibujo, pintura y escultura.

- Interpretar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas atendiendo a criterios como las características del medio de expresión, la materialidad y el lenguaje visual.

- Caracterizar y apreciar espacios de difusión de las artes visuales contemplando los medios de expresión presentes, el espacio, el montaje y el público, entre otros.

8º Básico:

- Crear trabajos visuales basados en la apreciación y el análisis de manifestaciones estéticas referidas a la relación entre personas, naturaleza y medioambiente, en diferentes contextos.

- Crear trabajos visuales a partir de diferentes desafíos creativos, experimentando con materiales sustentables en técnicas de impresión, papeles y textiles.

- Analizar manifestaciones visuales patrimoniales y contemporáneas contemplando criterios como el contexto, la materialidad, el lenguaje visual y el propósito expresivo.

- Comparar y valorar espacios de difusión de las artes visuales considerando los medios de expresión presentes, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad.

1º Medio:

- Crear proyectos visuales con diversos propósitos, basados en la apreciación y reflexión acerca de la arquitectura, los espacios y el diseño urbano, en diferentes medios y contextos.

- Crear trabajos y proyectos visuales basados en sus imaginarios personales, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de grabado y pintura mural.

- Realizar juicios críticos de manifestaciones visuales considerando las condiciones contextuales de su creador y utilizando criterios estéticos pertinentes.

- Diseñar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar o local, de forma directa o virtual, teniendo presente las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.

2º Medio:

- Crear proyectos visuales basados en la valoración crítica de manifestaciones estéticas referidas a problemáticas sociales y juveniles, en el espacio público y en diferentes contextos.

- Crear trabajos y proyectos visuales basados en diferentes desafíos creativos, investigando el manejo de materiales sustentables en procedimientos de escultura y diseño.

- Argumentar juicios críticos referidos a la valoración de diversas manifestaciones visuales, configurando una selección personal de criterios estéticos.

- Implementar propuestas de difusión hacia la comunidad de trabajos y proyectos de arte, en el contexto escolar o local, de forma directa o virtual, contemplando las manifestaciones visuales a exponer, el espacio, el montaje, el público y el aporte a la comunidad, entre otros.

Como puede apreciarse, muchos de los documentos dan cuenta de la importancia y relevancia de la Educación Artística, si bien una gran parte de ellos se concentra en la formación profesional de artes, como la Escuela Nacional de Arte de la República de Cuba, o la modalidad de formación en artes de la formación secundaria de Argentina.

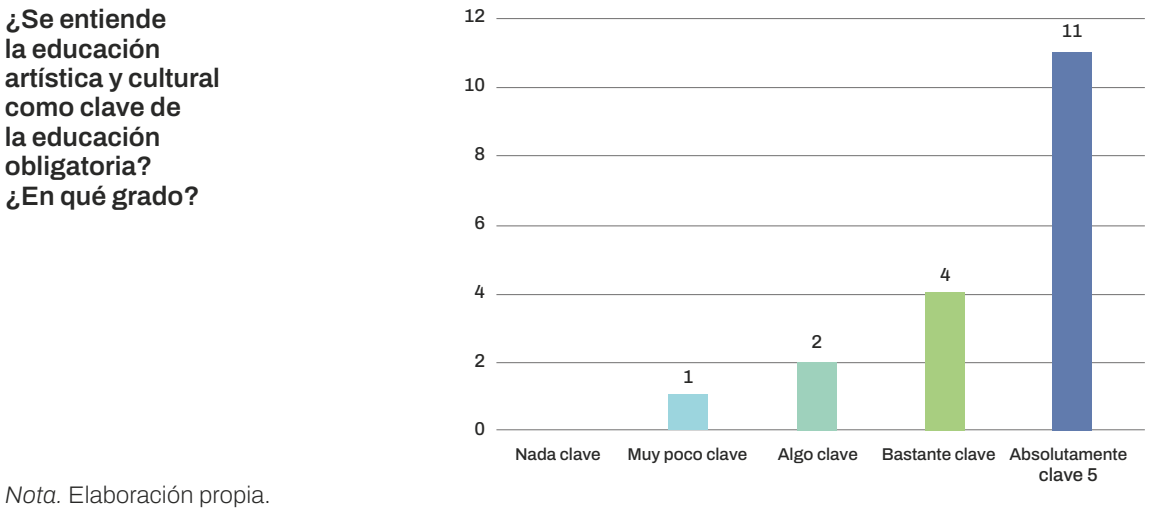
Grado de importancia de la Educación Artística y Cultural como clave en la educación obligatoria y aumento/disminución de la presencia de la educación artística (seis a dieciséis años). Presencia de la Educación Artística en la enseñanza obligatoria

A partir de este apartado, era pertinente saber la consideración que los distintos estados iberoamericanos tienen sobre la necesidad e importancia de la Educación Artística y, acorde con ello, el tiempo dedicado a esta formación en la enseñanza obligatoria.

En relación con la percepción y consideración de la Educación Artística y Cultural como clave en la educación obligatoria, los países refieren situaciones dispares, en una escala Likert de 1-5, tal y como expresa la Figura 5.

Figura 5

La Educación Artística y Cultural como clave en la educación obligatoria



Nota. Elaboración propia.

Un 61% de los países participantes ha indicado que la Educación Artística y Cultural es absolutamente clave (grado 5): Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, España, Guatemala, México, Panamá y República Dominicana, .

Un 22% de los países ha indicado un grado 4 en la importancia de la Educación Artística y Cultural: Brasil, Honduras, Paraguay y Portugal.

Un 11% de los países ha indicado un grado 3 en la importancia de la Educación Artística y Cultural: Ecuador y Perú.

Un 6% de los países ha indicado un grado 2 en la importancia de la Educación Artística y Cultural. Representa 1 país: Bolivia.

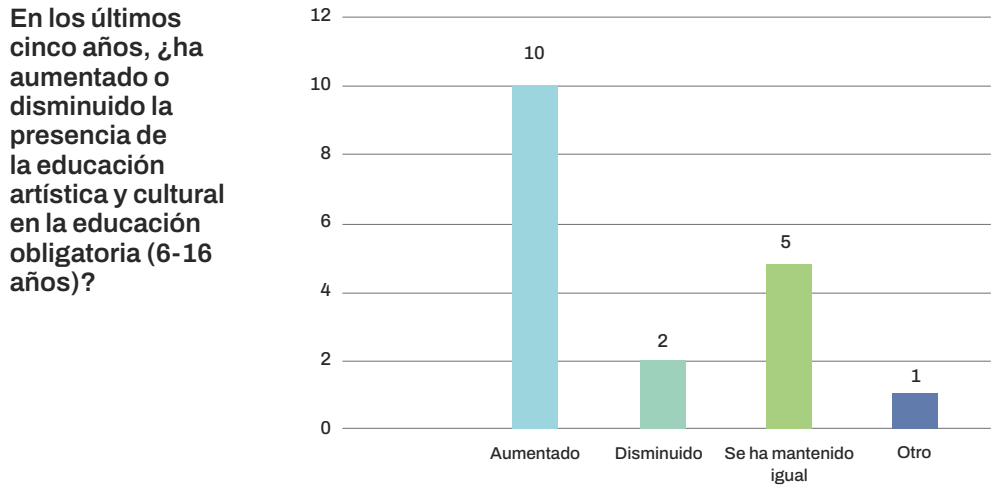
Un 0% ha puntuado con un 1 el grado de importancia de la Educación Artística y Cultural considerado “Nada clave”.

Figura 6

Presencia de la Educación Artística y Cultural

Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la pregunta (ítem 7), “En los últimos cinco años, ¿ha aumentado



o disminuido la presencia de la Educación Artística y Cultural en la educación obligatoria (6-16 años)?”, el 56% señala que ha aumentado (Chile, Colombia, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú y República Dominicana); ha disminuido en Guatemala y El Salvador (11%); por último, se ha mantenido igual en Argentina, Bolivia, Costa Rica, Ecuador y Panamá (28%). Brasil señala que no tiene datos, dado que “las redes educativas municipales y estatales gozan de relativa autonomía para establecer sus planes de estudios”. Guatemala, refiere una alta consideración, aunque ha disminuido su presencia, de forma estimada, en “un 25% en centros educativos del sector oficial del nivel primario y nivel medio, ciclo básico”. En El Salvador, se mantiene la presencia de la Educación Artística y Cultural de 1º a 6º grado, y alude a la Ley “Crecer juntos”, que, en el artículo 54, señala “fomentar la expresión artística y cultural”, confiando en un mayor “énfasis” y atención por parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

A medida que ahondamos en la complejidad y detalle de la Educación Artística en la enseñanza obligatoria, los resultados comienzan a ser poco concretos,

encontrando ambigüedad y falta de información. Cuando la encuesta pregunta: “Si ha aumentado, ¿podría decirnos la proporción y en qué niveles educativos? (ítem 8), contestan los diez países (56%) que señalan aumento, en los que las respuestas son diversas:

- **Perú** señala que, en la educación formal, en el área curricular de Arte y Cultura han aumentado las horas pedagógicas de dos a tres.

- **Colombia** no puede señalar una proporción específica. Además de ser un área obligatoria, el Ministerio de Educación Nacional coordina acciones con el Ministerio de las Culturas y las Artes para que, en al menos 5000 establecimientos educativos, se desarrollen procesos pedagógicos o centros de interés en educación artística.

- **Cuba** señala que existe un aumento dentro del currículo general en la disciplina de Educación Artística y, como parte de ella, existen las dimensiones y asignaturas desde la primera infancia, Educación Primaria, Educación Secundaria Básica, hasta la enseñanza preuniversitaria y técnico medio profesional.

- **México** indica que existe un aumento en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria de 2022. Se contempla en los tres niveles y sus correspondientes grados. Además de contar con programas de estudio en el campo formativo de lenguajes, se considera como un eje articulador que posibilita el trabajo interdisciplinario con los otros campos formativos.

- **Honduras** señala la realización de Festivales Artísticos Oficiales (coro, teatro, artes plásticas, danza folclórica); un aumento en capacitación docente en el campo del conocimiento artístico (música teatro y artes plásticas); así como una mejor dotación de equipos y materiales para el desarrollo de actividades de arte en los niveles de Educación Básica y Media.

- **Paraguay** señala aumento, sin especificar, en estudiantes de seis a quince años de la Educación Escolar Básica en la formación en artes plásticas, música, danza y teatro.

- **República Dominicana** indica que ha aumentado en el nivel secundario en la modalidad de Artes.

- **Chile** señala que ha aumentado en estudiantes de primer ciclo, abriendo espacios de apreciación artística y diversificación de lenguajes artísticos.

- **Portugal** indica que, entre 2012 y 2022, el Programa de Educación Estética y Artística de la DGE se ha desarrollado ampliamente en la

educación infantil y primaria, tanto con iniciativas en el contexto escolar como con la formación permanente del profesorado. Desde 2019 hasta la actualidad, la Educación Artística ha sido objeto de seguimiento por el Plan Nacional de las Artes en estos dos ámbitos.

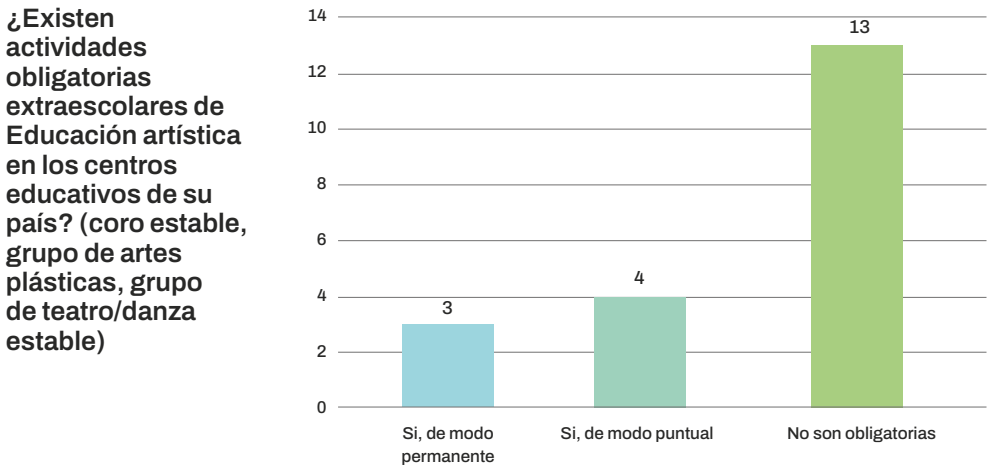
- **España** señala que no es posible establecer una proporción, pero en la última reforma educativa se ha garantizado que todo el alumnado curse áreas o materias relacionadas con la Educación Artística y Cultural, tanto en la etapa de Educación Primaria (6-12 años) como en la de Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años).

No han contestado ocho países (42%).

Ante la pregunta sobre si existen actividades obligatorias extraescolares de Educación Artística en los centros educativos de su país (ítem 10), como elemento compensatorio en algunos casos ante la falta de presencia de Educación Artística (coro estable, grupo de artes plásticas, grupo de teatro/danza estable), solo tres países (Colombia, Cuba y República Dominicana) **señalan que sí,** y de modo **permanente,** lo que representa un 15%; cuatro de modo **puntual** (Chile, El Salvador, Honduras, Cuba), un 20%; y trece países señala que **no son obligatorias** (Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, México, Panamá, Paraguay, Perú y Portugal), representando un 65%. Se repiten las respuestas en El Salvador.

Figura 7

Presencia de la Educación Artística y Cultural



Nota. Elaboración propia.

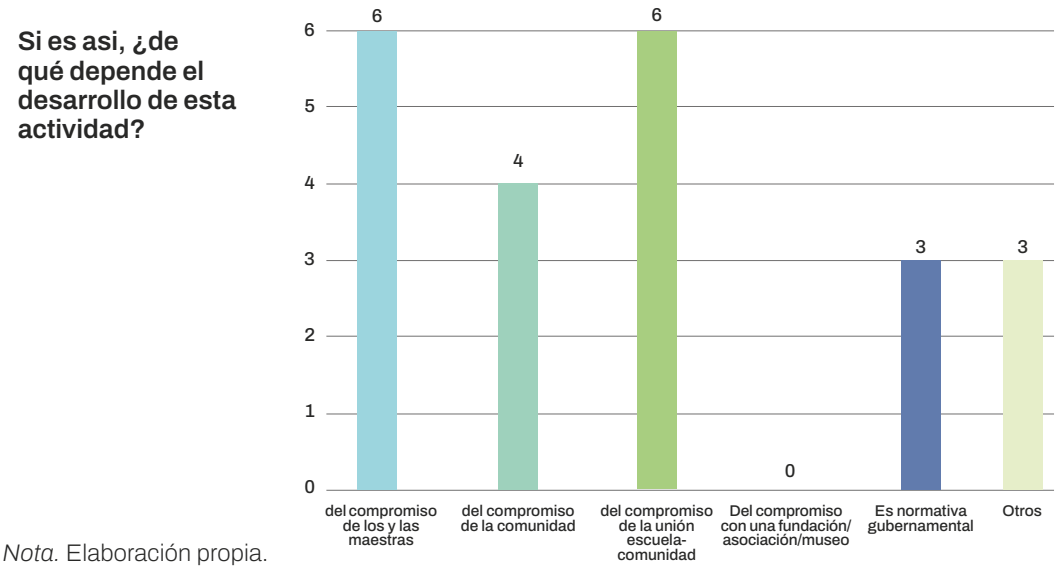
Para tener constancia de alguna actividad concreta, se invita a los países a que compartan alguna de las iniciativas (ítem 11). Nueve países contestan (Argentina, Chile, Colombia, Cuba, El Salvador, Honduras, México, Panamá y República Dominicana). El Salvador señala que, desde hace dos años, se ha dado vida a la red de docentes de Educación Artística, tanto especialistas como no especialistas, para fortalecer competencias en expresiones artísticas, con el fin de que, cuando implementen el programa, lo hagan de manera activa y participativa, rompiendo con clases tradicionales. Se han implementado galerías de dibujo y pintura en todos los niveles educativos, grupo de danza folclórica, coros escolares, teatro y pantomima, y festival del canto, todo ello para fortalecer en los estudiantes sus habilidades artísticas y culturales. En artes literarias se han agregado la oratoria, poesía, narrativa. Por cada actividad artística se sugiere elaborar una ficha de experiencia exitosa para tener evidencia de esas maravillosas actividades. Actualmente, en Educación Media se propone un piloto del círculo de desarrollo del arte, favoreciendo el teatro, artes visuales con artes plásticas y fotografía, danza, música, con coros (Yo También canto) y artes literarias con oratoria, poesía y narrativa. Colombia señala el programa ***Sonidos para la Construcción de Paz***, un programa presidencial del Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes y del Ministerio de Educación, que busca la transformación de territorios y comunidades a través de las artes, fortaleciendo las prácticas culturales en los 32 departamentos del país con formación artística y cultura de paz.

México informa sobre las orquestas escolares y grupos artísticos que se forman por iniciativa propia de los centros escolares. Honduras señala también bandas estudiantiles de música que trabajan todos los años casi de forma permanente, participan en todas las fiestas patrias y otras celebraciones escolares. República Dominicana señala la actividad permanente relacionada con efemérides como “Octubre, Mes de la Canción Escolar”, desde 1975; el Festival de Coros “José de Jesús Ravelo”, se celebra anual desde 1976; “Marzo, Mes del Teatro”, desde 1980; “Abril, Mes de la Danza”, desde 1982; o la muestra Nacional de Educación Artística, que se celebra anualmente desde el año 2000. Argentina señala que depende de cada jurisdicción. Chile informa que, en el caso del Ministerio de Educación, con la finalización de talleres artísticos, se realiza una muestra final.

Cuando se pregunta de qué depende el desarrollo de esta actividad, la mayoría (un 72%) señala que la puesta en marcha recae en el colectivo docente, en la comunidad o en la combinación y alianza entre colectivo docente y la comunidad; un 27% señala que depende del compromiso de los y las maestras (Colombia, Cuba, El Salvador, Honduras, Panamá y República Dominicana); otro 27% señala que depende del compromiso de la unión escuela-comunidad (Colombia, Guatemala, Honduras, México, Panamá y Cuba). Un 18% afirma que depende del compromiso de la comunidad (Chile, Cub, El Salvador y República Dominicana); y solo un 14% señala que es normativa gubernamental (Honduras, Cuba y República Dominicana). En "otros", un 14% señala diversas respuestas: Panamá señala que depende del centro educativo, el espacio y hora para realizarlo; Argentina señala que las estrategias las define cada jurisdicción.

Figura 8

Condicionantes del desarrollo de la actividad extraescolar



Nota. Elaboración propia.

Análisis de la presencia de la Educación Artística y Cultural y sus especialistas en las distintas etapas educativas

A partir de esta parte de la encuesta, tratamos de saber con mayor detalle cómo se traduce la consideración de la Educación Artística en la educación obligatoria en las distintas etapas obligatorias de la enseñanza tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Ello se traduce en saber de cuánto tiempo dispone el alumnado para desarrollar las competencias asociadas a la conciencia artística y cultural y el grado de calidad en función de la especialidad o formación específica del profesorado de educación básica/primaria o secundaria/media.

Educación 6-12 años

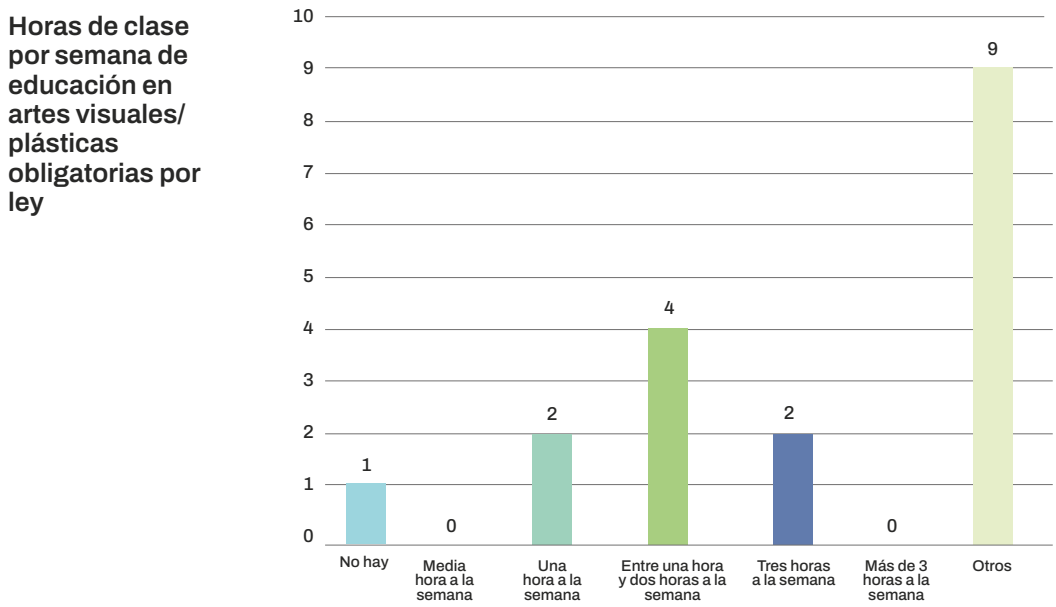
Presencia de la Educación Artística y Cultural

Educación en Artes Plásticas y Visuales

La Figura 9 con que iniciamos el apartado arroja información visual clara en cuanto a la heterogeneidad del tratamiento de **las horas y presencia de la educación visual/plástica (ítem 13)** en los dieciocho países, que han ofrecido información.

Figura 9

Horas de clase por semana en Artes Visuales/Plásticas



Nota. Elaboración propia.

Han contestado dieciocho países.

Las horas semanales dedicadas a la Educación Artística por ley entre seis y doce años, distribuidas por países y especialidades, a partir de las gráficas portadas, quedarían distribuidas de la siguiente manera en la Tabla 1.

Tabla 1

Horas de clase por semana en Educación Artística de 6-12 años

DISTRIBUCIÓN POR HORAS/SEMANA/PAÍS DE LAS ARTES EN EDUCACIÓN PRIMARIA 6 - 12 AÑOS					
	HORAS OBLIGATORIAS POR LEY				
País	**Educación Plástica y Visual**	**Educación Musical**	**Educación en Danza**	**Educación en Drama**	**Educación Patrimonial**
El Salvador	3h/semana.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Bolivia	1h/semana.	1h/semana.	No hay.	No hay.	No hay.
Perú	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Colombia	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Panamá	1h/semana.	1h-2h/semana.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Costa Rica	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Guatemala	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Brasil	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Cuba	1h-2h/semana.	1h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.
México	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Honduras	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.
Paraguay	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	No hay.
República Dominicana	3h/semana.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Ecuador	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Argentina	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Chile	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Portugal	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
España	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.

Nota. Elaboración propia.

Dentro de las respuestas de los países participantes podemos señalar las siguientes:

- **No hay:** Perú (6%). Es preciso señalar que, aunque Perú señala que no hay Educación Artística, indica que es el mismo docente de aula quien se hace cargo de todas las áreas curriculares.
- **Media hora a la semana:** cero
- **Una hora a la semana:** dos países (11%), Bolivia y Panamá.
- **Entre una hora y dos horas a la semana:** cuatro países (22%), Cuba, Honduras, Paraguay y Chile.
- **Tres horas a la semana:** dos países (11%), El Salvador y República Dominicana.
- **Más de tres horas a la semana:** cero.
- **Otros:** nueve países (50%). En esta casuística, distintos países señalan diversas situaciones específicas:
- **Colombia** señala que la Educación Artística y Cultural es un área obligatoria, pero su distribución entre artes es autónoma de cada establecimiento educativo toda vez que no hay un único currículo.
- **Costa Rica** señala que no sucede en todos los centros educativos y no es una materia obligatoria dentro del currículo.
- **Guatemala** indica que el Currículo Nacional Base para el Nivel Primario establece, para el Área de Expresión Artística en su conjunto (Música, Danza, Teatro y Artes Plásticas), dos horas para el primer ciclo (1º a 3º de primaria) y una hora para el segundo ciclo (4tº a 6tº grados). Su implementación se hace con docente generalista de grado.
- **Brasil** refiere que no hay tiempo curricular específico para Artes Visuales, Educación Musical, Drama/Teatro y Danza, etc.
- **México** indica que el planteamiento curricular demanda que la autonomía profesional docente permita la integración de los contenidos y PDA de todos los campos formativos, a la par de los ejes articuladores y el programa analítico, por lo que, si bien no se establece una carga horaria definida para cada campo o disciplina, es importante cubrir todos los contenidos de cada campo, incluido el de las artes.
- **Ecuador** señala la existencia de dos horas pedagógicas, denominada Educación Cultural y Artística[3].

[3] Advertimos una falta de coherencia entre lo señalado en este apartado y lo vertido en el documento "Currículo de EGB y BGU en Educación Cultural y Artística" que aporta Ecuador, por el cual "se destinan tres horas semanales a la Educación Cultural y Artística".

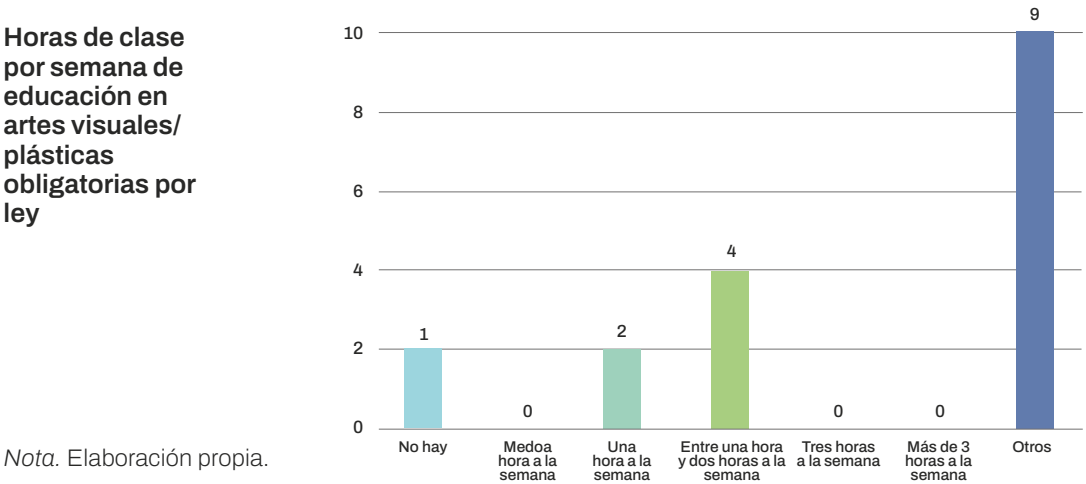
- **Argentina** indica que, con relación a las horas y teniendo en cuenta las particularidades de su sistema de datos nacionales, es necesario aclarar que las horas cátedra solo se relevan en el nivel secundario. Para el caso de nivel inicial y nivel primario, la categoría relevada es “cargos docentes” por lenguaje.
- **Portugal** señala que, en la escuela primaria (seis a diez años), la carga de trabajo de la Educación Artística no se divide en horas por asignatura. El arte supone cinco horas semanales, que incluyen Artes Visuales, Música, Drama/Teatro y Danza y Educación Física. En el 2º CEB (diez a doce años), la carga de trabajo de la Educación Artística es de 325 minutos e incluye asignaturas como Educación Visual, Educación Tecnológica, Educación Musical y Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- **España** indica que el alumnado recibe un mínimo de entre una hora y dos horas a la semana del área de Educación Artística, que se puede desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.

Educación Musical

Al preguntar por **la presencia en horas de otras ramas de la Educación Artística (Educación Musical, de Danza y Dramática)**, aumentan progresivamente los países que no cuentan con Educación Musical (El Salvador y Perú, 11%); Bolivia y Cuba, refieren una hora a la semana; entre una hora y dos, cuatro países (Chile, Honduras, Panamá y Paraguay). La mayoría de países, englobado en otros, al igual que el apartado anterior, señalan que la Educación Artística incluye todas las especialidades o, al menos, Educación Plástica y Visual y Educación Musical.

Figura 10

Horas de clase por semana en Educación Musical, Danza y Dramática



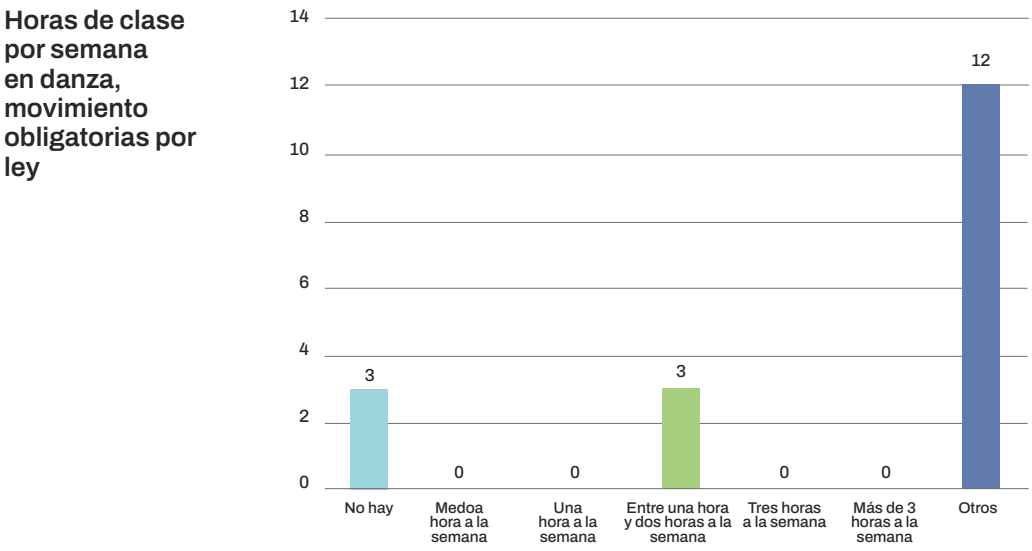
Nota. Elaboración propia.

Educación en danza y teatro

La educación en danza disminuye en relación con plástica y visual y musical. Como vemos, en tres países no se imparte (Bolivia, El Salvador y Perú; 16%); tres países (Honduras, Paraguay y Cuba) ofertan entre una hora y dos horas; y aumenta la casuística en la respuesta de "otros", donde, como en los epígrafes anteriores, la educación en danza se engloba en Educación Artística global. En algunos casos, como Panamá, esta educación se lleva a cabo solo de contar con un especialista o, como en Costa Rica, no sucede en todos los centros educativos. Algún país, como Chile, lo asimila a actividad física.

Figura 11

Horas de clase por semana en Danza y Dramática

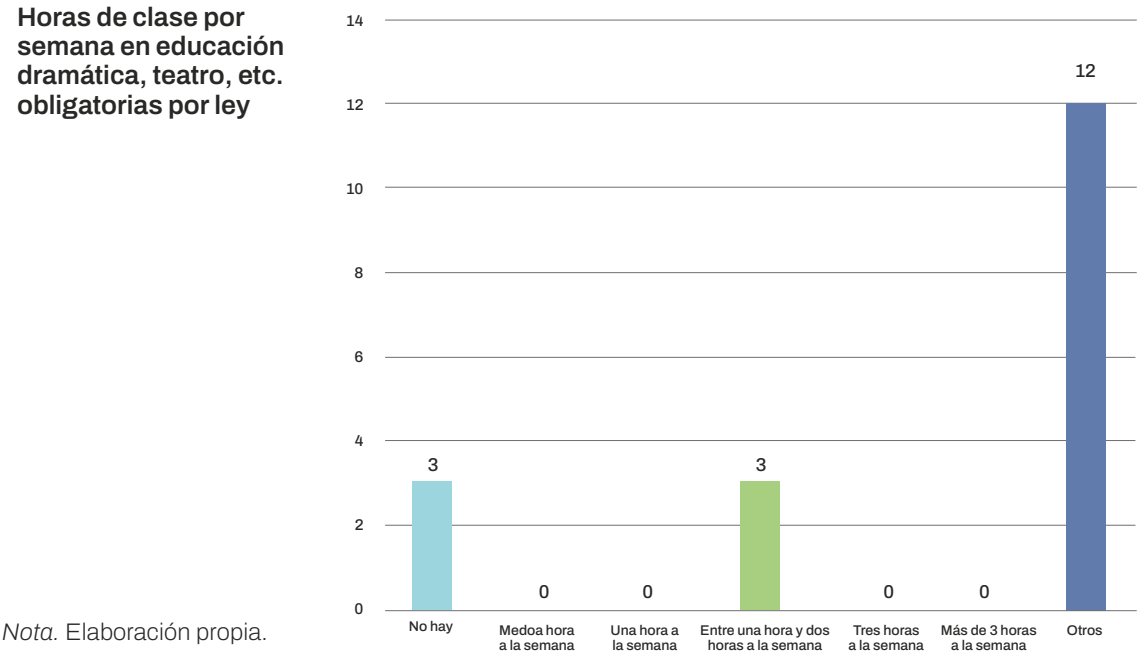


Nota. Elaboración propia.

De modo similar sucede con la Educación Teatral o Dramática, donde la presencia es escasa o se diluye. Como en los epígrafes anteriores, la Educación Dramática se engloba en Educación Artística global. Panamá señala que se realiza por el Departamento de Español, y es opcional. Costa Rica señala que no sucede en todos los centros educativos al no ser una materia obligatoria dentro del currículo. Chile, por su parte, señala que está en el proyecto de actualización curricular en CNE.

Figura 12

Horas de clase por semana en Educación Dramática

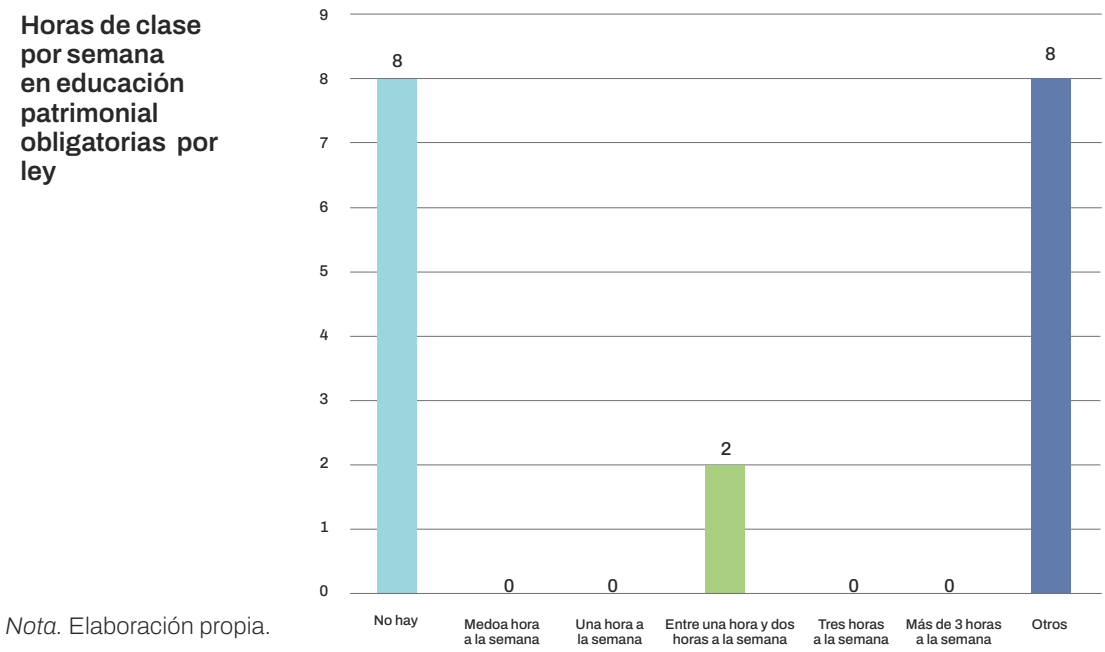


Nota. Elaboración propia.

Al abordar la **educación patrimonial,** la ausencia aumenta al 45% de países que no la contemplan (Argentina, Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay, Perú y Portugal), ofreciendo aquellos países que sí la contemplan entre media hora y una o dos horas a la semana (Honduras y Cuba). Dentro de las casuísticas particulares de cada país, **Ecuador** señala dos horas pedagógicas, denominada Educación Cultural y Artística. Por su parte, **Chile** indica que no está presente como ramo, pero sí está presente en historia. **España**, que señala que la educación patrimonial está incorporada en las áreas de Educación Artística o Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, pero no existe como área específica. Solo Colombia lo aborda de forma específica, integrada en la Educación Artística y Cultural "pero su distribución entre artes es autónoma de cada establecimiento educativo en Colombia, puesto que no hay un único currículo".

Figura 13

Horas de clase por semana en Educación Patrimonial



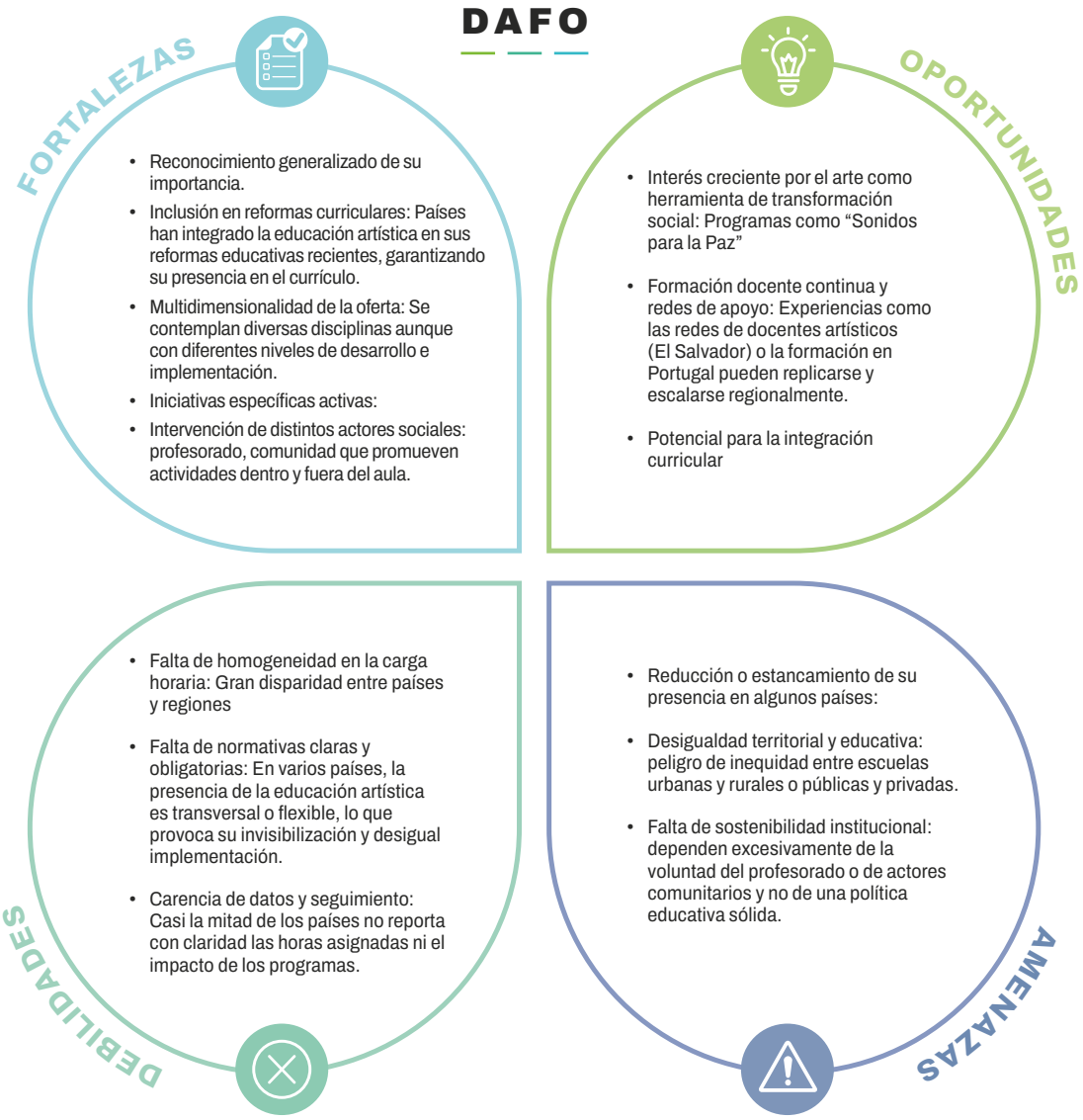
Nota. Elaboración propia.

A modo de conclusión

Como conclusión de este apartado, podemos señalar que existe una tendencia mayoritaria a incorporar los contenidos de Educación Artística como elementos transversales en la educación general, sin horas específicas y fijas distribuidas a lo largo de la semana, frente a otros países que sí reservan un tiempo contemplado en la distribución horaria semanal para la Educación Artística en particular, sea de Educación Musical, Plástica, Visual, de Danza o Teatro. Ello deja abierta la duda sobre si las competencias asociadas a la Educación Artística en todas sus variantes se ven cumplidas o quedan difuminadas en el currículo general. Se aprecia una falta de homogeneidad en la carga horaria, con gran disparidad entre países y regiones, así como una ausencia de normativas claras y obligatorias. En varios países, la presencia de la Educación Artística es transversal o flexible, lo que provoca su invisibilización y desigual implementación. Ello implica también desigualdad territorial y educativa, con el peligro de inequidad entre escuelas urbanas y rurales o públicas y privadas. Por otro lado, se aprecia una endeble sostenibilidad institucional, las actividades artísticas dependen excesivamente de la voluntad del profesorado o de actores comunitarios y no de una política educativa sólida.

Figura 14

Análisis DAFO



Nota. Elaboración propia.

Esta reflexión nos hace preguntarnos por la existencia de un profesorado cualificado para formar a través de las artes, que se aborda en el siguiente epígrafe.

¿Especialistas o docentes con formación específica?

Existe, en el ámbito de la Educación Artística, la controversia entre la idoneidad de un o una especialista en Educación Artística, sea esta en sus diversas disciplinas separadas o combinadas (Artes Plástica y Visuales, Música, Danza o Teatro) o, por el contrario, que el maestro o la maestra generalista tenga una formación profunda y extensa de los distintos ámbitos de la Educación Artística. En el primer caso, ser especialista implica una formación universitaria con especialidades o menciones. En el segundo caso, eso se traduce en una formación universitaria general obligatoria más amplia y profunda en las materias de Educación Artística en sus distintas modalidades.

Dependiendo del enfoque, unas posiciones defienden la especificidad y complejidad de los lenguajes artísticos, que deben ser conocidos en profundidad, así como su didáctica, de tal modo que puedan abordarse con profundidad y rigor, pudiendo desarrollar en el alumnado todo su potencial de análisis crítico cultural y artístico, así como su capacidad de creación y transformación. Esta postura aboga por la necesidad de especialistas en los centros, debidamente formados en las universidades, que son figuras referentes en el centro y colaboran con el maestro o la maestra generalista en cada una de las aulas y en general, en las actividades artísticas del centro y en contacto con los centros artísticos y culturales del territorio.

Desde otro enfoque, existe otra postura que aboga por una formación universitaria profunda y de calidad del maestro o maestra generalista que, conociendo la complejidad de los distintos lenguajes plástico-visuales, musicales, de expresión corporal y dramáticos, pueda incardinarlos e incorporarlos en ejes de trabajo interdisciplinar y transversal, combinando su uso más o menos complejo, dependiendo del nivel en los diversos contenidos del currículo. Estas dos posturas hacen necesario ver cómo se articulan actualmente en los distintos países iberoamericanos.

Especialistas en Educación Visual/Plástica

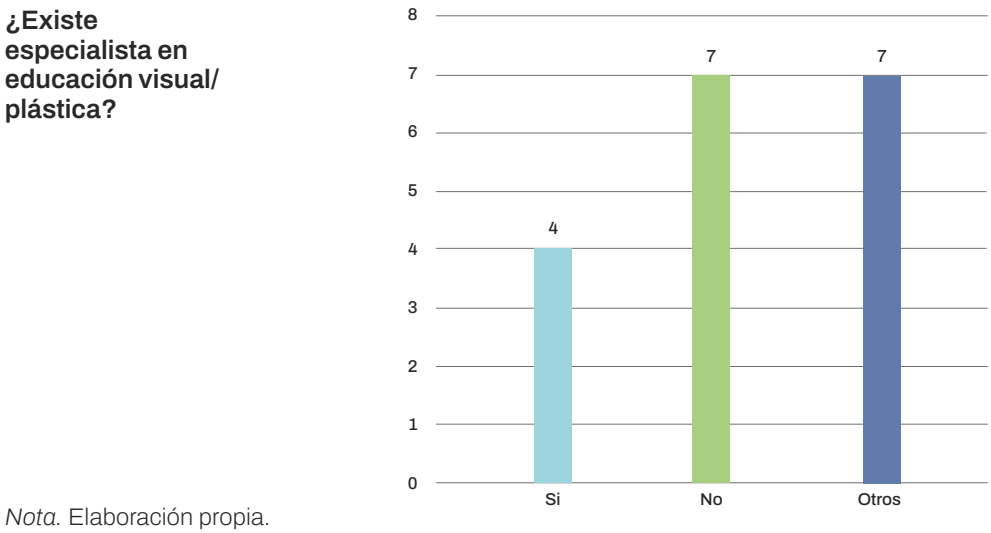
Ante la pregunta de si existe especialista en Educación Visual/Plástica, cuatro países, el 22% (Chile, Colombia, El Salvador y Cuba) señalan que sí. En este porcentaje se puede añadir Argentina, que señala: “si por especialistas se refiere a docentes de Educación Artística en artes visuales, es correcto”. Existe, en Colombia, mediante formación de pregrado y, generalmente, las personas licenciadas en Artes Plásticas se pueden desempeñar como educadores. No es una figura obligatoria en los centros y se puede sustituir por otros licenciados. En El Salvador, es un especialista en Educación Artística cuya función es desarrollar el programa de estudio de tres horas por semana, que organiza la Danza, el coro, las Artes Plásticas, el Teatro y la Música, según requerimientos del programa. De no haber esta figura, la sustituye el docente de aula, que, en su mayoría, no es especialista en ninguna de las áreas de la Educación Artística, Artes Plásticas, Música, Teatro y Danza.

El 39% responde negativamente (Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú). A esto hay que añadir a Portugal, que, aunque prefiere explicar en “otros” su especificidad, señala que en el primer grado, el profesor de Educación Visual es el titular del aula. La escuela tiene la opción de ofrecer coenseñanza en Educación Artística y Educación Física, cuando proceda, priorizando los recursos humanos disponibles. En el segundo grado, sin embargo, es un profesor especializado. Otros seis países señalan diversas especificidades. Brasil señala que una parte de las escuelas (dependiendo de la red escolar) cuenta con profesionales licenciados en alguno de los lenguajes artísticos disponibles en el país: Artes Visuales, Música, Danza, Teatro/Artes Escénicas o Educación Artística «combinada» (que fue eliminada tras la LDBEN - Ley 9394/96)[4]. Costa Rica y México, por su parte, señalan que hay especialista solo en algunos centros educativos. República Dominicana y Bolivia señalan que lo imparte el profesor generalista o profesor del aula.

Cuando se pregunta, ante la ausencia de especialista quién ofrece la formación de Educación Plástico-Visual, países como Bolivia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay o Perú señalan que son los maestros generalistas. Costa Rica, continuando con lo anterior, señala que, en la mayoría de centros educativos, no se imparte la materia de educación artística.

Figura 15

Especialista en Educación Visual/Plástica



Nota. Elaboración propia.

[4] El caso de Brasil resulta complejo, pues, al revisar y comparar las informaciones proporcionadas en los documentos que aporta, señala que: “Según la Ley 9.394/1994, en su artículo 26, párraf o 2 y párraf o 6, la enseñanza del Arte es un componente curricular obligatorio de la Educación Básica. Esta enseñanza debe ser operacionalizada por las Artes Visuales, Danza, Música y Teatro” y “cada componente del currículo de Arte – Artes Visuales, Danza, Música y Teatro– debe ser impartido únicamente por profesores con formación específ ica en ese componente curricular”. Sin embargo, según la información vertida, ello no se cumple en toda la red escolar.

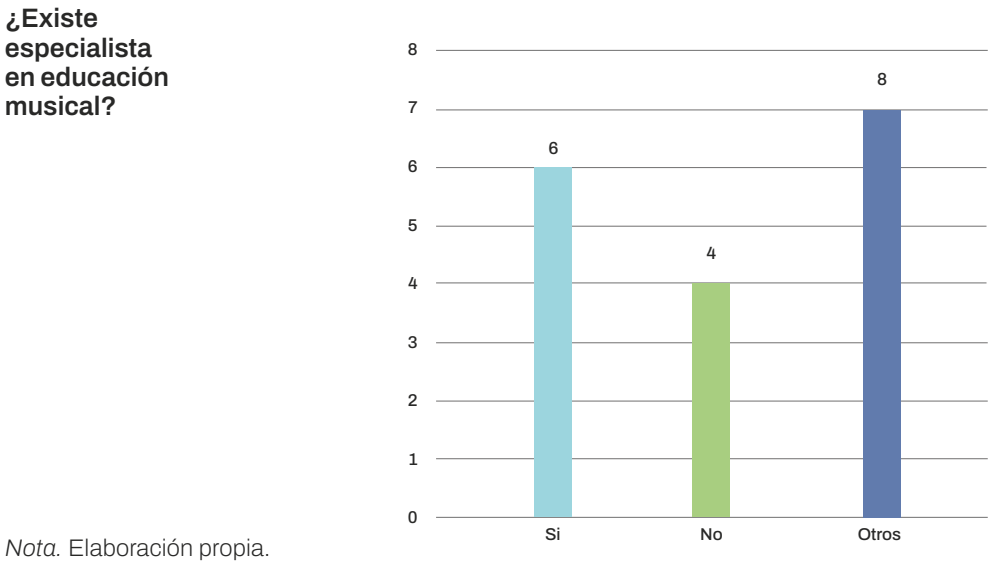
Especialistas en Educación Musical

La presencia de especialistas de Educación Musical se sitúa en un 33% (Chile, Cuba, El Salvador, España, Guatemala y Panamá). Un 22% no tiene especialistas (Ecuador, Honduras, Paraguay y Perú). Ocho países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Portugal y República Dominicana) responden señalando especificidades similares al epígrafe anterior. Cuando existe el especialista en algunos colegios, como en Panamá, dirigen la banda de música de la escuela. En otros casos, como México, cuando hay especialistas trabajan también con docentes.

Ante la pregunta sobre quién imparte la Educación Musical si no hay especialista, los catorce países que contestan (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y República Dominicana) señalan diversas realidades, tal y como se indica en la Figura 16. El Salvador señala que, o bien no se imparte o la da el maestro generalista, el docente del aula, como en el caso de Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Perú. Solo Chile señala que, en ausencia del especialista, no puede impartirse. Costa Rica señala que, aun siendo el área o clase artística con mayor presencia en los centros educativos, en muchos centros educativos no se imparte. Por último, en Colombia, en Música, Danza y Drama, existen licenciados, pero no necesariamente en establecimientos educativos oficiales existen docentes nombrados específicamente. Si no están, los sustituyen otros licenciados. Por ello, Colombia avanza en una encuesta de caracterización curricular en Educación Artística.

Figura 16

Especialista en Educación Musical



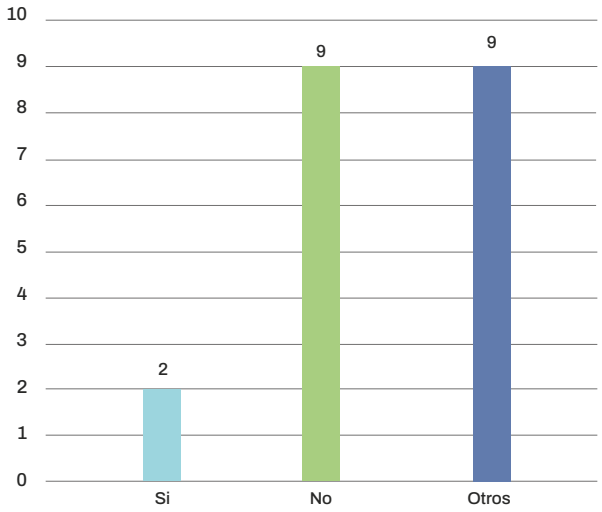
Nota. Elaboración propia.

Especialistas en Educación en Danza y Dramática

Figura 17

Especialista en Educación en Danza

¿Existe especialista en educación musical?

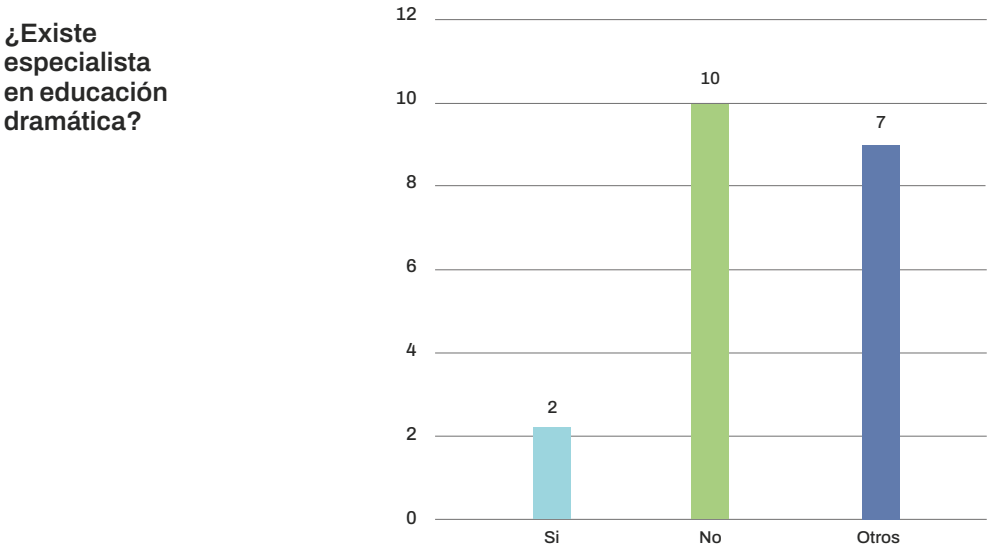


Nota. Elaboración propia.

En relación con la presencia de especialistas en Educación en Danza y en Educación Dramática, se presentan datos que oscilan entre un 50% negativo en Danza y un 56% negativo en Drama. Solo dos países tienen especialistas en Danza: El Salvador y Cuba. Países como Bolivia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú, no tienen especialistas, y Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Portugal y República Dominicana, refieren situaciones similares a las especialidades anteriores, siendo su presencia no generalizada, solo en algunos centros, o dada por el maestro o maestra generalista a cargo del aula. En algunos países, como Costa Rica o El Salvador, ante la ausencia de especialista o profesor de danza, no se imparte. Honduras señala que en algunos centros educativos hay docentes que enseñan Danza Folclórica, pero como actividad extraescolar.

Figura 18

Especialista en Educación Dramática



Nota. Elaboración propia.

Con respecto a la Educación Dramática o Teatral, solo Cuba (5%) tiene especialista. Afirman no tenerlo un 56% (Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Perú), y otros países como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Portugal y República Dominicana señalan especificidades similares a las descritas en las especialidades anteriores. En Colombia, al igual que en Música, tanto en Danza como en Drama existen licenciados en Arte, pero no necesariamente en establecimientos educativos oficiales existen docentes nombrados para la implementación de la educación especializada. Si no cuentan con ello, son otros licenciados quienes lo implementan. En Brasil, tanto en Danza como en Drama, una parte de las escuelas (dependiendo de la red escolar) cuenta con profesionales licenciados en alguno de los lenguajes artísticos o en Educación Artística o, en su defecto, otro profesional graduado en el sistema escolar. En El Salvador no cuentan con especialista en Drama y, generalmente, el maestro de Lenguaje, de Educación Artística, etc. imparte el tema. Es decir, o es el docente de aula, mediante dramatizaciones y otras acciones, quien lo implementa, o no se imparte. Tampoco en Perú ni en Bolivia ni en Panamá, como se señalaba al inicio del epígrafe. En Costa Rica, en algunos centros educativos hay docentes a cargo de la clase de Artes Plásticas en general, pero en la mayoría de centros educativos no se imparte dicha materia de Drama.

La formación en Educación Artística

Grado específico en Educación Artística o Arte/Educación

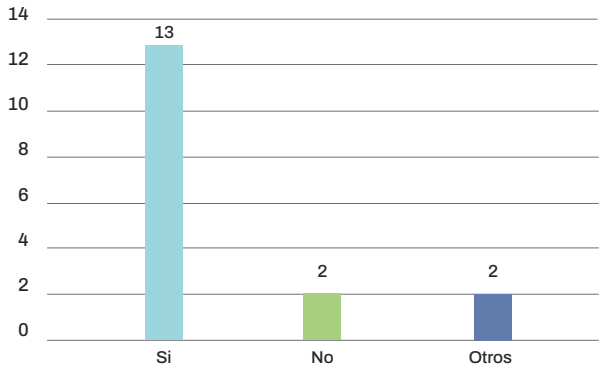
Diecisiete de los dieciocho países responden a este ítem (España señala que esa información no es competencia del Ministerio de Educación). El 76% (Argentina, Bolivia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana) señala contar con formación de grado en Educación Artística. Colombia y Guatemala no cuentan con formación de grado. Brasil señala haber tenido esa formación, pero se ha extinguido gradualmente tras la Ley 9394/96 (LDBEN). Actualmente no cuenta con formación de grado, sino titulaciones en los lenguajes artísticos, que parecen contener algunos créditos en las distintas especialidades de Educación Artística (sin aportar datos concretos o planes formativos).

Bolivia señala la Formación Superior Artística, pero no especifica si su contenido se refiere a Educación Artística. Perú señala contar con un grado con todas las especializaciones educativas, a través de escuelas y universidades para la formación docente[5]. El Salvador cuenta con formación en Educación Artística, de acceso desde Bachillerato, con materias de plástica, música, danza, y teatro, además de aspectos de didáctica, evaluación, etc. En Panamá existe la especialización de grado, con especialización/mención en Educación Musical y en varias disciplinas: "Licenciatura en Educación Artística Integral", con créditos formativos interdisciplinares en teatro, música, pedagogía creativa y patrimonio, entre otras. Costa Rica no cuenta con formación ni especialización en Educación Artística que incluya Educación Plástica y Visual, Danza o Drama, pero sí tiene específicamente en Educación Musical.

Figura 19

Grado en Educación Artística

¿Existe un grado de educación artística en su país que capacite para ser arte educador o educador de artes?



Nota. Elaboración propia.

5 Ello contrasta con la ausencia de horas obligatorias y optativas en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, señaladas por Perú en la encuesta.

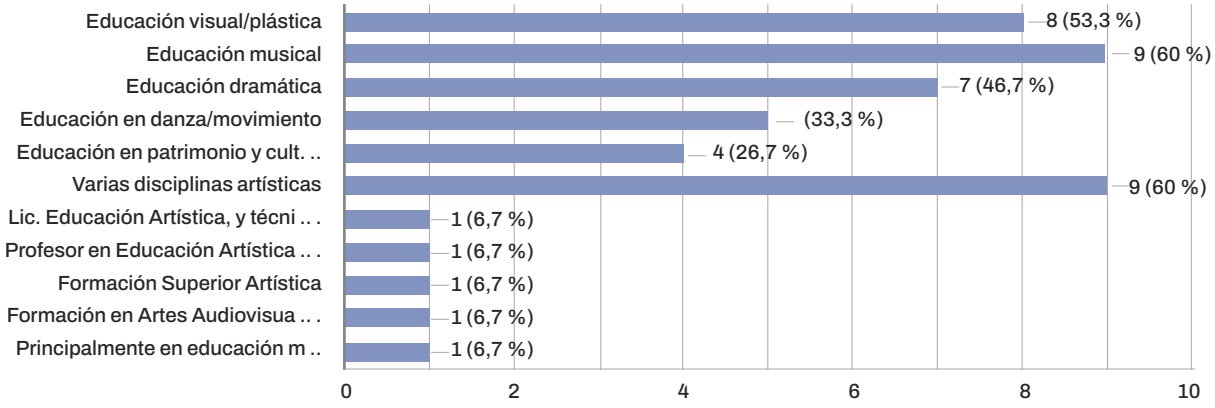
Dentro de las especialidades, los distintos Ministerios de Educación de los respectivos países señalan:

El Salvador	tiene el grado de Profesor en Educación Artística.
Perú	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Educación en Danza/Movimiento, Educación en Patrimonio y Cultura, varias disciplinas artísticas.
Panamá	Educación Musical, varias disciplinas artísticas.
Costa Rica	principalmente en Educación Musical.
Brasil	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Educación en Danza/Movimiento, Educación en Patrimonio y Cultura, varias disciplinas artísticas.
Cuba	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Educación en Danza/Movimiento, Licenciatura en Educación Artística y Técnico Medio de Instructor de Arte.
México	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Educación en Danza/Movimiento, Educación en Patrimonio y Cultura, varias disciplinas artísticas.
Honduras	Educación Visual/Plástica, Educación Musical.
Paraguay	varias disciplinas artísticas.
República Dominicana	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, varias disciplinas artísticas.
Ecuador	varias disciplinas artísticas.
Argentina:	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Formación en Artes Audiovisuales.
Chile:	varias disciplinas artísticas.
Portugal:	Educación Visual/Plástica, Educación Musical, Educación Dramática, Educación en Danza/Movimiento, Educación en Patrimonio y Cultura, varias disciplinas artísticas.

Tabla 2

Profesorado especialista

Formación en Educación Artística en Magisterio/Formación de Profesorado de Educación Primaria



Como señalábamos en párrafos anteriores, en ausencia de profesorado especializado en Educación Artística en las aulas, el maestro o la maestra debería tener una formación sólida en Educación Artística en todas sus variantes como parte de su formación generalista. Por eso, se procedió a recabar información sobre el monto de créditos u horas de formación en Educación Artística en la formación de maestras y maestros en Educación Primaria en cada país.

Tras preguntar cuántos créditos u horas de formación tiene actualmente la formación de maestras y maestros en Educación Primaria en su país –por ejemplo, un total de 240 créditos en Europa, 2400 horas– (ítem 72), tres países no contestaron (17% Colombia, Costa Rica y España), obteniendo respuestas de quince países (83%). El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú señalan no disponer de información. Ecuador apunta que esa información compete a universidades y la desconoce. Bolivia señala 3000 horas de formación. Brasil indica que no hay una especificación clara del número de créditos ni de los idiomas cubiertos, dejando que sea la institución o la red la que defina la carga de trabajo. Cuba señala 6080 horas. México, de 144 a 332 créditos. Honduras, 170 créditos. República Dominicana, entre 160 y 180 créditos. Panamá señala que el docente de primaria puede asistir a seminarios de la asignatura cuarenta horas. Argentina señala 2600 horas. Chile ,500 créditos en la carrera, con 92 créditos en Artes. Por último, Portugal señala de 120 a 240.

Formación específica obligatoria en Educación Plástica y Visual

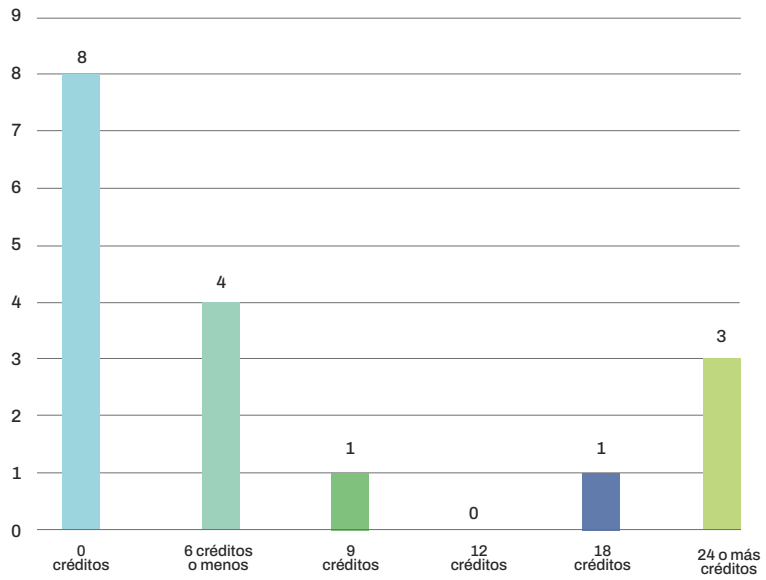
Cuando, a continuación, se les pregunta por el número de créditos u horas de formación tienen, de carácter obligatorio, en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria, casi la mitad, un 47%, señala que no hay crédito alguno de formación. Esta información, la reportan ocho países (Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú). Un 23%, equivalente a cuatro países (Brasil, Bolivia, Honduras y Portugal), señala que la formación es entre 6 créditos o menos. México señala 9 créditos. El Salvador, 18 créditos. Tres países (Chile, Cuba y República Dominicana) señalan disponer de 24 o más créditos obligatorios en la formación. España no responde, al señalar que no es competencia del Ministerio de Educación.

Figura 20

Créditos/horas de formación obligatorios en Educación Plástica y Visual

De ellas, ¿cuántos créditos u horas de formación tienen, de carácter obligatorio, en la formación de Maestro/a de Educación Primaria?:

[Educación Plástica-visual]



Nota. Elaboración propia.

Formación específica obligatoria en Educación Musical

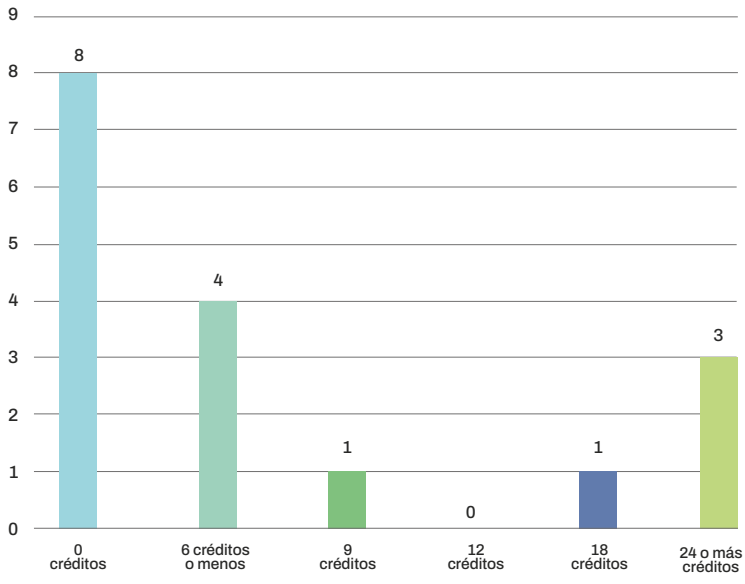
Como se puede observar en la Figura 21, los resultados son similares. Los mismos países, Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú señalan no disponer de créditos obligatorios en la formación de docentes de Educación Primaria en Educación Musical. Cuatro países (Brasil, Bolivia, Honduras y Portugal) reportan seis créditos como máximo de carácter obligatorio. México, 9 créditos. De nuevo, El Salvador señala 18 créditos y 24 o más créditos marcan Chile, Cuba y República Dominicana. España no responde, al señalar que no es competencia del Ministerio de Educación.

Figura 21

Créditos/horas de formación obligatorios en Educación Musical

De ellas, ¿cuántos créditos u horas de formación tienen, de carácter obligatorio, en la formación de Maestro/a de Educación Primaria?:

[Educación Musical]



Nota. Elaboración propia.

Formación específica obligatoria en Educación en Teatro

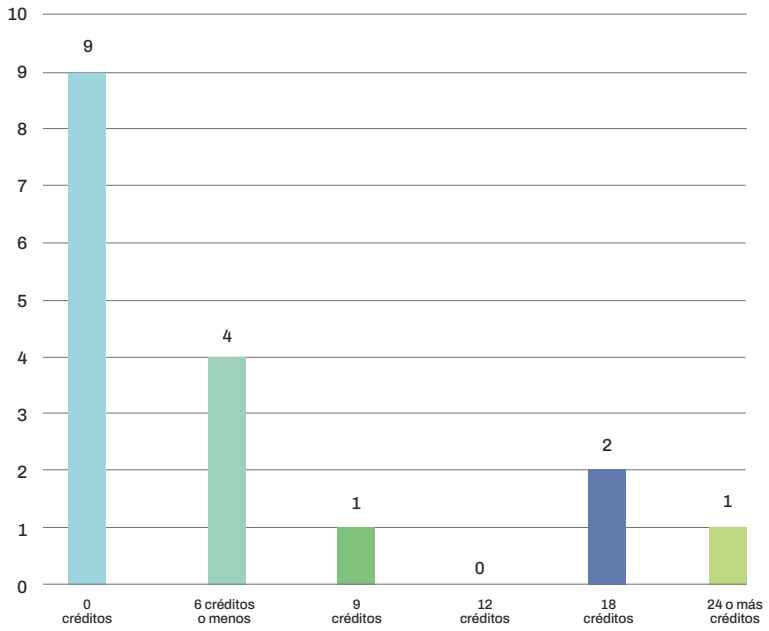
De modo similar al epígrafe relativo a la existencia de especialistas en la escuela, la formación en Educación Dramática en la escuela presenta una mayor desatención que la Educación Plástico-Visual y Musical. Nueve países (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú) señalan no disponer de ningún crédito obligatorio de formación específica en el ámbito de la Educación Dramática en la formación de docentes de Primaria. Brasil, Honduras, Portugal y Cuba, señalan una formación de seis créditos o menor. México reporta una formación de 9 créditos. Chile y El Salvador señalan una formación obligatoria de 18 créditos. Solo un país, República Dominicana, señala una formación obligatoria de 24 créditos o más. España no responde, al señalar que no es competencia del Ministerio de Educación.

Figura 22

Créditos/horas de formación obligatorios en Teatro

De ellas, ¿cuántos créditos u horas de formación tienen, de carácterobligatorio, en la formación de Maestro/a de Educación Primaria?:

(EducaciónT eatral]



Nota. Elaboración propia.

Formación específica obligatoria en Educación en Danza

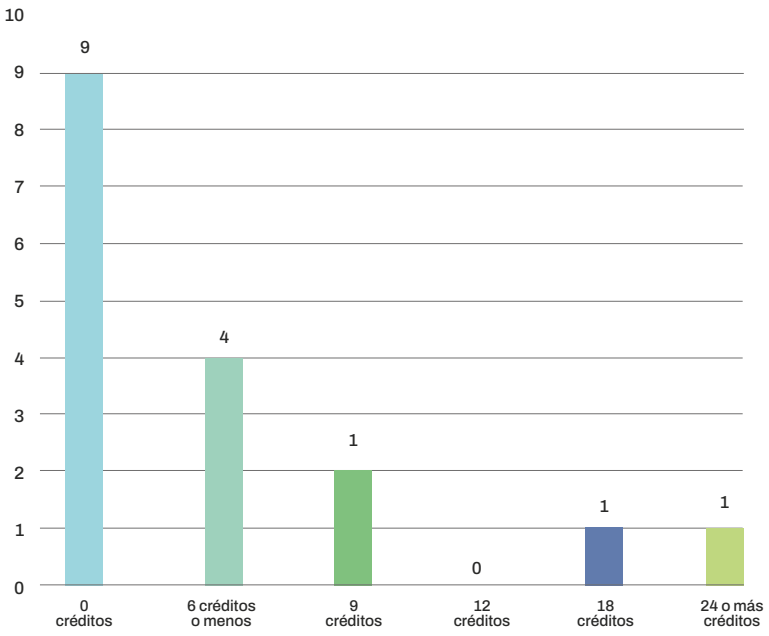
Igualmente, y con pocas variaciones con respecto al epígrafe relativo a la existencia de especialistas en la escuela, la formación en Educación en Danza en la escuela presenta una mayor desatención que la Educación Plástico-Visual y Musical, e incluso que la Teatral. Nueve países (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú) señalan no disponer de ningún crédito obligatorio de formación específica en el ámbito de la Educación en Danza en la formación de docentes de Educación Primaria. Brasil, Honduras, Portugal y Cuba señalan una formación de hasta seis créditos. México y El Salvador reportan una formación de 9 créditos. Chile señala una formación obligatoria de 18 créditos. Solo un país, República Dominicana, señala una formación obligatoria en Educación en Danza de 24 créditos o más. España no responde, al señalar que no es competencia del Ministerio de Educación.

Figura 23

Créditos/horas de formación obligatorios en Danza

De ellas, ¿cuántos créditos u horas de formación tienen, de carácter obligatorio, en la formación de Maestro/a de Educación Primaria?:

[Educación danza]



Nota. Elaboración propia.

Tabla 3

Créditos/horas de formación obligatorios

CRÉDITOS/HORAS DE FORMACIÓN OBLIGATORIOS				
MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA				
País	**Educación Plástica y Visual**	**Educación Musical**	**Educación Teatral**	**Educación Danza**
El Salvador	18 créditos	18 créditos	18 créditos	9 créditos
Bolivia	6 créditos o menos	6 créditos o menos	0 créditos	0 créditos
Perú	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Colombia	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Panamá	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Costa Rica	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Guatemala	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Brasil	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos
Cuba	24 créditos o más	24 créditos o más	6 créditos o menos	6 créditos o menos
México	9 créditos	9 créditos	9 créditos	9 créditos
Honduras	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos
Paraguay	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
República Dominicana	24 créditos o más	24 créditos o más	24 créditos o más	24 créditos o más
Ecuador	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Argentina	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Chile	24 créditos o más	24 créditos o más	18 créditos	18 créditos
Portugal	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos	6 créditos o menos
España				

Nota. Elaboración propia.

Oferta de optatividad en las distintas variantes de la Educación Artística en la enseñanza de maestros y maestras

Para cerrar el apartado de formación en Educación Artística en la formación de docentes de Educación Primaria, se procedió a preguntar por la existencia de asignaturas de carácter optativo disponibles en la formación reglada, de modo que, aunque no dentro de la formación obligatoria, aquellos y aquellas estudiantes con interés en el tema, pudieran tener a su disposición la posibilidad de formación adicional. Ello no garantiza la formación obligatoria, pero da la posibilidad para aquellos y aquellas estudiantes interesadas en la formación.

18/24 créditos

Solo un país, Ecuador, reporta una formación optativa de 18/24 créditos en Educación en Danza/Movimiento. El resto de países no contesta.

12 créditos

Solo dos países, Ecuador y Cuba, contestan y reportan una formación optativa de 12 créditos en Educación Musical en el caso de Cuba y, de nuevo, Ecuador, en Danza/Movimiento. El resto de países no contesta.

9 créditos

Responden cinco países (Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador y Honduras). El Salvador ofrece 9 créditos optativos en todas las especialidades (Plástico-Visual, Música, Educación Dramática y Danza/Movimiento). Chile, Honduras y El Salvador, ofrecen formación optativa de 9 créditos en Educación Plástico-Visual y Musical, y Honduras, en Educación Dramática.

6 créditos

Responden siete países (Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, Honduras, México y Portugal). Brasil, México y Portugal ofrecen 6 créditos de formación optativa en todas las especialidades. Chile ofrece formación optativa de 6 créditos en Educación Dramática y Danza/Movimiento. Honduras y Ecuador ofrecen Educación en Danza/Movimiento de forma optativa y por 6 créditos. Finalmente, Cuba ofrece formación optativa en Educación Dramática.

Tabla 4

Créditos/horas de formación optativos

CRÉDITOS/HORAS DE FORMACIÓN OPTATIVOS				
MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA				
País	**Educación Artística Plástico-Visual**	**Educación Musical**	**Educación Dramática**	**Educación Danza/ movimiento**
El Salvador	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)
Bolivia				
Perú				0 créditos
Colombia				
Panamá	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Costa Rica	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Guatemala	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Brasil	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos
Cuba	6 créditos (60 horas) o menos	9 créditos (90 horas)	120 créditos (120 horas)	120 créditos (120 horas)
México	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos
Honduras	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)	6 créditos (60 horas) o menos
Paraguay				
República Dominicana				
Ecuador				
Argentina	0 créditos	0 créditos	0 créditos	0 créditos
Chile	9 créditos (90 horas)	9 créditos (90 horas)	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos
Portugal	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos	6 créditos (60 horas) o menos
España				

Nota. Elaboración propia.

A modo de conclusión en la formación docentes de Educación Primaria

Asistimos a un contraste de realidades en cuanto a la formación de docentes en Educación Primaria con respecto a la Educación Artística. Ello se puede observar tanto en relación con la idoneidad de especialistas o en relación con la formación obligatoria en Educación Artística de docentes generalistas. Además de un gran contraste entre políticas educativas, los resultados no arrojan resultados esperanzadores.

Observamos que la formación del maestro o la maestra en Educación Artística Plástico-Visual es extremadamente dispar, con una total ausencia de formación en algunos países a una formación extensa en otros. Si se contrasta con la información sobre la existencia de especialistas en Educación Plástica y Visual, ello da como resultado que un 27,7% de los países participantes no tiene especialista ni formación obligatoria en Educación Plástica y Visual en su formación como docentes (Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú). Honduras no dispone de especialista y el docente tiene una formación obligatoria de Educación Artística y Visual de entre 0 y 6 créditos. Costa Rica no ofrece formación obligatoria y solo determinados centros educativos tienen especialistas. En contraste, a partir de las informaciones recibidas del ministerio de educación de los distintos países, El Salvador dispone de especialista y, además, en la formación de docentes recibe 18 créditos obligatorios. Cuba y Chile disponen de especialistas y, además, el docente recibe en su formación integral 24 o más créditos obligatorios de Educación Plástico-Visual. Por su parte, República Dominicana no dispone de especialistas, pero el o la docente recibe una formación integral de Educación Plástico-Visual superior a 24 créditos.

Si nos referimos a Educación Musical, aunque en menor medida, ocurre una situación similar. Un 22% de los países participantes no tiene especialista ni formación obligatoria en Educación Plástica y Visual en su formación como docentes (Perú, Paraguay y Ecuador). Honduras no dispone de especialista, y el docente tiene una formación obligatoria de Educación Artística y Visual de entre 0 y 6 créditos. Igualmente, Costa Rica no tiene formación alguna obligatoria y solo determinados centros educativos tienen especialistas. En contraste, a partir de las informaciones recibidas del ministerio de educación de los distintos países, El Salvador dispone de especialista y, además, en la formación de docentes recibe 18 créditos obligatorios. Cuba y Chile disponen de especialistas y, además, el docente recibe en su formación integral 24 o más créditos obligatorios de Educación Plástico-Visual. España dispone de especialista, pero no ofrece información sobre los créditos obligatorios ni optativos. Por último, República Dominicana no dispone de especialistas, pero el o la docente recibe una formación integral de Educación Plástico-Visual superior a 24 créditos.

La situación se agrava en torno a la Educación Teatral y en Danza, donde solo dos países (El Salvador y Cuba) informan de la existencia de especialistas en Educación en Danza/Movimiento. Seis países (Bolivia, Ecuador, Guatemala Perú, Panamá y Paraguay) señalan que no aseguran la presencia de especialistas y al mismo afirman no ofrecer una formación obligatoria. Honduras no dispone de especialistas, y la formación obligatoria es de hasta 6 créditos. Colombia tampoco contempla créditos obligatorios en la formación. En contraste, El Salvador y Cuba tienen especialistas, además de ofrecer una formación obligatoria de 9 créditos en el caso del Salvador y de 6 en el caso de Cuba.

En cuanto a la formación en Educación Teatral, solo Cuba forma especialistas en Educación Teatral. Nueve países (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Panamá, Paraguay y Perú) señalan no tener especialistas ni disponer de ningún crédito obligatorio de formación específica en el ámbito de la Educación en Danza en la formación de docentes de Primaria. Brasil, Honduras, Portugal y Cuba, señalan una formación de hasta seis créditos. México y El Salvador reportaron una formación de 9 créditos. Chile señala una formación obligatoria de 18 créditos. Solo un país, República Dominicana, señala una formación obligatoria en Educación en Danza de 24 créditos o más. España señala que la regulación de las materias optativas es competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas, por lo que no existe un listado para todo el Estado.

Para concluir, se identifican algunos contrastes significativos entre la formación disponible y su aplicación efectiva en el ámbito escolar. Según la información proporcionada por los distintos ministerios de Educación de los países iberoamericanos, países como El Salvador, Bolivia, Perú, Panamá, Cuba, México, Honduras, Paraguay, República Dominicana, Ecuador, Argentina, Chile y Portugal ofrecen titulaciones universitarias en Arte/Educación o Educación Artística, lo cual representa un paso importante hacia una formación de calidad para el alumnado.

No obstante, en ciertos casos se observa una brecha entre la formación académica de los profesionales y su incorporación efectiva como especialistas en los sistemas educativos. Por ejemplo, Perú indica que actualmente no se imparte Educación Artística en primaria, lo que limita el aprovechamiento de profesionales adecuadamente formados. De manera similar, aunque hay graduados universitarios en esta área, solo tres países (El Salvador, Cuba y Chile) reportan contar con especialistas en Educación Plástico-Visual en sus escuelas.

En otros casos, como los de Perú, Panamá, Honduras y Paraguay, se señala la existencia de profesionales formados, aunque no desempeñan funciones como especialistas en esta área. Asimismo, en países como Ecuador, Paraguay y Bolivia, esta asignatura es impartida por docentes generalistas, a pesar de contar con titulados especializados.

Por otro lado, se registra la situación inversa en Colombia, donde se cuenta con especialistas en Educación Artística, aunque no existe actualmente una titulación universitaria específica en esta área.

Si aplicamos un DAFO a esta formación podemos ver lo siguiente:

Debilidades

Desigualdad estructural: disparidades extremas entre países en la formación en Educación Artística (desde 0 hasta más de 24 créditos).

Falta de especialistas: 27,7% de países no cuenta ni con especialistas ni con formación obligatoria en Educación Plástico-Visual.

Formación mínima o inexistente: países como Perú, Ecuador, Paraguay y otros reportan 0 créditos obligatorios en áreas clave como Educación Musical, Teatral o Danza/Movimiento.

Ámbitos abandonados: la Educación Teatral y de Danza son las más desatendidas, con muy pocos países que ofrecen formación o especialistas.

Falta de claridad en datos oficiales: en algunos casos (como España), hay falta de transparencia o centralización de información sobre formación docente artística.

Amenazas

Brecha educativa: la desigualdad en la formación puede generar una Educación Artística de baja calidad y acceso desigual para el alumnado.

Desvalorización del arte en Educación Primaria: la ausencia de especialistas y formación puede perpetuar la percepción de que las artes son áreas secundarias.

Dependencia institucional: algunos países dependen de iniciativas puntuales de centros específicos, lo que limita la equidad territorial.

Riesgo de estancamiento: sin marcos regionales comunes, se dificulta avanzar hacia una mejora sistemática de la formación artística en el profesorado.

Fortalezas

Ejemplos de buenas prácticas: países como Chile, El Salvador, República Dominicana y Cuba ofrecen formación sólida (más de 18 créditos) y/o especialistas.

Conciencia regional del problema: la recopilación y análisis de datos por ministerios nos anima a indicar una voluntad incipiente de abordar las desigualdades.

Algunos países promueven formación transversal, incluso sin especialistas, algunos sistemas educativos apuestan por una formación integral en artes visuales.

Oportunidades

Diseñar un marco común iberoamericano: establecer estándares mínimos para formación en artes en Educación Primaria en todos los países.

Inversión en formación docente: crear programas de formación continua en Educación Artística para docentes generalistas.

Promoción de alianzas regionales: facilitar intercambios, proyectos piloto y cooperación sur-sur en Educación Artística.

Revalorizar las artes en el currículo: integrar la formación artística como elemento central en la educación básica para promover creatividad, pensamiento crítico y bienestar.

D

Debilidades
(Análisis interno)

Desigualdad estructural:

Falta de especialistas:

Formación mínima o inexistente:

Ámbitos abandonados:

Falta de claridad en datos oficiales:

A

Amenazas
(Análisis externo)

Brecha educativa:

Desvalorización del arte en educación primaria:

Dependencia institucional:

Riesgo de estancamiento:

F

Fortalezas
(Análisis interno)

Ejemplos de buenas prácticas:

Conciencia regional del problema:

Algunos países promueven formación transversa

O

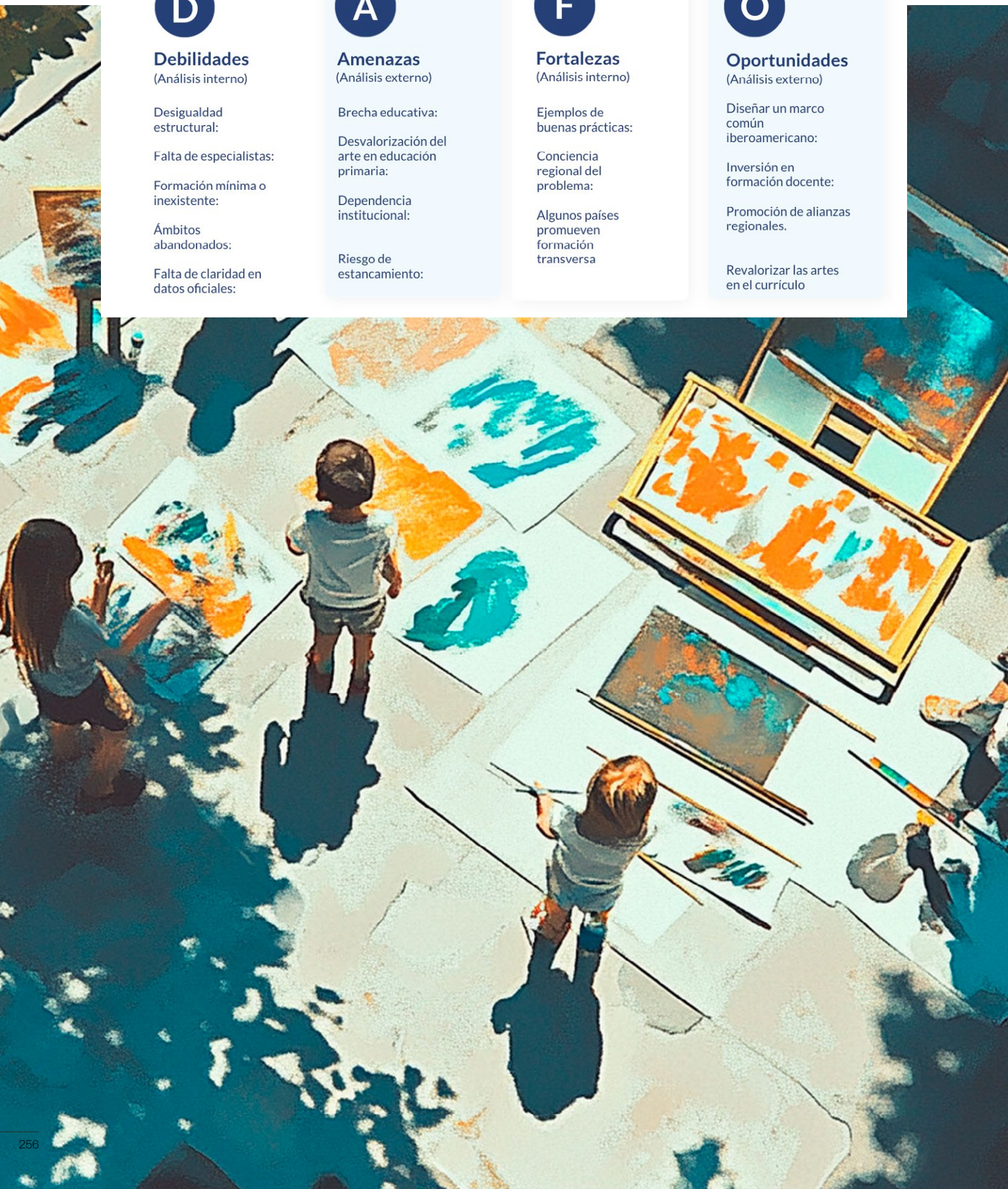
Oportunidades
(Análisis externo)

Diseñar un marco común iberoamericano:

Inversión en formación docente:

Promoción de alianzas regionales.

Revalorizar las artes en el currículo



Educación 12-16 años

Presencia de la Educación Artística y Cultural

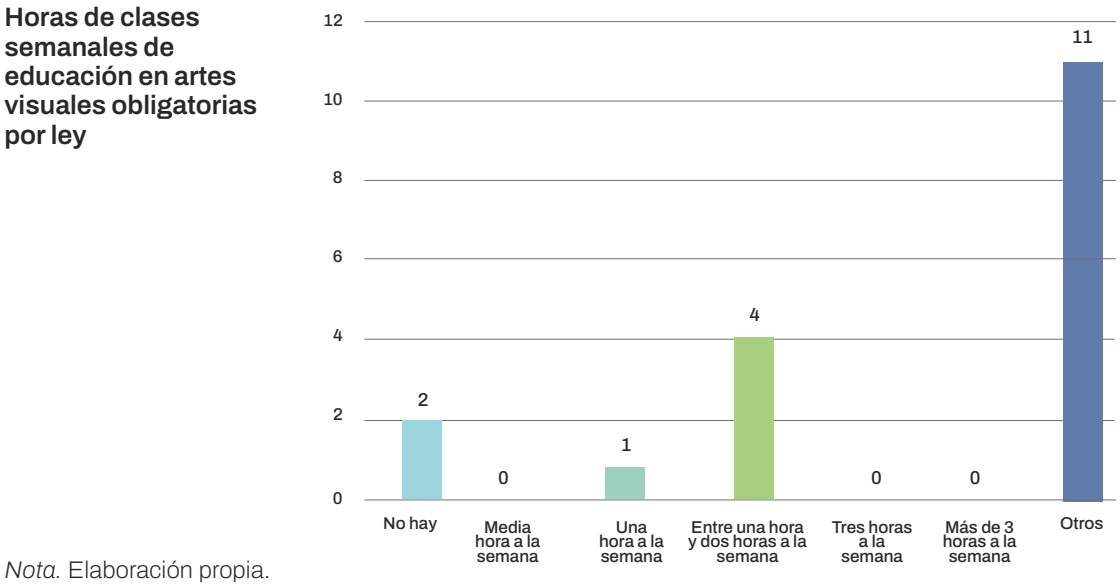
Dentro del nivel de Educación Secundaria Obligatoria, comenzamos por recabar información sobre las horas de clase semanales de Educación Artística obligatorias por ley.

Presencia obligatoria de la Educación Plástica-Visual y Musical

Contestan dieciocho países, de los cuales El Salvador y Perú señalan que no hay horas obligatorias de Educación Plástica y Visual o Musical. En ambas especialidades –Educación Plástica y Visual y Educación Musical– la distribución es similar, solo difiere Panamá, que señala que, en relación a Educación en Artes Visuales, se rige por el programa de expresiones artísticas, y en música señala entre una y dos horas a la semana. En el resto, la distribución es similar. Cuatro países (Chile, Honduras, Paraguay y Cuba) señalan entre una y dos horas a la semana en el caso de artes visuales, y uno más, Panamá, además de los mencionados, en el caso de Educación Musical. Bolivia informa de una hora a la semana. Como en casos anteriores, el resto de países refiere circunstancias específicas y que reflejan la diversidad. Colombia no señala el número de horas e indica que no todos los establecimientos educativos oficiales en el país, tienen licenciados en artes, cualquiera que esta sea, y que, por ello, algunos docentes asumen acciones de artes, pero no aporta datos sobre la obligatoriedad ni el número de horas. Costa Rica señala que no es una materia obligatoria dentro del currículo. Guatemala, por su parte, señala cuatro franjas de 35 minutos que comprenden las cuatro especialidades (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales). México señala tres horas a la semana de artes, donde cada secundaria decide el lenguaje artístico con base en sus propias fortalezas académicas. República Dominicana señala, igualmente, la educación integral de las artes, pero no aporta horas obligatorias. Ecuador señala dos horas semanales donde se integra la Educación Artística general y la Cultural. Argentina solo refiere el horario a las Secundarias de Arte, y no a la Educación Secundaria general. Portugal informa que la Educación Artística y Tecnológica comprende un horario semanal de 175 minutos distribuidos entre las materias de Educación Plástica, Educación Artística Complementaria (oferta de Educación Tecnológica y/u otra en el área artística, favoreciendo los recursos humanos disponibles para ello) y Tecnologías de la Información y la Comunicación. En España no se pueden determinar las horas específicas para la Educación en Artes Visuales, pero el alumnado cursa un mínimo de 105 horas de Educación Plástica, Visual y Audiovisual durante los tres primeros cursos de la etapa de Educación Secundaria. Por su parte, Brasil especifica que, por ley “La enseñanza del arte será un componente curricular obligatorio en todos los niveles de la educación básica, con el fin de promover el desarrollo cultural de los estudiantes” (Art. 26 de la Ley N.º 9.394 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de 20 de diciembre de 1996).

Figura 24

Horas de clase semanales en Artes Visuales



Nota. Elaboración propia.

En relación con la educación obligatoria en danza y teatro en Educación Secundaria, el 33% de los países señala que no hay horas obligatorias (Bolivia, Chile, Costa Rica, El Salvador, Panamá y Perú). Tres países, Honduras, Paraguay y Cuba, (17%) señalan disponer de entre una hora y dos horas tanto para la Educación en Danza como Teatral. Por su parte, España señala que no es posible determinar las horas específicas para la Educación en Danza, porque está distribuida en materias como Música o Educación Física, y tampoco en Educación en Arte dramático, porque está distribuida en materias como, por ejemplo, Lengua Castellana y Literatura. El resto de países exhibe la misma casuística que en las dos especialidades anteriores: o bien se engloba en todas las artes, o se imparte solo en los establecimientos educativos que disponen de esa posibilidad.

Al abordar la Educación Patrimonial, tanto de forma obligatoria como optativa, el 50% señala no tener (Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Paraguay y Perú). México señala que se imparte a través de los campos formativos de Lenguajes; Ética, Naturaleza y Sociedades; y De lo Humano y lo Comunitario. De modo similar, España señala que no es posible determinar el número de horas, dado que se trata de un contenido de carácter transversal que se aborda desde distintas materias como, por ejemplo, Geografía e Historia, Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y Literatura, etc. Colombia lo incluye en la docencia en artes, a través de profesionales no especializados en Educación Artística. Señala que “el tiempo destinado es parte de la organización de las áreas obligatorias en el marco de la autonomía curricular”, incluyendo lo patrimonial de forma indefinida en las artes. Chile lo incluye, de modo similar a España o México, dentro del ramo de Historia. Ecuador señala dos horas pedagógicas semanales que unen Educación Cultural y Artística. Sobresalen Honduras, que dedica entre una hora y dos horas a la semana, y Cuba, que señala más de tres horas a la semana a la Educación Patrimonial.

Tabla 5

Distribución de horas obligatorias

DISTRIBUCIÓN POR HORAS/SEMANA/PAÍS DE LAS ARTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 12 - 16 AÑOS					
	HORAS OBLIGATORIAS POR LEY				
País	**Educación Plástica y Visual**	**Educación Musical**	**Educación en Danza**	**Educación en Drama**	**Educación Patrimonial**
El Salvador	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Bolivia	1h/semana.	1h/semana.	No hay.	No hay.	No hay.
Perú	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Colombia	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Panamá	No hay tiempo curricular específico.	1h-2h/semana.	No hay.	No hay.	No hay tiempo curricular específico.
Costa Rica	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.	No hay.	No hay.
Guatemala	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Brasil	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Cuba	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	Más 3h/semana.
México	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Honduras	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.
Paraguay	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	No hay.
República Dominicana	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Ecuador	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Argentina	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
Chile	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	No hay.	No hay.	No hay tiempo curricular específico.
Portugal	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
España	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.

Nota. Elaboración propia.

Optatividad

Al comparar los datos anteriores con la modalidad optativa de las materias artísticas, un 39% de los países (Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras y Perú) no cuenta con Educación Plástica-Visual o Musical optativos en sus programas curriculares de doce a dieciséis años. Un 11% (Paraguay y Cuba) dedica entre una hora y dos a la semana, de modo optativo, a las Artes Visuales, y estos países más Panamá dedican lo mismo a la Educación Musical, esto es, entre una y dos horas a la semana de modo optativo. Solo Chile oferta más de tres horas de optatividad en Educación de Artes Visuales y Musicales. Colombia y Brasil no aportan datos o estrategias concretas al respecto, y Argentina se refiere solo a las Escuelas Orientadas de Arte y no a la educación secundaria general. Portugal señala que esta optatividad es aplicable cuando la escuela lo crea como parte del Suplemento u Oferta Complementaria de Educación Artística. Las escuelas pueden ofrecer Educación Tecnológica y/u otra educación en el área artística, favoreciendo los recursos humanos disponibles para este fin, con el objetivo de crear nueva(s) asignatura(s) para enriquecer el currículo. La(s) nueva(s) asignatura(s) creada(s) por la escuela en el tiempo asignado a la Oferta Complementaria tiene(n) su propia identidad y documentos curriculares, por lo que su implantación depende de la autonomía del centro. España no ofrece datos, al señalar que la regulación de las materias optativas es competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas, por lo que no existe un listado para todo el Estado.

Con respecto a la oferta optativa en Educación en Danza y Teatro, el 44% (Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y Perú) señala no ofrecer; el 11% (Paraguay y Cuba) ofrece entre una y dos horas optativas al alumnado de secundaria; y, de nuevo, Chile ofrece más de tres horas optativas en Educación de Danza y Teatro. Colombia y Brasil no aportan datos o estrategias concretas al respecto, y Argentina se refiere solo a las Escuelas Orientadas de Arte y no a la educación secundaria general. Portugal señala que esta optatividad es aplicable cuando la escuela la crea como parte del Suplemento u Oferta Complementaria de Educación Artística. Las escuelas pueden ofrecer Educación Tecnológica y/u otra Educación en el área artística, favoreciendo los recursos humanos disponibles para este fin, con el objetivo de crear nueva(s) asignatura(s) para enriquecer el currículo. La(s) nueva(s) asignatura(s) creada(s) por la escuela en el tiempo asignado a la Oferta Complementaria tiene(n) su propia identidad y documentos curriculares, por lo que su implantación depende de la autonomía del centro. España no ofrece datos, al señalar que la regulación de las materias optativas es competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas, por lo que no existe un listado para todo el Estado.

Finalmente, dentro de la Educación Patrimonial de carácter optativo, el 56% (Brasil, Bolivia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Paraguay, Perú y Portugal) señala no ofrecer asignaturas optativas, y solo Chile informa de la oferta de más de tres horas. La información de los países que informan de situaciones específicas es similar a las situaciones relativas a las otras educaciones artísticas antes mencionadas. Colombia lo incluyen en la docencia en artes, a través de profesionales no especializados en Educación Artística. Señala que “el tiempo destinado es parte de la organización de las áreas obligatorias en el marco de la autonomía curricular”, incluyendo lo patrimonial de forma indefinida en las artes.

México señala que la Educación Patrimonial se imparte a través de los campos formativos de Lenguajes, Ética, Naturaleza y Sociedades y De lo Humano y lo Comunitario, pero no señala el carácter optativo.

Tabla 6

Distribución de horas optativas

DISTRIBUCIÓN POR HORAS/SEMANA/PAÍS DE LAS ARTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 12 - 16 AÑOS					
	HORAS OPTATIVAS POR LEY				
País	**Educación Plástica y Visual**	**Educación Musical**	**Educación en Danza**	**Educación en Drama**	**Educación Patrimonial**
El Salvador	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Bolivia	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Perú	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Colombia	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Panamá	No hay tiempo curricular específico.	1h-2h/semana.	No hay.	No hay.	No hay tiempo curricular específico.
Costa Rica	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Guatemala	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Brasil	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Cuba	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	3h/semana.
México	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Honduras	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Paraguay	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	1h-2h/semana.	No hay.
República Dominicana	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Ecuador	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.	No hay.
Argentina	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.
Chile	Más 3h/semana.	Más 3h/semana.	Más 3h/semana.	Más 3h/semana.	Más 3h/semana.
Portugal	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay.
España	No hay.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.	No hay tiempo curricular específico.

Nota. Elaboración propia.

Especialistas

De acuerdo con la misma lógica que en Educación Primaria, pero en un nivel de contenidos y profundización adaptado a la edad de doce a dieciséis años, el informe desea saber cómo se articula la docencia de los distintos lenguajes y expresiones artísticas en el nivel de enseñanza secundaria, si se canaliza a través de especialistas, a veces graduados en una área artística específica y con una titulación específica para aplicarlos en la docencia –másteres de formación de profesorado en educación secundaria con especialidad artística o general–, o de otros modos.

Especialistas en Educación Visual y Plástica

Cuando preguntamos si existe en la escuela especialista en Educación Visual/Plástica en Educación Secundaria, el 39% (Chile, Cuba, España, Guatemala, México, Paraguay y Portugala) responde que sí. El 28% (Bolivia, Ecuador, El Salvador, Panamá y Perú) señala carecer de especialista. En El Salvador no existe especialista en ninguna de las ramas, puesto que, desde séptimo grado (trece años) a noveno grado no se imparte Educación Artística. Brasil, Colombia, Costa Rica y Honduras señalan que esta presencia no es obligatoria, "no todos los establecimientos educativos oficiales en Colombia tienen licenciados en artes"; "Una parte de las escuelas (dependiendo de la red escolar) cuenta con profesionales licenciados en alguno de los lenguajes artísticos existentes en Brasil: Artes Visuales, Música, Danza, Teatro/Artes Escénicas o Educación Artística"; "No todos los centros de educación media (de Honduras) cuentan con un especialista en Artes Plásticas; en su defecto podría haber un especialista en música, o bien un licenciado en Educación Artística. Muchos centros no tienen ni un especialista de cualquier área", y señala que esta materia es asignada "a maestros de español, física y deportes y de otras áreas". Perú matiza que, si bien no hay especialista específico, "El docente a cargo del área curricular de Arte y Cultura, por lo general, tiene formación en un solo lenguaje artístico. Puede ser Danza, Artes Plásticas/Visuales, Música o Teatro. Sin embargo, por la naturaleza del área, los docentes promueven el desarrollo de las competencias de apreciación y creación artística desde diversos lenguajes artísticos, pero con mayor énfasis en el lenguaje en el que fueron formados".

Especialistas en Educación Musical

En relación a la Educación Musical, el porcentaje de profesorado especialista sube a un 50% (Chile, Costa Rica, Cuba, España, Guatemala, México, Panamá, Paraguay y Portugal) y baja lógicamente en aquellos que carecen de especialista (Bolivia, Ecuador, El Salvador y Perú). En Costa Rica, si bien tiene un gran alcance en los centros, no cuenta con docente especialista salvo en algunos centros y, si no existe, no se brinda un recurso alternativo. El resto de países arroja la misma narrativa que en Educación Plástico-Visual.

Tabla 7

Profesorado especialista

ESPECIALIZACIÓN						
EDUCACIÓN OBLIGATORIA 12 - 16 AÑOS						
País	**Educación Visual/ Plástica E.P.**	**Educación Musical E.P.**	**Educación en Danza E.P.**	**Educación en Drama E.P.**	**Educación Combinada (musical + visual/ plástica) E.P.**	**Educación Artística Combinada (musical + visual + danza) E.P.**
El Salvador	No.	No.	Sí.	No.	Sí.	No.
Bolivia	No.	No.	No.	No.	No.	No.
Perú	No.	No.	No.	No.	Otro.	No.
Colombia	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.
Panamá	No.	Sí.	No.	No.	No.	No.
Costa Rica	Otro.	Sí.	Otro.	Otro.	No.	No.
Guatemala	Sí.	Sí.	No.	No.	No.	No.
Brasil	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.
Cuba	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
México	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Otro.	Otro.
Honduras	Otro.	Otro.	No.	No.	No.	No.
Paraguay	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
República Dominicana	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.
Ecuador	No.	No.	No.	No.	No.	No.
Argentina	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.	Otro.
Chile	Sí.	Sí.	No.	No.	Otro.	Otro.
Portugal	Sí.	Sí.	No.	No.	No.	No.
España	Sí.	Sí.	No.	No.	No.	No.

Nota. Elaboración propia.

Especialistas en Educación Danza

Sobre la presencia de especialistas en Danza, un 22% (El Salvador, México, Paraguay y Cuba) responde que sí; un 50% (Bolivia, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Perú y Portugal) no cuenta con ello. Costa Rica señala que sí hay especialistas en el país, pero no está incorporado dentro del currículo. El Salvador señala que, cuando se necesita, un instructor idóneo es contratado para que prepare la Danza del centro educativo, o hay algún docente voluntario. Honduras señala que "si hay especialista en Artes Plásticas o Música, ellos se encargan de cumplir con la carga curricular que incluye movimiento y danza. En su defecto, un licenciado en Educación Física y Deportes". En Guatemala no cuentan con especialista en Educación de Danza, y de ser necesario, lo hace un docente de otra especialidad de Educación Artística o un docente generalista. En Portugal, la Danza está incluida en los módulos de Educación Física. En España no existe materia específica de Danza a nivel estatal. Dado que la Educación en Danza está integrada entre los contenidos de la materia de Música y de Educación Física, la imparten los docentes especialistas de esas materias.

Especialistas en Educación Drama

El porcentaje decreciente aumenta en la Educación en Drama. Tres países afirman contar con su presencia: México y Paraguay y Cuba (17%); un 55% confirma la no existencia (Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Perú y Portugal); y cinco países se refieren a la docencia de estos contenidos de diversas maneras. En Panamá no hay especialistas en Educación de Drama, siendo, en ocasiones, el docente de español quien incursiona en teatro como parte del programa o de un concurso. En Brasil, algunas escuelas cuentan con profesionales licenciados en alguno de los lenguajes artísticos existentes en el país (Artes Visuales, Música, Danza, Teatro/Artes Escénicas o Educación Artística) y ellos o ellas serían las encargadas y los encargados de su implementación, lo que aplica a la Educación en Danza y Educación Dramática, al igual que en las disciplinas anteriores, sin ofrecer mayor especificidad. En España no existe materia específica sobre la Educación en Arte Dramático, sino que forma parte de los contenidos de materias como, por ejemplo, Lengua Castellana y Literatura. Honduras señala que, debido a la poca oferta de docentes en Arte Dramático, esta área siempre es cubierta por un especialista en Música o Artes Plásticas o, en su defecto, un docente de español que realiza la Educación Dramática desde la Literatura.

En relación con especialistas en áreas combinadas, los porcentajes negativos oscilan entre el 50% y el 75% en función de cuántas áreas implique. Algunos países contemplan estrategias para su implementación que se detallan más adelante:

La formación en Educación Artística de los docentes 12-16

Cuando nos detenemos en la formación de los formadores, podemos llegar a planteamientos sobre la pertinencia de una formación integral de grado en Educación Artística o Arte-Educación, o la formación posterior a un grado específico, de carácter didáctico, pero con especialidad en didáctica de las artes. Veremos que, como en párrafos anteriores, la casuística es diversa.

Master para la Formación del Profesorado de Secundaria y Bachillerato

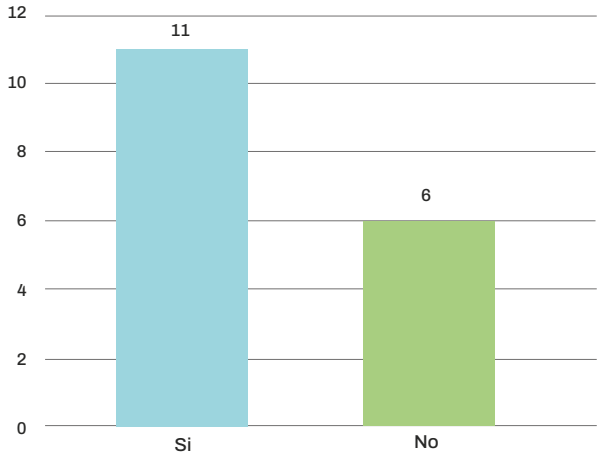
A la pregunta general de si: "¿Existe un máster para la formación de profesorado de Secundaria y Bachillerato con especialización artística?", responden diecisiete países. El Ministerio de Educación español señala que esa información no es de su competencia. Un 65% afirma tenerlo (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Perú, Portugal y República Diminicana) y un 35% (Bolivia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Paraguay) señala que carecen de esta formación. El Salvador no cuenta con máster, ni con especialización; tampoco Guatemala, ni Costa Rica. Este último país se

refiere a aspectos de especialización en Educación Artístico-Plástica y Musical en función de algunas universidades, sin concretar datos al respecto que permitan constatarlos. De los que sí cuentan con este nivel formativo, en Bolivia existe máster para ejercer la docencia en secundaria, con una formación que, sin embargo, no es de máster, sino que es nombrada como de "técnico medio (2400 horas), técnico superior (3600 horas) y licenciatura (4800 horas)", y no en Educación Plástica y Visual, pero sí en Educación Musical, Educación para la Danza (en las mismas condiciones) y Educación Dramática. En Colombia existe formación de máster, con especialización en Educación en Artes Plásticas y Visuales y Educación Musical, con más de 18 créditos formativos, pero sin ser menciones/especializaciones específicas en cada una de las artes. Señalan otras formaciones de posgrado sin énfasis pedagógico y, en Brasil, existe formación de máster de más de 18 créditos en todas las especialidades.

Figura 25

Máster para la Formación de Profesorado en Artes

¿Existe un máster para la formación de profesorado de Secundaria y Bachillerato con especialización artística?



Nota. Elaboración propia.

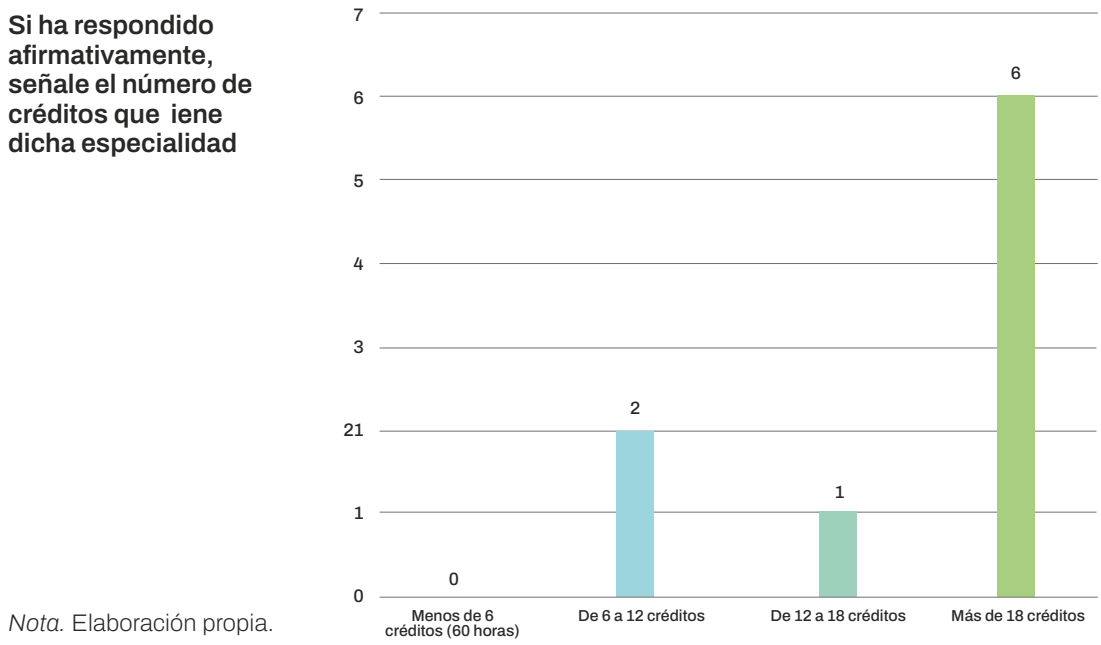
Sobre las especialidades artísticas que contemplan, de los nueve países que contestan (Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Portugal y República Dominicana, un 50% del total) podemos señalar las siguientes:

- **Educación en Artes Plásticas y Visuales:** nueve países (Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Portugal y República Dominicana), lo que supone un 39%.
- **Educación Musical:** ocho países (Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, México, Portugal, y República Dominicana), un 35%.
- **Educación dramática/teatro:** cero países.
- **Educación en danza-movimiento:** seis países (Brasil, Chile, México, Panamá, Portugal y República Dominicana), un 26%.

La mayoría, un 67% (Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, Portugal y República Dominicana) ofrece más de 18 créditos por especialidad; de 6 a 12 créditos ofrecen dos países (México y Chile, 22%); y de 12 a 18 créditos, un país (Panamá, 11%), tal y como recoge la figura 26.

Figura 26

Créditos de cada especialidad



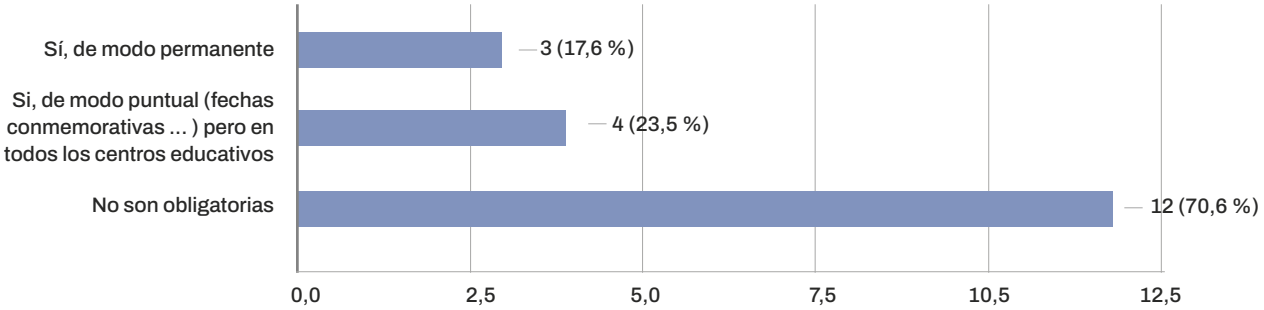
Nota. Elaboración propia.

Actividades extracurriculares

En cuanto a la presencia de actividades extraescolares obligatorias y/o permanentes, solo Colombia refiere la permanencia y obligatoriedad de estas. Entre ellas, se refiere a la iniciativa “Sonidos para la paz”, un programa liderado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes y el Ministerio de Educación, que persigue “la transformación de vidas a través de las artes y la música, y promueve una Cultura de Paz en todo el territorio colombiano”, mediante acciones en los 32 departamentos del país, que contemplan prácticas y expresiones artístico-culturales, así como la formación, profesionalización y vinculación con el ecosistema cultural. De carácter presidencial, es dependiente del compromiso de la unión escuela-comunidad junto al compromiso del centro educativo, el espacio y hora para realizarlo y del apoyo gubernamental.

Tabla 8

Presencia de actividades extraescolares obligatorias y/o permanentes



Nota. Elaboración propia.

En Bolivia, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Perú (mediante los denominados "Clubes de Artística"), estas actividades no son obligatorias, y en esa no obligatoriedad, la voluntad recae y depende para su desarrollo fundamentalmente del compromiso de la unión escuela-comunidad, así como del compromiso de los maestros y las maestras y, en ocasiones, del centro educativo, el espacio y hora para realizarlo o el apoyo gubernamental. Estas relaciones de dependencia-autonomía para su desarrollo quedan reflejadas en la siguiente gráfica:

En Bolivia no se contemplan otras acciones/actividades extraescolares obligatorias, y en El Salvador son consideradas, además de no obligatorias, puntuales (esencialmente actividades conmemorativas, y no en todos los centros). Como, por ejemplo, señalan, en los últimos dos años lo siguiente:

La Red de docentes de Educación Artística tanto especialistas como no especialistas para fortalecer competencias en expresiones artísticas [...] (se han implementado Galerías de dibujo y pintura en todos los niveles educativos, Grupo de danza folclórica, Coros escolares, teatro y pantomima, y Festival del canto, todo ello, para fortalecer en los estudiantes habilidades artísticas y culturales. En artes literarias se ha agregado la oratoria, poesía, narrativa. Por cada actividad artística se sugiere elaborar una ficha de experiencia exitosa para tener evidencia. En educación media, se propone un piloto del Círculo de desarrollo del arte favoreciendo el teatro, artes visuales con artes plásticas y fotografía, danza, música, con coros. También canto y artes literarias con oratoria, poesía y narrativa.

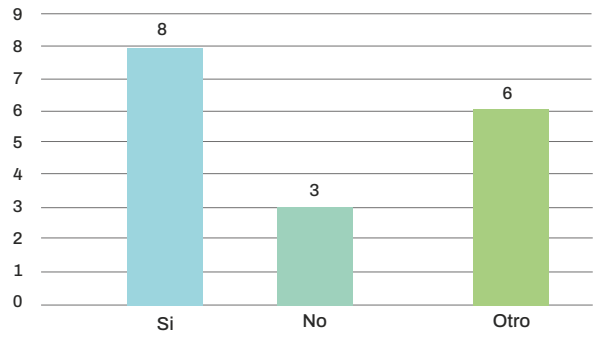
Planes e iniciativas de Educación Artística y Cultural de carácter nacional y autonómico

Planes nacionales/estatales

Figura 27

Plan de Educación Artística y Cultural nacional y autonómico

¿Existe un plan de educación artística y cultural a nivel nacional/ estatal?



Nota. Elaboración propia.

Sobre la existencia e implementación de planes e iniciativas en materia de Educación Artística y Cultural, a nivel nacional y/o local, también el mapa se dibuja en la diversidad, como se refleja en el anterior gráfico. De los dieciocho países, son diecisiete los que responden. España no contesta. Ocho países (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Panamá, Paraguay, Perú y Portugal, un 47%) contestan afirmativamente. Tres países (El Salvador, Guatemala y Honduras, un 18%) señalan que carecen del mismo. En cuanto, a los planes nacionales, algunos datan de 1940, caso de El Salvador; de 1946, como es el caso de Panamá; o de 1960, como es el caso de Cuba. El resto datan, en su mayoría, de las dos últimas décadas (Bolivia, 2011; Brasil, 2010; Chile, 2024; Colombia, 2022; Ecuador, 2016; Paraguay, 2018; Portugal, 2012).

Seis países (Argentina, Brasil, Costa Rica, Ecuador, México y República Dominicana, un 35%) aportan casuísticas diversas. Costa Rica señala que, si bien existe una malla curricular para algunas disciplinas artísticas, la mayoría de los centros educativos no tiene acceso. Brasil señala que no existe un plan específico de Educación Artística, pero el Plan Nacional de Cultura incluye, en cierta medida, la Educación Artística, y el Plan Nacional de Educación presenta estrategias en el ámbito de las artes y la cultura, pero sin fijar objetivos específicos ni criterios de seguimiento y evaluación. México y República Dominicana refieren a la Secretaría o Ministerio de Cultura. Ecuador señala el documento curricular de educación obligatoria para Educación Cultural y Artística. Finalmente, Argentina señala que “si por plan de educación se comprende la normativa, debemos decir que la LEN 26.206 reconoce la Educación Artística como Modalidad dentro del Sistema Educativo y, a partir de

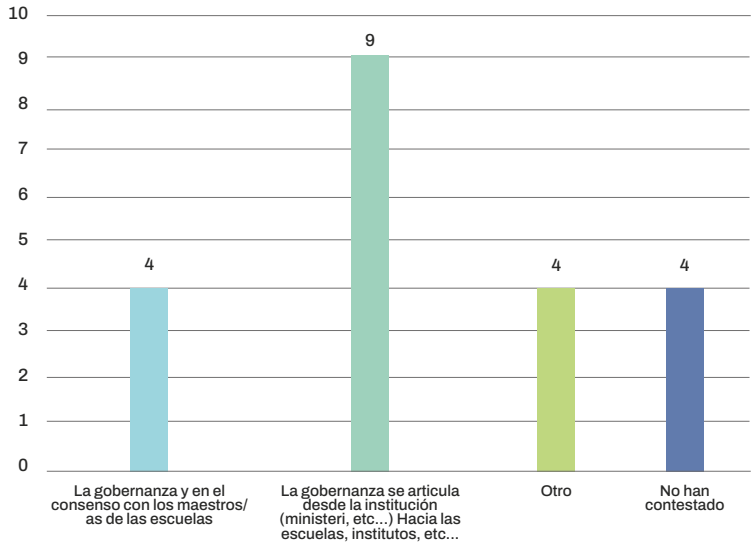
la Resolución CFE N°111/10, se define la Educación Artística como objeto de conocimiento específico para el Sistema Educativo Nacional".

En Colombia, desde 2022 desarrollan el ***Plan Nacional de Estímulos***[6], implicando a escuelas y bibliotecas, en consenso con los maestros y maestras, y en el que el docente prioriza y actualiza el programa. Es un programa mediante convocatoria que proporciona becas, residencias, pasantía, reconocimientos y premios, y que "responde al llamado que tienen las culturas, las artes y los saberes en la transformación de nuestra sociedad, al enfatizar en la importancia de las artes y la creatividad, en todos sus lenguajes y expresiones. Además, fomenta la salvaguardia y protección del patrimonio cultural de manera integral", reconociendo especialmente aportes creativos de distintos colectivos. Brasil señala planes estatales y municipales de cultura y educación general[7] . Estos planes implican a museos y centros culturales, escuelas, bibliotecas, cines, teatros, universidades, fundaciones y asociaciones, y la gobernanza y el programa se articulan en consenso con los maestros y maestras de las escuelas. A nivel estatal, los planes aportados por Perú, desde Gobernanza y Ministerio, se refieren únicamente al currículo nacional en Educación Básica y Secundaria, pero no a un plan articulado entre educación y cultura. Bolivia porta un plan aplicado desde 2011, implicando a escuelas y asociaciones. Otros países, careciendo de plan nacional, articulan sus acciones por otras vías, pero específicamente de Educación Artística. Así lo reflejan los datos de la Figura 28:

Figura 28

Planes de Educación Artística y Cultural a nivel local

¿Existe un plan de educación artística y cultural a nivel local (autonómico, provincial, federal, local), por parte de las autoridades educativas/ culturales?



Nota. Elaboración propia.

6 https://estimulos.mincultura.gov.co/#/

7 Desde 2010 - Plan Nacional de Cultura - PNC (en proceso de actualización); Plan Nacional de Educación - PNE, desde 2014 (en proceso de actualización).

El Salvador aporta la existencia de políticas que, desde 1940, rigen los programas de estudio en las escuelas, en colaboración con los y las docentes en los centros, pero no desde la Educación Artística. Panamá mantiene un plan a nivel nacional/local desde 1946 que implementa sus acciones y programas en consenso con los maestros y maestras de las escuelas. Es el ***Programa de Expresiones Artísticas*** de 7º a 9º curso, cuya actualización data de 2014. En este, las expresiones artísticas atraviesan todas las áreas (humanística, científica y tecnológica), en Música, Danza, Artes Plásticas y Teatro. Existe, a su vez, una normativa específica desde la Dirección Nacional de Educación Artística que "organiza, dirige, orienta, coordina, planifica y supervisa la Educación Artística especializada en los centros educativos de todo el territorio nacional. Igualmente, es responsable de coordinar con el Ministerio de Educación la actividad artística, técnica y docente que se desarrolla en los institutos, centros superiores, escuelas y centros culturales de bellas artes y folklore del país". Parece, a tenor de lo estudiado, que se trata más de un desarrollo curricular –inserto de 7º a 9º curso–, que de un plan interministerial que vincule espacios educativos y culturales. Bolivia se refiere a la "malla curricular para algunas disciplinas artísticas", que rige la formación y profesionalización de las artes en el país, pero a la que, sin embargo, la mayoría de los centros educativos no tiene acceso. Se desconoce si esta malla impulsa acciones específicas en las escuelas por parte de los y las artistas en formación, o alguna otra estrategia, pero no tiene que ver con la capacitación o formación docente en las especialidades pedagógicas de las artes.

A nivel local, ni El Salvador ni Bolivia ni Guatemala ni Perú refieren plan alguno**,** tampoco Costa Rica, donde "lo más cercano son los Centros Cívicos por la Paz", donde la gobernanza se articula desde la institución (ministerio, etc.) hacia las escuelas, institutos, etc.

Colombia, Panamá y Brasil presentan acciones articuladas. En el caso de Colombia existe un plan local dependiendo de cada gobernación o alcaldía, en museos y centros culturales, escuelas, bibliotecas y teatros, donde dicha gobernanza articula el programa, o bien en consenso con los maestros y maestras de las escuelas, o bien desde la institución (ministerio, etc.) hacia las escuelas, institutos, etc. Entre las acciones y actividades desarrolladas[8], señalan el "Festival Internacional de las Artes", el "Festival Internacional de Teatro Manizales", con programación en teatros y en la universidad, o el "Festival Escolar de las Artes" que alcanza hasta 18000 participantes, con 600 proyectos. Implementado por la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y la Secretaría de Educación del Distrito, "tiene como objetivo reconocer y fortalecer los procesos artísticos desarrollados por los colegios oficiales y privados de la

8 https://www.festivaldemanizales.com/
https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/llega-los-colegios-de-bogota-el-festival-escolar-de-las-artes-2024
https://www.culturacajica.gov.co/festival-de-danzas-2024/
https://es.scribd.com/document/735584132/2-1-2-MINEDU-2022-Lineamientos-Mallas Curriculares-y-Planes-de-Estudio-de-la-Formacion-Superior-Artistica

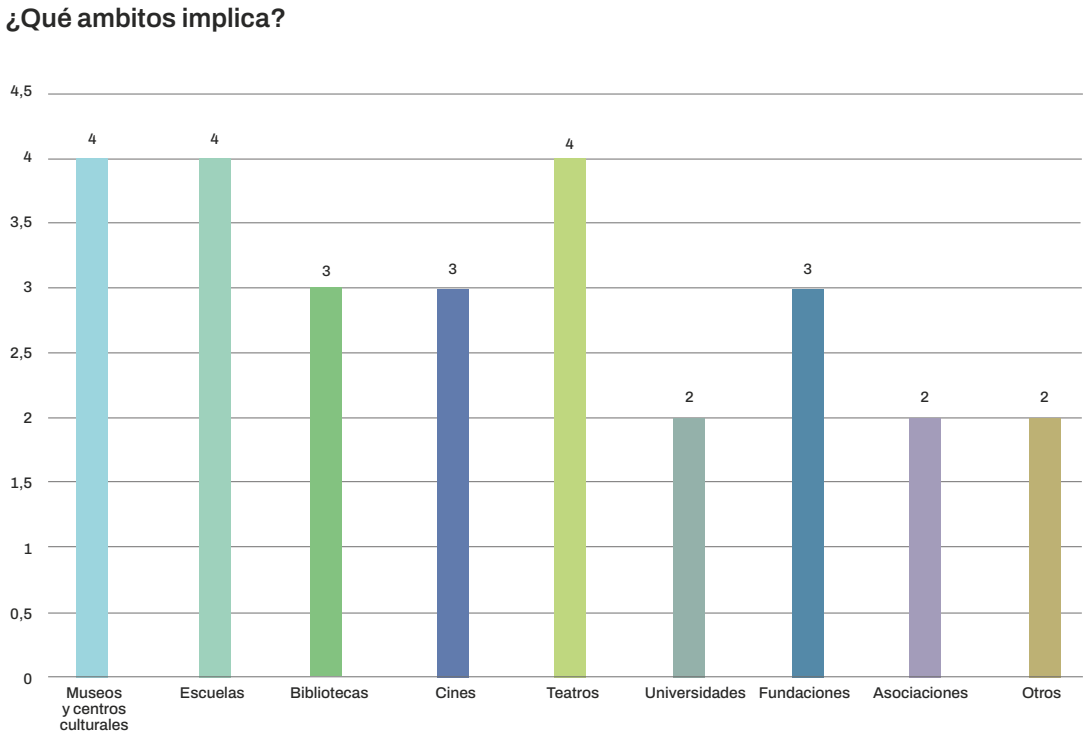
ciudad, incluyendo la figura de artistas formadores distintas del profesorado. En el caso de Brasil “existen diversos planes estatales y municipales de cultura y educación, pero desconocemos la existencia de una sistematización del estatus de las enseñanzas artísticas dentro de estos planes”.

También México aporta iniciativas como ConArte, un organismo de la sociedad civil dedicado a impulsar la educación en artes en la escuela pública, en comunidades de zonas periféricas y con riesgo social, a formar nuevas capacidades creativas, expresivas y de autorreconocimiento. Promueve la cultura de paz para contribuir a conformar una sociedad más equitativa, sensible e incluyente.

Cuando se les pregunta por los agentes implicados en el plan, el resultado, como se puede observar en la Figura 29, es muy diverso, siendo las escuelas, los museos y los teatros los más implicados, seguido de fundaciones, bibliotecas, cines y, en un rango inferior, universidades y asociaciones.

Figura 29

Agentes implicados



Nota. Elaboración propia.

Acciones culturales en los centros educativos (6 a 16 años)

De forma específica, en relación con las acciones culturales en los centros educativos, pueden depender.

1. **De la implicación del profesorado.** Así lo refieren El Salvador, que señala que “se articulan desde las redes de docentes y de acuerdo al programa de estudio”, contando con experiencias como “la Galería de dibujo y pintura cada trimestre, Festival de canto, música, teatro y danza, todo como iniciativas”; y Guatemala, donde se realizan principalmente en fechas conmemorativas o especiales en los centros educativos.

2. **De modo voluntario y sostenido en el tiempo.** En Panamá, las acciones culturales se articulan a partir de iniciativas educativas de museos/bibliotecas/teatros/etc., en relación con “Bellas Artes, Ganexa, Museos, Bibliotecas”. Por otra parte, en Costa Rica, además de los anteriores, también se realizan a partir de fundaciones, asociaciones y universidades.

3. **De modo estructural, puntual, con el apoyo de las administraciones públicas.** Colombia refiere los festivales “Festival de Manizales” [1], “Festival Internacional de Artes Vivas” [2], “Festival Escolar de las Artes” [3] y el “Festival de Danzas” [4].

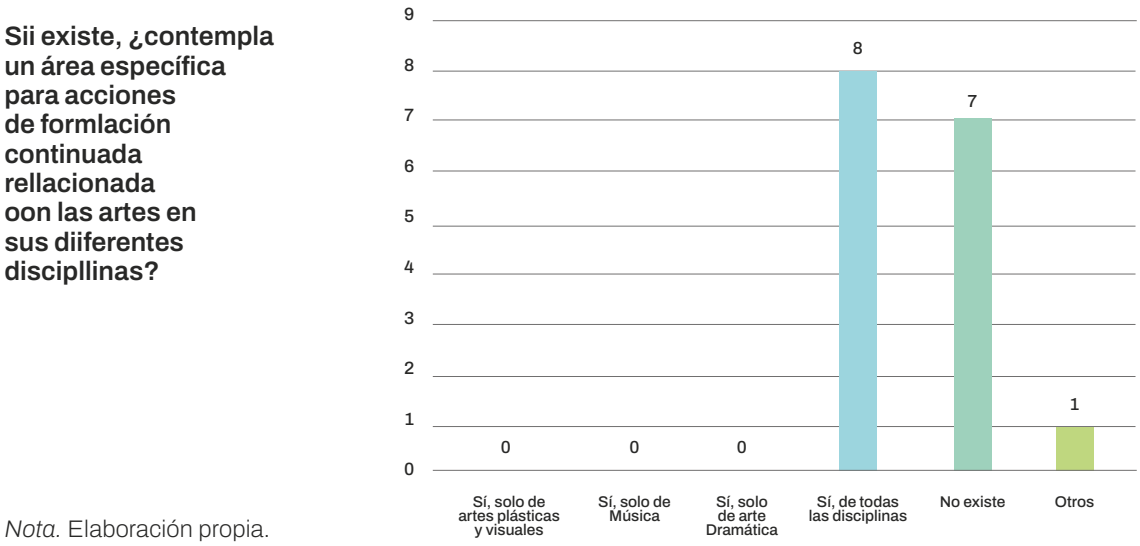
4. **De modo estructural, sostenido en el tiempo, con el apoyo de las administraciones públicas.** En Bolivia refieren el documento *Lineamientos, Planes de Estudio y Mallas Curriculares de la Formación Superior Artística* [5], donde se establece la presencia, formación y tejido para la capacitación artística y sus vías de implementación en la sociedad. En Perú refieren, por su parte, el programa “Orquestando”, un programa de enseñanza extracurricular de música.

El tejido asociativo en la formación del profesorado de Educación Artística y Cultural

Para la formación continuada del profesorado, el 41% de los países refiere la existencia de planes financiados por las administraciones que sean reconocidos en antigüedad, complementos retributivos, etc. para ellos (Argentina, Brasil, Cuba, Honduras, México, Paraguay y Portugal). Esta formación aplica a todas las disciplinas artísticas. Señalan no tener esa formación continuada: Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Panamá y Perú. Se especifica la existencia de acciones puntuales, de todas las disciplinas, en Panamá, y de un plan nacional en Brasil, en todas las disciplinas. El resto de países no cuenta con acciones de formación continuada.

Figura 30

Formación del profesorado



Nota. Elaboración propia.

La formación continuada de los profesionales de la Educación Artística, en el panorama iberoamericano, apunta a movimientos asociativos no formales, como lo es en El Salvador la “Red de docentes de Educación Artística”; en Panamá, la “Escuela de Bellas Artes, Ganexa, Ministerio de Arte y Cultura”, de todas las especialidades; en Colombia “Colypro” [1], sin ser específico de especialidades artísticas; o en Guatemala, donde:

La sección nacional de El FLADEM [2] es el Foro Latinoamericano de Educación Musical, una red internacional integrada por educadores musicales en grupos nacionales, locales, regionales, etc. que están abocados a la búsqueda de implementación de propuestas y modelos propios de comunicación institucional y pedagógica.

Bolivia refiere no contar con esta estrategia de apoyo a la formación del profesorado; y Brasil refiere la existencia de asociaciones en todas las especialidades como[9]: "Federación de Educadores de Arte de Brasil", "ABEM" (Asociación Brasileña de Educación Musical); "ABRACE (Asociación Brasileña de Investigación y Posgrado en Artes Escénicas"), "ANDA" (Asociación Nacional de Investigadores en Danza), "ANPAP" (Asociación Nacional de Investigadores de Bellas Artes), y "Asociación Nacional de Profesores de Arte de Institutos Federales". Existen asociaciones para cada una de las áreas artísticas[10] . Chile señala no disponer de información.

Guatemala cuenta con la sección nacional del FLADEM, el Foro Latinoamericano de Educación Musical, una red internacional integrada por educadores musicales que participan en grupos nacionales, locales, regionales, etc., que están abocados a la búsqueda de implementación de propuestas y modelos propios de comunicación institucional y pedagógica.

Análisis de resultados, orientaciones y recomendaciones

La Educación Artística y Cultural es una formación altamente apreciada en Iberoamérica. El 83% de los países reconoce su importancia clave dentro de la educación obligatoria. Sin embargo, este reconocimiento convive con desigualdades notables en oferta, regulación, profesorado, formación del mismo y seguimiento.

9 https://www.colypro.com/;
https://flademguatemala.es.tl/;
https://faeb.com.br/;
http://abemeducacaomusical.com.br/abem.asp;
https://portalabrace.org/novo2022/;
https://portalanda.org.br/quem-somos/;
https://anpap.org.br/;

10 Área de Música: Associação Portuguesa de Educação Musical - https://www.apem.org.pt/ Associação cantar mais - https://www.cantarmais.pt/pt/ Área de Artes Visuales: Associação Portuguesa de Educação Visual e Tecnológica - https://apevt.pt/ Associação de Professores de Expressão e comunicação Visual - https://www.apecv.pt/ Teatro: APROTED: Associação de Professores de Teatro e Expressão Dramática. https://teatronaeducacao.blogspot.com/

Fortalezas

Dentro de sus fortalezas podemos observar que:

Es ampliamente valorada: la gran mayoría de los Gobiernos sitúa la Educación Artística como componente esencial de la educación, tendencia que legitima inversiones y reformas curriculares.

Se han realizado reformas curriculares efectivas: países como México, España, República Dominicana y Cuba han integrado el valor de la Educación Artística de manera obligatoria en sus planes de estudio.

Plantea una oferta multidimensional: se imparten distintas disciplinas –Educación Plástica y Visual, Música, Danza, Teatral, de Patrimonio–, lo que favorece el desarrollo holístico del alumnado y el acceso a variadas conciencias y expresiones culturales.

Presenta programas activos y permanentes: iniciativas como coros escolares, festivales, círculos artísticos, orquestas y redes de docentes mantienen viva la práctica artística dentro y fuera del aula.

Conviven a través de una articulación comunitaria: la colaboración entre profesorado, familias, entidades locales y organizaciones culturales refuerza el tejido social y multiplica espacios de participación

Debilidades

Sin embargo, detectamos las siguientes debilidades:

Existe una gran disparidad horaria: la carga semanal fluctúa entre cero y una hora en países como Perú y Bolivia y hasta tres horas en República Dominicana o El Salvador, lo que incide en la diferente profundidad y calidad del aprendizaje.

Existe una falta de especialistas en las escuelas: en casi un tercio de los países, las áreas artísticas son impartidas por docentes generalistas sin formación específica, lo que limita calidad, metodologías y contenidos.

Formación docente desigual en los maestros generalistas: el 27,7% de los países no exige formación obligatoria en Educación Artística ni dispone de especialistas en Educación Plástica y Visual, mientras menos del 20% ofrece formaciones robustas (mayor o igual a 18 créditos) con especialistas.

Normativa difusa: la flexibilidad o transversalidad de la Educación Artística en muchos sistemas educativos deriva en invisibilidad y variabilidad de implementación.

Déficit de datos y evaluación: cerca del 50% de los países no reporta con precisión las horas dedicadas ni el impacto de sus programas artísticos, impidiendo ajustes basados en evidencias.

Escasa institucionalización de actividades extraescolares: solo un 15% de los sistemas educativos garantiza actividades obligatorias fuera del horario lectivo, reduciendo oportunidades de profundización.

Amenazas

Posible reducción o estancamiento curricular: Guatemala y El Salvador reportan descensos de hasta un 25% en la presencia del arte en sus currículos oficiales a medida que el alumnado avanza, lo que compromete avances previos.

Desigualdad territorial y socioeconómica: en muchos casos, la oferta artística depende de recursos locales y especialistas disponibles, acentuando la brecha entre zonas urbanas/rurales y escuelas públicas/privadas. Muchos de los países afirman que la presencia de la Educación Artística depende de los centros educativos, de que exista un profesional, lo que compromete la igualdad y la equidad.

Desconexión con el sector cultural: la falta de coordinación entre sistemas educativos y agentes culturales dificulta la actualización de contenidos y la vinculación con entornos reales. Existe un desconocimiento entre Ministerios de Educación y Cultura que debe ser vencido a través de la colaboración, cooperación y articulación de programas comunes.

Paradojas entre formación y desempeño: encontramos contrastes preocupantes entre la oferta formativa y el desempeño en las aulas. Una gran cantidad de países iberoamericanos dispone de un grado en Educación Artística que capacita para una enseñanza de calidad. Sin embargo, solo tres países aprovechan esa capacitación para emplear especialistas en Educación Artística, conviviendo otros países con la existencia de esos profesionales capacitados, pero no asignados en las escuelas, corriendo el desempeño en maestros sin la suficiente capacitación.

Sostenibilidad precaria: las buenas prácticas dependen de la iniciativa docente o comunitaria, más que de políticas públicas consolidadas.

Riesgo de estancamiento sin marcos comunes: la ausencia de políticas regionales armonizadas podría perpetuar desigualdades y limitar la mejora continua de la formación docente.

Oportunidades

El arte es un motor de transformación social. Proyectos como “Sonidos para la Paz” en Colombia o festivales en Honduras demuestran el potencial del arte para la cohesión y el bienestar emocional.

La Educación Artística se vincula directamente con la adquisición de derechos culturales. La inclusión de la Educación Artística y Patrimonial abre puertas a programas de ciudadanía, identidad y sostenibilidad.

Redes de formación docente. Experiencias exitosas en El Salvador (redes de docentes artísticos) y Portugal (formación continua) pueden escalarse para profesionalizar y actualizar al profesorado.

Impulso internacional. Compromisos de Unesco, OEI y otros organismos con la educación de calidad y los derechos culturales legitiman y pueden incentivar recursos, aplicación de políticas educativas y cooperación regional.

Integración curricular. Las artes facilitan metodologías interdisciplinarias –proyectos STEAM, aprendizaje basado en proyectos, pedagogías emocionales, arte y salud mental–, enriqueciendo todas las áreas.

Diseño de un marco común iberoamericano. Establecer estándares mínimos de formación y especialización en Educación Artística primaria puede reducir brechas y asegurar calidad homogénea.

El análisis DAFO subraya un escenario de paradojas: reconocimiento y reformas conviven con disparidades horarias, formativas y normativas. Revela un escenario de tensión entre un reconocimiento casi unánime de la importancia de las artes y la gran disparidad en su implementación efectiva. Las fortalezas actuales –reformas curriculares, iniciativas activas y apoyo comunitario– coexisten con debilidades estructurales en normativa, formación docente, implementación de formación de calidad, existencia de especialistas formados y evaluación. El contexto internacional abre ventanas de oportunidad para consolidar marcos comunes, redes de formación y alianzas, mientras que las amenazas vinculadas a la desigualdad territorial, la desarticulación con los sectores culturales y la falta de sostenibilidad política exigen respuestas urgentes. Para avanzar hacia una Educación Artística integrada y de calidad en Iberoamérica, resulta recomendable diseñar y adoptar:

1. Un marco mínimo regional de formación docente y currículo.

2. Políticas públicas que institucionalicen la Enseñanza Artística, tanto en horas lectivas como en actividades extraescolares.

3. Mecanismos de seguimiento y evaluación que garanticen datos rigurosos y permitan la mejora continua.

4. Redes de cooperación sur–sur y alianzas con organismos culturales e internacionales que fortalezcan las capacidades locales y promuevan la sostenibilidad de buenas prácticas.

Solo así se podrá cerrar la brecha entre reconocimiento teórico y práctica efectiva, asegurando acceso equitativo a las artes como derecho formativo y cultural.

Posibles recomendaciones:

1. Asegurar una presencia curricular clara y equitativa

Objetivo: garantizar que todas las niñas y niños accedan a una Educación Artística de calidad, sin importar su lugar de residencia o nivel socioeconómico.

- Establecer una carga horaria mínima obligatoria para las disciplinas artísticas (al menos dos o tres horas semanales) en todos los niveles de la educación obligatoria.
- Incluir todas las disciplinas artísticas (Música, Artes Visuales, Danza, Teatro y Patrimonio) de manera progresiva y equilibrada en el currículo.
- Evitar que la transversalidad diluya los contenidos específicos asegurando que la Educación Artística esté presente como área y como eje transversal.

2. Profesionalización docente y formación continua

Objetivo: fortalecer la calidad de la enseñanza mediante docentes capacitados y motivados.

- Diseñar e implementar planes nacionales de formación inicial y continua para alumnado y docentes especializados en Educación Artística.
- Crear redes nacionales de educadores artísticos que compartan buenas prácticas, recursos didácticos y estrategias de aula.
- Incentivar la formación de docentes generalistas en competencias artísticas, especialmente en zonas con difícil acceso a especialistas.

3. Fortalecimiento de la infraestructura y los recursos

Objetivo: dotar a las escuelas de los medios necesarios para una práctica artística significativa.

- Invertir en materiales, instrumentos, espacios y tecnología apropiados para la enseñanza de las artes (aulas-talleres, bibliotecas artísticas, estudios de música o teatro escolar).

- Aprovechar recursos digitales para desarrollar contenidos multimedia, plataformas de creación artística y aprendizaje virtual.
- Establecer alianzas con instituciones culturales y artísticas (museos, centros culturales, colectivos artísticos) para enriquecer la experiencia escolar.

4. Integración comunitaria y cultural

Objetivo: reconocer las diversidades culturales de los territorios y promover la Educación Artística como herramienta de ciudadanía y cohesión social.

- Entender la cultura como un acervo en construcción, diverso e inclusivo. Incluir el patrimonio cultural local, indígena, de las mujeres y afrodescendiente en los contenidos de la Educación Artística.
- Fomentar proyectos escolares de creación artística vinculados al entorno social (festivales, muestras, producciones comunitarias).
- Desarrollar programas donde las distintas familias y la comunidad participen activamente, fortaleciendo el vínculo entre escuela y sociedad.

5. Evaluación, seguimiento y políticas públicas sostenibles

Objetivo: construir políticas de largo plazo basadas en evidencia.

- Desarrollar sistemas de evaluación cualitativa y formativa adaptados a las artes, que valoren el proceso creativo más allá del rendimiento académico tradicional.
- Fomentar la investigación en Educación Artística con el fin de definir indicadores que permitan evaluar la docencia y resultados en la materia.
- Implementar mecanismos de monitoreo y recolección de datos sobre presencia curricular, impacto pedagógico y acceso equitativo.
- Incluir la Educación Artística en los planes nacionales de desarrollo educativo como componente fundamental para una educación integral y humanista.

2.2. Cartografías de la Educación Artística y Cultural en instituciones culturales en el ámbito iberoamericano

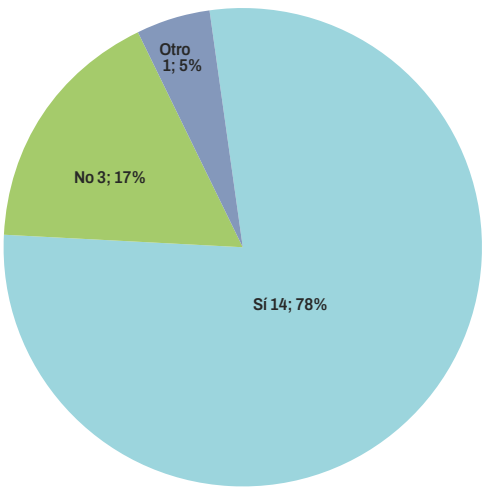
Dieciocho países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana) han respondido a la encuesta para la cumplimentación de información sobre la Educación Artística y Cultural en ámbitos culturales. Para ello, esta información se ha articulado en torno a las siguientes cuestiones, que pasamos a desgranar en detalle: documentos relevantes; el mediador o mediadora y el educador o educadora cultural como posibilitadores de transmisión de derechos culturales (consideración social y profesional, inserción, situación laboral); existencia de formación de mediadores y educadores culturales en el país; iniciativas estatales y regionales respecto a la unión educación; y espacios culturales y asociaciones que aglutinan las necesidades y retos de la mediación cultural. El objetivo, como en el anterior apartado, es describir el panorama iberoamericano señalando sus fortalezas y oportunidades y, a la vez, sus debilidades y amenazas, una aproximación a ese paisaje diverso donde estas fortalezas y debilidades pueda permitir y favorecer dinámicas de interacción, mutua influencia y colaboración entre países vecinos y donde se pueda alcanzar esa necesaria reflexión global que armonice esfuerzos y objetivos comunes en su caminar.

Documentos institucionales o de grupos de profesionales o sociedad civil sobre Educación Artística y Cultural en los últimos diez años

Figura 31

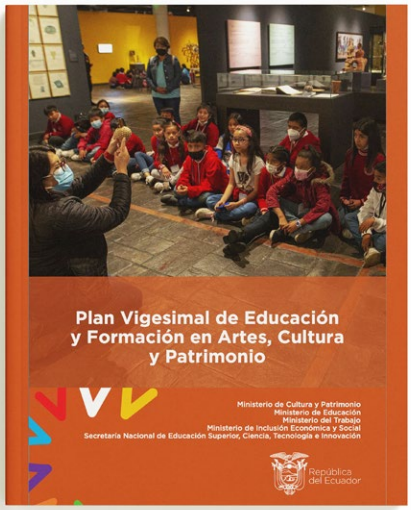
Documentos institucionales sobre Educación Artística y Cultural

¿Existen documentos institucionales (Ministerio de Educación, Cultura, gobiernos autonómicos, etc.) sobre educación artística y cultural en su país en los últimos 10 años?



Nota. Elaboración propia.

Los países han presentado un total de 58 documentos, no todos relativos a mediación o Educación Artística y Cultural. En este apartado reseñamos los documentos que han sido y son el eje de trabajo desde las distintas instancias gubernamentales de los Estados Iberoamericanos. Podemos evidenciar la gran disparidad de actividad al respecto, donde algunos países no presentan documento alguno, que evidencia la debilidad de la situación de la Educación Artística y Cultural, y otros, sin embargo, como Chile o Colombia, presentan resultados amplios y donde la profundidad de sus propuestas señala no solo la fortaleza de las acciones, sino la importancia dada desde los organismos nacionales y, en especial, desde el Ministerio de las Culturas. Paraguay, por ejemplo, señala que no existen documentos institucionales (Ministerio de Educación, Cultura, Gobiernos autonómicos, provinciales, etc.) ni de grupos profesionales o sociedad civil (asociaciones, fundaciones, universidades) sobre Educación Artística y Cultural en su país en los últimos diez años.



Ecuador, por el contrario, propone un plan, de 2022, para los próximos veinte años (2022-2042) el Plan de Educación y Formación en Artes, Cultura y Patrimonio, que, señala "articulará una agenda compartida que fomenta la Educación en Arte, Cultura y Patrimonio en el Ecuador, constituyendo a este sector como un eje transversal y fundamental en la educación holística del país, dando a los individuos elementos vitales que les permitan, a lo largo de

su vida, colaborar en la construcción y el desarrollo de una sociedad creativa, sensibilizada con el arte y que participa de forma activa con sus procesos culturales". Entre sus esfuerzos señalan:

- Aumentar las metodologías y estrategias pedagógicas para las modalidades de educación formal y no formal en artes, cultura, memoria social y patrimonio que favorezcan al diálogo intercultural.

- Implementar programas de formación continua para mediación artística, cultural y patrimonial dirigidos a los docentes del sistema educativo nacional.

- Impulsar mecanismos de certificación de competencias, validación de

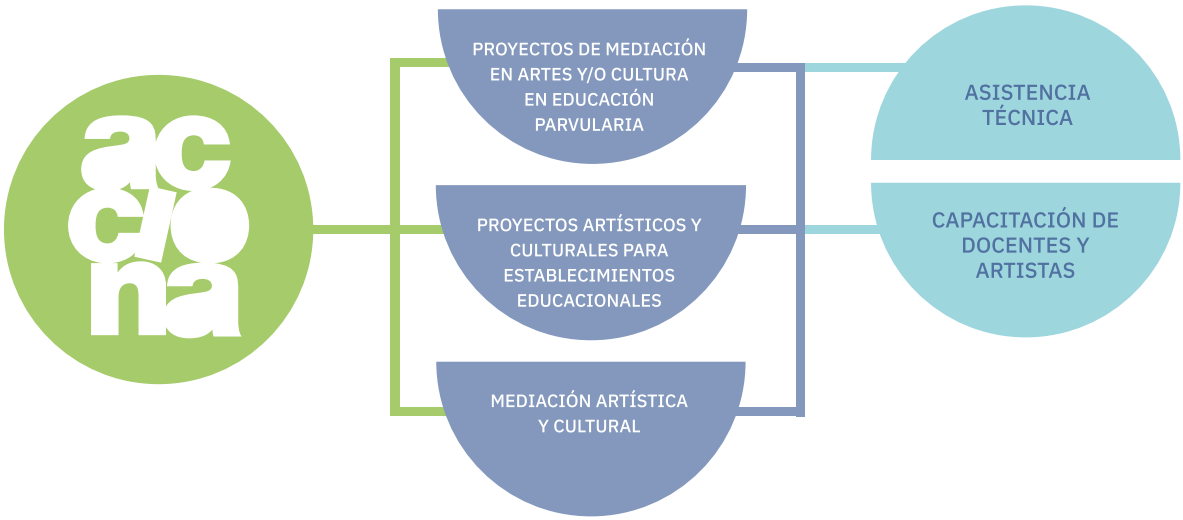
- conocimientos y reconocimiento de trayectorias, mediante la democratización al acceso a una oferta de Educación Artística, Cultural y Patrimonial de calidad.

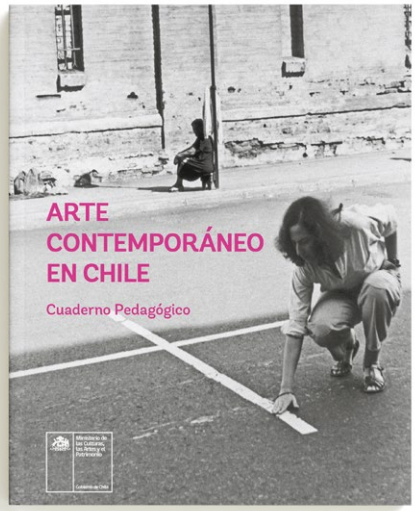
- Vincular de forma activa y permanente a las instituciones del sistema

- educativo a las manifestaciones y expresiones artísticas, creativas, culturales y patrimoniales que ocurren en sus territorios geográficos de influencia (Plan Vigesimal, Ecuador, p. 41).

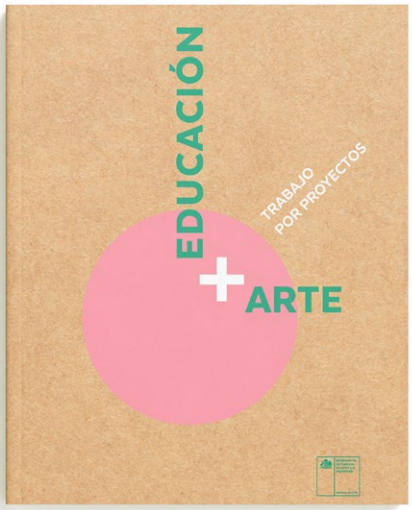
Del mismo modo, Chile presenta un catálogo de Educación Artística, editado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, donde condensa las publicaciones realizadas en torno a "Cuadernos pedagógicos", "Reflexión", y "mediación artística y difusión", con un total de 28 publicaciones en torno a la Educación Artística y, de ellas, cinco especializadas en mediación. Esta producción da cuenta de la importancia clave que este país otorga a la Educación Artística y mediación. Un documento de gran relevancia es ***Acciona 10 años***, ***Programa Fomento del Arte en la Educación***. Como señala en una de sus páginas:

Acciona, comprende el territorio como un ecosistema compartido y dinámico, en donde se encuentra con comunidades educativas formales –escuelas, liceos y jardines infantiles y espacios de educación no formal –museos, instituciones culturales, centros artísticos, entre otros– a través de proyectos artísticos culturales y de mediación, para situar, en el centro de estos y como foco central dentro del proceso creativo, a niñas, niños y jóvenes. La implementación de estos proyectos es complementada tanto por instancias de formación para artistas-educadores, docentes y educadoras de párvulo como de asistencia técnica para equipos directivos de los establecimientos Acciona.

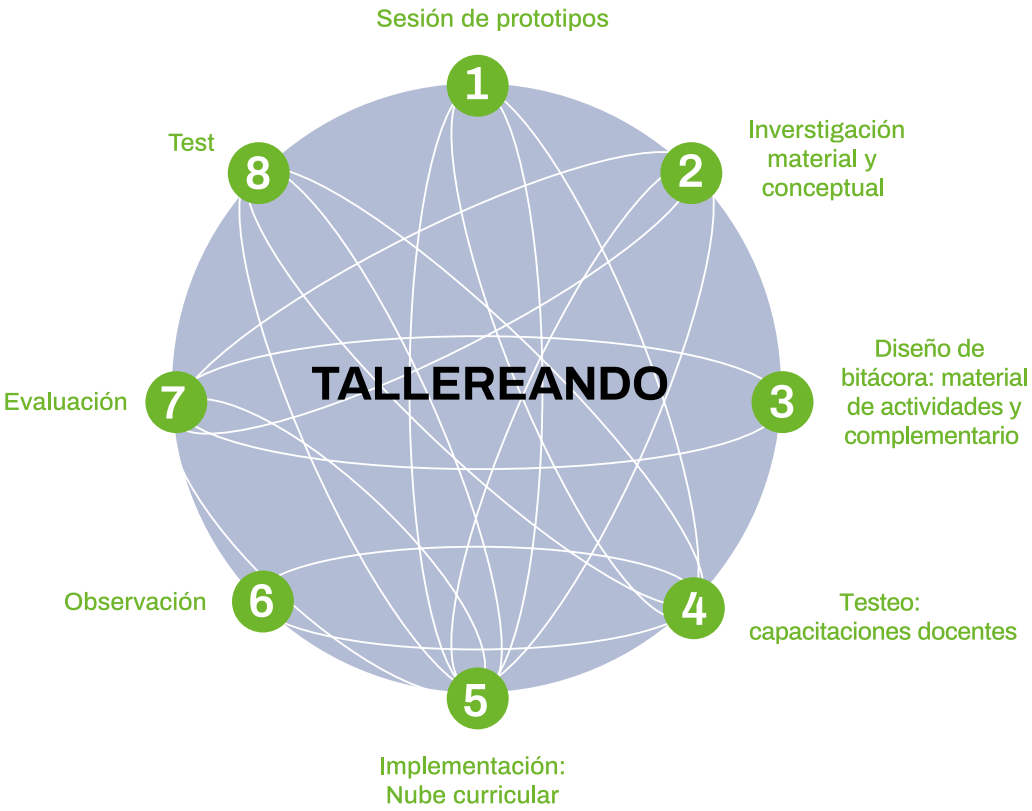




Aporta, asimismo, un cuaderno pedagógico sobre el ***Arte Contemporáneo en Chile*** que se concibe como una propuesta didáctica y metodológica entre los agentes educativos (artistas, docentes y estudiantes) a través de prácticas situadas, proyectivas y culturales. Sigue cuatro ejes de trabajo que se corresponden a los cuatro niveles educativos. Así, el juego de los lenguajes es propio de 2º básico; las preguntas de la memoria, de 8º básico; las escenas del cuerpo, de 2º medio; y la vida social del proyecto artístico, de 4º medio.

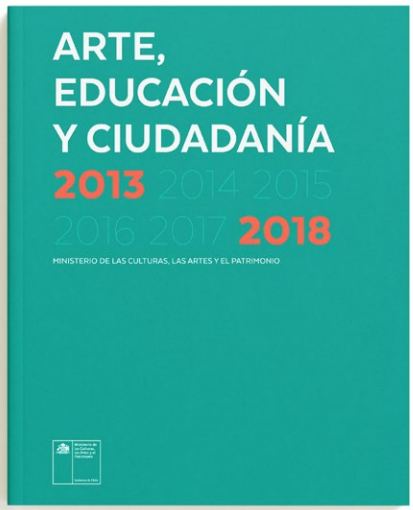


En el siguiente documento ***Educación + Arte. Trabajo por Proyectos*** elaborado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, se exponen las estrategias y técnicas pedagógicas como el aprendizaje por proyectos. En esta línea, se pretende desarrollar el conocimiento, la creatividad, la capacidad de trabajo en equipo y de creación artística, de buscar, analizar, experimentar, diseñar y evaluar el arte a través de esta metodología didáctica. Destacan, por una parte, proyectos como "La Reinvención del Territorio" llevado a cabo por la artista Alicia Villareal en 2019; "Los Grillos del Sueño", por el artista Félix Blume; o "Sitio de la Construcción", por Mario Urlass. Por otra parte, se exponen otros proyectos enfocados hacia la sociedad y niveles educativos superiores, como el proyecto "CECREA: Laboratorios Creativos"; "IACE: Proyectos Artísticos y Culturales de Estudiantes"; el método de educación en Arte Contemporáneo denominado "Nube", cuyos elementos clave son la desabstracción, el énfasis en el proceso y la plasticidad; o El proyecto "Lóva. La Ópera como Vehículo de Aprendizaje".



Otro documento a mencionar es la ***Caja de Herramientas para la Educación Artística***, también del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio del Gobierno de Chile, enfocado como una guía para el ejercicio de promover, experimentar y desarrollar el conocimiento de las artes y las composiciones artísticas en todas sus vertientes. Se busca a través de una educación de calidad que tenga en cuenta elementos como el aprendizaje, la pedagogía, la comunidad y el medioambiente, y se caracteriza por ser colaborativa, evaluada de forma no tradicional, creadora, transformadora, contemporánea, propositiva, accesible, estar conectada y contar con los recursos apropiados. Se alude a los ámbitos de actuación que engloba la enseñanza formal y se ejemplifica a través de la Escuela Experimental de Música Jorge Peña Hen o el Colegio Artístico Santa Cecilia de Osorno. Se realiza a través de la enseñanza no formal, como las acciones que realiza la organización no gubernamental “El Circo del Mundo”, cuyo propósito es enseñar técnicas tradicionales y contemporáneas de arte circense; o el Centro Cultural La Moneda, que cuenta con una programación en la Cineteca Nacional para difundir el patrimonio nacional e internacional por medios audiovisuales, todo a través de la educación informal que se da de forma espontánea en el contexto cotidiano. Se destacan, también, otras iniciativas como la Semana Internacional de la Educación Artística. Asimismo, se

mencionan diferentes enfoques de la enseñanza de Educación Artística, como el expresionista, cognitivista y disciplinar, culturalista y/o contemporáneo. En esta línea, se destaca la Propuesta Triangular: arte y medioambiente, Piensa en Arte/ Think Art, el Programa de Humanidades del Colegio Alemán de Valparaíso, los Cuadernos Pedagógicos de la Colección Educación Artística, Museo al Cielo Abierto en San Miguel, Iniciativas Artístico-Culturales para Estudiantes, Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas o el Programa de Escuela al Cine, que aluden a las prácticas artísticas interdisciplinares y accesibles a toda la ciudadanía.



El Plan Nacional de las Artes, concretamente el documento de ***Arte, Educación y Ciudadanía 2013-2018***, elaborado por el Ministerio de las Culturas, Las Artes y El Patrimonio de Chile, en el que se exponen todas las iniciativas y proyectos llevados a cabo por parte del Ministerio para difundir y hacer llegar a la ciudadanía el arte. Mencionan que: "Las experiencias recogidas en esta publicación representan distintas escalas de la gestión artística pedagógica. En primer lugar, a una escala al nivel del individuo, la de la interacción entre pares, entre docente y estudiante, entre artista y estudiante, o entre docente y artista al alero de los programas artísticos educativos. Se reconoce también la escala interinstitucional, como la que se observa en las redes de colaboración entre establecimientos escolares, o entre estos y los centros u organizaciones artísticas y culturales de los territorios, de envergadura regional y nacional. Y finalmente, la escala política, de lo público, lo ciudadano. Aquella red más amplia que se genera en la articulación de programas públicos. Lo interesante es que estas tres escalas se contienen y también se entrelazan". Algunos de los proyectos llevados a cabo son el Programa de Desarrollo Artístico en la Educación, el Programa Acciona y el Programa Cecrea (ambos anteriormente mencionados). Dentro de estas grandes iniciativas, destacan las Mesas de Educación Artística, la Semana de la Educación Artística, el concurso Fondo de Fomento al Arte en la Educación, las Iniciativas Artísticas y Culturales para Estudiantes como el Concurso de Ideas o Captura tu Entorno.

Chile también facilita el ***Catálogo Colección Educación Artística***, en el que se exponen las líneas de Cuadernos Pedagógicos, de reflexión, mediación artística y de difusión del arte. Los Cuadernos Pedagógicos están dirigidos "al sistema formal de educación, el objetivo de esta línea es promover el trabajo interdisciplinario en las escuelas a través de figuras y temáticas artísticas emblemáticas que forman parte del patrimonio cultural del país. Cada cuaderno pone en relieve aspectos narrativo-biográficos, histórico-culturales y artísticos del tema tratado, a partir de los cuales se despliegan unidades

didácticas acordes con las bases curriculares vigentes, para ser trabajadas articuladamente desde distintas asignaturas, tanto artísticas como no artísticas. Se distribuyen impresos a todas las bibliotecas escolares y otras bibliotecas públicas". Se mencionan Los Jaivas y la Música Latinoamericana; El Potencial Educativo de la Fotografía; Un Viaje al Cine, de Raúl Ruiz; Bafona: El Potencial Educativo de la Danza; Alumbrado por el Relámpago: Gonzalo Rojas y su Poesía; Violeta Parra 100 años; Orquesta de Cámara de Chile: Experiencias Musicales para la Escuela, entre otros. En la línea de Educación Artística destaca la publicación de "El (F)actor Invisible. Estética cotidiana y cultural visual en espacios escolares"; "La Escuela en Entredicho: Conversaciones con Claudio Di Girolamo"; "Educar la Institución. Encuentro de Educadoxs en torno a la Mediación Artística"; y/o los documentos anteriormente mencionados como la "Caja de Herramientas para la Educación Artística" o "Educación + Arte. Trabajo por Proyectos". En la línea de mediación se destacan las Cartillas Educativas de Cine Chileno, La Arquitectura como Ventana de Observación y Aprendizaje, Propuesta Pedagógica a partir de Monolith Controversies, la Propuesta Pedagógica a partir de la exposición de Los Espíritus de la Patagonia Austral, Margot Loyola en el Aula o la Cartografía de Artistas. Un Juego Inspirado en los Premios Nacionales de Literatura y Artes. En la línea de difusión, se encuentra el III Seminario Internacional de Educación Artística: ***El Arte Transforma la Educación o los Aportes de los Lenguajes Artísticos a la Educación. Fichas Descriptivas.***

El documento de ***El Arte Mueve la Educación: Orientaciones a los Establecimientos Educacionales*** referente a la Semana Internacional de la Educación Artística, llevado a cabo por la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe en conjunto con El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Ministerio de Educación de Chile, en el que se exponen las actividades que se desarrollan durante la celebración como "Un artista en mi escuela", "Espacios de reflexión", "Circuitos por espacios culturales" o "Acciones artísticas escolares en espacios públicos".

El Cuadernillo pedagógico 1 del Programa de residencias ***La Manifestación del Agua: Seres invisibles al flow del humedal,*** desarrollado en las Residencias Cecrea y que consiste, tal y como se menciona en el documento:

El programa de residencias artísticas "La Manifestación del Agua" es un proyecto impulsado por Cecrea y la Facultad de Arquitectura y Artes de la Universidad Austral de Chile en los centros de creación situados en las ciudades de Castro y Valdivia.

El proyecto se estructura en tres residencias a partir de los tres estados del agua: gaseoso, líquido y sólido, y busca reconocer en este elemento la riqueza natural y cultural de sus territorios a través de laboratorios de experimentación.

Consiste en una serie de tres cuadernillos en los que los artistas comparten sus experiencias del proceso creativo con los estudiantes. Mencionan que:

> *A partir de estas visitas, las niñas y niños analizaron aguas, se construyeron islas de anidación y se escucharon la manifestación sonora de las aguas, donde finalmente se creó una obra sonora. La residencia, que también se realizó por la plataforma Zoom, buscó transmitir a niños y niñas conceptos propios del mundo de la conservación de ecosistemas tomando técnicas de observación como las notas y el trabajo de campo para conocer los elementos que componen el suelo, el agua, la flora, la fauna o el plancton. El espacio, además, buscó concientizar a sus participantes respecto de la importancia del cuidado del medio ambiente y las consecuencias positivas o negativas de la acción humana sobre él.*

Finalmente, el último documento aportado por Chile se titula: ***Precariedad de la dieta cultural artística: Formación docente en Educación Parvularia, Básica y Media en las universidades chilenas***, el cual forma parte de las líneas de investigación definidas en la Mesa de Trabajo en Educación Artística convocada por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. En la introducción aluden a que "paradojalmente, aunque existe bastante consenso respecto a que el profesorado juega un rol importante en los procesos educativos, muy poco sabemos de los cursos que se dictan y de los programas de formación en el área de Educación Artística. En este sentido, la carencia de investigación sobre la dieta cultural artística que ofrecen las universidades en la formación docente, a nivel preescolar y escolar, evidencia lo irrelevante que puede llegar a ser dicha área en la educación de la niñez y la juventud". Así, en el informe destacan que el grado universitario de Educación Infantil o Parvularia se imparte en 36 universidades y, en relación a la Educación Artística Pedagógica, existen 160 cursos artísticos. En lo referente a la Educación Básica o Primaria, también se imparte en 36 universidades y cuentan con 129 cursos de Educación Artística, que corresponde al 5,6% de la carga académica total del grado. Atendiendo a la Educación Media, aumenta a 37 las universidades en las que se imparte este grado, y existen las especialidades de Pedagogía en Artes Visuales, con un total de 372 cursos de especialización, y de Pedagogía en Música, con 871 cursos. Concluyen que:

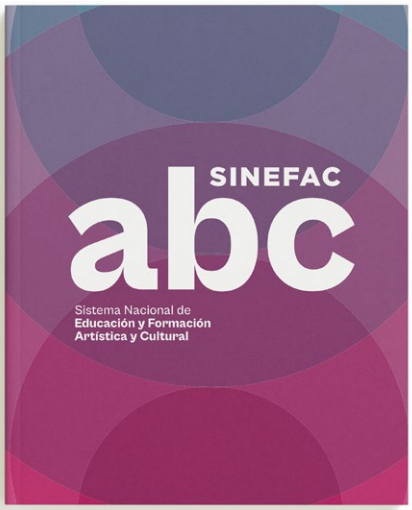
En lo que respecta a los centros de educación superior –en particular, Facultades de Educación y de Arte–, se advierte la necesidad de revisar los currículos y programas de estudio, con el propósito de actualizar y fortalecer la formación docente y profesional que están ofreciendo en Educación Artística/Estética del profesorado. De igual forma, es necesario promover un mejoramiento sostenido de la calidad del cuerpo docente universitario que permita implementar y/o fortalecer la formación en Educación Artística del profesorado que se desempeña a nivel escolar, en concordancia con los nuevos desafíos educacionales y culturales.

Por su parte, Colombia aporta varios documentos que se exponen a continuación. En primer lugar, el ***Documento Base del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural*** (SINEFAC, 2022), cuya razón de ser se expone en las siguientes líneas:

El presente documento recoge el trabajo de reflexión y revisión documental realizado por el equipo de Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura de Colombia (MinCultura) y el equipo de la Subdirección de Referentes del Viceministerio de Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional (MEN), durante parte de 2018 y hasta 2021, como desarrollo de la línea de acción 4, del Convenio 792 de 2018, suscrito entre las dos entidades. El texto es la base para la estructuración del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (Sinefac), que quedó enunciado en el Pacto X del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022, pero que tiene su origen en el artículo 64 de la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura (LGC), que creó el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural. El propósito esencial de avanzar en la estructuración del Sinefac es crear las condiciones para el fortalecimiento de la educación artística y cultural Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural | Sinefac (EAC) en Colombia, al unir esfuerzos entre los ministerios y conducir las líneas de política favorables para que aquello que quedó enunciado como área obligatoria y fundamental del currículo en la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (LGE), la Educación Artística sea una realidad en nuestras instituciones educativas. Pero no solo en el ámbito de la educación formal, escolarizada, pues debemos propender que todas las personas en el país tengan acceso a la EAC de calidad durante su vida, principalmente en la infancia y la adolescencia.

En el documento se presentan los antecedentes de la consolidación del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural-Sinfac, los referentes conceptuales, entre los que se destaca la política pública, es decir, la relación entre el Estado y la sociedad civil, la garantía de calidad y el fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural. Del mismo modo, también son presentados los referentes normativos, como la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación (LGE), la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura (LGC), la Ley 30 de 1992, de Educación Superior, y el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario de Educación. Además, debe tener en cuenta la normatividad específica de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH). Los referentes políticos, como el Plan Nacional Decenal de Educación, que engloba los objetivos de desarrollo sostenible, la Misión de Sabios Colombia 2019, la política de oficios, de Educación Artística y Cultural 2010, la economía naranja, industrias creativas y culturales y el Convenio 792 de 2018, que persigue, también, el fortalecimiento de del SINEFAC. Los referentes nacionales e internacionales, como México o el sistema KACES de Corea.

Se entiende, además, que el Sinefac se caracteriza por ser dinámico, complejo, participativo, diverso, multidimensional y abierto. Se compone de organismos institucionales como los ministerios de educación y cultura, agentes como las instituciones educativas u organizaciones culturales, y actores como los docentes, formadores, estudiantes, familias... Se basa en el "fortalecimiento de las prácticas educativas locales, mediante políticas y planes de acción asociados a planes de desarrollo local [...]. En la práctica, los procesos que se vayan implementando para dar cuerpo a un pequeño sistema local de educación y formación artística y cultural deberán ser apoyados y acompañados desde las instancias ministeriales, pues es en lo local donde se gesta el sistema nacional".



En segundo lugar, y como complemento del anterior documento, se adjunta el ***ABC-Sinefac***, en el que se aborda el papel del arte en los procesos educativos tanto a nivel formal, informal y no formal. Se entiende, pues, la educación como un hecho cultural y fundamental en el desarrollo humano. Se basa en la Ley General de Educación (Ley 115/1994): Artículo 23, en el que se define la Educación Artística como área fundamental y obligatoria del currículo, y, en general, todo el articulado que da cuenta de niveles y modalidades de la educación, que es aplicable a la Educación Artística y Cultural. Además, el Sinefac se diversifica en dos vías: las experiencias locales y las acciones realizadas desde las instancias ministeriales. Los agentes que participan a nivel institucional se componen del Ministerio de Educación y Cultura, las Secretarías, coordinaciones, direcciones departamentales de Cultura y Educación y las direcciones

municipales de Cultura y Educación, así como los agentes de las instituciones educativas, las organizaciones culturales, academias, casas de cultura, comunidades, medios de comunicación, medios virtuales y redes, familia y cajas de compensación, además de actores como los docentes y formadores, directivos docentes, estudiantes, familias, artistas formadores, investigadores o actores institucionales, entre otros. Se destacan los hitos conseguidos, como la suscripción al Convenio 792 MEN-MC; los Encuentros de Fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural; la inclusión del Sistema en el Plan Nacional de Desarrollo y Planes Sectoriales; los Encuentros de Fortalecimientos de la Educación Artística y Cultural; la formulación del primer plan de trabajo y cronograma para la construcción del Sinefac; el documento base del Sinefac, anteriormente expuesto; pilotos con entidades locales de educación y cultura para la estructuración de sistemas; los Encuentros de Fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural; la estructuración y acompañamiento de trece subsistemas locales; la gestión de decreto reglamento del Sinefac; la socialización de documentos de orientación para la EAC-MEN; la estructuración y acompañamiento de veinte subsistemas locales; la divulgación y publicación de los documentos del Sinefac; o la firma del decreto reglamento del Sinefac. La perspectiva futura se enfoca en un cambio de paradigma de la educación a nivel nacional y en una contribución a la consolidación de la paz.

En tercer lugar, la ***Expedición Sensorial: estrategias digitales para la formación artística***, se basa en la actualización de los saberes culturales de las comunidades rurales que viven en entornos violentos, a través de la vinculación con la cultura como el patrimonio, memoria y riqueza creativa. Se compone de laboratorios de investigación en colaboración con la gestión local. Se basa en diferentes líneas de actuación. La primera consiste en el intercambio de saberes y conocimientos entre docentes, profesores, mediadores y estudiantes. La segunda línea de actuación consiste en potenciar el pensamiento creativo. La tercera y última línea consiste en la gestión del conocimiento enfocado a identificar, revisar, explorar y manipular varias herramientas digitales como el ***software*** libre y Creative Commons.

En cuarto lugar, el documento de ***Horizontes de sentido: una década de formación artística cultural, patrimonial y deportiva en Bogotá***, de la Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio, en el cual se recoge la política para la formación artística y cultural en Bogotá. En él se exponen "las diversas acciones, estrategias y programas sectoriales e intersectoriales y del recorrido adelantado en temas de formación artística, cultural, patrimonial y deportiva en la ciudad, y apunta a la gestión del conocimiento que, como Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD) queremos fomentar, invitando a los agentes culturales, sociales y educativos,

y la ciudadanía en general, a apropiar, resignificar e incorporar en sus propias prácticas y reflexiones, permitiendo, así, la toma de decisiones a nivel de políticas culturales en temas de formación artística, cultural, patrimonial y deportiva para la ciudad." Asimismo, se menciona la creación en el año 2015 del Sistema Distrital de Formación Artística y Cultural (SIDFAC) cuya finalidad es la de:

> *Generar condiciones de sostenibilidad y crecimiento de los programas de formación en arte, cultura y patrimonio de la ciudad, que aportan a la ampliación de opciones y oportunidades para la participación, interacción y goce de la vida cultural desde la primera infancia y a lo largo de la vida en todos los territorios. (Decreto 869 de 2019).*

La aplicación de estas prácticas artístico-culturales se guía por un marco normativo a nivel internacional, nacional y regional, así como por el enfoque de desarrollo sostenible y de derechos. Se presentan las orientaciones pedagógicas de los programas de formación de arte, cultura, patrimonio y deporte, como el Programa Crea-Formación y creación artística del Instituto Distrital de las Artes (Idartes); el Programa Nidos-Arte en primera infancia, del Instituto Distrital de las Artes; el Programa de Formación en Patrimonio Cultural Civinautas, del Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, el Proyecto de formación musical – Vamos a la Filarmónica de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, el Proyecto de Jornada Escolar Complementaria de formación deportiva, del Instituto Distrital de Recreación y Deporte; el Programa de formación en arte, ciencia y tecnología, del Planetario de Bogotá, del Instituto Distrital de las Artes; o el Programa de formación artística, cultural, patrimonial y creativa, de la Fundación Gilberto Alzate Avendaño (FUGA).

A nivel conceptual, se basa en conceptos como la sensibilidad estética, expresión simbólica y comunicación, experiencia cultural, el conocimiento y pensamiento artístico, cultural y deportivo. También se basan en capacidades transversales como el cuerpo y corporeidad, la sensibilidad, creatividad y creación, apreciación, diversidades y valoración de las diferencias, participación y juego.

En quinto lugar, el documento de ***Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural*** en educación básica y media, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, en el que:

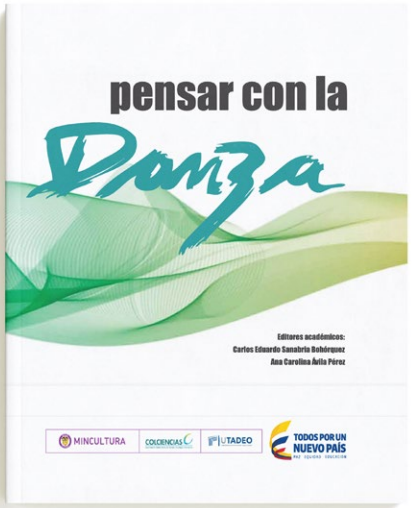
Conforme a una política educativa integral, el presente documento de orientaciones curriculares se propone: generar nuevos referentes que respondan a las actuales tendencias y necesidades de la población escolar, incorporen formas de mediación en el acto educativo desde el rol docente y contemplen los procesos de evaluación como parte constitutiva de los procesos de aprendizaje (MEN, 2017); aspectos que deben estar referidos al desarrollo integral en tanto proceso sistémico, sostenible, complejo, incluyente y de transformación, que garantice los derechos expresos en la Constitución Política colombiana y la normatividad vigente que protege y regula las acciones respecto a esta población. La Educación Artística es reconocida como área fundamental y obligatoria en el currículo escolar, junto a las demás áreas del currículo, conforme lo establece la Ley General de Educación. (115 de 1994)

En esta línea, se entiende la educación como un proyecto humanizador en el que la cultura y el arte se conciben como elementos esenciales. Por ello, el presente documento:

Asume una postura que recoge principalmente la perspectiva de educación por el arte, aunque también expande su acción a la educación en el arte, en su contribución a la constitución de sujetos y el fortalecimiento del tejido social, en correspondencia con las relaciones que su denominación establece con las prácticas culturales, sin que ello implique su instrumentalización. La EAC como campo de conocimiento se ocupa del desarrollo del pensamiento artístico situado de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, desde aquello que les es propio, las capacidades de sentir, expresar y valorar, considerando que es desde sus competencias específicas como se aporta al afianzamiento de las competencias básicas y socioafectivas, a la vez que al fortalecimiento de la enseñanza de los demás saberes que integran el currículo. (MEN, 2017)

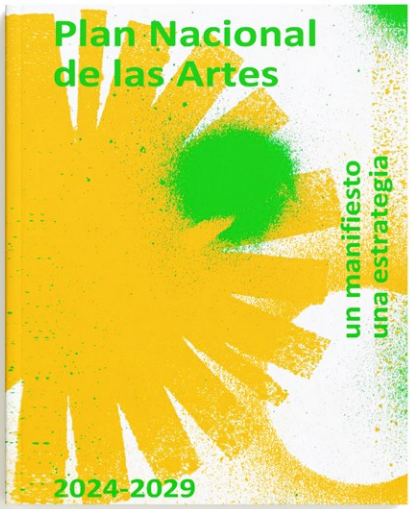
En este proyecto se diferencian diferentes roles, como el de los docentes, estudiantes, gestores culturales y otros agentes que forman el sector artístico y cultural (como artistas) y se traslada a diferentes territorios, haciendo una mención especial a las zonas rurales, en las que el acceso al arte y a la cultura se dificulta notablemente.

En sexto lugar, se ofrece el documento ***Una casa para encontrar-NOS***, sobre las mujeres y Educación Artística en Colombia (1991-2023), elaborado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. Se trata de un libro artístico en el que se pone de manifiesto el recorrido histórico de las contribuciones de mujeres artistas al patrimonio artístico y cultural nacional, ejemplificando las trayectorias vitales y artísticas de Las Musas Cantan, Tejedoras de Mampuján y las Cantaoras del Patía. Es un libro enfocado en la visibilización de las aportaciones artísticas de las mujeres, dentro de un marco en el que se promueve la diversidad cultural y el respeto hacia los derechos de las personas como miembros de una sociedad.



En séptimo lugar, el documento ***Pensar con la Danza***, elaborado por el Ministerio de Cultura, en el que se realiza una correlación entre el cuerpo y la danza, de la cual se deriva un conocimiento valioso a nivel artístico. Se promueve la investigación en danza y se reivindica esta como una forma de conocimiento a nivel artístico, teniendo en cuenta, además, la incorporación de las nuevas tecnologías en todo el proceso de elaboración de conocimiento.

A su vez, Portugal aporta el Plano das Artes y la Carta do Porto Santo ***La cultura y la promoción de la democracia: por una ciudadanía cultural europea.***



En el Plano das Artes se exponen las bases que guiarán las acciones en los próximos años del Gobierno de Portugal para garantizar el acceso a la cultura por parte de sus ciudadanos, sobre todo en relación con la educación en todas las etapas vitales, haciendo especial hincapié en la población infantojuvenil. Es un plan desarrollado por el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación.

Premisas y valores:

Se guía por los valores de sensibilidad estética y pensamiento crítico, incertidumbre y creatividad, interdisciplinario y transdisciplinario, y democratización y democracia cultural.

- Sensibilidad estética y pensamiento crítico: habilidades consideradas como imprescindibles en la Educación Secundaria, orientadas hacia la autonomía personal, el respeto hacia la diversidad y la capacidad para interpretar y entender la cultura y la evolución histórica.

- Incertidumbre y creatividad: se propone el desarrollo de la imaginación y creatividad como claves para resolver problemas en una sociedad en constante cambio, así como la gestión de la incertidumbre y la adaptación a las nuevas tecnologías.
- Interdisciplinario y transdisciplinario: se entienden la creatividad y las artes como una vía libre para la construcción personal y colectiva.
- Democratización y democracia cultural: la comunidad comparte un patrimonio cultural y unas formas de expresiones artísticas que posibilitan, crean y forman la experiencia cultural.

Objetivos generales:

Política Cultural. A través del programa se busca crear las condiciones adecuadas a nivel político y estructural para garantizar el compromiso de las instituciones públicas y de los miembros de la sociedad con la cultura. Se pretende fortalecer la dimensión socioeducativa tanto en la educación formal como no formal por parte de artistas e instituciones culturales. Del mismo modo, se persigue aumentar la inclusión social y el sentimiento de pertenencia a través del patrimonio cultural.

A nivel político:

- **Índice de Impacto Cultural de Organizaciones (IICO):** instrumento mediante el cual se busca consolidar el compromiso de las organizaciones y los ciudadanos con el patrimonio cultural a largo plazo. Tiene en cuenta el impacto que las organizaciones poseen sobre las políticas de cultura y la sensibilización ciudadana. Se realiza en centros de investigación universitarios, como el Centro de Investigaciones y Estudios de Sociología del ISCTE. Se implementó en el año 2019 y se evaluó en 2024.
- **Plan Estratégico Municipal de Cultura y Educación**: basado en acciones culturales locales y municipales. Actúa a nivel micro.
- **Convenio de Impacto Social para Organizaciones Culturales**: ofrece medios y recursos para establecer un contrato con impacto socioeducativo a nivel cultural. Incluye agentes como el Ministerio de Cultura, Municipios, Universidades, Escuelas, Empresas y Asociaciones.

- **Financiación pública Arte-Educación-Comunidad**: financiar proyectos de "Arte y Comunidad" y "Patrimonio y Educación", registrando y evaluando los avances realizados en los proyectos desarrollados. Su principal objetivo es acercar la cultura a la población, sobre todo a la infancia y juventud. Se colabora con organismos como DGARTES, ICA, Ministerio de Cultura, museos, escuelas, comunidades, entidades locales y artistas.

- **IDC**: identificación cultural para valorar las experiencias culturales y artísticas. Se crea una tarjeta cultural que facilite el acceso a la cultura y ofrezca descuentos.

- **Legislación del Mecenazgo y Regulación Cultural**: se evalúan y registran el número de proyectos financiados, la cantidad de público en los espectáculos, iniciativas educativas y artísticas. Se revisa la legislación del acceso a la cultura y se crea un equipo interdisciplinario para efectuar el análisis de la efectividad y alcance de las actividades culturales. Incluye a los Ministerios de Educación y Cultura, la Cinemateca Portuguesa, los teatros y cines.

- **Compromiso cultural de las organizaciones empresariales**: involucrar a las empresas a nivel de participación y financiación en proyectos culturales.

- **Consultoría**: guiar la implementación de proyectos culturales.

- **Monitoreo y evaluación**: se realiza una evaluación externa de los procesos y resultados del proyecto cultural a través de centros de investigación.

A nivel de formación:

- **Escuela de Oporto Santo:** implementación de un programa de investigación y reflexión crítica sobre Cultura y Educación en una escuela de Educación Primaria en Madeira. Se realizan residencias de laboratorio con artistas, autores e instituciones para desarrollar y llevar a cabo proyectos con la comunidad y escuela. Se involucran a las instituciones locales, estudiantes, investigadores y asociaciones locales.

- **Colecciones PNA:** impulsar las publicaciones sobre arte y comunidad, filosofía, antropología, sociología y política cultural, en colaboración con la Prensa de la Casa de la Moneda Nacional.

- **Patrimonio y Artes en Cursos de Educación:** incrementar las horas de formación artística y patrimonial en la formación para formadores, en la educación inclusiva, cursos de posgrado, etc. Se involucran universidades, centros de formación, profesionales artísticas, docentes e instituciones culturales.

- **Academia PNA:** ofrecer formación pedagógica a docentes y profesionales de las artes, con valores como la diversidad e inclusión sobre la educación patrimonial y artística portuguesa. Es formación de formadores, es decir, consiste en crear un grupo de formadores en esta temática.

- **Bolsa PNA:** se establece una beca del Plan Nacional de las Artes.

- **Conferencias:** se facilita la organización de conferencias a nivel micro (local, nacional) y macro (internacional) sobre contenidos culturales y artísticos del Plan Nacional de las Artes. Se promueven metodologías innovadoras y creativas a nivel pedagógico.

A nivel educativo y de accesibilidad:

Programas diseñados para garantizar el acceso al arte y la cultura de la totalidad de los ciudadanos y fomentando su participación activa. Sus principales objetivos consisten en desarrollar recursos pedagógicos digitales para facilitar el acceso de la población, tener en cuenta las particularidades locales y municipales de los territorios, facilitar la colaboración entre los diferentes agentes educativos y culturales, crear una plataforma digital del Plan Nacional de las Artes para facilitar la difusión y acercar las obras de arte a la población, abrazar la diversidad y las diferencias culturales como un elemento enriquecedor de la cultura nacional.

- **Programa "Indisciplinar a Escola":** sus objetivos consisten en fortalecer la identidad cultural de cada grupo adaptado a sus características socioculturales a través de las escuelas. Se siguen los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, los objetivos de Educación 2030 de la OCDE, las recomendaciones de la Unesco y legislación nacional portuguesa de Educación Inclusiva y Ciudadana. Se crea un ***Proyecto Cultural Escolar (PCE)***, llevado a cabo por un Grupo-Cultura que realiza las acciones del Plan Nacional de las Artes y fomentando la participación activa de la comunidad. Un ***Proyecto de Artista Residente (PAR)*** en las escuelas, teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples en los educandos a través de la colaboración entre artista y docentes. ***Proyecto Ciudadano***: ***Hazlo***, enfocado en la ciudadanía y que consiste en movilizar los recursos culturales y artísticos en medios digitales para facilitar el acceso de la ciudadanía a la cultura y arte. ***Proyecto Desvío: Salir para entrar***, cuyo principal objetivo es la realización de una actividad en el extranjero cada trimestre con un enfoque de la educación no formal y como complemento artístico a nivel educativo. Este programa se caracteriza por la apertura y flexibilidad en la planificación y organización curricular para poder integrar los elementos de los proyectos anteriormente mencionados. Todo funciona a través de pedagogías activas, un enfoque constructivista de la educación y el desarrollo de la autonomía personal y utilizando técnicas como la mentoría

o aprendizaje por proyectos. Finalmente, se caracteriza también por la creación de instrumentos para garantizar la inclusión de los educandos con Necesidades Educativas Especiales (Apoyo Tutorial Específico) y por la formación de formadores en pedagogías creativas.

- **Programa "KM²: Arte e Comunidade":** para promover la colaboración entre la comunidad con las instituciones locales y con los artistas. Proyectos desarrollados: ***Mover***, ***Campo creativo***, en colaboración con organismos como la Academia Nacional de Bellas Artes, varias universidades y centros de Educación Secundaria con autoridades locales, pretendiendo facilitar el acceso y la comunicación entre artistas y comunidad para la creación de experiencias de inmersión y experiencias artísticas, sobre todo para estudiantes de Educación Superior; ***Create+***, desarrollo y promoción de proyectos de inclusión social a través de la cultura cuyos destinatarios son principalmente personas de la tercera edad y personas en situación de desempleo; ***Festival Bienal PNA***, para llevar a cabo el primer festival para dar a conocer los proyectos del Plan Nacional de las Artes (PNA) así como las buenas praxis; ***Premio PNA,*** hasta se ha llegado a crear un premio anual a los proyectos que forman parte del PNA y que hayan conseguido los objetivos.

- **Programa "360º Comunicar":** consiste en difundir, desarrollar y movilizar los recursos artísticos, educativos y culturales que se creen en el PNA. Se lleva a cabo un Plan de Comunicación y se crea una plataforma digital para poner a disposición de la comunidad dichos recursos. Se diseña el Portal y el Boletín Informativo del PNA, se ponen en contacto los diferentes agentes implicados y se facilita una red de contactos y social entre los participantes.

En la Carta do Porto Santo ***La cultura y la promoción de la democracia: por una ciudadanía cultural europea*** se alude a la importancia de preservar los valores democráticos y su relación con el ámbito cultural. En esta línea, exponen que "es necesario promover una concepción de ciudadanía cultural basada en el pluralismo: en el reconocimiento de la multiplicidad de voces y en el valor de las diferencias. Las interpretaciones reductoras y unívocas de la identidad cultural son peligrosas, ya que pueden constituir una negación de la visión democrática, inclusiva y abierta de las culturas". Se aboga por una participación activa por parte de la ciudadanía y su relación con las instituciones gubernamentales, haciendo especial hincapié en la diversidad cultural y la cultura local, con la finalidad de

alcanzar lo que denominan “democracia cultural”. Se aborda, también, la relación entre la ciudadanía y el desarrollo digital en la promoción, acceso y difusión de la cultura, con el fin de que llegue al mayor número de ciudadanos posible. También se hace alusión al papel de la educación en la promoción cultural, y se propone la inclusión de la población infantojuvenil en los procesos de decisión y promoción culturales, siguiendo así la línea de una democracia cultural que permita la transformación social hacia una sociedad más justa, inclusiva, diversa y democrática en todos sus ámbitos.

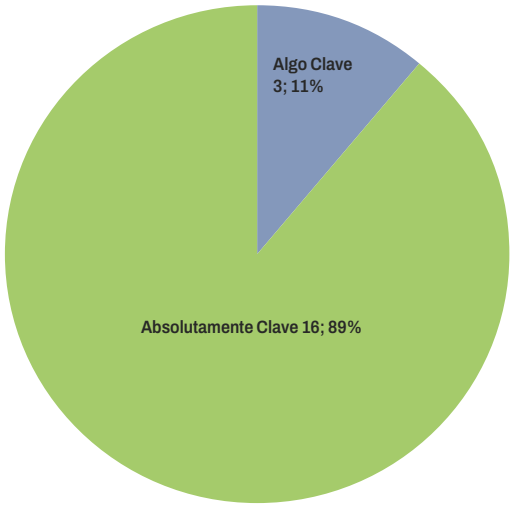
Grado de importancia de la Educación Artística y Cultural como clave de los derechos culturales

De modo similar al apartado de educación obligatoria, pero, en este caso, dirigido a los ministerios o secretarías de cultura, uno de los objetivos de este informe consiste en recabar el grado de interés institucional por la educación/mediación artística en los ámbitos culturales. Solo dos países (Argentina y Paraguay, 11%) señalan que es “algo clave” (puntuación 3 en la escala Likert). El resto de países, el 89% (Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú, Portugal y República Dominicana) señalan que es “absolutamente clave”.

Figura 32

Grado de importancia de la Educación Artística y Cultural

¿Se entiende la educación/ mediación artística y cultural como clave de los derechos culturales? ¿En qué grado?



Nota. Elaboración propia.

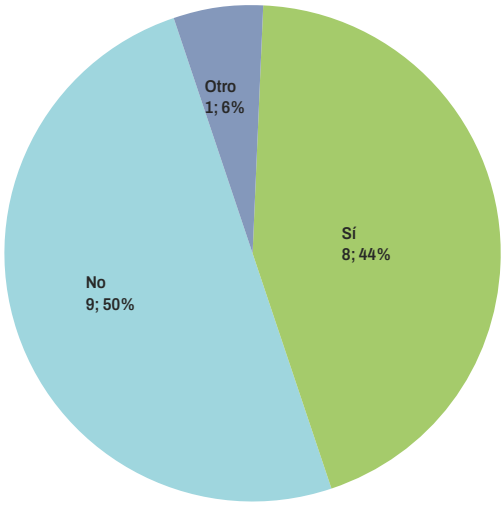
Normativa específica en su país referente a la Educación/ Mediación Artística y Cultural en instituciones culturales

Antes de profundizar en distintos aspectos de la mediación en ámbitos culturales preguntamos a los distintos Ministerios de Cultura por alguna normativa específica al respecto. Nueve países, el 50% (Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, España, Guatemala, Honduras, México y Paraguay) señalan no tenerla frente a ocho países, el 44% (Bolivia, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Panamá, Portugal y República Dominicana), que sí la tienen. Ecuador refiere a la Ley Orgánica de Cultura, que aborda en su Título IV La Educación y Formación en Artes, Cultura y Patrimonio; y Perú señala no tener información al respecto.

Figura 33

Normativa específica

¿Existe alguna normativa específica en su país referente a la educación/ mediación artística y cultural en instituciones culturales?



Nota. Elaboración propia.

Cuando se les solicita que adjunten la normativa, doce países no aportan ninguna documentación (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay y Perú).

Ecuador aporta la mencionada Ley Orgánica de Cultura, donde, en el artículo 17, señala lo siguiente:

d) Propiciar experiencias de enseñanza-aprendizaje dentro del ámbito de la educación no formal, proporcionando herramientas, conocimientos y competencias que desarrollen y dinamicen los saberes, técnicas y tecnologías de creación, producción e innovación artística y cultural.

e) Diseñar e implementar mecanismos para el acompañamiento y fomento de la excelencia en las artes.

LEY ORGANICA DE CULTURA

Ley 1
Registro Oficial Suplemento 913 de 30-dic.-2016
Estado: Vigente

REPUBLICA DEL ECUADOR

ASAMBLEA NACIONAL

Oficio No. SAN-2016-2272

Quito, 29 de diciembre de 2016

Ingeniero
Hugo Del Pozo Barrezueta
Director del Registro Oficial
En su despacho.-

De mis consideraciones:

La Asamblea Nacional, de conformidad con las atribuciones que le confiere la Constitución de la República del Ecuador y la Ley Orgánica de la Función Legislativa, discutió y aprobó el PROYECTO DE LEY ORGANICA DE CULTURA.

En sesión de 27 de diciembre de 2016, el Pleno de la Asamblea Nacional conoció y se pronunció sobre la objeción parcial presentada por el señor Presidente Constitucional de la República.

Por lo expuesto, y, tal como dispone el artículo 138 de la Constitución de la República del Ecuador y el artículo 64 de la Ley Orgánica de la Función Legislativa, acompaño el texto de la LEY ORGANICA DE CULTURA, para que se sirva publicarlo en el Registro Oficial.

Atentamente,

f.) DRA. LIBIA RIVAS ORDOÑEZ
Secretaria General

REPUBLICA DEL ECUADOR

ASAMBLEA NACIONAL

CERTIFICACION

En mi calidad de Secretaria General de la Asamblea Nacional, me permito CERTIFICAR que la Asamblea Nacional discutió y aprobó el "PROYECTO DE LEY ORGANICA DE CULTURA", en primer debate el 8 de diciembre de 2009; en segundo debate el 27 de septiembre de 2016; se aprobó el 10 de noviembre 2016; y, se pronunció sobre la objeción parcial del Presidente Constitucional de la República el 27 de diciembre de 2016.

Quito, 27 de diciembre de 2016

f.) DRA. LIBIA RIVAS ORDOÑEZ
Secretaria General

REPUBLICA DEL ECUADOR

f) Crear redes de profesionales del conocimiento, de las prácticas y técnicas, ínter y transdisciplinarias para fortalecer la investigación, innovación y producción en el campo actual y prospectivo de las artes y la cultura.

g) Articular los saberes y conocimientos que producen la labor artística y cultural, y los saberes ancestrales, propiciando el diálogo intercultural e intergeneracional y el reconocimiento de la producción de saberes en diferentes contextos.

h) Impulsar la implementación de planes, programas y proyectos de capacitación continua que democraticen el acceso a la cultura a lo largo de la vida y consoliden el sector tomando en cuenta las necesidades y particularidades del territorio nacional.

En su artículo 113 señala:

d) La formación de públicos a través del acceso de los ciudadanos a dicha infraestructura y el disfrute de una programación artística y cultural diversa y de calidad.

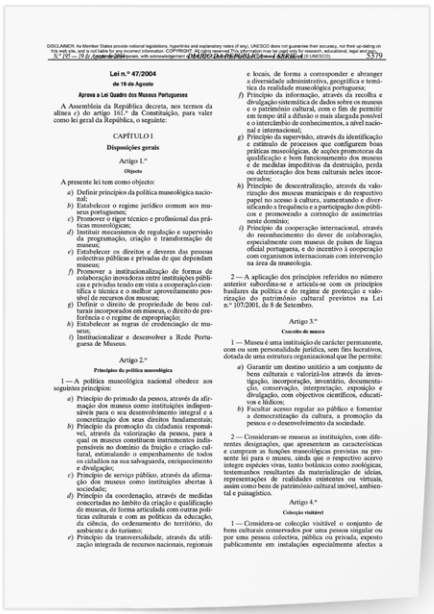
g) El desarrollo de planes, programas y proyectos que promuevan el acceso a la educación y formación continua en artes, cultura y patrimonio.

También incluye su artículo 116; Programa Nacional de Formación de Públicos.

El Instituto de Fomento a las Artes, Innovación y Creatividad coordinará, con las diferentes instancias públicas competentes, la creación de un Programa Nacional de Formación de Públicos, que incluye la creación de instrumentos de financiamiento de la creación y sostenimiento de festivales, muestras, ciclos y otras actividades permanentes o eventuales y eventos de programación, el acercamiento de la ciudadanía a la diversidad de expresiones culturales y la formación de públicos críticos.

Bolivia aporta el documento ***Revolución de la formación artística en la revolución educativa***, dentro de los “Reglamentos de la Formación Superior Artística”, pero no se encuentra ninguna información relativa a la mediación en ámbitos culturales.

El Salvador aporta la ***Ley de Cultura*** de El Salvador del 30 de agosto de 2016 y el plan ***Cuscatlán***, de 2019, referido a la administración general del Estado, pero tampoco se encuentra normativa específica relativa a la mediación. República Dominicana aporta el ***Reglamento de la Formación Artística Especializada***, pero sin mención a la mediación o educación en ámbitos culturales.



Lei n.º 47/2004
de 19 de Agosto
Aprova a Lei Quadro dos Museus Portugueses

A Assembleia da República decreta, nos termos da alínea c) do artigo 161.º da Constituição, para valer como lei geral da República, o seguinte:

CAPÍTULO I
Disposições gerais
Artigo 1.º
Objecto

A presente lei tem como objecto:
a) Definir princípios da política museológica nacional;
b) Estabelecer o regime jurídico comum aos museus portugueses;
c) Promover o rigor técnico e profissional das práticas museológicas;
d) Instituir mecanismos de regulação e supervisão da programação, criação e transformação de museus;
e) Estabelecer os direitos e deveres das pessoas colectivas públicas e privadas de que dependam museus;
f) Promover a institucionalização de formas de colaboração inovadoras entre instituições públicas e privadas, tendo em vista a cooperação científica e técnica e o melhor aproveitamento possível de recursos dos museus;
g) Definir o direito de propriedade de bens culturais incorporados em museus, o direito de preferência e o regime de expropriação;
h) Estabelecer as regras de credenciação de museus;
i) Institucionalizar e desenvolver a Rede Portuguesa de Museus.

Artigo 2.º
Princípios da política museológica

1 — A política museológica nacional obedece aos seguintes princípios:
a) Princípio do primado da pessoa, através da afirmação dos museus como instituições indispensáveis para o seu desenvolvimento integral e a concretização dos seus direitos fundamentais;
b) Princípio da promoção da cidadania responsável, através da valorização da pessoa, para a qual os museus constituem instrumentos indispensáveis no domínio da fruição e criação cultural, estimulando o empenhamento de todos os cidadãos na sua salvaguarda, enriquecimento e divulgação;
c) Princípio de serviço público, através da afirmação dos museus como instituições abertas à sociedade;
d) Princípio da coordenação, através de medidas concertadas no âmbito da criação e qualificação de museus, de forma articulada com outras políticas culturais e com as políticas da educação, da ciência, do ordenamento do território, do ambiente e do turismo;
e) Princípio da transversalidade, através da utilização integrada de recursos nacionais, regionais e locais, de forma a corresponder e abranger a diversidade administrativa, geográfica e temática da realidade museológica portuguesa;
f) Princípio da informação, através da recolha e divulgação sistemática de dados sobre os museus e o património cultural, com o fim de permitir em tempo útil a difusão o mais alargada possível e o intercâmbio de conhecimentos, a nível nacional e internacional;
g) Princípio da supervisão, através da identificação e estímulo de processos que configurem boas práticas museológicas, de acções promotoras da qualificação e bom funcionamento dos museus e de medidas impeditivas da destruição, perda ou deterioração dos bens culturais neles incorporados;
h) Princípio de descentralização, através da valorização dos museus municipais e do respectivo papel no acesso à cultura, aumentando e diversificando a frequência e a participação dos públicos e promovendo a correcção de assimetrias neste domínio;
i) Princípio da cooperação internacional, através do reconhecimento do dever de colaboração, especialmente com museus de países de língua oficial portuguesa, e do incentivo à cooperação com organismos internacionais com intervenção na área da museologia.

2 — A aplicação dos princípios referidos no número anterior subordina-se e articula-se com os princípios basilares da política e do regime de protecção e valorização do património cultural previstos na Lei n.º 107/2001, de 8 de Setembro.

Artigo 3.º
Conceito de museu

1 — Museu é uma instituição de carácter permanente, com ou sem personalidade jurídica, sem fins lucrativos, dotada de uma estrutura organizacional que lhe permite:
a) Garantir um destino unitário a um conjunto de bens culturais e valorizá-los através da investigação, incorporação, inventário, documentação, conservação, interpretação, exposição e divulgação, com objectivos científicos, educativos e lúdicos;
b) Facultar acesso regular ao público e fomentar a democratização da cultura, a promoção da pessoa e o desenvolvimento da sociedade.

2 — Consideram-se museus as instituições, com diferentes designações, que apresentem as características e cumpram as funções museológicas previstas na presente lei para o museu, ainda que o respectivo acervo integre espécies vivas, tanto botânicas como zoológicas, testemunhos resultantes da materialização de ideias, representações de realidades existentes ou virtuais, assim como bens de património cultural imóvel, ambiental e paisagístico.

Artigo 4.º
Colecção visitável

1 — Considera-se colecção visitável o conjunto de bens culturais conservados por uma pessoa singular ou por uma pessoa colectiva, pública ou privada, exposto publicamente em instalações especialmente afectas a

Portugal aporta la ley ***Quadro dos museus portugueses***. En su Sección VIII, referida a Educación, en su artículo 42, señala:

1. El museo desarrollará sistemáticamente programas de mediación cultural y actividades educativas que contribuyan al acceso al patrimonio cultural y a las manifestaciones culturales.

2. El museo promoverá su función educativa, respetando la diversidad cultural, con vistas a la educación permanente, a la participación de la comunidad y a la ampliación y diversificación de públicos.

3. Los programas mencionados en el apartado 1 de este artículo se articularán con las políticas públicas sectoriales relativas a la familia, la juventud, el apoyo a las personas con discapacidad, el turismo y la lucha contra la exclusión social.

Asimismo, en su artículo 43 señala:

Colaboración con el sistema educativo:

1. El museo establece formas regulares de colaboración y enlace institucional con el sistema educativo en el marco de las acciones generales de cooperación establecidas por los Ministerios de Educación, Ciencia y Enseñanza Superior y Cultura, pudiendo, asimismo, promover de forma autónoma la participación y asistencia de los jóvenes a sus actividades.

2. La asistencia del público escolar debe ser objeto de una cooperación con los centros docentes en la que se definan actividades educativas específicas y se establezcan instrumentos de evaluación de la receptividad de los alumnos.

Panamá adjunta la ***Ley General de Cultura***, de 2020, que, en sus artículos 16 y 17, señala:

Artículo 16. Acceso cultural. Las personas, grupos y comunidades tendrán las oportunidades y condiciones educativas, físicas y económicas efectivas para:

1. Conocer, apreciar, interpretar y valorar las expresiones culturales en las que se manifiesta la diversidad humana.

2. Acceder a espacios culturales y disfrutar de los bienes y servicios que estos ofrecen.

3. Usar, disfrutar y aprovechar los espacios públicos para fines culturales.

4. Recibir, usar, consumir y disfrutar de actividades, bienes y servicios culturales de calidad.

Artículo 17. Educación cultural y creativa. Toda persona tendrá a lo largo de su existencia:

1. Derecho a una educación inclusiva que potencie su creatividad.

2. Derecho al conocimiento y al aprendizaje de los derechos humanos y los derechos culturales.

3. Libertad de dar y recibir una enseñanza de y en su idioma, y de y en otros idiomas; al igual que un saber relacionado con su cultura y con las otras culturas.

4. Derecho a recibir una educación que reconozca los aportes artísticos, científicos, humanísticos, políticos y sociales de las distintas comunidades culturales del país.

Departamentos de Educación/Mediación Artística y Cultural Prioridad

Aunque los Estados señalan, como hemos visto, en casi un 90%, la importancia de la Educación Artística y Cultural como garante de los derechos culturales, no hay normativa específica y, al plantear la pertinencia o prioridad de la existencia de Departamentos de Educación y Mediación en las instituciones culturales, los resultados son dispares y el grado de consenso baja. Como puede comprobarse en la gráfica, en esta ocasión el 61% (Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Portugal y República Dominicana) señala que esta existencia es absolutamente prioritaria. Un 22% (Colombia, Costa Rica, España y Guatemala) señalan que esta existencia es bastante prioritaria.

Dos países (Argentina y Paraguay, 11%) indican que es “algo prioritaria”. Solo un país, Perú, 6%, lo reconoce como algo “poco prioritario”.

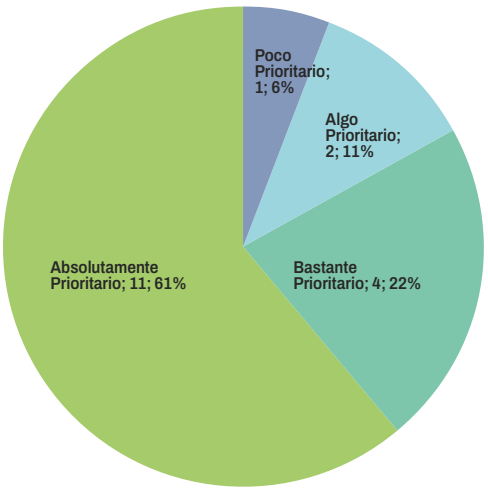
Algunos países señalan que, si bien no son departamentos independientes, “algunas instituciones culturales cuentan con departamentos o áreas específicas dedicadas a la educación/mediación cultural” (Honduras). Al preguntar por los motivos de esa situación variable, la mayoría señala lo incipiente de esta figura de mediación en instituciones culturales, la falta de especialización, presupuesto: “podríamos apuntar que ello se relaciona con el proceso de consolidación del campo de la educación/mediación en los museos [...], que es reciente”; “aún no se reconoce su valor estratégico en el desarrollo”; “la implementación de estos departamentos varía según la organización y su misión cultural. En la mayoría de los casos y por falta de especialización esta función la realizan otros departamentos”; “no en todas las áreas del Ministerio de Cultura y Deportes existe un área enfocada en Educación”.

En algunos casos, la función se cubre con la colaboración de otras asociaciones e instituciones, que participan a través de líneas de financiamiento externas, “gran variedad de instituciones que colaboran con el ministerio y/o concursan a líneas de financiamiento de cultura y artes. Cada una con su vocación y tamaño especifico, ello redunda en que algunas solo se dedican a actividades de Educación Artística y otras no las contemplan”.

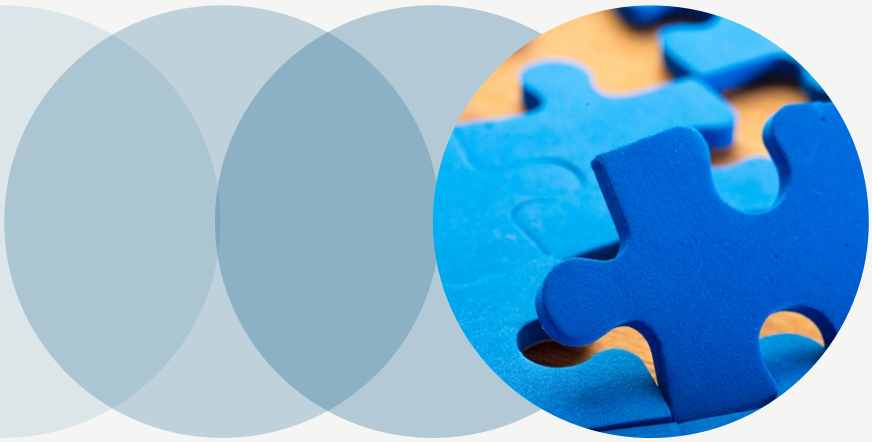
Figura 34

Prioridad de la existencia de Departamentos de Educación y Mediación en las instituciones culturales

¿Es una prioridad para el Ministerio de Cultura la existencia de departamentos de educación y mediación en las instituciones culturales dependientes o que reciben subvención/ayuda del Ministerio de Cultura?



Nota. Elaboración propia.



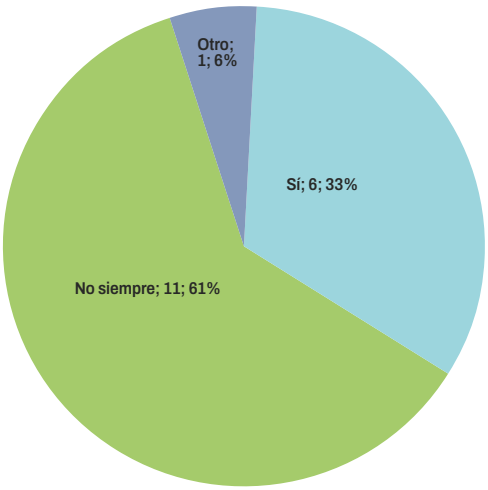
Presencia efectiva

Preguntamos a los Ministerios de Cultura sobre la existencia de departamentos específicos de educación/mediación como departamentos independientes (diferente de comunicación o difusión) en las instituciones culturales. En sus respuestas, constatamos que, si bien el 61% señala que es una prioridad, la realidad es diferente. Un 33% señala afirmativamente (Brasil, Cuba, El Salvador, Panamá, Portugal y República Dominicana), pero un 61% señala que "no siempre" (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México y Paraguay). Preguntados los países que han contestado que no siempre por las posibles causas de la no existencia de estos departamentos de modo independiente, estos señalan diversas razones. Costa Rica señala que no siempre se cuenta con presupuesto. Hay profesionales que tienen esta función como recargo. Depende de la estructura organizacional y ocupacional de cada entidad. La estructura se asocia al mandato normativo dado por ley, y la ocupacional, al tamaño y relación de puestos de la organización. Argentina señala, de modo similar, que es una tarea muchas veces desempeñada por personas que ocupan otros cargos y que asumen el rol de mediador-educador en proyectos muy específicos. Ecuador, a su vez, señala la falta de personal para cubrir todos los espacios departamentales, lo que viene acompañado del presupuesto disponible para contrataciones de diversos perfiles. México indica que, desde la experiencia, se podría apuntar que ello se relaciona con el proceso de consolidación del campo de la educación/mediación en los museos, que dentro de México es reciente, aunque cada vez es mayor su presencia. Países como Paraguay indican que aún no se reconoce su valor estratégico en el desarrollo. Honduras, por su parte, señala que algunas instituciones culturales cuentan con departamentos o áreas específicas dedicadas a la educación/mediación cultural, aunque no siempre están formalizadas como departamentos independientes. En la mayoría de los casos, y por falta de especialización, esta función la realizan otros departamentos. Colombia, por su parte, indica que, dentro del concepto de descentralización y autonomía territorial, cada entidad o gobierno local establece las prioridades y, paralelamente, la estructura organizativa del sector cultural, para el caso. España informa que depende del tamaño de la propia institución, y normalmente, está integrado en otros departamentos.

Figura 35

Presencia de los Departamentos de Educación y Mediación en las instituciones culturales

¿Existe, dentro de las instituciones culturales, departamentos específicos de Educación/Mediación como departamentos independientes (diferente de comunicación o difusión, por ejemplo)?



Nota. Elaboración propia.

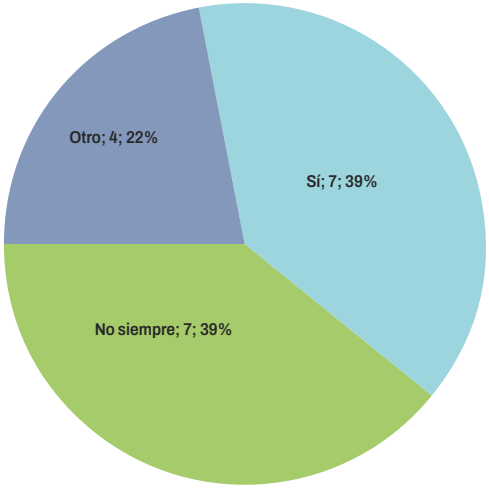
La figura del/ de la mediador/a en museos y centros culturales, una figura todavía en ciernes

Figura del educador/mediador de museo/institución cultural y del conservador. Proceso de selección del cuerpo facultativo de educadores/mediadores de instituciones culturales (similar al de conservadores de museos) y mecanismos de garantía de transparencia y concurrencia pública.

Figura 36

Educador/mediador de museo/institución cultural y del conservador

¿Existe un cuerpo facultativo de educadores/as - mediadores/as de instituciones culturales (similar al de conservadores/as de museos) cuya selección se realice a nivel estatal o territorial con garantías de transparencia y concurrencia pública?



Nota. Elaboración propia.

A medida que nos adentramos en el estado de las estructuras que aseguran la recepción e interacción con la cultura a través de mediadores profesionales, observamos cierta fragilidad en las mismas.

Cuando preguntamos por la existencia de un cuerpo facultativo –un servicio del Estado que requiere determinados estudios–, donde la preparación y las funciones se ajustan en este caso a la mediación o educación en museos, al igual que existen en determinados países la figura de archiveros o conservadores de museos, nos encontramos con una casuística muy variable. Existe esta figura en un 39% de países (Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y República Dominicana), pero no existe en un porcentaje similar (Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, España, Paraguay y Portugal). Otros países señalan situaciones diversas.

Perú señala que, desde el Viceministerio de Interculturalidad, no se dispone de este detalle, y que corresponde, en principio, al Viceministerio de Patrimonio Cultural e Industrias Culturales. México indica que la respuesta posee matices, de acuerdo al ámbito desde el que analiza esta pregunta. Si se habla de educadores o educadoras de instituciones culturales dedicadas a la educación formal o no formal, hay algunos cuerpos facultativos que coordinan su selección, pero si se habla desde el lugar de los museos, podríamos decir que no existe como tal este cuerpo facultativo. Chile indica que en algunos casos sí existe cuando se trata de instituciones directamente dependientes del Estado. En otros casos, las instituciones colaboradoras privadas establecen el mecanismo de contratación y selección. Colombia señala que, en el sector cultural, a diferencia de la educación formal, donde existe el procedimiento para el nombramiento de docentes, competencia del Ministerio de Educación, en este caso existen procesos locales, que dependen de las entidades territoriales (secretarías, coordinaciones, oficinas asesoras, de cultura) en su autonomía.

Ahondando en la cuestión, el informe pregunta, si no existe esta figura profesional como cuerpo facultativo de museos, a qué lo aduce. Contesta un 39%, 7 países. Paraguay señala que, en el caso de los mediadores culturales, son pocos a nivel país quienes cuentan con formación, académica o no, que cuenten con las herramientas necesarias para constituirse como cuerpo. Existen, sí, varias redes de mediadores que operan más o menos articuladamente. Ecuador señala que:

Nuestras necesidades entorno a la mediación en museos son:

- Falta de personal educativo por espacio, en algunos casos tenemos museos donde solo atiende una persona o los horarios se limitan por falta de personal o presupuesto.

- Normativa que permita a las escuelas y colegios asistir a más actividades en los museos sin tantos procesos burocráticos con el Ministerio de Educación.

- Capacitación a mediadores en estrategias de didáctica patrimonial y pedagogía.

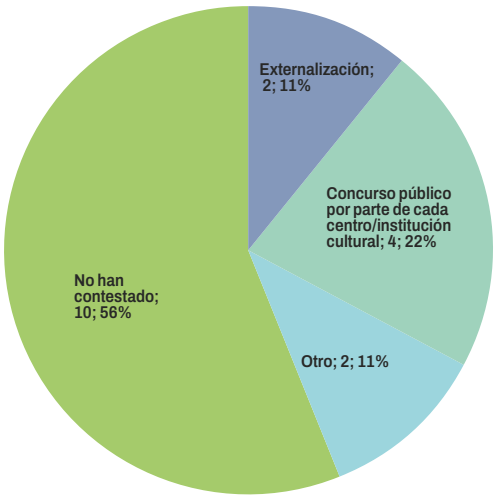
- Financiamiento para trabajar con organizaciones que realicen talleres artísticos o culturales específicos en los espacios acompañados de la mediación educativa.

Por su parte, Panamá señala que no existe un cuerpo facultativo específico de educadores culturales cuya selección se realice a nivel estatal o territorial con concurrencia pública, similar al de conservadores de museos. La selección de personal en instituciones culturales suele llevarse a cabo de manera individual por cada entidad, sin un proceso unificado o estandarizado a nivel nacional. España indica que suelen ser mediadores sociales o directamente conservadores que se han especializado. Bolivia indica que el reconocimiento profesional de los educadores y mediadores, por limitaciones de normativa de contratación del Estado, hace inviable su incorporación mediante los mecanismos de transparencia y convocatoria pública, aunque se está trabajando en acuerdos que permitan que estos profesionales puedan ser reconocidos como tales en el marco de la normativa vigente de contrataciones. Argentina, por su parte, indica que la mediación cultural en el país no es una práctica reconocida formalmente, pero ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Cada vez más instituciones y organizaciones de la sociedad civil reconocen su importancia y apuestan por su desarrollo. Portugal señala que los mediadores culturales y artísticos son en su mayoría autónomos: trabajan por proyecto y para varias instituciones a la vez. El mercado es libre y no hay estatus profesional.

Figura 37

Posibilidades de contratación

En el caso de que no, ¿cómo se resuelve su contratación?



Nota. Elaboración propia.

El informe pregunta, entonces, por el modo de contratación, si no es posible a través de mecanismos estatales o autonómicos/provinciales regulados. Catorce países no contestan, un 78% (Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Portugal y República Dominicana). Perú señala que, desde el Viceministerio de Interculturalidad, no se dispone de este detalle, y que corresponde, en principio, al Viceministerio de Patrimonio Cultural e Industrias Culturales. De otros tres países que sí contestan, señalan lo siguiente: Brasil señala que, en cada estado brasileño, esto puede hacerse de diferentes maneras, ya sea mediante licitación pública para instituciones públicas o subcontratando a organizaciones privadas; Colombia señala que, en algunos casos, se conoce que hay contrataciones directas por hoja de vida, según lo determinen las entidades locales. Puede ser por convocatoria y de acuerdo con los presupuestos y las políticas locales la forma en que se logra la contratación de algunos formadores para escuelas municipales de artes. En España se produce mediante la externalización o por los medios propios de funcionarios especializados.

Esta evidencia anterior somete en muchos casos la regulación del mediador o mediadora al mercado libre –designación directa, desregulación económica, subcontratación– con las características asociadas a la precariedad de estos ámbitos y no son considerados profesionales que pertenezcan al museo o institución cultural. Aplicando el concepto de justicia social de Nancy Fraser[3] (redistribución, representación y reconocimiento), podemos señalar que la redistribución (económica) corresponde al reconocimiento y a la representación. Aplicándolo a la situación de las y los mediadores culturales se extrae un menor nivel de representación, reconocimiento económico y social como característica de la figura de mediador o educador en ámbitos culturales.

Equiparación de la figura de educador/mediador y del conservador. Responsabilidades. Modo de contratación. Situación salarial

Con referencia a la equiparación, el informe quería profundizar en dos aspectos:

- Por un lado, la responsabilidad otorgada a la figura del mediador o la mediadora en la institución (reconocimiento y representación).

- Por otro, su equiparación salarial con otras figuras consolidadas en los museos, como la figura de la conservadora o conservador (redistribución).

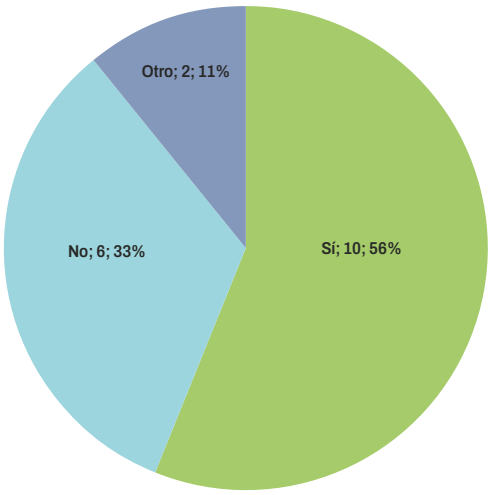
Por ello, el informe pregunta por el grado de equiparación desde el punto de vista de la responsabilidad cultural y educativa de la figura del educador o mediador de museo o institución cultural a la del conservador. Un 56% de países (Bolivia, Brasil, Chile, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá y República Dominicana) señala que su responsabilidad es equiparable. Un 33% (Argentina, Costa Rica, Honduras, Paraguay, Perú y Portugal) señala

que no. Países como Colombia señalan que la figura de mediador no se ha adoptado de manera explícita como categoría. No es un concepto homólogo o sinónimo de formador o educador artístico. Si bien la mediación educativa es un tema contemporáneo e importante, el rol de mediador no nos parece idéntico o sustitutivo del de docente o formador. No hay un desarrollo específico del rol de educador/mediador cultural. Es claro que el país, desde el ámbito del sector cultural, se mueve en el marco del Sistema Nacional de Educación y formación Artística y Cultural, hacia el fortalecimiento de la EAC en todos los niveles y modalidades contempladas en el sistema educativo. España señala que educador/mediador y conservador son perfiles diferentes, sin aclarar si la responsabilidad es equiparable.

Figura 38

Responsabilidad educador/mediador/conservador

¿Es equiparable desde el punto de vista de la responsabilidad cultural y educativa la figura del educador-a/ mediador-a de museo/ institución cultural a la del conservador-a?



Nota. Elaboración propia.

Si nos adentramos en algunas de las respuestas que justifican la no equiparación de responsabilidad, nos encontramos que, para Paraguay, el conservador suele asumir una mayor visibilidad en relación con su trabajo, que se percibe de forma inmediata y genera un impacto evidente en el entorno atendido, mientras el mediador aún no logra alcanzar un perfil de reconocimiento equivalente en el ámbito de las percepciones no especializadas. La figura del educador artístico o mediador cultural aún no representa un referente activo que puede generar cambios en las comunidades, aunque existen excepciones. Perú señala que los ámbitos son diferentes. En Honduras, señala señala su Ministerio de Cultura que resulta difícil hablar de equiparabilidad entre ambas figuras. Para Costa Rica, el mediador de museo tiene formación en Pedagogía y Educación Artística, y se dedica a formar las capacidades de los públicos del museo en su disfrute y entendimiento del arte, a diferencia del conservador, quien se especializa en la preservación del patrimonio artístico, y señala:

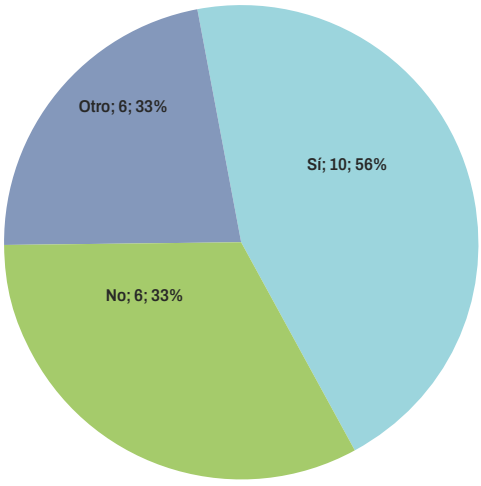
Ambos roles son esenciales en las instituciones culturales. Sin embargo, el rol del conservador está vinculado a la protección de la integridad física de las obras y la mediación se vincula a la comprensión de la obra por parte del público. En este sentido, no es equiparable, ya que el conservador no necesariamente posee competencias para las relaciones interpersonales como sí lo debe tener el educador/mediador. Al curador se le suele considerar como el principal artífice del conocimiento. En ocasiones no se entiende bien el rol preponderante del intérprete del patrimonio y del educador de museos, como pilar esencial de la actividad de un museo. La figura del educador artístico considera en su perfil un proceso de formación en especialidades de las artes, conocimientos técnicos y pedagógicos que les permite realizar procesos formativos académicos para obtener resultados de realización artística y profesional de los usuarios.

Argentina señala que "aunque ambas figuras comparten un compromiso con la preservación y difusión del patrimonio cultural, existen diferencias importantes en sus roles y responsabilidades". El educador/mediador se enfoca en el público y su experiencia, mientras que el conservador se centra en la colección y su preservación. Ambos roles son complementarios y esenciales para el funcionamiento de un museo o institución cultural, trabajando en conjunto para cumplir su misión de conservar, investigar y comunicar el patrimonio cultural. Portugal señala que el trabajo del mediador o de la mediadora tiene una estrecha relación con la labor ejercida por el comisario, sin que ello implique una equiparación ni un enfoque de igualdad propositiva.

Figura 39

Equiparación salarial educador/mediador/conservador

¿La figura de educador/a -mediador/a es equiparable salarial mente a la de conservador/a?



Nota. Elaboración propia.

> **“El reconocimiento profesional de los educadores-mediadores se ha ido consolidando en el marco de reformas legislativas recientes, aunque todavía existen limitaciones normativas para el reconocimiento de profesionales formados en el exterior, lo cual restringe su acceso a un salario justo según las normativas vigentes”.**

Cuando el informe pregunta por la equiparación salarial, las respuestas no señalan un consenso al respecto. Aunque la mayoría de los países entiende a la figura de educador/mediador en instituciones culturales como equiparable por su responsabilidad cultural y educativa, en un 56% no lo es desde el punto de vista salarial, donde responsabilidad y equidad económica parecen no corresponderse, y baja a un 22% (Argentina, Ecuador, El Salvador y República Dominicana), que señala que sí existe esa equiparación. Sin embargo, ocho países, un 45% (Bolivia, Costa Rica, España, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay y Portugal), señalan que tal equiparación no existe. Seis países, un 33%, señalan distintas casuísticas: en el caso de Cuba se ha señalado que no siempre es equiparable, ya que generalmente, la política salarial para el educador es superior en correspondencia con los años de experiencia en su trabajo. Colombia señala que no existe unidad de criterio para el sector cultural sobre las bases salariales en lo local, dentro de la lógica de contratación temporal. En caso de tratarse de vinculaciones por vía concursal, el país cuenta con bases salariales de acuerdo con la naturaleza del contrato (objeto, obligaciones, alcances), reglamentadas y por niveles. Desde México no se establece una afirmación taxativa, pero se reconoce que, dadas las diferencias en el devenir histórico de ambas figuras en los museos, no resulta complejo establecer una equivalencia plena. Chile, por su parte, señala que cada organismo colaborador aplica sus propios criterios, en el caso de las instancias institucionales sí existe cierta equiparidad. Preguntados seguidamente a qué le atribuyen esta diferencia de equiparación salarial, contestan ocho países, y señalan diversos motivos: algunas respuestas aluden a la falta de reconocimiento del valor social y comunitario de la figura del mediador, lo que repercute en su valoración salarial. Otras indican que actualmente se encuentran en curso estudios para avanzar en procesos de equiparación salarial entre educadores del ámbito artístico y cultural.

También se menciona que la figura del educador o educadora no resulta equiparable salarialmente a la del conservador o conservadora de museos, y que las diferencias retributivas dependen de varios factores, como la naturaleza jurídica de las instituciones (públicas o privadas), su ubicación geográfica y la valoración específica de cada una.

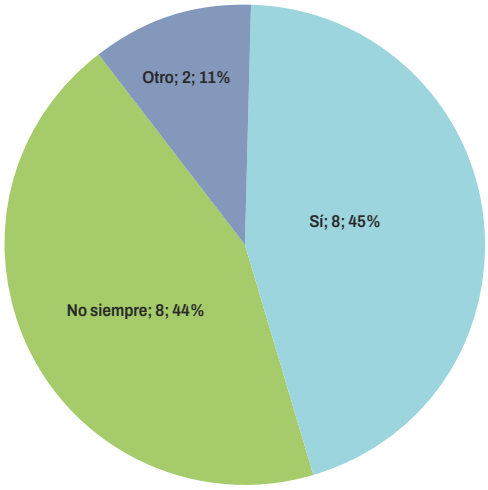
En ciertos contextos, se señala que la función educativa suele ser asumida como un recargo a la función principal para la que fue nombrado el profesional, lo que implica una remuneración inferior a la de un especialista en conservación. Se

han reportado casos en los que se ha perdido el derecho a pagos por dedicación exclusiva, debido a que la docencia no es considerada una profesión liberal, lo que impacta negativamente en el salario. En cuanto a la estructura institucional, se indica que a los educadores y mediadores suelen corresponderles puestos jerárquicamente inferiores o incluso externos a las plantillas principales. En algunos casos, los mediadores culturales son contratados por proyecto y remunerados por hora, considerándose su función más técnica que política o programática. Asimismo, se apunta que el reconocimiento profesional de los educadores-mediadores se ha ido consolidando en el marco de reformas legislativas recientes, aunque todavía existen limitaciones normativas para el reconocimiento de profesionales formados en el exterior, lo cual restringe su acceso a un salario justo según las normativas vigentes

Formación de mediadores culturales

Figura 40

¿Existe una titulación oficial de mediación en instituciones culturales en su país?



Nota. Elaboración propia.

Titulación oficial de mediación

De los países encuestados, en un 45% no existe una titulación oficial al respecto, ni directrices a nivel estatal (Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México y Paraguay). Otro 45% señala que sí existe (Argentina, Chile, Cuba, España, Guatemala, Panamá, Portugal y República Dominicana). Ecuador señala que existen titulaciones en Gestión Cultural, Educación Artística Intercultural, Artes y Educación y Pedagogía de las Artes, pero no específicamente en Mediación.

Con relación al tipo de titulación, los resultados muestran una gran variedad de acceso por niveles, no necesariamente de titulación superior, lo que incide en la falta de definición de esta figura profesional. Un 21% señala una titulación de grado; un 16%, de máster; y un 47% no contesta. Dentro de la variedad de titulaciones y antigüedad podemos señalar que, por ejemplo, Argentina cuenta con titulación desde 2019 y Portugal, desde 2020. Por señalar algunos ejemplos, países como Chile tienen un diplomado postítulo de 8 créditos; Ecuador, dentro de la carrera de Educación Artística Intercultural, con 5 créditos dedicados a la mediación; o España, con un máster de 60 créditos.

Dada la ausencia o limitada disponibilidad de formación específica en algunos contextos, se pregunta cuál es el tipo de formación a través de la cual se accede a esta figura profesional. Las respuestas reflejan una diversidad de trayectorias formativas, lo que contribuye a una definición aún poco consolidada del perfil profesional, tal como se ha mencionado en el apartado anterior. En algunos casos, esta formación se resuelve "mediante la formación en carreras afines, tales como Historia del Arte, Gestión Cultural, Artes Visuales o Pedagogía, entre otras", o "estudios en educación o formación artística", "procesos de formación informal, tipo diplomado o cursos cortos", "en cursos gratuitos ofrecidos por instituciones u organizaciones de la sociedad civil, con o sin financiación pública". Es decir, las respuestas indican tanto la inexistencia como formación regulada, el acceso al museo de diferentes modos (externalización, concurso de la institución, designación directa), así como la falta de directrices, currículo y nivel educativo requerido en la formación.

La mayoría de los representantes de los países señala, sin embargo, la importancia de esta profesión, cree que se relaciona con "el proceso de consolidación del campo de la educación/mediación en los museos" y lamenta la situación, señalando que, en algunos casos, la figura de mediación o educación se suma a otras funciones que ocupan trabajadores y trabajadoras del museo, que deben asumirlo "como recargo" debido, en ocasiones, a "falta de personal para cubrir todos los espacios departamentales, lo que viene acompañado del presupuesto disponible para contrataciones de diversos perfiles".

En la misma línea, ante la pregunta de si existe algún plan de formación continuada en mediación artística financiado por las administraciones públicas que se reconozca en créditos de formación para obtención de antigüedad, complementos retributivos etc., un 74% señala que no existe (Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, Portugal y República Dominicana), y solo tres países, un 16% (Colombia, Cuba y Panamá), afirman tenerlos.

> **Dada la ausencia o limitada disponibilidad de formación específica en algunos contextos, se pregunta cuál es el tipo de formación a través de la cual se accede a esta figura profesional".**

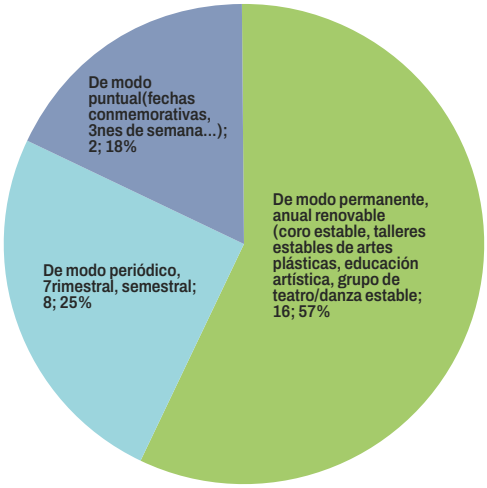
Actividades de mediación/educación en instituciones culturales

Temporalidad de las actividades de educación/mediación artística en las instituciones culturales, rangos de edad y colectivo a las que van dirigidas.

Figura 41

Actividades de mediación/educación en instituciones culturales

¿Qué temporalidad tienen las actividades de educación/mediación artística en las instituciones culturales de su país?



Nota. Elaboración propia.

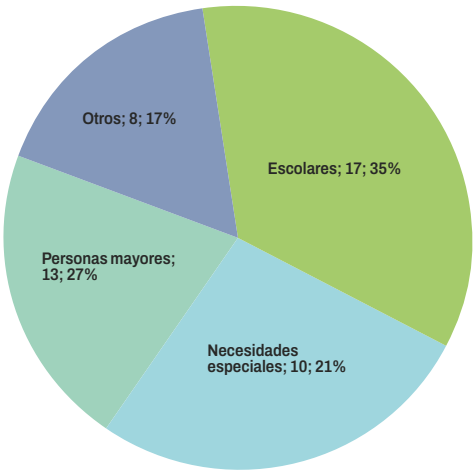
Como se puede ver en la Figura 41, las actividades de educación/mediación artística en las instituciones culturales son, en su mayoría (un 57%), de carácter anual, renovable, en los centros culturales. Se combinan, asimismo, con actividades trimestrales (25%) y aquellas puntuales y relacionadas con fechas concretas relevantes en el país. A la vez, en relación con los colectivos de atención, la gran mayoría señala actividades dirigidas a todos los rangos de edades (83%), aunque algunas son específicas para menores, en su mayoría escolares (17%), pero también necesidades especiales, entre otros.

Figura 42

Rangos de edad y colectivos

¿Puede señalar qué rangos de edad?

¿Puede señalar qué colectivos?



Nota. Elaboración propia.

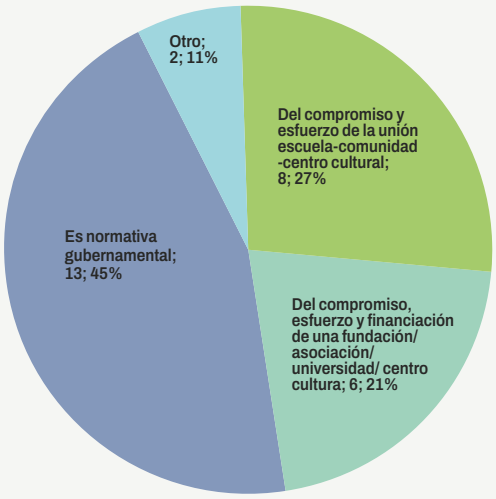
Algunas actividades

Los países que hasta la fecha han contestado a la encuesta ofrecen información de gran cantidad de actividades que demuestran la vitalidad de las diferentes iniciativas culturales. Estas acciones proceden de normativa gubernamental (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Honduras, Perú y República Dominicana, un 45%), aunque algunas vienen del compromiso, esfuerzo y financiación de una fundación, asociación, universidad o centro cultural (Chile, Costa Rica, España, Panamá, Paraguay y Portugal, un 22%) o del compromiso y esfuerzo de la unión específica de la escuela con la comunidad y con el centro cultural (Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, España, Panamá, Portugal y República Dominicana, un 27%).

Figura 43

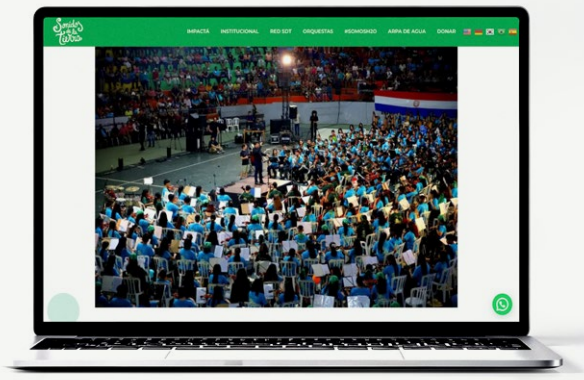
Desarrollo de actividades

¿De qué depende el desarrollo de esta actividad?

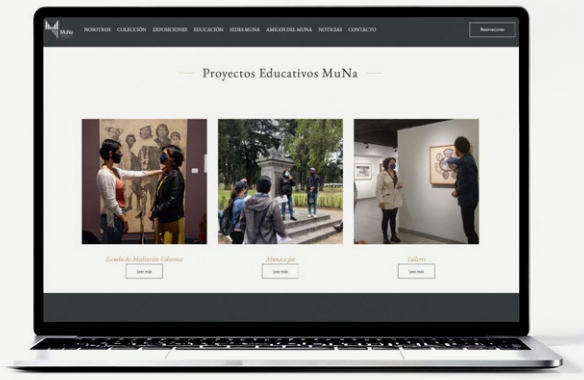


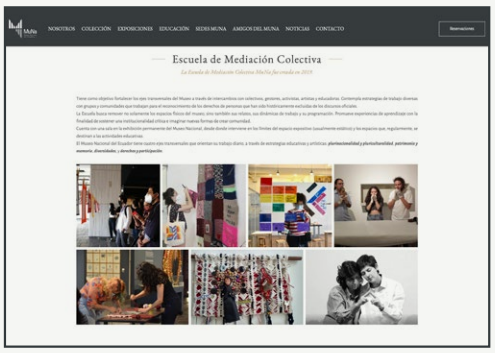
Nota. Elaboración propia.

> **Los países que hasta la fecha han contestado a la encuesta ofrecen información de gran cantidad de actividades que demuestran la vitalidad de las diferentes iniciativas culturales.”**



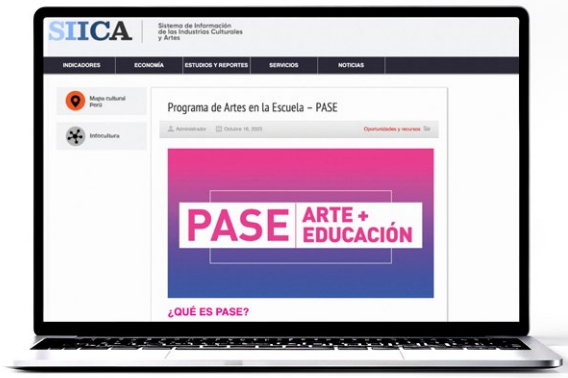
Entre las muchas actividades, podemos señalar que, en **Colombia**, el proyecto “Sonidos de la Tierra” organiza y mantiene orquestas infantojuveniles en diversas localidades del país: https://sonidosdelatierra.org.py/. Creado en el año 2002 por el director de orquesta e investigador musical Luis Szarán, “Sonidos de la Tierra” es una asociación que busca promover valores y buenas prácticas ciudadanas a través de la música. Mediante “Sonidos de la Tierra”, se organizan y fortalecen Escuelas Comunitarias de Música, que conforman la gran red “Sonidos de la Tierra”, con presencia en todo el Paraguay.



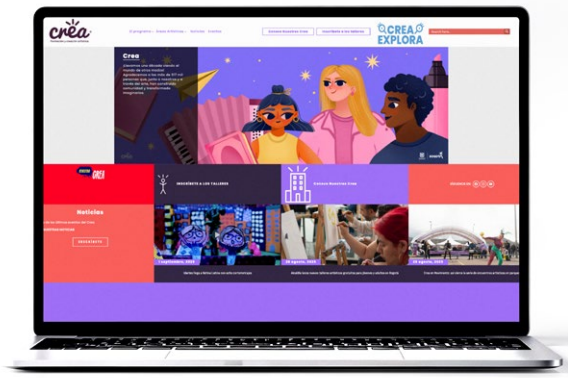


Dentro de las actividades específicamente diseñadas para educadores, gestores y otros colectivos podemos señalar, por ejemplo, en **Ecuador**, la Escuela de Mediación del Museo Nacional (MuNa) desde el año 2019, “que tiene como objetivo fortalecer los ejes transversales del Museo a través de intercambios con colectivos, gestores, activistas, artistas y educadoras”. “Senderos del Movimiento”, en torno a la danza movimiento, o “Alas Abiertas”, de danza y discapacidad, parten de asociaciones no gubernamentales y no como parte de un plan estatal (https://muna.culturaypatrimonio.gob.ec/escuela-de-mediacion-colectiva/)

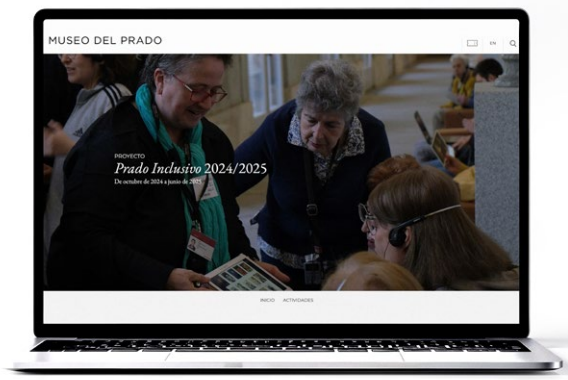
México aporta La “Noche de los Museos”. Es una iniciativa del gobierno de la Ciudad de México, impulsada desde 2009, en la que el último miércoles de cada mes, los museos y espacios culturales de la ciudad participantes abren sus puertas de manera nocturna a fin de que los espacios se habiten de maneras distintas a las habituales, y muchos de estos espacios incluyen actividades de mediación o educación artística: http://data.cultura.cdmx.gob.mx/nochedemuseos/ .



Perú propone el Programa de Artes en la Escuela (PASE). Es una iniciativa del Ministerio de Cultura lanzada en 2013 para promover la creación artística y la formación de profesionales en estrategias pedagógicas de las artes para aplicarlas en la escuela. El programa comprende el rol del docente de arte y cultura como el de un promotor y gestor cultural que, a través de proyectos en la escuela, puede incidir en el beneficio de toda la comunidad educativa. Mediante capacitaciones dirigidas a docentes de arte y artistas dedicados a la docencia, esta iniciativa ofrece herramientas y enfoques pedagógicos desde una perspectiva intercultural e interdisciplinaria, que reconoce nuestra diversidad artística y cultural, abarcando disciplinas artísticas como las artes visuales, escénicas, danza, música, y artes integradas e interdisciplinarias. Se busca profundizar en experiencias de arte y educación, atendiendo a la diversidad en su sentido más amplio, y aplicando las estrategias artísticas e interculturales como elementos centrales de la práctica educativa https://www.infoartes.pe/programadeartesenlaescuela/.



En **Colombia**, se han articulado en el área de Bogotá "centros de interés en articulación con los colegios", pero también la atención a la formación artística extraescolar en centros que se ha denominado "Clan" y, más recientemente, "Crea", Nidos para primera infancia, entre otras estrategias. Hay articulación intersectorial entre educación y cultura y convoca a otras entidades como Secretaría de Desarrollo. Cubre diferentes niveles escolares según se acuerde con la Secretaría de Educación y las instituciones (colegios) y diferentes grupos etarios en lo extraescolar: https://www.crea.gov.co/.

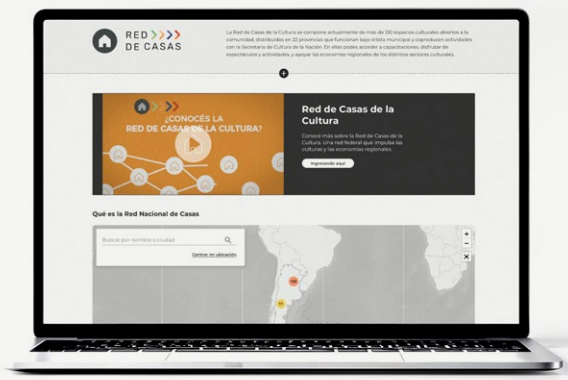


España señala, entre otras actividades, "El Prado Inclusivo", realizado con la colaboración de Samsung, que despliega un conjunto de actividades educativas accesibles, las cuales promueven la participación y contribución cultural de todos los colectivos vinculados con la diversidad. Este programa potencia las habilidades

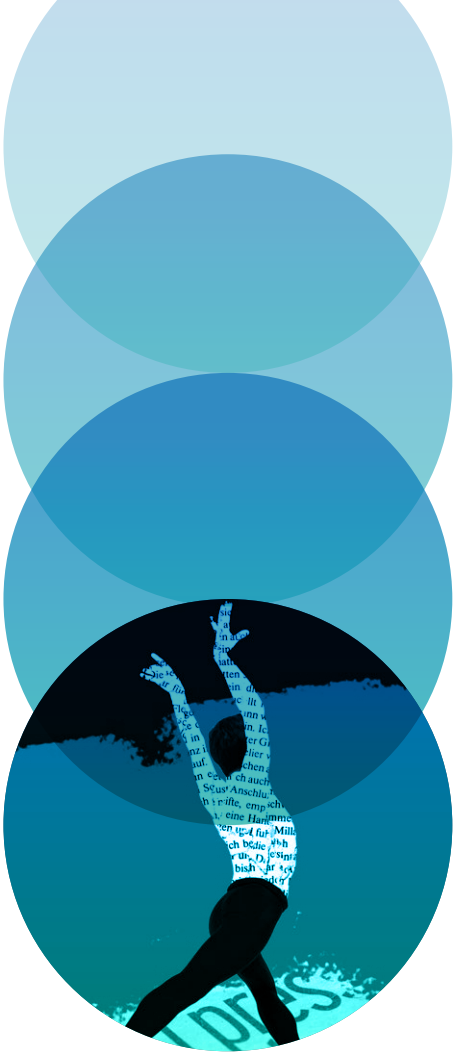
y capacidades de cada persona y celebra la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad. En este sentido, desde el Museo del Prado se aspira a responder a las distintas necesidades mediante apoyos que respeten los deseos y elecciones de cada persona y que garanticen una participación equitativa, eliminando barreras físicas, mentales, sociales o culturales.

República Dominicana aporta una larga lista de actividades que realizan, como, a modo de ejemplo, el "Taller de Elaboración de Proyectos en maestros", realizado anualmente, dirigido tanto a estudiantes como a docentes, brindándoles herramientas para planificar y ejecutar proyectos artísticos de calidad. La iniciativa forma parte de los esfuerzos de la DEFAE por promover una educación integral, fomentando la creatividad y la capacidad de gestión cultural. Otro es el Campamento Orquestal, campamento intensivo diseñado para estudiantes de música, principalmente de nivel básico, y busca mejorar sus habilidades técnicas y artísticas en un entorno práctico. Organizado en las tres regiones del país, este programa promueve la práctica orquestal como un componente esencial de la formación musical. Convenio con Berklee College of Music que, desde 2023, ha permitido un intercambio académico único entre Berklee y las escuelas de música dominicanas. Entre los beneficios se encuentran la convalidación de créditos y la organización de ***masterclasses*** en Santo Domingo, lo que eleva significativamente el nivel de formación de estudiantes y docentes de música. Festil (Festival de Teatro Estudiantil) iniciado en 2000, este evento cultural busca resaltar el talento de estudiantes de teatro mediante competencias y presentaciones públicas. Festil no solo fomenta la participación activa de los jóvenes en el ámbito artístico, sino que también sirve como una plataforma para fortalecer las capacidades interpretativas y de producción teatral.

Argentina propone como actividad representativa el programa "Red de Casas de la Cultura", creado por Resolución MC Numero 389-17. La Red de Casas de la Cultura es una red compuesta por espacios abiertos a la comunidad en los que se desarrollan capacitaciones, espectáculos y actividades, con el objetivo de apoyar las economías regionales de los distintos sectores culturales.



Actualmente, está compuesta por más de 130 espacios culturales abiertos a la comunidad, distribuidos en veintidós provincias argentinas, que funcionan bajo órbita municipal y coproducen actividades con la Secretaría de Cultura de la Nación. La Red de Casas de la Cultura se compone de espacios culturales abiertos a la comunidad que funcionan bajo órbita municipal y coproducen actividades con la Secretaría de Cultura de la Nación. Las Casas potencian y multiplican la oferta cultural local a partir del apoyo a la programación de eventos locales y de la articulación con programas de la Secretaría de Cultura de la Nación. En

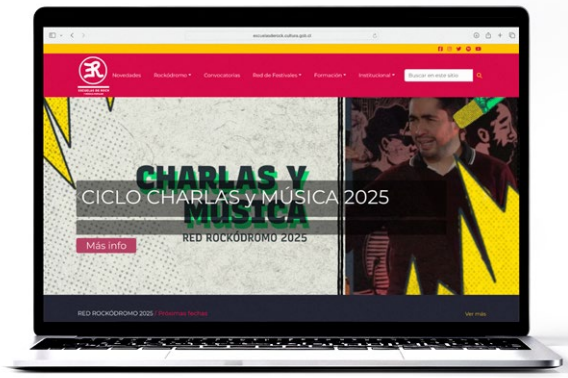


sus espacios se brindan capacitaciones a los trabajadores y a las personas que forman parte de sus comunidades de influencia para mejorar la empleabilidad y el desarrollo de la economía cultural local, y se impulsan redes de intercambio de ofertas culturales y experiencias tanto a nivel provincial como regional.

Chile propone numerosas actividades:

FOJI cuenta con diecinueve orquestas propias en todo el país, tres sinfónicas en Santiago: la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil (OSNJ), la Orquesta Sinfónica Estudiantil Metropolitana (OSEM) y la Orquesta Sinfónica Infantil Metropolitana (OSIM). A ellas se suman quince orquestas sinfónicas en regiones, una orquesta preinfantil en la Región Metropolitana (OPIN) y dos conjuntos corales: Coro de niños y niñas FOJI y Coro de estudiantes FOJI. Es así como más de 1200 niños y jóvenes, de entre cuatro y veinticuatro años, reciben anualmente apoyo financiero, psicosocial, instrumental y técnico para desarrollar su talento. Lleva veinticuatro años de funcionamiento ininterrumpido.

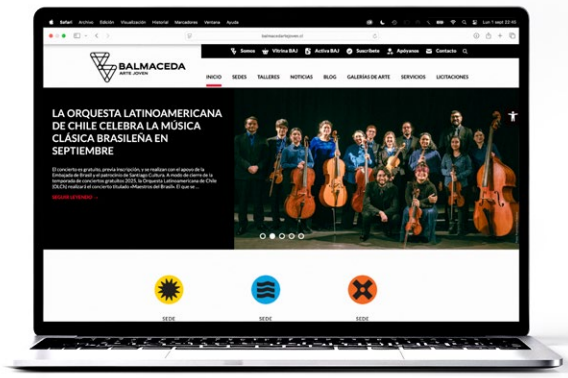
Escuelas de Rock y Música Popular es un programa del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. Hasta el año 2016, estuvo alojado en la sección de Comunidad y Territorio del Departamento de Ciudadanía y Cultura. Desde 2016 en adelante, forma parte de la Secretaría Ejecutiva del Fondo de Fomento para la Música Nacional. Escuelas de Rock se funda el año 1994, con el soporte institucional de la ATR (Asociación de Trabajadores del Rock), la Secretaria General de Gobierno y el Ministerio de Educación a través de su División de Cultura. El año 2004 pasa a depender del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y, en 2007, el equipo se traslada al edificio institucional del Consejo de la Cultura en la Plaza Sotomayor, Valparaíso. https://escuelasderock.cultura.gob.cl/ https://www.m100.cl/educacion-y-mediacion/



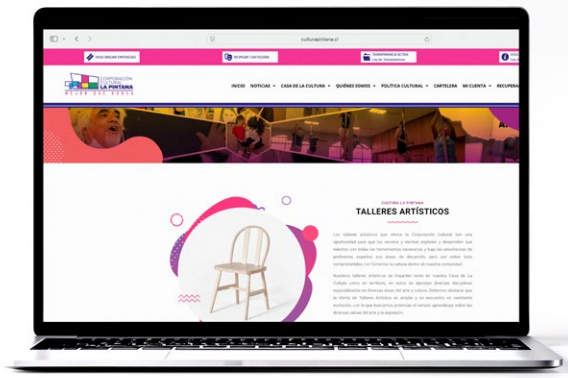
En el año 2013 comienza a formularse el área Educación y Públicos de Matucana 100. Sus bases surgen de la certeza de que vincularse

a espectadores tempranos es una tarea obligada de los centros culturales, indagando en diferentes estrategias para atraer a distintos públicos a las artes. Después de un arduo trabajo, en el año 2016 el área se reformula para denominarse como Área de Educación y Mediación. A través de los años, el Área de Educación y Mediación se ha fortalecido gracias a la generación de instancias que buscan generar vínculos con el territorio, dando énfasis a establecimientos educativos y organizaciones sociales. M100 se ha propuesto ampliar la cobertura de estudiantes y docentes, generando programación para llevar desde el centro cultural a colegios y organismos y, paralelamente, generando instancias en que han podido acceder a su programación y a acciones de mediación artística como mecanismo para potenciar dichas experiencias estéticas.

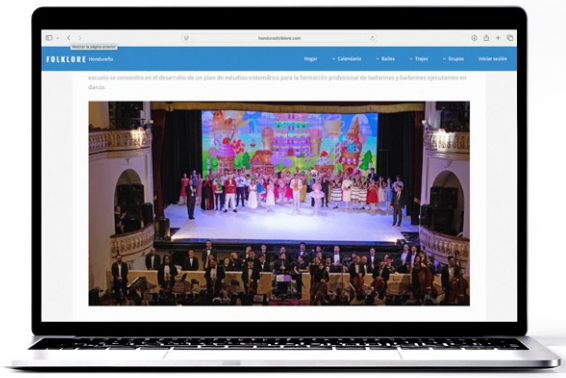
Balmaceda Arte Joven (BAJ) es una corporación cultural sin fines de lucro que promueve la libertad creativa, el pensamiento crítico, la autorreflexión y el sentido de comunidad a través de una Educación Artística innovadora y de calidad para los y las jóvenes del país. Con treinta años de trabajo ininterrumpido, BAJ se ha consolidado como uno de los principales espacios nacionales de integración social para jóvenes, desde donde emergen nuevos creadores y se forman nuevos públicos. BAJ es distinguida por sus estudiantes y artistas formadores como una entidad que incentiva la reflexión y el aprendizaje mediante un modelo pedagógico emancipador. Fomenta la transformación personal y social a través del arte y promueve la creatividad y el trabajo colaborativo: https://www.balmacedartejoven.cl/talleres/talleres-presenciales/ Esta corporación recibe subvención para funcionamiento base de parte del ministerio.



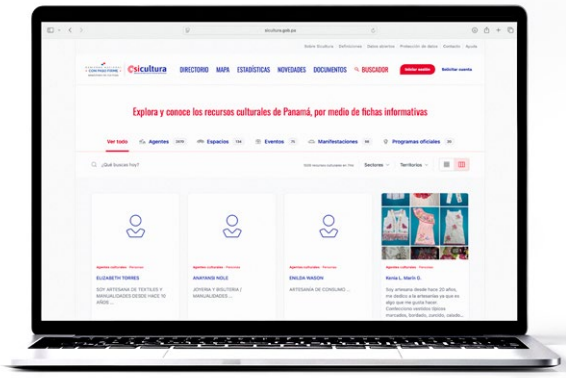
La administración del Centro Gabriela Mistral está a cargo de una organización de derecho privado sin fines de lucro, cuya sesión constitutiva se realizó el 11 de diciembre de 2008 bajo el nombre de Corporación Centro Cultural Gabriela Mistral. La corporación recibe una subvención base del ministerio para financiar sus gastos: www.gam.cl/hacemos/estudios/ .



La Corporación Cultural de La Pintana recibe una subvención del municipio respectivo para su funcionamiento base y, además, colaboración del ministerio mediante presentaciones de obras de teatro, funciones musicales y otros provenientes de agentes financiados mediante proyectos ministeriales: www.culturapintana.cl/talleres/ .



Honduras presenta el Programa de Formación de Ejecutantes en Danza de la Academia Nacional de Danza “Mercedes Agurcia Membreño”, con una trayectoria de 67 años atiende niñas, niños y jóvenes entre los cinco y los veinticinco años, ofreciendo una malla curricular que va desde la danza clásica, danza moderna, folklore nacional, historia de la danza, actuación, terminología de la danza, repertorio de la danza, ritmo musical, anatomía aplicada a la danza, hasta la gestión y producción de danza, distribuido en doce niveles que abarca tres niveles de educación básica y el nivel de diversificado y cuenta con un programa especial para adultas y adultos mayores.



Panamá señala que, desde su creación en 1974, el Ministerio de Cultura (antes INAC) ha desarrollado planes y proyectos culturales continuos para preservar y promover la cultura panameña en todas sus formas, fomentando el patrimonio, las artes y el acceso inclusivo a la cultura, en cumplimiento de su misión institucional: https://sicultura.gob.pa/buscador?si-cultura%3Asic_created_at%3Adesc%5Bpage%5D=7.

El Ministerio de Cultura de El Salvador cuenta con una Dirección de Formación en Artes, la cual tiene diferentes unidades formativas en danza, música, teatro y artes visuales, siendo el Centro Nacional de Artes fundado desde 1961: https://www.cultura.gob.sv/marco-institucional/direccion-nacional-de-formacion-en-artes/centro-nacional-de-artes-cenar/ .

Cuba señala que las instituciones de la Enseñanza Artística atienden niños, adolescentes y jóvenes desde su creación en 1960, y en ese tiempo han ido enriqueciendo su labor y ampliando su influencia con un amplio trabajo comunitario y con la realización de talleres en sus sedes para poder llegar con su influencia a un número mayor de niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

Brasil señala como relevante la Rede Nacional de Escolas Livres (https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/noticias/politica-de-formacao-artistica-do-minc-68-escolas-livres-organizadas-em-rede%20nacional#:~:text=As%20Escolas%20Livres%20foram%20selecionadas,sociais%20nos%20territ%C3%B3rios%20onde%20atuam).

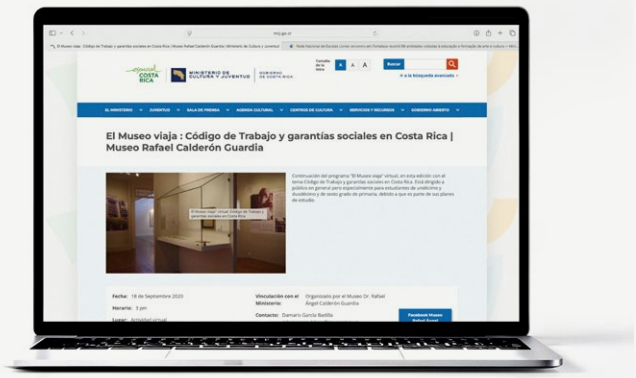
Costa Rica aporta las siguientes actividades:

- Talleres de vacaciones, que consiste en una oferta cultural gratuita durante los periodos libres escolares, una iniciativa con, al menos, diez años.

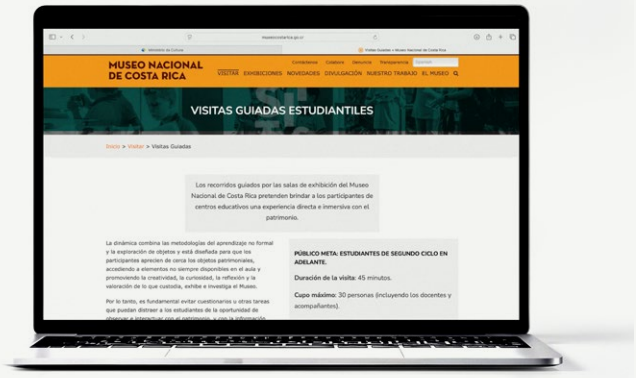
- Publicaciones, cuenta con una comisión editorial conformada desde este año para la divulgación de las colección y las artes visuales costarricenses en general.

- Espacio en el museo, dirigida a niños. La iniciativa tiene, por lo menos, diez años, pero se renovó el año pasado.

- Érase una vez, varias puestas en escena para que las disfruten los estudiantes. Un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación Pública, el Ministerio de Cultura y Juventud y el Teatro Nacional de Costa Rica. Teatro, danza, mimo, clown, marionetas, ópera, música sinfónica, música de cámara, música antigua, cuentos infantiles, entre otras en la sala principal del Teatro Nacional. Así se resume el programa “Érase una vez...” cuyo fin fundamental es acercar a la población estudiantil al teatro.



- Ruta de museos. El programa Ruta de Museos surge producto de una alianza entre el Ministerio de Cultura y Juventud y El Ministerio de Educación Pública, con el apoyo de la Fundación Ayúdenos a Ayudar y los museos participantes. Uno de sus principales objetivos es acercar a la población estudiantil a los museos, como parte de sus derechos culturales y como forma de complementar los contenidos de las aulas. Esto se realiza desde el reconocimiento de las posibilidades que ofrecen los museos en educación, investigación, patrimonio cultural y natural.



- Programa el Museo Viaja. Se desarrolla en el museo desde hace más de veinte años de manera exitosa. Es un programa de extensión por medio del cual el museo llega a las comunidades más alejadas del país con una charla histórica que está basada en los objetivos de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública. De esta manera trabajan un vínculo entre cultura y educación.

  Visitas guiadas a exposiciones del Museo Nacional. Programa de visitas a Escuelas “Yo soy de Aquí”. Ver sitio web: https://www.museocostarica.go.cr/visitar/visitas-guiadas/

> **Resultan especialmente valiosas en contextos de intervención sociosanitaria, donde el arte puede actuar como herramienta de apoyo en procesos de recuperación y desarrollo personal, los cuales se pueden integrar a futuro en planes de estudios superiores”.**

En el caso de la Escuela Casa del Artista, desde el año 2000, se aprobó un plan de estudios por parte del Consejo Superior de Educación, que permitió implementar un programa de dos modalidades, una recreativa de amplia participación para formarse en una especialidad y otra académica para obtener un título de Técnico Medio en Artes Plásticas.

Arte y Salud

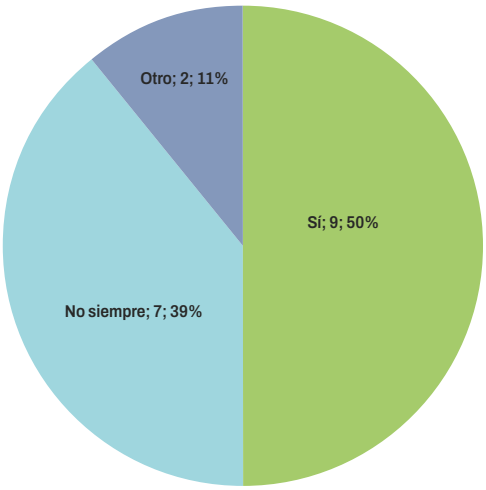
Con respecto a nuevas líneas que se están abriendo en el panorama internacional, a partir del informe de la Organización Mundial de la Salud de 2019 sobre los beneficiosos efectos de la cultura en la salud, un 39% (Brasil, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, España, Honduras y Cuba) señala que se están implementando y, entre ellas, algunos países señalan iniciativas, como en Ecuador, donde se ha implementado “Salud+Arte” como “una iniciativa pospandemia (en 2021) que vincula el rol del arte en la salud integral de las personas con énfasis en los grupos de atención prioritaria”. **Chile** señala que existe la Asociación Chilena de Arteterapia, que realiza actividades de arte terapia, pero esporádicamente es posible que también realice mediación. Dicha asociación es de carácter privado. **Panamá**, por su parte, señala que estas iniciativas tienen un impacto positivo en el bienestar emocional y mental, y resultan especialmente valiosas en contextos de intervención sociosanitaria, donde el arte puede actuar como herramienta de apoyo en procesos de recuperación y desarrollo personal, los cuales se pueden integrar a futuro en planes de estudios superiores.

Planes nacionales o autonómicos/provinciales existentes o previstos que implique mediación educativa en instituciones culturales

Figura 44

Planes nacionales y autonómicos de mediación educativa en instituciones culturales

¿Existe un plan de educación artística y cultural a nivel nacional/ estatal que implique mediación educativa en instituciones culturales?



Nota. Elaboración propia.

En relación de planes relativos a Educación Artística y Cultural, –y siempre en relación a los países que han respondido–, un 50% señala que sí existen (Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Portugal y República Dominicana) y un 39% señalan carecer de ellos (Argentina, Bolivia, España[11], Guatemala, México, Paraguay y Perú). **Chile** señala que la Política Nacional de Educación Artística, que involucra tanto al Ministerio de Educación como al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, se encuentra en fase aprobación En la misma situación se encuentra la Política Nacional de Educación Patrimonial. **Colombia** por su parte, señala que el concepto de mediación educativa no se ha adoptado en el país en el campo cultural, de manera generalizada. Existen roles como formador artístico, artista formador, docente de educación artística y cultural (educación formal). Sin embargo, sí existe en el país una iniciativa que se está conduciendo hacia la formulación de política de estado para el fortalecimiento y desarrollo de la educación y la formación artística y cultural. Se trata del Sistema Nacional de Educación y formación Artística y Cultural (SINEFAC). Este sistema apela a la descentralización administrativa y la autonomía territorial para el desarrollo de subsistemas locales que persigan fines similares.

11 Nos consta la inminente presentación del Plan de Derechos Culturales por parte del Ministerio de Cultura, el 8 de julio de 2025. Desconocemos si implica mediación.

Analizados los documentos que los distintos países aportan, solo Colombia, Ecuador y Portugal ofrecen documentos que acreditan un plan donde la Educación Artística y Cultural se relacionan de modo efectivo. El resto de documentos refieren al currículo de Educación Artística obligatoria o al de las Enseñanzas Artísticas.

Portugal es especialmente destacable, donde su plan ha comenzado a implementarse en 2019 y afronta ahora su segunda fase en 2024-2029 y, del cual, este informe ya ha revisado anteriormente (ver documentos aportados).

Este documento señala, entre otros objetivos, la necesaria relación cultura y educación, la escuela como centro cultural, los centros culturales como educativos, y la necesidad de estructuras:

- Crear condiciones estructurales, políticas y legislativas que faciliten la participación y el acceso a las artes y al patrimonio, proporcionar un marco para los numerosos proyectos de calidad que ya existen - sin pretender hacer borrón y cuenta nueva o partir de cero- y apoyar la creación de otros nuevos.
- Capacitar a las personas como agentes culturales en la creación, disfrute, preservación y salvaguarda del entorno cultural.
- Confiar en los procesos artísticos, en los artistas y en los mediadores culturales para ayudar a transformar las instituciones educativas. Confianza en los procesos pedagógicos, los profesores, los educadores, los alumnos y las familias para ayudar a transformar las instituciones culturales.
- Comprender e impulsar las organizaciones culturales como territorios educativos y las escuelas e instituciones de educación superior como centros culturales.

- Territorializar: somos un plan nacional, con atención a la especificidad de los territorios y las diferentes comunidades, impulsado por una visión sistémica. Desarrollamos programas, medidas y acciones con la población, las autoridades locales y las instituciones culturales y educativas, en función de las características específicas del lugar, aplicando la política modelo de Democracia Cultural.
- Aplicar la estrategia del PAN con plasticidad, permitiendo que se transforme y se adapte, amoldándola a cada lugar, trabajando con cada comunidad.
- Entender las escuelas y los centros de enseñanza superior como parte de un ecosistema, sin muros, creando puentes con otras organizaciones culturales para ayudarles a cumplir su misión. Por ello, llegamos a todo el pueblo para formar culturalmente a niños y jóvenes.
- Movilizar las artes y el patrimonio para trastocar la escuela y las instituciones de enseñanza superior, vinculando el disfrute y la educación cultural y artística con las distintas asignaturas y promoviendo la formación integral de los estudiantes.
- Estimular redes de reflexión, creación, colaboración y circulación en los ámbitos de las Artes-Patrimonio y la Educación.

Colombia, por su parte, señala al SINEFAC –también revisado en el apartado de documentos–, un decreto reglamentario de 2022, para fortalecer la educación artística y cultural en el país que permitirá crear políticas, proyectos, planes y prácticas acordes a las necesidades de las regiones más apartadas del país, en términos de Educación Artística y Cultural, entre el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación. También, en 2022, se desarrolló el "Plan Vigesimal del Régimen Integral de Educación y Formación en Arte, Cultura y Patrimonio", en la Ley Orgánica de Cultura de Ecuador, que hace referencia a la gestión complementaria y articulada entre educación, inclusión, trabajo y cultura. Estos planes implican, en mayor o menor medida:

Museos y centros culturales (66,7%).	Teatros (66,7%).
Escuelas (77,8%).	Universidades (77,8%).
Bibliotecas (44,4%).	Fundaciones (55,6%).
Cines (33,3%).	Asociaciones (55,6%).

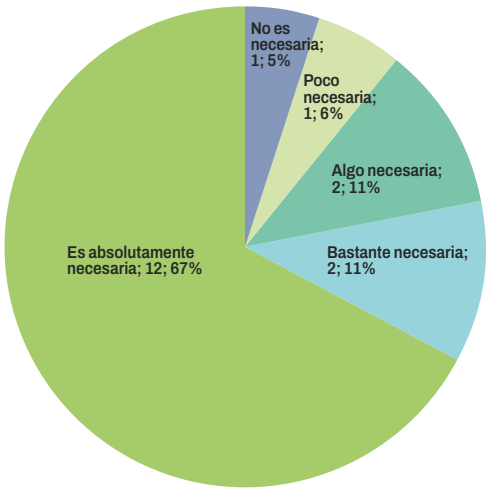
El Salvador firma en 2010 un convenio de cooperación y Alianza entre el Estado y Gobierno de El Salvador, en el ramo de Educación y la Secretaría de Cultura (convenio MINED), por el cual tienen como objetivo "establecer alianzas de cooperación y coordinación entre el Ministerio de Educación y la Secretaría de Cultura, para la ejecución de proyectos educativos culturales en beneficio de la población estudiantil salvadoreña", donde se comprometen a "elaborar una propuesta conjunta" y crear un comité técnico interinstitucional. Ambas Secretarías, de Educación y Cultura se comprometen a apoyar acciones de capacitación, asistencia técnica, revisión de contenidos, investigación y desarrollo de actividades comunitarias.

Necesidad de colaboración más estrecha entre administraciones educativas y culturales específicamente para ciudadanas y ciudadanos de 6 a 16 años

Figura 45

Colaboración entre administraciones educativas y culturales (6-16 años)

¿Cree necesaria en su país una colaboración más estrecha entre administraciones educativas y culturales específicamente para ciudadanas y ciudadanos de 6 a 16 años?



Nota. Elaboración propia.

En relación con la colaboración más estrecha entre administraciones educativas y culturales específicamente para ciudadanas y ciudadanos de 6 a 16 años, la gran mayoría (67% absolutamente necesaria, 11% bastante necesaria y 11% algo necesaria) señala de forma abrumadora su necesidad.

1. Fortaleciendo la colaboración entre Educación y Cultura

"Ampliar y transversalizar la política cultural del país a fin de que se puedan llevar a cabo programas y proyectos interinstitucionales que hagan posible afianzar las relaciones entre administraciones educativas y culturales", a través de la articulación de "acciones entre la Secretaría de Educación y la Secretaría de las Culturas, las Artes y los Patrimonios y organizaciones culturales locales y nacionales para la creación de programas de formación inicial en mediación artística y cultura"

2. Fortaleciendo la colaboración central y local

"Fortaleciendo la autonomía y gestión de la Institución rectora de las políticas culturales (Secretaría Nacional de Cultura) en el desarrollo de sus políticas y acciones, hoy con escasos recursos y limitaciones"; "aterriza(ndo) las estrategias impulsadas desde las instituciones ejecutivas del gobierno central en los gobiernos locales, considerando las diversas realidades que cada localidad enfrenta"; "articulación intersectorial e interinstitucional para fortalecer la educación/formación (mediación) artística y cultural para el ejercicio de los derechos culturales y educativos y para incidir en la formación integral de las personas".

3. Impulsando la colaboración gobierno/sociedad

"Creación de mesas de trabajo que permitan el trabajo articulado entre gobierno y la sociedad civil a nivel nacional"; "Mediante planes conjuntos que contemplen las necesidades de los ciudadanos, sus expectativas y oportunidades para la reinserción educativa y social"; "Es necesaria una mayor coordinación entre las redes y asociaciones y la administración local/regional y el gobierno central".

4. Recursos y capacitación para la educación/mediación artística y cultural

"Desde la administración pública, debemos asegurar que nuestros docentes cuenten con los recursos y la capacitación necesarios y que los estudiantes tengan acceso a museos, teatros y otros espacios culturales en todas las regiones del país"; "coordinación y articulación entre educadores y espacios culturales con el fin de alcanzar mayor cantidad de públicos y generar metodologías adecuadas para su formación"; "Urge revisar la formación de los mediadores y crear un estatuto profesional que los defienda y regule la profesión."

[1] Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú y Portugal.

[2] Algunos países, como Guatemala o Panamá, presentan documentos sobre la formación en Escuelas de Arte y Conservatorios Artísticos, directrices ministeriales sobre la puesta en marcha de bachilleres en música y otras artes, o mallas curriculares de danza clásica y otras disciplinas artísticas o documentos sobre el canto coral en la infancia, que no se corresponde con la presencia de la educación o mediación cultural en el ámbito cultural. Si bien son documentos sobre la formación en Enseñanzas Artísticas, no se refieren a la mediación artística en ámbitos culturales, ni a la formación de estos profesionales.

[3] Fraser, N. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf

> **Del informe realizado se desprende, por un lado, la vitalidad del espacio iberoamericano en la organización, producción de documentación y desarrollo de actividades en el ámbito de la mediación cultural, la creación activa de cultura y la apreciación.”**

Análisis de resultados, orientaciones y recomendaciones

Del informe realizado se desprende, por un lado, la vitalidad del espacio iberoamericano en la organización, producción de documentación y desarrollo de actividades en el ámbito de la mediación cultural, la creación activa de cultura y la apreciación. La presentación de más de 50 documentos y actividades dan muestra de ello.

Sin embargo, aunque observamos una abrumadora mayoría que reconoce la importancia de la mediación educativa en los espacios culturales como garantes del ejercicio de los derechos culturales, el disfrute, la crítica activa, la contemplación de los mismos junto con el derecho a crear y transformar la cultura, encontramos una casuística muy variada, que plantea retos ilusionantes para los próximos años. Aunque un 61% considera que la existencia de los departamentos educativos es “absolutamente prioritaria”, solo el 33% de los países afirman contar con estos departamentos como entidades independientes debido en muchos casos a falta de presupuesto y personal; funciones asumidas por otros departamentos, con la sobrecarga que conlleva esa función añadida a otros cargos sin compensación adecuada, o la escasa especialización y consolidación del rol de mediación educativa.

Con respecto a la figura del mediador o mediadora educativa, si bien existe un reconocimiento creciente del rol de mediación como clave para la función educativa y cultural del museo y existen titulaciones en algunos países (Argentina, Portugal, España, etc.) que comienzan a profesionalizar el campo, nos encontramos con una formación fragmentada y no reglada en muchos países y la inexistencia de títulos específicos.

Igualmente, y quizá como consecuencia, observamos una ausencia generalizada de un cuerpo facultativo reconocido para mediadores culturales en muchos países, con la consiguiente falta de reconocimiento institucional y profesional respecto a otras figuras de museo. Ello lleva como consecuencia una precariedad laboral que se traduce en contratos por proyecto, salarios bajos y ausencia de estabilidad. La falta de normativa clara sobre formación, contratación y funciones, deja a muchos mediadores y mediadoras en la informalidad, desigualdad salarial y de responsabilidades en comparación con otras figuras del museo.

Todo esto nos hace plantear un paisaje en torno a los desafíos, amenazas, fortalezas y oportunidades de la mediación educativa en los ámbitos culturales como garante de la adquisición y puesta en práctica de los derechos culturales por toda la ciudadanía, independiente de su extracto social, económico, territorial, cultural o de orientación sexual y género.

Debilidades

Falta de departamentos específicos en instituciones culturales; en muchos casos, la mediación es una función añadida y no priorizada.

Ausencia de normativa específica sobre educación/mediación artística en la mitad de los países.

Falta de cuerpos facultativos o estructuras profesionales consolidadas para mediadores culturales.

Reconocimiento institucional bajo respecto a otras figuras profesionales del sector cultural.

Precariedad laboral: contratos por proyecto, bajos salarios, falta de estabilidad y escaso reconocimiento jerárquico.

Formación profesional fragmentada y no reglada; inexistencia de títulos oficiales en muchos países.

Amenazas

Falta de políticas públicas claras y sostenidas que fortalezcan la mediación como práctica profesional reconocida con departamento propio.

Desigualdad territorial en el reconocimiento y funcionamiento de la mediación, tanto entre países como dentro de ellos.

Mercado laboral desregulado y competitivo que favorece la subcontratación y precarización de mediadores/as.

Riesgo de desaparición de iniciativas valiosas por su dependencia de fondos temporales o cooperación externa.

Poca visibilidad del impacto social de la mediación en algunas comunidades, lo que reduce su valor institucional.

Fortalezas

Alto consenso (89%) sobre la importancia de la mediación en el ejercicio de los derechos culturales.

Existencia creciente de planes nacionales o institucionales que articulan educación y cultura.

Reconocimiento creciente del rol de la mediación como clave para la educación y el acceso a la cultura.

Presencia de titulaciones y formación especializada en algunos países (Argentina, Portugal, España).

Complementariedad con otros perfiles del museo: el mediador/a vincula al público con las colecciones de forma activa.

El perfil del mediador/a fuertemente vinculado al compromiso social, la justicia cultural y la inclusión.

Existencia de redes colaborativas de mediadores/as que fortalecen el trabajo colectivo.

Oportunidades

Profesionalización mediante normativas claras, cuerpos facultativos y formación reglada específica.

Desarrollo de políticas públicas integradas entre Educación y Cultura, con enfoque en niñas/os de 6 a 16 años.

Reconocimiento jerárquico y salarial acorde con el valor educativo y social del rol del mediador/a.

Alianzas con universidades, con instituciones educativas para planes de formación y validación profesional y con las ONG.

Innovación educativa a través del trabajo de mediadores/as con nuevos lenguajes y metodologías inclusivas.

Incorporación de perspectivas interculturales, coeducativas, comunitarias y territoriales para una mediación más contextualizada.

Por ello, señalamos las siguientes recomendaciones:

Desde el ámbito político y administrativo (Ministerios, Gobiernos locales):

1. Diseñar y aprobar normativas específicas

- Crear legislación sobre la existencia de los departamentos de educación y mediación dentro de los museos e instituciones culturales.
- Crear legislación que reconozca la figura del mediador o mediadora cultural y su papel educativo.
- Incluir su definición en los cuerpos facultativos y en los estatutos profesionales.

2. Impulsar políticas públicas intersectoriales

- Fomentar sinergias entre Ministerios de Cultura y Educación a través de planes nacionales o autonómicos y/o provinciales.
- Establecer programas que articulen cultura, educación y desarrollo social, con enfoque territorial (nacional, autonómico/provincial, regional, etc.).

3. Desarrollar marcos de financiación estables

- Garantizar presupuestos sostenidos para departamentos, proyectos de mediación y contratación de personal.
- Fomentar líneas de apoyo para instituciones pequeñas o en regiones periféricas.

Desde el ámbito formativo y académico:

4. Crear titulaciones específicas en mediación artística/cultural

- Diseñar carreras técnicas y universitarias regladas que aborden lo pedagógico, lo artístico y lo comunitario.
- Incluir prácticas profesionales en instituciones culturales desde la formación.

5. Investigar y documentar experiencias

- Sistematizar buenas prácticas en mediación cultural a nivel iberoamericano.
- Crear repositorios y observatorios sobre el impacto de la mediación en el acceso y disfrute cultural.
- Desde el ámbito educativo, comunitario y social.

6. Incorporar la voz de los públicos

- Diseñar herramientas participativas de evaluación e incorporación de las demandas sociales a los programas de mediación, haciendo hincapié en colectivos invisibilizados en el patrimonio (mujeres, clases empobrecidas, grupos indígenas, colectivos periféricos, otras orientaciones sexuales y de género, etnias no incluidas, etc.).
- Reconocer a los públicos como cocreadores y transformadores del hecho cultural.

7. Con las Escuelas, en igualdad

- Diseñar programas horizontales donde la Escuela sea un espacio cultural y el museo, una escuela.
- El y la docente como parte activa en la mediación educativa y cultura.

8. Fortalecer redes de mediadores/as

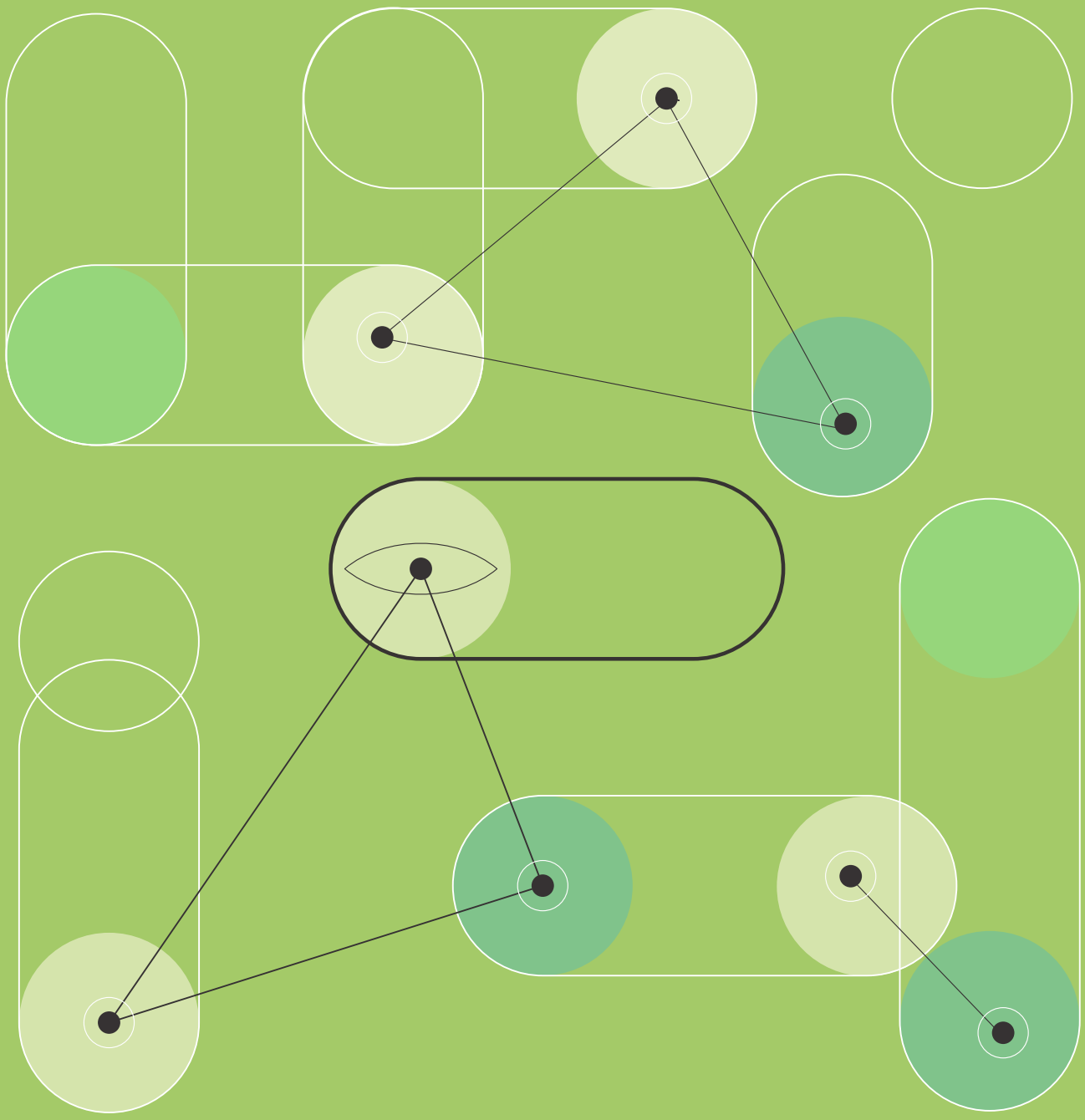
- Apoyar asociaciones, colectivos o plataformas de mediadores para la defensa de derechos laborales y formación mutua.
- Promover encuentros territoriales de intercambio profesional y buenas prácticas.

Recomendaciones
Ámbito Político y Administrativo
Normativas Específicas
Diseño y Aprobación
Crear legislación sobre la existencia de los departamentos de educación y mediación dentro de los museos e instituciones culturales
Crear legislación que reconozca la figura del/de la mediador/a cultural y su papel educativo.
Incluir su definición en los cuerpos facultativos y en los estatutos profesionales.
Políticas Públicas
Intersectoriales
Fomentar sinergias entre Ministerios de Cultura y Educación a través de planes nacionales o autonómicos.
Establecer programas que articulen cultura, educación y desarrollo social, con enfoque territorial (nacional, autonómico, regional...).
Marcos de Financiación
Estables
Garantizar presupuestos sostenidos para departamentos, proyectos de mediación y contratación de personal.
Fomentar líneas de apoyo para instituciones pequeñas o en regiones periféricas.

Recomendaciones
Ámbito Formativo y Académico
Titulaciones Específicas
Mediación artística/cultural
Diseñar carreras técnicas y universitarias regladas que aborden lo pedagógico, lo artístico y lo comunitario.
Incluir prácticas profesionales en instituciones culturales desde la formación.
Investigar y Documentar
Intersectoriales
Sistematizar buenas prácticas en mediación cultural a nivel iberoamericano.
Crear repositorios y observatorios sobre el impacto de la mediación en el acceso y disfrute cultural.

Recomendaciones
Ámbito Educativo Comunitario Social
La Voz de los Públicos
Incorporar a las personas
Diseñar herramientas participativas de evaluación e incorporación de las demandas sociales a los programas de mediación, haciendo hincapié en colectivos invisibilizados en el patrimonio (mujeres, clases empobrecidas, grupos indígenas, colectivos periféricos, otras orientaciones sexuales y de género, etnias no incluidas, etc).
Reconocer a los públicos como cocreadores y transformadores del hecho cultural.
Con las Escuelas
En igualdad
Diseñar programas horizontales donde la Escuela sea un espacio cultural y el museo, una escuela.
El y la docente como mediadora educativa y cultura.
Fortalecer Redes
De mediadores
Apoyar asociaciones, colectivos o plataformas de mediadores para la defensa de derechos laborales y formación mutua.
Promover encuentros territoriales de intercambio profesional y buenas prácticas.

Triangulación de datos



TERCERA PARTE

331

Triangulación de datos

407

Documentos de referencia internacional

408

Documentos de referencia nacionales aportados por los países consultados

Triangulación de datos

Momento 4

Triangulación de resultados provenientes de la revisión sistemática con expertos y expertas en educación artística y cultural

- **Completar y contextualizar las respuestas mediante entrevistas en profundidad realizadas a informantes clave.**
- **Entrevistas realizadas** a informantes clave de: Perú, México, España, Brasil, Argentina, Portugal y Chile.
- **2 focus-group** con expertas y expertos de la Comisión de Cultura de la OEI.

En esta tercera parte del informe se ha llevado a cabo un proceso de triangulación. La triangulación es una estrategia metodológica que refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos) de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes para estudiar un mismo fenómeno (Flick, 2018). Una de las ventajas de la triangulación es que, cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos; pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos.

En el proyecto se triangularán los datos provenientes del estudio descriptivo por entrevista con expertos y expertas en Educación Artística y Cultural, con la fiabilidad de presentar los resultados finales, recomendaciones y hoja de ruta.

Para ello será necesario la elaboración de grupos focales de expertos. Los grupos focales son una técnica de recolección de datos cualitativa en la que un pequeño grupo de participantes entabla un debate guiado sobre un tema concreto (Shabina et al., 2024). Estos pueden considerarse entrevistas de grupo, ya que permiten recabar información sobre las experiencias, opiniones y sentimientos de las personas en un entorno natural e interactivo. El guion se focalizará en confirmar, ampliar, contrastar y profundizar la información recabada con relación al panorama iberoamericano en Educación Artística y Educación Cultural, sus fortalezas y debilidades, así como la riqueza de su diversidad y especificidad.

Análisis de entrevistas a informantes clave

Resultados

Categorías generales

A continuación, se presenta el análisis realizado a partir de las entrevistas grupales mantenidas con informantes clave de siete países Sus respectivos ministerios previamente habían respondido al cuestionario vía Google Forms y se contactó con ellas y ellos bien por considerarse necesaria la ampliación y contextualización de las respuestas desde una perspectiva más amplia y situada, en el caso de algunos países, o bien por la riqueza que se pudo extraer de las respuestas ya dadas, y que merecía un espacio de conversación con mayor amplitud y profundidad.

Las personas participantes, de siete países, contempladas como informantes clave de esta investigación, fueron seleccionadas por ser consideradas voces expertas en uno o varios campos de los abordados en este informe, desde diferentes instituciones educativas y/o culturales, y por aportar una mirada abierta y rigurosa, desde una perspectiva crítica y situada, cercana al aula y a las instituciones educativas y culturales como terreno de acción, así como a la formación de profesorado y a la mediación cultural en museos e instituciones, que pudieran ofrecer consistencia a los datos obtenidos en la fase previa.

Todas ellas fueron contactadas por correo electrónico y se les proporcionó una copia de las respuestas que se habían obtenido del formulario por parte de los Ministerios de Educación y Cultura de su país, con suficiente antelación al encuentro. De este modo, los y las informantes pudieron estudiarlas y arrojar una valoración sobre las respuestas obtenidas, así como sumar sus conocimientos

y apreciaciones sobre aquellos temas por los que las entidades ministeriales habían sido interrogadas, con el objetivo último de completar la cartografía que se estaba dibujando sobre la situación de la Educación Artística y Cultural en los estados iberoamericanos. Las entrevistas se realizaron telemáticamente[12], con una duración de entre hora y media y dos horas, y en presencia de dos de las investigadoras del equipo fueron grabadas con consentimiento expreso para su posterior transcripción y análisis.

Para el desarrollo de este análisis, se procesaron los documentos de las transcripciones mediante el ***software*** Atlas.Ti de análisis cualitativo, realizando un doble análisis deductivo-inductivo del discurso: deductivo por ser tenidas en cuenta las grandes categorías que guiaron el diseño del formulario inicial de la investigación, definiendo los bloques del mismo y su continuidad temática; inductivo, a partir de una codificación de las mismas al hilo de la lectura, de forma abierta, para finalmente devolver los códigos y su saturación a esas grandes ideas, temas, o categorías, a los que los y las informantes clave se referían.

Han participado en su análisis en diferentes momentos una investigadora del equipo y dos colaboradoras[13], favoreciendo la triangulación de miradas sobre las mismas, potenciando los puntos de encuentro mediante saturación y reiteración de ideas y detectando posibles lugares no comunes, merecedores también de una mirada detenida. Para ello, se han anonimizado los países, que son nombrados en la narrativa como IC1, IC2, IC3, IC4, IC5, IC6 e IC7 respectivamente, y acompañarán el análisis algunas citas textuales o verbatim que han sido consideradas testimonios relevantes para la comprensión de las ideas que apoyan y se comparten en este informe.

Así, las categorías que aglutinan los códigos de análisis han sido:

- **Valoración de esta investigación y forma de responder al cuestionario (C01)**: relacionada con el modo de responder al cuestionario, las reacciones de los y las informantes al respecto, la detección de posibles inconsistencias y ausencias desde sus perspectivas y realidades, etc.

- **Apoyo institucional, gobierno y leyes (C02)**: relacionada con la existencia de documentos y leyes, decretos y su aplicación, así como con las relaciones institucionales, los cambios legislativos y de gestión, posibles apoyos y dificultades, etc.

—

12 En estas entrevistas participaron: Alejandra Orbeta, Amparo Alonso, Arturo Omar Kam, Carolina, Eva Martínez, César Israel Paulo, Daniela Cobos, Estibaliz Aberasturi, Flor de María Vallejo, Gabriel Hoecker, Gabriela Augustowsky, Isabel Amparo Villanueva, Juan Carlos Ruiz, Juliana Patricia Cárdenas, Lucina Jiménez, María Das Vitorias Negreiros, Martín Caeiro, Maryrah Valdivia, Olaia Fontal, Paola Vanessa Ubillus, Pilar Díez del Corral, Sara Barriga, Sonia Olinda Cajahuaman.

13 Marian Alonso Garrido y Tamara González Casado.

- **Formación de docentes (C03)**: relacionada con la universidad u otros modelos, los contenidos de las formaciones, enfoques, prácticas, diferencias entre gestión pública y privada de la formación, así como formación continua o no formal, etc.

- **Profesionales (C04)**: relacionada con la presencia, tanto en educación como en cultura, formal y no formal, la forma de contratación, la especialización, la variedad de perfiles, etc.

- **Contenidos en la escuela (C05)**: relacionada con la concreción del currículo, la presencia de unas artes u otras, posibles proyectos y metodologías, mención a la educación patrimonial.

- **Movimiento asociativo, iniciativas pedagógicas y buenas prácticas (C06**): relacionada con iniciativas y ejemplos de buenas prácticas, desde los colegios o desde otras entidades, posibles acciones modelo, impacto en la formación del profesorado, etc.

- **Museos y centros culturales (C07)**: relacionada con la figura del mediador o mediadora, su formación, la gestión y contratación de su figura, la precariedad, la relación con la escuela y la revisión de la idea de cultura, etc.

- **Denominación de las áreas y epistemología (C08)**: relacionada con cómo se denomina cada área y a qué está haciendo referencia, etc.

- **Retos y desafíos principales (C09)**: relacionada con los emergentes situados de cada territorio.

A estas categorías se suma una última que añadimos en las entrevistas, pero no en los cuestionarios, la de:

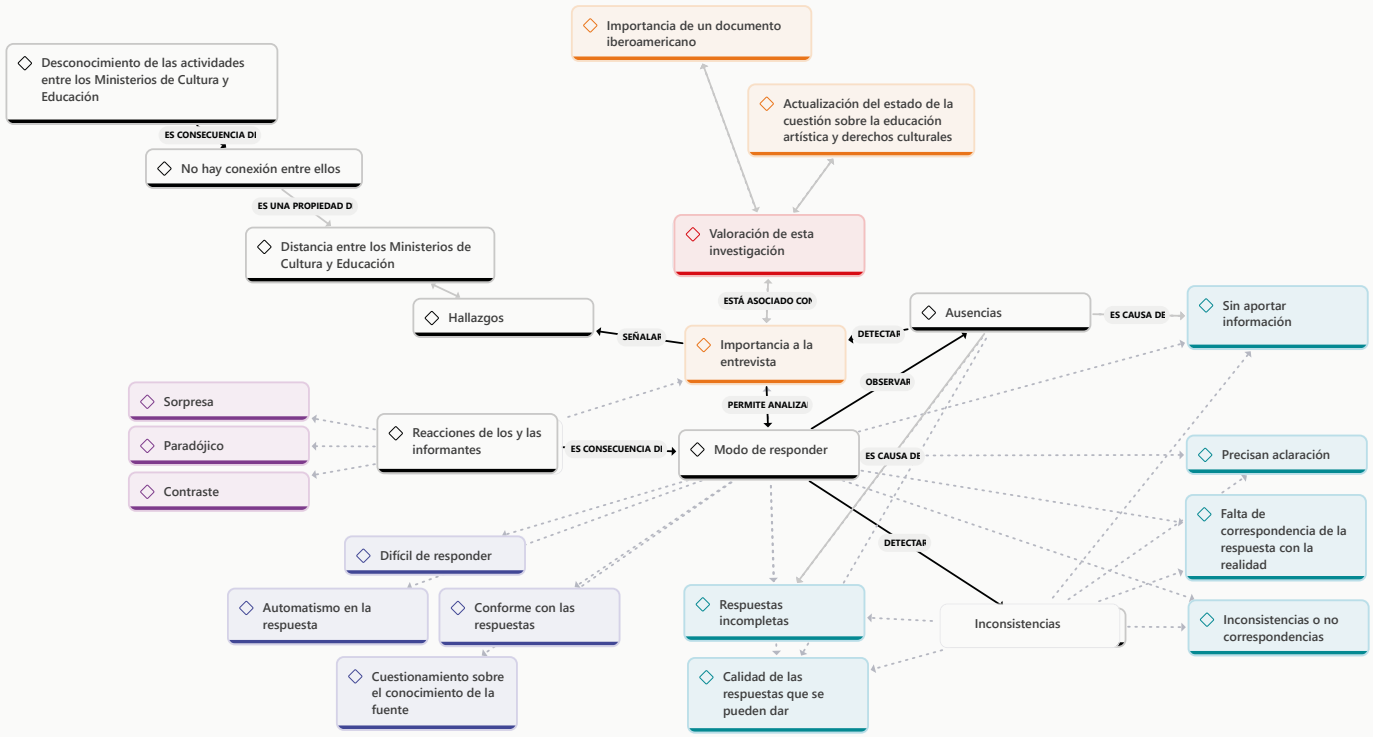
- **DAFO (C10)**: posibles debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades detectadas y nombradas por los y las informantes clave.

A continuación, se comparte el relato generado a partir del análisis, en función de las decisiones metodológicas tomadas por el equipo de investigadoras y colaboradoras. Cada mapa conceptual que acompaña ha sido elaborado a partir de una segunda codificación del análisis narrativo por categorías, de manera que favorezca una comprensión visual del contenido de cada una de ellas, que se concreta y matiza con la posterior lectura.

Valoración de esta investigación y forma de responder al cuestionario (C01)

(Modo de responder, reacciones, inconsistencias, ausencias)

La mayoría de las personas informantes estimaron **esta investigación como un documento estratégico para construir políticas comunes. No obstante, señalaron que algunas respuestas podrían reflejar información limitada frente a panoramas más complejos.**



En relación con la categoría de valoración de esta investigación y forma de responder al cuestionario, en general los países reconocen la importancia de un documento iberoamericano que sienta bases para políticas y gestiones comunes, con la mirada puesta en pasos a dar de forma colegiada y conjunta. Una persona informante describe como “muy útil que la actualización del estado de la cuestión sobre la Educación Artística y los derechos culturales en este momento, porque hace mucho que no tenemos una publicación” (IC6) si bien, ante las respuestas proporcionadas por los ministerios de su país, puntualiza que:

Suele suceder en los países grandes, con infraestructuras grandes, con instituciones grandes, que las encuestas pueden llegar a estar respondidas de muy buena fe, pero en un ámbito de decisión que puede no ser el mejor. Y eso influye en la calidad de las respuestas que se pueden dar (IC6).

En ese sentido, sobre la recepción de los datos proporcionados por sus ministerios, y el análisis sobre el modo en que los cuestionarios fueron respondidos, las respuestas ofrecen disparidad y cierta perspectiva crítica.

Estos aspectos otorgan importancia a la entrevista de informantes clave para "poder aclarar ciertos puntos" (IC2). Incluso en cuanto al uso de la terminología y su comprensión y que puede llevar a errores en un mismo contexto. A su vez, esta persona informante reconoce que puede ser difícil de responder por existir en el país una situación compleja en educación. Otro informante señala haber percibido como "un automatismo ahí en la respuesta" (IC4). Les llaman la atención "respuestas excesivamente sucintas", sin aportar información de las comunidades autónomas que debían ser de conocimiento del ministerio, señalando que el Ministerio de Educación "no ha entendido la trascendencia e importancia del estudio" (IC4).

Tan solo una de las personas informantes, refiriéndose a educación, se muestra conforme con las respuestas "técnicamente muy bien dadas" (IC7) en cuanto a lo curricular (matrices y carga horaria), añadiendo un matiz terminológico referente a lo que "es referido como programa educativo de escuela del PNA, es programa cultural de escuela" (IC7), así como la presencia de profesores de artes visuales con especialidad, donde se decía que no había, señalando que "es una área en que hay, generalmente siempre, un especialista del área, siempre contratado" (IC7), así como la mención a la educación patrimonial, que "no siendo una área específica del currículo, es abordada a nivel del tercer ciclo, especialmente en las áreas tanto de las artes visuales como de la historia" (IC7).

Una persona informante dice experimentar sorpresa ante la respuesta del Ministerio de Educación, puesto que la encuesta señala la prioridad de la Educación Artístico-Cultural, ante la evidencia de la poca presencia de tiempo curricular, lo que muestra una falta de correspondencia de la respuesta con la realidad. Así, dice responder "desde la preocupación y desde la alerta" (IC1), puesto que la presencia de las artes en educación no ha aumentado, sino disminuido: "no estoy de acuerdo en que se haya aumentado" (IC1). De este modo, aparecen ciertas contradicciones bien entre lo que se responde desde los ministerios y la realidad o bien entre lo que establece el currículo y dicha realidad, puesto que "dicen que han aumentado la presencia en el currículo en estos años, y yo creo que se ha debilitado" (IC1).

Otras personas informantes señalan que, en el ámbito educativo, la materia curricular de Educación Artística es un área menor a la que no se le da importancia. Sin embargo, en cultura sí se suele tener en cuenta la educación (IC4).

Entre esas inconsistencias o no correspondencias, se señala también que, desde algunos ministerios, se menciona la existencia de especialistas de danza, música y artes visuales, pero que "en la práctica no es así" (IC1) "porque lo hacen los profesores generalistas y habitualmente ocupan esas horas para otras cosas" (IC1) debido a que no tienen mucha preparación en las áreas artísticas, "entonces como que no lo abordan mucho" (IC1). Dentro de estas inconsistencias se señala la existencia de especialistas en algunas áreas artísticas (Educación Musical) y no en otras (Educación Visual y Plástica, Danza), que comparten materia en la Educación Primaria (IC4).

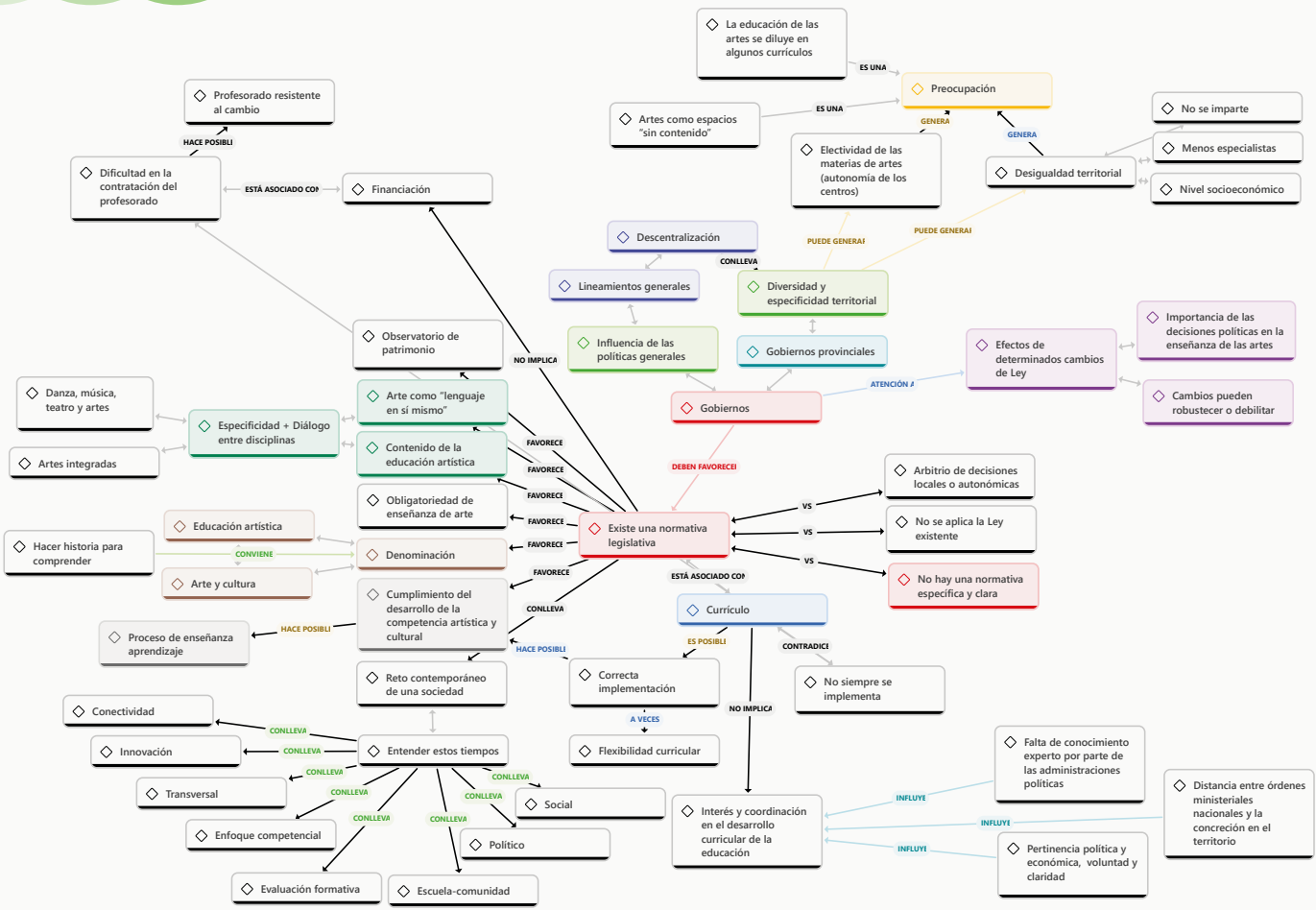
Sobre el currículo nacional, un informante señala que se habla de varios lenguajes artísticos, pero, en la realidad, los docentes no tienen de nuevo esa formación, y "lo que hacemos es enseñar más en esa, en ese lenguaje artístico, ¿no?" (IC2), refiriéndose al que más se conoce, que puede ser ninguno. Por todo ello, sobre la importancia de la Educación Artística, otra persona informante señala que, desde el ministerio, "sinceramente deberían haber respondido un uno" (IC2), expresando que, si "dicen sí es prioritaria la Educación Artístico-Cultural, debo decir que, con la poca presencia que tiene de tiempo curricular, con una o dos horas las que se tienen que alternar, bueno, el arte, música" (IC1) pasa a no serlo tanto.

En última instancia, esto genera un llamativo contraste, señalado como "paradójico" (IC1) entre la respuesta del Ministerio de Educación y "la realidad que vivimos en los colegios" (IC1), evidenciándose esa distancia con lo que los docentes nombran como realidad. La sensación es que "al final la presencia se reduce porque aumentan los lenguajes con un número de horas muy reducido" (IC1). Y concluye: "yo creo que es una es una decisión que se tomó de una manera romántica, pensando que íbamos a ser capaces de cubrir todos los lenguajes artísticos" (IC1).

Por último, se evidencia cierta distancia entre los ministerios de educación y de cultura, por ejemplo, al señalar que las directrices en materia de Educación Artística no están coordinadas ni en comunicación en muchos casos: "el Ministerio de las Culturas basa la Educación Artística en organizaciones transnacionales o intergubernamentales como la Unesco" (IC1), con documentos como "la hoja de ruta de Lisboa y la de Seúl" (IC1), mientras que el currículo nacional del Ministerio de Educación "se basa en los currículos de otros países" (IC1).

Los informantes perciben que hay un desconocimiento de las actividades entre los ministerios de cultura y educación y que no hay conexión entre ellos (IC4). Señalan como ejemplo que "en (las reuniones de) el plan nacional de educación patrimonial sí acude Cultura, pero del Ministerio de Educación, no" (IC4).

Apoyo institucional, Gobierno y leyes (C02)



En relación con la categoría de apoyo institucional, Gobierno y leyes, se desprende la sensación de que, en algunos casos, no hay una normativa específica y clara; en otros, se deja al arbitrio de decisiones locales o autonómicas que no garantizan una docencia de Educación Artística; en otros casos, cuando existe una normativa legislativa no siempre se implementa, incumpliendo las propias directrices o haciéndolas depender de los recursos territoriales o de las propias escuelas; en otros, señalan la poca incidencia política y de implementación real de algunos departamentos. Se señalan también las dudas sobre los efectos de determinados cambios de ley. Por último, las y los informantes clave señalan la importancia de las decisiones políticas en la enseñanza de las artes y cómo determinados cambios pueden robustecer o debilitarla de modo radical.

Con referencia al primer caso, un informante señala que el Ministerio de Educación de algún país no aporta ni un solo documento, deja sin cubrir la mayoría de los apartados:

> *no adjuntaba ni la normativa, ni ningún documento (IC4).*
>
> *tengo la sensación de que los aspectos educativos siempre están preocupados por generar muchas normativas en las que nos perdemos y quedan diluidas todas las áreas de conocimiento, en concreto también la nuestra, y, cuando llega la hora de especificar cuántas horas…* (IC4).

La Educación de las Artes se diluye en algunos currículos, tanto antiguos como nuevos, que con sus modificaciones y la electividad pueda impedir "que se trabaje con la calidad esperada" (IC1). Se especifica aquí el tema de la electividad de las materias de artes, ya que, "incluso con la anterior reforma, los centros tienen autonomía para elegir si ofertan o no materias de artes en tercero y cuarto medio (secundaria y bachillerato). Parece que quieren que se siga la línea parvularia, en la que, en ocasiones, no se imparte" (IC1).

En relación con el segundo caso, esta persona informante menciona una ley que, bajo su criterio, apunta hacia la desigualdad territorial, pues hay zonas urbanas donde "es mucho más factible que tú veas eso" (IC1), pero fuera de esas regiones "hay muchos menos especialistas" (IC1) "y también ligado a nivel socioeconómico" (IC1).

Ello incide en la propia geografía para su concreción curricular:

> *hay zonas que están aisladas geográficamente, y esta electividad sumada a la ausencia de, a lo mejor un profesor especialista en un lenguaje artístico, va a impedir que esta electividad se trabaje de la calidad esperada" (IC1), "lo más probable es que prescindan de este electivo de arte y cubran con profesores de otras disciplinas el electivo desde otra área de conocimiento* (IC1).
>
> y añade:
>
> *esta electividad que está en tercero y cuarto medio también está super relacionada con la oferta de profesores que van a ser capaces también de asumir esos electivos* (IC1).

Otro país informante aborda que no hay estudios que comprueben el cumplimiento del desarrollo de la competencia artística y cultural presente en la Ley de Educación vigente, y que, en Educación Primaria, no se realiza y debería formar parte de la inspección (IC4). Ello plantearía probablemente una incoherencia entre el planteamiento de la ley y la falta de especialistas y docentes formados para llevar a cabo su correcta implementación. En relación con la descentralización, los informantes afirman que el Ministerio, como garante de la

educación y conocedor de las políticas autonómicas:

debería promover un estudio a nivel estatal y que debería estar más claro qué hace cada Comunidad Autónoma, y esta centralización es competencia del Estado (IC4).

Y, promover, un estudio más a nivel nacional sobre la inteligencia artificial, tema sobre el que entienden que se ha de profundizar con urgencia.

Este país se refiere con preocupación también a la optatividad antes mencionada, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria: "que es un tema muy grave porque la ley parece que sí, o sea, aparentemente sí mantiene el número de créditos o de horas" (IC4), pero se ven comprometidos por la organización curricular y la oferta.

Sobre esta gestión e implementación de la legislación por territorios, otro informante incide en la gestión en su país:

hay unos lineamientos generales, hay acuerdos entre las provincias que se reúnen y consensuan, pero después hay variaciones de cada uno de los de los gobiernos provinciales (IC3).

En referencia a la descentralización de la educación formal, un informante incide en los beneficios, a la par que en los retos que supone, pues en:

la extensión hay una diversidad muy, muy grande en estas manifestaciones culturales alrededor de todo el territorio (IC3).

que invita a mirar

lo que hay en las comunidades, a algunos proyectos, en espacios donde la vida cotidiana es bastante más dura que la nuestra (IC3),

y que, desde la formación universitaria,

es algo que nosotros podemos también para descentralizar que todo ocurra a nivel curricular o desde la acreditación universitaria, sino que otros espacios puedan tener la certificación (IC3).

Reconocen:

la oportunidad, y es algo que también está trabajando directamente, por ejemplo, la Subsecretaría de Educación Parvularia, también con una encargada de contenidos transversales desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de las Culturas (IC1).

En definitiva, en general las personas informantes estiman positivamente una implementación legislativa de la Educación Artística que ponga en valor la diversidad y especificidad territorial, pero muestran su temor porque esta

descentralización suponga, por un lado, un desinterés y descoordinación en el desarrollo curricular de la Educación Artística y, por otro, una brecha de desigualdad entre territorios que no garantice ni formadores especializados ni dedicación adecuada.

Con respecto al escaso poder de algunos departamentos, otro informante nos habla sobre los organismos internos ministeriales, como "equipo de secretaría de educación que hace trabajo, pero no tiene mucho poder" (IC5), sobre quiénes pueden tomar decisiones, así como de los gobiernos, y se refiere al suyo, que "influyó en la Educación Artística" (IC5), con la problemática de contar con una ley, la Ley de Directriz de Bases, que da marco a la Educación Artística, pero que no se aplica, especialmente en lo relativo a la contratación del profesorado:

> *cualquier cosa, historia, así, estamos siempre atentos a poner al Ministerio Público en escuelas para que ponga profesores con formación, pero no es así (IC5), .*

señalando que hay una resistencia por parte del Ministerio Público para poner más profesores con formación en las aulas.

Sobre una de las leyes mencionadas, las personas informantes señalan que, en algunos países, se ha vuelto a la separación entre disciplinas:

> *antes había Educación Artística con las cuatro asignaturas juntas. Teníamos Danza, Música, Teatro y Artes juntos. Era otra epistemología, otra cosa. Ahora son separados (IC5).*
>
> Además, señala que
>
> *tenemos la obligatoriedad de enseñanza de arte, pero los gestores, cuando no hay, ponen a cualquier profesor.*
>
> *Este es un gran problema nuestro (IC5).*

Otras, sin embargo, ven con temor lo contrario, que las artes integradas impidan ver y enseñar la especificidad de cada arte. Ello evidencia falta de claridad para las personas informantes sobre el sentido y finalidad de estas modificaciones legislativas:

> *Veo con preocupación que esa noción de artes integradas desdibuje un poco las trayectorias disciplinares de áreas con tradiciones, con metodologías de enseñanza muy específicas (IC1),*
>
> *con mucha preocupación quién es capaz de ser especialista en arte, música y danza (IC1). .*

Varios informantes señalan sus cautelas ante la evaluación formativa, por competencias, que también se desconoce en el profesorado y que, en su opinión, supone una gran debilidad al tiempo que una oportunidad si se trabaja adecuadamente. Así señalan que es:

> *donde a veces también confundimos en este enfoque de evaluación formativa, el no valorar el proceso y vamos solamente hacia un producto, en el caso de arte es muy importante todo el proceso durante el que el estudiante ha podido apreciar o ha podido crear el proceso y el acompañamiento y la evaluación por parte del maestro (IC2).*

Esa idea del arte como "lenguaje en sí mismo" (IC6), lejos de escisiones forzadas, pero con sus especificidades como lenguajes diversos, unido a la falta de comprensión de todo ello, es apoyada por la mayoría de países, como una ausencia, una evidente falta de conocimiento experto por parte de las administraciones políticas de la aportación de las artes y los creadores a un enfoque competencial, transversal a todo el currículo, que se trata de compensar con estrategias parciales, pero sin acceso a ellas por parte de todos los centros públicos, quedando estas especialmente vinculadas a centros de alto rendimiento y redundando en la desigualdad mencionada.

En relación con el tercer caso, las personas informantes señalan la "necesidad de hacer historia para comprender cómo se conforma el sistema nacional" (IC3). Se mencionan leyes que obligan a la Educación Artística:

> *donde está la obligatoriedad, esta es la ley más nueva que tenemos, ahí dice que la enseñanza artística es obligatoria de nuevo, que tiene que tener presencias, aparecen las secundarias con orientación específica en artes, que eso también es nuevo. Y, después, cada provincia hace su propio diseño curricular provincial (IC3); lo supimos construir y conseguir en un momento. Bueno, todavía está y entonces eso es muy valioso (IC3).*

Al aterrizarlo en las escuelas, sin embargo, se señala la no obligatoriedad del cumplimiento legislativo, al depender de otros organismos gubernamentales, enfatizando esa distancia entre órdenes ministeriales nacionales y la concreción en el territorio:

> *claro, hay ahí una particularidad, es que no hay escuelas que dependan del Ministerio Nacional, ¿no? Las escuelas dependen de los gobiernos provinciales, de los ministerios provinciales y hay algunas escuelas que dependen de los municipios, ¿no? (IC3).*

En relación a la influencia de las políticas generales, estas pueden ser determinantes para el retroceso o el apoyo de la Educación Artística, la educación y las artes en general. Debido a los cambios políticos específicos en determinados territorios, se menciona la existencia expresa de "censura" (IC3), donde, desde organismos que comienza a "avisar de adoctrinamiento" (IC3), entendiendo por ello poner obstáculos en el desarrollo de transversalidades del currículo que integran las artes y la Educación Artística, en un contexto de larga tradición y desarrollo de la disciplina que, debido a cambios políticos específicos, hace retroceder a la Educación Artística. Ello incide en que en las escuelas:

empieza a haber como cierto temor a tratar ciertas temáticas, y eso nosotros hemos tenido recientemente libros que han sido prohibidos, digamos, para dictar en las escuelas, libros con los que se trabajaba (IC3).

Se cuestiona "el contenido más político, social de la Educación Artística" (IC3), a los que el arte no puede renunciar y en los que "nos cuidamos un poco, miramos un poco más, pero se siguen haciendo acciones e intervenciones en la calle, se sigue trabajando en los barrios" (IC3), "como ciertos lazos de solidaridad que nos permiten seguir investigando, seguir pensando y no, bueno y, no aflojar" (IC3), "la resistencia se ve en muchos sectores" (IC3).

En contraste a esta última percepción, otros países están desarrollando iniciativas legislativas que apoyan expresamente la Educación Artística. De nuevo, sobre cómo los cambios de gobierno afectan a la Educación Artística, su consideración e implementación, un informante nos dice que, en su caso,

se empiezan a establecer las bases que permitan colocar la Educación Artística desde otro lugar en la educación básica (IC6).

Este cambio propone tres ejes de actuación: lenguaje en sí mismo, transversalidad y unión escuela-comunidad, en el que, se "empezó por invertir en las escuelas de Educación Artística que tenían un rezago de mantenimiento de infraestructura, no les puedo decir que de lustros, de décadas" (IC6). Si bien hay un plan nacional y mucha articulación, "cada estado h maneja su propio sistema educativo" (IC6), salvo la capital, "que es la única que no está descentralizada, la dirige directamente la Secretaría de Educación Pública" (IC6).

Al ser un territorio muy grande

las infraestructuras institucionales son tremendamente enormes y no existen, como en otros países, un área, una institución exclusivamente dedicada a la Educación Artística, sino que que, incluida dentro de otras (IC6).

No obstante, se mencionan varios lugares del país donde está emergiendo esa conectividad no solo gubernamental, y donde “el reto sí es la cobertura totalmente nacional” (IC6), así como “un gran reto interno, creo yo, de reconocer los esfuerzos que ya han existido” (IC6).

De forma tardía en su opinión, reconoce que es “la primera vez en la historia (del país) que tiene ese enfoque en los últimos años” (IC6). Hasta entonces, considera que la reforma educativa se había concebido como reforma laboral, por lo que el “énfasis no estaba en los contenidos, y mucho menos en la Educación Artística” (IC6).

Por tanto, desde los apoyos, hace

> *énfasis en esta cuestión de la pertinencia política y económica, de la voluntad y de la claridad de un gobierno para poder entender estos tiempos y asumirlos como reto contemporáneo de una sociedad que, si no camina por ahí, se autodestruye (IC6),*

que parece ir relacionado con el perfil político:

> *tenemos una presidenta que es la primera vez que es una mujer que no ha transitado por otros partidos que no sean de izquierda, y ella es científica, entonces, entiende muy bien el papel de la Educación Artística (IC6).*

Señalan que existen esfuerzos por parte de la Secretaría de Educación Pública, donde la distribución de métodos editados en colaboración con la secretaría es gratuita. Es, además, la primera vez que se anunció que “habrá un programa de educación en artes prácticamente en todas las escuelas” (IC6) en este país.

Otro informante señala, en referencia a su país, la creación del Plan Nacional de Artes como hito importante y distintivo para la Educación Artística, la obligatoriedad de la Educación Obligatoria hasta los dieciocho años, como “medida de apoyo del Estado para que más personas accedan a la universidad” (IC7). La clave para ellos y su plan nacional es “entender la legislación para hacer innovación” (IC7) y la financiación, aunque señalan que el 90% del presupuesto es para sueldos, al tiempo que la población docente se hace mayor y es muy resistente al cambio, lo que genera algunas limitaciones. Comparten la relevancia de “la figura del coordinador o coordinadora de zona” (IC7) dentro del plan, para asegurar la autonomía y sostenibilidad del mismo, así como la importancia del trabajo con las instituciones locales “para traer la cultura a la escuela y al revés” (IC7). Lo logran preguntando y escuchando a los centros y a las instituciones locales qué necesitan y qué tienen, y tejen relaciones entre artistas, en las aulas, con el apoyo y relación con el profesorado.

Esta persona informante, señala que, en cuanto a las artes, el Decreto Ley 55, incluye “la matriz de la llamada flexibilidad curricular” (IC7),

> *y esto es muy importante para tu estudio, es que la ley es muy innovadora, muy flexible. Después, permite, también, en el ámbito de la flexibilidad, crear disciplinas hasta el 25% del currículo (IC7).*

Esta ley incluye el “Plan de Innovación Curricular en que están en este momento cerca de 150 agrupamientos de escuelas, permite revolucionar totalmente el currículo. Sin embargo, no es de la autonomía total de la escuela” (IC7).

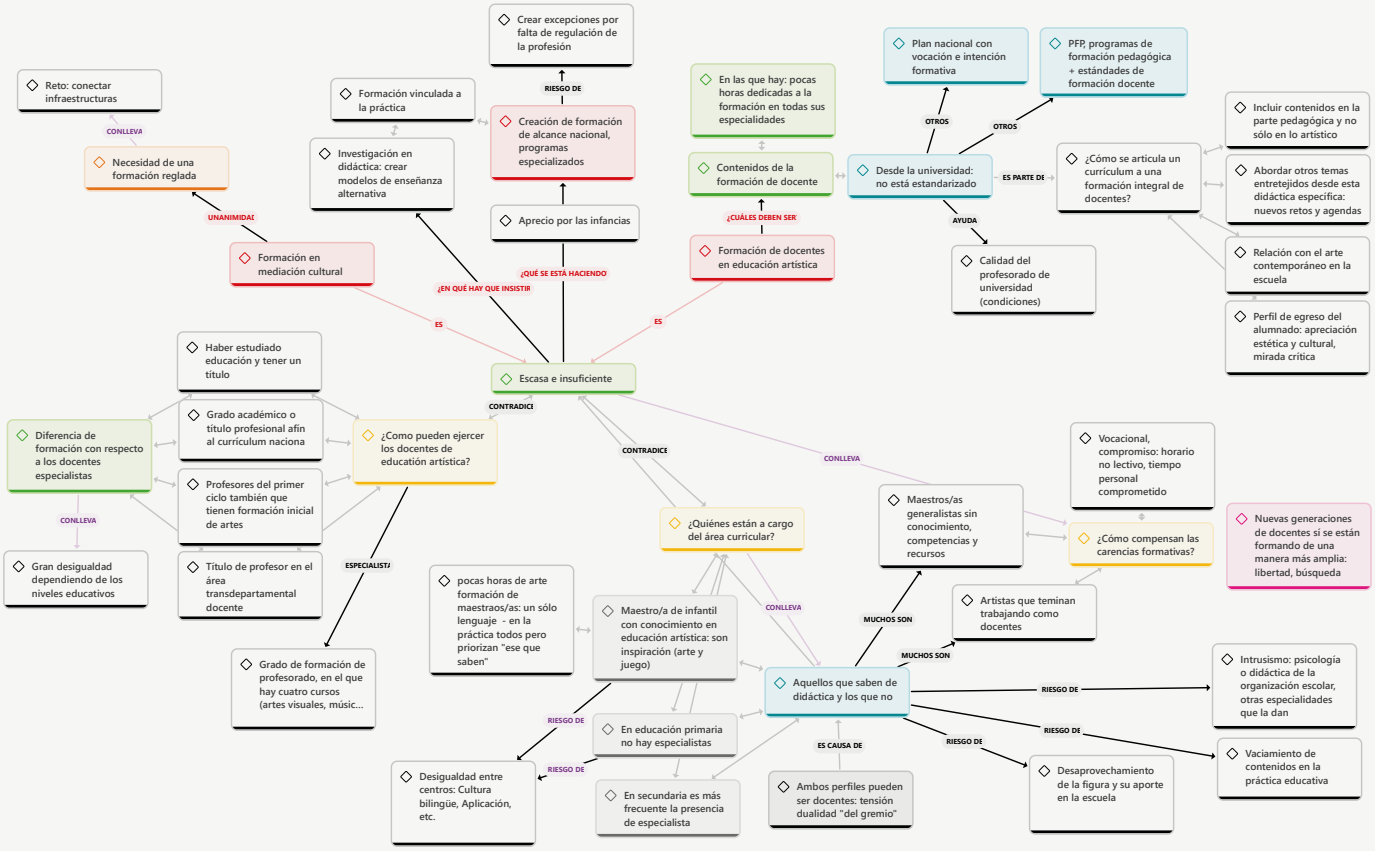
Otros informantes señalan, como respuesta a las políticas en cultura, la creación por parte del Ministerio de Cultura de un Observatorio de Patrimonio, donde la educación patrimonial es ineludible, que conduce a “un movimiento en torno a la regulación no tanto normativa, pero sí de poner un orden, poner en un primer plano el asunto, lo que es muy importante” (IC4) y donde cualquier plan patrimonial reconoce la importancia de lo educativo. Señalan la creación de la figura de coordinador de patrimonio y la ayuda del gobierno a nivel estatal para que los jóvenes que cumplen dieciocho puedan obtener un bono cultural, y que ha servido de referencia para otros países europeos. Todos ellos como ejemplos de apoyo institucional por parte del Ministerio de Cultura.

Como apoyo, otro informante considera importante señalar el paso a la “denominación del área como arte y cultura” (IC2), en su país, con tres horas semanales en educación básica (primaria + secundaria), y un currículo hacia un enfoque competencial, aunque sin formación específica de los y las docentes.

En ese sentido, algunos informantes señalan, entre las respuestas, “una precarización de las artes (IC3) y crisis de las artes, de las humanidades” (IC3), y mencionan una tensión añadida del intrusismo por parte de profesionales no especialistas que “parece que quieren trabajar desde lo artístico, pero sin tenernos como en cuenta” (IC4). Ciertos movimientos en el ámbito universitario y ministerial señalan que “no nos están permitiendo tener el hueco que nos permitiría en realidad” (IC4) y encontrar una estrategia “que nos proteja como ámbito de conocimiento especializado” (IC4).

Por otro lado, y para cerrar esta categoría, se muestra la preocupación de que, desde las instancias ministeriales, se considere a las artes como espacios “sin contenido” (IC1), y que, a través de una ampliación de los lenguajes artísticos en el currículo, pero sin espacio y tiempo específico para ser desarrollados, pueden acabar diluidos entre otras materias consideradas más específicas o de más valor. Ante el desconocimiento de los lenguajes artísticos, su importancia dentro de los derechos culturales, su especificidad y las competencias que desarrolla, es perentoria la urgencia de que este se dote “de contenido y de sentido genuino a ese espacio, ¿no? Que siga teniendo, que sea verdaderamente educación artística y no [...] un espacio o banal o vaciado de contenido” (IC3).

Formación de docentes en educación artística (C03



Existe un consenso generalizado sobre la insuficiencia de la formación inicial en Educación Artística, especialmente en Educación Infantil y Primaria, donde la escasa carga horaria y la falta de especialización vacían de contenido real el aprendizaje artístico en las aulas.

Frente a esta precariedad estructural, emergen experiencias inspiradoras –como postítulos específicos, programas de formación continua y vínculos con el arte contemporáneo y los territorios– que evidencian el potencial transformador de un profesorado bien formado y comprometido.

El desafío no es solo formar docentes que sepan de arte o de infancia, sino consolidar perfiles profesionales que integren saberes artísticos, pedagógicos y culturales con visión crítica, sensibilidad social y capacidad para articular comunidades y contextos.

La categoría de formación de docentes en Educación Artística convoca a la unanimidad entre las personas informantes sobre la **escasa e insuficiente formación en Educación Artística, con pocas horas dedicadas a la formación en todas sus especialidades**, con las especificidades que ello lleva consigo como lenguajes artísticos diferenciados. Ello lleva a un **vaciamiento de contenidos en la práctica educativa de las escuelas**, tomando al arte como algo epidérmico y no esencial en la formación de niños y niñas, el **intrusismo por parte de docentes sin formación** que incluyen las artes de modo superficial o la inclusión de artistas externos que puedan suplir estas carencias, pero sin formación educativa, otro de los aspectos que emergen de esta discusión. Esta carencia y falta de conciencia de la importancia de las competencias artísticas y culturales específicas lleva al **desaprovechamiento de la figura de las y los educadores de arte en las escuelas como motores de acciones y conciencia cultural, vínculo con los espacios culturales, las comunidades y el territorio.** Las personas informantes reflexionan, desde su dilatada experiencia, sobre la **idoneidad de una formación profunda de las artes en profesores y profesoras generalistas o la formación de especialistas,** así como en las complejidades y retos de una nueva agenda de Educación Artística de calidad y sus diversas modalidades.

En relación con la insuficiente formación de los y las docentes de Educación Infantil y Primaria en Educación Artística, algunas personas informantes señalan una gran desigualdad dependiendo de los niveles educativos: en algunos países, en la formación de maestros de cuatro años de duración, la Educación Infantil cuenta con dos materias en toda la carrera, y Educación Primaria, una, lo cual supone una falta de formación que deja a los maestros generalistas sin conocimiento, competencias y recursos en el aula. Hay una clara diferencia de formación con respecto a los docentes especialistas, cuando existen.

En otro de los países, y en relación con la especificidad de los lenguajes artísticos (Educación y Alfabetización Plástico-Visual, Educación Musical, Educación en Expresión Corporal y Danza, Educación Dramática), los informantes señalan que los docentes, en su formación inicial, se forman en un lenguaje, "pero en las escuelas han de ocuparse de varios, sin formación especializada, según currículo nacional" (IC2), lo cual deja en manos de docentes con compromiso pero sin formación adecuada la formación en artes de su alumnado. Por ello, sin formación adecuada, las y los maestros "tienden a repetir esquemas" (IC4), y agotan a los y las expertas en Educación Artística:

Las horas en la formación de maestras son mucho menores [...]. Nosotras estamos continuamente reivindicándonos. El discurso es que se va a la no mención y una visión integral, y creo que eso es demoledor y lleva a diluirnos e instrumentalizarnos (IC4).

Esta difuminación de los contenidos lleva, por una lado, a "un problema de territorialidad de las áreas" (IC4), donde maestras y maestros de otras especializaciones deben impartir contenidos de Educación Artística para los que no tienen formación, como el caso de maestros especialistas en Lengua Extranjera obligados a dar Educación Artística y visual en algún país y, por otro lado, a que otras áreas como Psicología o Didáctica de la Organización Escolar, en vez de proponer una colaboración interdisciplinar que enriquecería ambas áreas, se apropien de ámbitos de las artes sin tener el conocimiento necesario y apropiado.

Señalan que, en la formación de maestros en Educación Primaria, no hay especialistas, y que, para compensar esta carencia de formación en sus carreras, los profesores, de modo vocacional u comprometido, han de formarse por su cuenta, mediante talleres u otros, para el enfoque y aprendizaje por competencias. Ello se agudiza cuando, además, los cuatro lenguajes no alcanzan una diferenciación pedagógica en su especificidad como lenguajes. Los informantes señalan que, en la práctica, "se enseña generalmente en ese lenguaje que se maneja más" (IC2), puesto que se encarga el docente generalista que ha podido recibir, o no, cursos en Educación Artística. Estos docentes tratan de trabajar de forma colegiada o interdisciplinar con otros profesores para abordar las disciplinas artísticas (Teatro, Música, Danza), en función de la situación de aprendizaje, dentro del área "arte y cultura" (IC2) (no Educación Artística), puesto que el perfil de egreso del alumnado incluye apreciación estética y cultural.

El docente de Educación Primaria tiene poca formación:

> *una materia en un cuatrimestre que tiene que ver con la expresión artística de toda la carrera (IC3),*

y donde no suele hablarse de ningún aspecto ni didáctico, sino, más bien, tiene que ver con la formación general. En inicial, "los programas que yo conozco de la universidad por lo menos tienen dos espacios" (IC3) uno más ligado a la expresión artística y otro, a la didáctica.

Desde la precariedad en la formación que ello supone para una buena docencia en las aulas de niños, niñas y adolescentes, una persona informante señala que:

> *seguimos arrastrando el déficit de la formación docente y de la posibilidad de la formación artística profesional para el enfoque que requiere la escuela pública o privada, porque son lógicas distintas (IC6).*

Y desde esa falta de formación, señala:

> *¿cómo puedes, o sea, trabajar con las escuelas de Educación Superior, de Educación Artística Profesional, si esas mismas tienen unas carencias tremendas? (IC6).*

Como ejemplo, mencionan un estado pionero que hizo su primer programa de educación en escuelas públicas y lo hizo sumando artistas y haciendo formaciones específicas:

las nuevas generaciones de docentes sí se están formando de una manera más amplia porque están buscando ellos mismos su propio proceso y porque están teniendo más libertad (IC6).

Afirman que el proceso es incipiente y, aunque hay formaciones, todavía no tienen un alcance a nivel nacional "de todos los rincones" (IC6), con contenidos en la parte pedagógica y no solo en lo artístico, con más libertad de acción en lo transversal.

Con respecto al enriquecimiento que supondría la presencia de un o una docente formada en Educación Artística para los centros educativos en su globalidad y la formación obligatoria, varios informantes señalan que la presencia de un docente bien formado en Educación Artística marca una impronta en el centro:

Se tiene que notar mucho que hay un profesor de artes visuales en la escuela. Se tiene que notar en los pasillos, en los actos escolares, en el modo en que se cuelgan las cosas en las paredes, en los libros ilustrados que se eligen (IC3).

A esto ayudan las efemérides, como siempre ha sucedido y comparten todos los países. En su país, las fiestas que antes eran patrióticas son ahora de la ciudadanía,

y ahí aparecen las artes en los actos que hacen los niños, en las carteleras, en la escenografía, en los festivales (IC3),

de forma integrada con la vida dentro y fuera de la escuela,

donde tiene mucha presencia también es donde se invita la comunidad, entonces hay más posibilidades de intercambio cuando viene la familia (IC7),

y se cruzan con la escuela, el profesorado, las comunidades y los territorios.

El maestro con conocimiento en Educación Artística sería, pues, la inspiración de la escuela inicial

con una presencia más fuerte de lo artístico, y eso hasta en la formación se nota, se nota en el diseño curricular de la provincia (IC3),

dado que,

desde el inicio, los pilares del nivel son el arte y el juego (IC3).

En cuanto al ámbito cultural añaden que:

la Dirección General está empezando a estructurar. Estamos empezando a generar esas formaciones para conectar infraestructuras con los procesos de mediación y empezar a nombrar eso como tal (IC6).

Sin embargo, varios países refieren que la formación de profesores en Educación Secundaria Obligatoria es distinta, donde sí existe docente especialista. Algún país hace mención especial a la formación inicial de Cultura Bilingüe, donde imparten docentes formados en institutos y escuelas, y donde el alumnado lleva en total tres cursos vinculados al arte. Señalan la autonomía en escuelas y universidades para diseñar los programas especializados (algunas de las primeras han pasado ahora a ser universidades) para abordar y ofrecer esta formación. Los institutos y escuelas de formación de profesorado están alineados con las competencias docentes, distinto a lo que sucede en la universidad, donde no está estandarizado, al igual que otros países.

Con referencia a la complejidad y diversos puntos de vista sobre la formación de los docentes en Educación Artística, el panorama es extenso y variado, desde la inclusión, como se ha señalado, de horas en la formación general que garanticen el desarrollo de competencias artísticas y culturales, a la formación especializada en casos en Educación Artística –que, sin embargo, no lleva a un correlato en las aulas–, a la formación de posgrado.

En alguno de los países, en el caso de Educación Primaria y Educación Primaria Intercultural Bilingüe, además del curso general de arte, llevan un curso más vinculado a expresiones artísticas. Eso también está relacionado con la cantidad de competencias de otras áreas que tienen que desarrollar. En general, muchos profesores van a formarse como artistas, pero después, "por desempeño laboral" (IC2), se van a ver en la necesidad de formarse pedagógicamente. No obstante, depende de ellos y ellas, puesto que ambos perfiles pueden ser docentes, aquellos que saben de didáctica y los que no, sin una prueba nacional de acceso al cuerpo, aunque sí un examen de habilidades si se quiere trabajar para el Estado.

En otro de los países, desde 1996 existe un Grado de Formación de Profesorado, en el que hay cuatro cursos (artes visuales, teatro, danza y música) para asegurar que, desde Educación Infantil hasta la enseñanza media, esté toda la educación fundamental. Consideran que tienen un problema con esta

formación porque "la carga horaria es muy grande" (IC5) y, aunque esté pensado para terminarse en cuatro años y medio, suelen terminar el grado hasta en ocho años. Esto hace que muchos estudiantes abandonen antes de terminar su formación. Entre los contenidos, teatro, danza, artes visuales, una asignatura de Fundamentos de Arte Educación, "que son los fundamentos para enseñanza de artes visuales para estudiantes que salieron de enseñanza media y entraron ahora en la universidad" (IC5).

La idea del aprecio por las infancias resuena en varios países (IC1, IC3), y subyace a las formaciones y a la mediación cultural. Para uno de ellos, es importante aclarar la diferencia entre la formación de artes, de la de la pedagogía de las artes, y aclara que "la universidad se compone de distintas facultades, unidades académicas, teatro, artes visuales, audiovisual, danza, artes del fuego, tiene distintas artes dramáticas, y ahí se estudian los contenidos específicos de esa disciplina" (IC3), diferenciado del área transdepartamental de formación docente, "donde se dictan las materias pedagógicas" (IC3). Por tanto, una persona estudia artes visuales y puede ser licenciada, y si decide ser profesor puede ser licenciado solamente u obtener el título de profesor en el área transdepartamental docente.

En cuanto a los contenidos de la formación de docente (IC3) señalan asignaturas pedagógicas como son "la Política de la Educación, Historia de la Educación, las didácticas generales y las didácticas específicas, las prácticas, la residencia, la observación, etc. Una linda práctica, porque ahí se condensan una cantidad de contenidos que cruzan la vida de la escuela con las artes contemporáneas" (IC3).

Un país más señala que, sin existir figura de especialista, pero con abordaje de las disciplinas en las escuelas "los profesores siempre tenían la formación inicial" (IC7) y fueron a parar al primer ciclo.

O sea, hay muchos profesores del primer ciclo también que tienen formación inicial de artes visuales, o sea, esos acaban por ser una parte de los profesores con alguna especialización en las artes (IC7).

Y continúa exponiendo que "cuando el plan nace, comenzamos con esta intencionalidad de formar profesores, para lo que es fundamental la experiencia" (IC7).

En este caso, desde una mirada más transdisciplinar, señalan que "realmente, toda la parte de la historia y de la cultura está realmente integrada, especialmente en los aprendizajes de estudio del medio, que es la disciplina más transversal que envuelve la historia y otras áreas" (IC7).

Y se refieren a la integración de las artes, en esa y otras materias, donde a veces:

> *Esos profesores van a coadyuvar a los profesores del primer ciclo en la parte de la Danza y la Educación Física, porque hay bastante dificultad por parte de los profesores del primer ciclo en, a veces, salir de la sala de clases para un espacio más libre de la Educación Física (IC7).*

Uno de los puntos clave del sistema en uno de los países son los "colegios de aplicación", que son mantenidos por las universidades públicas federales y contemplan cada una de las cuatro especialidades. Dentro de la formación, noventa horas son de arte, pero no son especialistas quienes las imparten, son cuatro asignaturas de artes para educadores de pedagogía. Se destacan, entre el profesorado, los distintos perfiles: por ejemplo, especialistas en danza versus profesores de Educación Física. Además, entre los recursos a disposición, destacan que "incluso nosotros tenemos galerías dentro de la universidad que son usadas para hacer trabajo de mediación y formación de profesores de artes" (IC5). Además, dentro de las horas de práctica que "puede ser en museos, galerías, hospitales, veis casos" (IC5), y tres horas son destinadas a educación no formal que pueden llevarse a cabo dentro de galerías. Finalmente, señalan que existe investigación, pero que es necesaria la figura especialista y que, si bien hay arte, no siempre el profesional es contratado a pesar de contar con una ley que así lo señala.

Así, otra de las personas informantes subraya que "aquí, en casi todas las carreras existe el curso de didáctica justamente por los estándares de formación docente" (IC1) y luego existe "otro tipo de formación que se parece un poco al máster de ustedes, que es como que tú tienes un título, una Licenciatura en Arte, en Historia del Arte" (IC1) y, en ese programa, que dura uno o dos años, "tienes un grado académico o título profesional afín al currículo nacional y puedes obtener la pedagogía que se llama acá" (IC1). Por otro lado, los PFP, Programas de Formación Pedagógica, "y ahí hay una formación en didáctica también" (IC1). "Pero no hay especialistas porque no hay formación específica en Didáctica de las Artes Visuales" (IC1). Es en el trabajo de acreditación donde se vela por que se hayan cursado alguna de esas materias de didáctica, así como opera su inclusión como factor de evaluación de dichos programas.

Existe, entre las personas informantes, una tensión reflexiva en la formación y en la implementación de la Educación Artística en las escuelas que aborda la posibilidad de formación transdisciplinar con un conocimiento general de artes o la formación y existencia de especialistas. A esto se une la presencia en algunos lugares de artistas en residencia, que suscita distintos comentarios. Algunos informantes señalan que la procedencia de esta tensión, esta dualidad en "el gremio" (IC1) está muy presente en muchos de los países, por la formación recibida:

La peculiaridad de los docentes, no que trabajan, por ejemplo, en la Educación Básica, se diferencia en que algunos son artistas, profesionales, y otros han estudiado Educación Artística (IC2).

Y, de aquellos que han estudiado Educación Artística, "sabemos que ellos, en su formación, sí contemplan diversidad de disciplinas [...], es decir, Música, Teatro, Artes Plásticas" (IC2), y, además, de esa diversidad de artes, "se contemplan, digamos, contenidos relativos a lo más que diríamos pedagógico" (IC2).

Ello podría resumirse, según una de las personas informantes, con una cita de Martín Malarro, de las primeras décadas del siglo XX, que señala al respecto que "tenemos los maestros de grado que saben de niños, pero no saben nada de arte, y tenemos los que se forman como artistas y no saben nada de niños o no entienden nada de pedagogía" (IC3), y que abogaba por lo que sucede ahora en el país de la persona informante, "tenemos profesores de Artes Visuales con muchísima formación, con desempeños artísticos importantes y con conocimiento de la didáctica, pero el maestro o la maestra generalista tiene poca formación y, además, se va (del aula) y muchas veces no se entera" (IC3).

Para este último perfil, el informante señala que se lanzó un postítulo llamado "Recursos y Mediaciones Artísticas para la Enseñanza" en el que, por ejemplo, hay un módulo relacionado con el espacio escolar y todas las intervenciones en el espacio escolar, hay otro módulo dedicado a los museos, hay otro dedicado al trabajo con las artes y la comunidad, otro con la tecnología, con la idea de que "ese maestro se involucre con lo que sucede y que trabaje también conjuntamente con ese maestro especializado" (IC3).

Por todo ello, a su vez, y en contraste, se preguntan en otros países por esa tendencia a "encerrarse a que la Educación Artística sea propia de las profesoras de arte" (IC1) puesto que, en su opinión:

se abren oportunidades de diálogo, colaboración, que tiene que ver con, en el fondo, cómo se articula un currículo a una formación integral de los estudiantes, más allá de la educación específica (IC1).

En otro de los países relatan que los docentes de las escuelas públicas, si quieren nombrarse, tienen que haber estudiado Educación y deben tener un título:

Entonces seguramente ustedes han estado preguntando quiénes se hacen cargo del área curricular, no de los otros 50%. Pueden ser los artistas profesionales (IC2).

De los inicios de la carrera docente universitaria, una informante recuerda trabajar en una facultad de educación “en la misma carrera había el educador artístico y el artista” (IC6). Esta unión investigación-práctica docente-arte, puede articularse y mejorar la formación coordinada. Para ello, uno de los países señala:

> *Queremos dibujar unos modelos a partir de las prácticas de los artistas en las escuelas, de los profesores que están intentando y también con los investigadores para crear modelos de enseñanza alternativa como de tutorías. Siempre en la escuela pública, siempre dentro del currículo formal (IC7).*

Se abren, pues, posibilidades con sus respectivas fortalezas y amenazas, en tanto que algunos informantes señalan el temor de que estos artistas en residencia sustituyan a un profesional especializado no solo en la práctica artística, sino en el conocimiento de las infancias, la Educación Artística y la didáctica correspondiente. Todo ello, como alternativas ante una falta de formación estructural en Educación Artística en la formación del profesorado, reconocida por la mayoría de los informantes.

Con respecto a los nuevos retos y agendas en la Educación Artística, las y los informantes señalan la importancia de la calidad del profesorado de universidad para garantizar procesos de enseñanza, también de calidad (IC4). La precariedad laboral, la poca promoción entre el profesorado y el reducido número de catedráticos y catedráticas en el área, en comparación con otras áreas, implica un menor peso institucional y es, por tanto, un indicador de la necesidad de mejora y causa de no conseguir el apoyo institucional para el reconocimiento de la especialización y la consiguiente mención en las formaciones, así como la mayor carga docente. El reto, señala una persona informante, es que el espacio curricular no sea “vaciado de contenido o banalizado” (IC3) y donde la “formación docente, donde nosotros tenemos más posibilidad de accionar” (IC3).

Se plantea mayor investigación, y mayor colaboración interdisciplinar donde la Educación Artística sea reconocida como área de pleno derecho en diversos proyectos, como, por ejemplo, el STEAM, con la A de artes:

No entiendo cómo, si desde ciencias han pedido que las artes entren en STEAM, pero no se incorpora (IC4).

Y añaden:

Desde ciencia sí se pide, por ejemplo, el dibujo científico, y se pide ayuda, pero queda difuso y opacado. Otros profesionales asumen ese conocimiento, pero no incluyen. No quieren reconocerlo, las extraen porque saben que son significativas. Eso les preocupa, quieren trabajar desde lo artístico, pero sin los expertos. Parece delirante (IC4).

No comprenden la complejidad del pensamiento artístico. ¿Por qué se aparta las artes? Es una concepción limitante, ingenua, que no aprecia la complejidad.

Estas nuevas investigaciones deben incluir como iguales a la comunidad educativa, a las maestras:

Hay que juntarse en comunidad y que las maestras hablen, se escuchen, y, desde la universidad, aportar, pero también escuchar. Se están dando cambios más allá de currículo (IC4).

Entre otros temas que deben ser entretejidos desde esta didáctica específica, las temáticas de género, disidencias sexuales, la decolonialidad, las políticas y pedagogías de memoria o la redefinición de lo patrimonial, que deben ser abordadas:

Una nueva agenda de la Educación Artística donde aparecen, por supuesto, las temáticas de la inclusión de las temáticas de género y las disidencias vinculadas, la educación sexual integral, ¿no?" (IC3) "o la inclusión más política de lo de colonial, las políticas de las memorias y con las pedagogías de la memoria" (IC3) o con la redefinición de lo patrimonial, "que no son solo los objetos, ¿no? (IC3).

Otro elemento es la importancia de los materiales docentes. Uno de los países informantes reconoce la valía que tuvo el compartir "materiales escritos y editados conjuntamente con la Secretaría de Educación Pública" (IC6) y que distribuyó gratuitamente para la formaron de miles de maestros y cómo muchos se apropiaron de metodologías y de recursos de métodos escritos, pedagogía escrita, que ya existía. Ellos unen arte y educación:

Todavía en la formación artística profesional hay que colocar a quien se está formando como profesional de las artes en ese escenario de pedagogías empáticas, sensibles y constructivistas o críticas, en los ámbitos específicos ligados, además, al desarrollo socioemocional y psicomotriz y de desarrollo neurológico que va acompañando el crecimiento del ser humano (IC6).

La importancia de la formación vinculada a la práctica es también otro elemento a reforzar. Es necesario contar con tiempo lectivo, tanto para ahondar en una formación vinculada a la práctica como para hablar y pensar en equipo. Así, señala un informante que "nosotros tenemos, entonces, quinientos profesores de esos por el país, para, además de nosotros veintitrés, que el Ministerio de Educación da horas de trabajo lectivas semanales, dos horas, que ya es bastante bueno, para el profesor hacer ese trabajo" (IC7). Señalan que mucha formación continuada de las y los maestros se realiza en horario no lectivo y no reconocido, lo que es una dificultad. "¿Qué hace que un profesor sea innovador?" (IC7). Estos informantes señalan la importancia del personal de apoyo con alumnado con NEE. Por ello, el Plan Nacional de las Artes "nace con vocación formativa, para la transformación" (IC7). Dentro del plan destacan la existencia de "Academia", un portal de formación continua de profesorado, con gran inversión del Estado.

Otra de las claves para todos los países parece ser la necesaria relación con el arte contemporáneo en la escuela,

veníamos trabajando y venimos trabajando en ese giro donde las escuelas se encuentren con las artes contemporáneas, con otras cuestiones (IC7),

puesto que:

hay que fortalecer esa coordinación (con el contacto directo con las manifestaciones artísticas), y muchas veces creo que allí, de manera más intergubernamental, y poder establecer algunas estrategias para que los chicos puedan acercarse más a estas manifestaciones artísticas que tienen (IC2).

Este contacto no debe ser eurocéntrico, sino ampliarse a la práctica y saberes de las comunidades y territorios:

siempre estamos mirando a veces el arte europeo, pero no estamos mirando nuestro arte, no estamos mirando nuestra cultura. Entonces, el hecho de que los docentes sepan más de este enfoque, pues la cosa puede ir cambiando (IC2).

Y, para ello, el arte contemporáneo y las artes y las culturas propias han de ser terreno cercano del docente. Comienzan a existir, desde hace unas décadas, formaciones de posgrado específicas que tienen que ver con el arte contemporáneo y con la mirada política de lo artístico.

Asimismo, resaltan la importancia de la "competencia de apreciación" (IC2), de una mirada crítica y un pensamiento divergente, que sienten que no se trabaja:

Hemos hecho algunas entrevistas, también a docentes, y lo que nos decían era que se quedan simplemente en una descripción y no hay, no llegan a una reflexión los estudiantes (IC2).

Por tanto, ¿cómo hacer en los programas formativos "si quieren especializarse aún más los docentes para poder tener mayor conocimiento disciplinar para poder mediar, para poder ayudar al estudiante a desarrollar su aprendizaje"? (IC2). En el caso de primaria, en el país al que se refieren los docentes lo hacen en "talleres y en otros espacios para su formación" (IC2), pero no como parte estructural de su formación:

Y siempre pensando que una de las competencias más importantes para tu trabajo, seas ingeniero, profesor, todo, es esta capacidad de pensar divergente, de ser crítico, creativo, y, por eso, por ahí estamos (IC2).

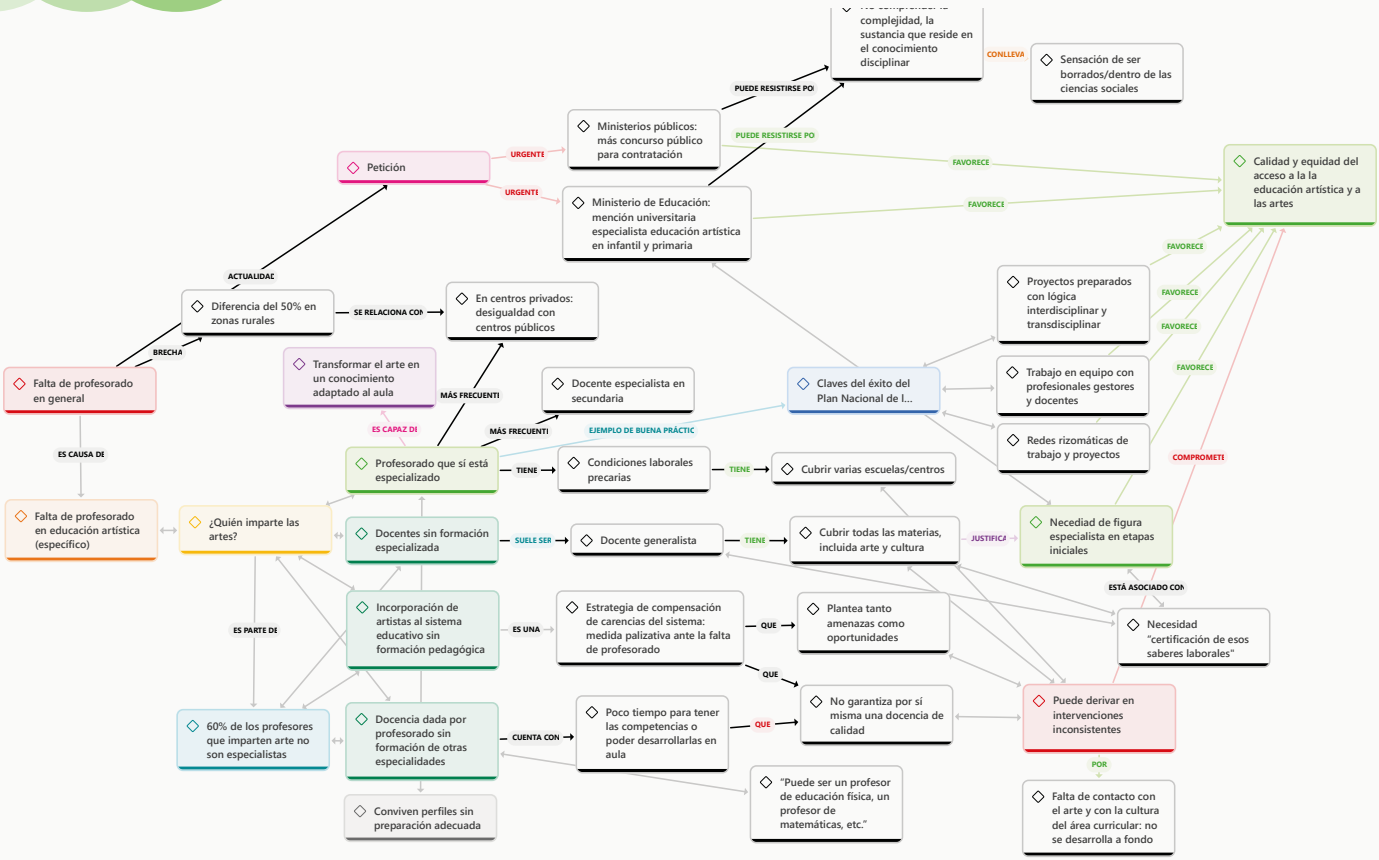
Añaden que son movimientos que no te enseña una facultad: "a ser un profesor divergente" (IC7).

Con respecto a la formación en mediación cultural, la práctica unanimidad señala la necesidad de una formación reglada. Varios informantes denuncian la falta de una formación sancionada por el Estado, el Ministerio de Cultura o el Ministerio de Educación:

son personas que han tenido un curso sobre promotoría cultural, o podrían ser estudiantes de arte (IC2).

En alguno de los países, ese perfil formativo y profesional existe, mediante programas del ministerio como "Acciona, donde artistas reciben formación pedagógica para trabajar en contextos escolares" (IC1), asegurando que "dentro de la formación que reciben, hay un espacio como concretamente de didáctica" (IC1). Sin embargo, es una excepción ante la falta de regulación de la profesión.

Profesionales (C04)



La falta de docentes especializados en Educación Artística, especialmente en infantil y primaria, genera una enseñanza desigual, superficial y fragmentada, profundizando las brechas territoriales y sociales en el acceso al arte y la cultura.

Aunque la incorporación de artistas al aula ofrece oportunidades creativas, su impacto es limitado si no se acompaña de formación pedagógica y colaboración con profesionales de la Educación Artística, cuya figura sigue siendo subvalorada e inestable.

Se abren caminos prometedores con nuevas generaciones de docentes y planes interdisciplinares que articulan escuela, comunidad y cultura, pero su consolidación exige voluntad política, condiciones laborales dignas y reconocimiento estratégico del campo.

Uno de los desafíos más recurrentes entre los informantes es la **escasez de profesorado en general, y en Educación Artística específicamente, especialmente en Educación Infantil y Educación Primaria**, y la docencia dada por profesorado sin formación, que lleva, por un lado, a una docencia sin rigor y epidérmica, de la cual se ha hablado en otros epígrafes; y, por otro, a la contratación de artistas externos que no garantiza por sí misma una docencia de calidad y plantea desde las y los informantes tanto amenazas como oportunidades. **Estas carencias e inestabilidades impactan directamente en la calidad y equidad del acceso a las artes, generando una brecha territorial y social evidente, y ponen en riesgo un enfoque competencial, interdisciplinar, multicultural, y transversal,** del que venimos hablando en este informe, para una educación del presente.

En algunas zonas rurales, la falta de profesorado con formación en Educación Artística es especialmente crítica ya que "tenemos una diferencia del 50% en zonas rurales. ¿Quién imparte las artes? Docentes sin formación específica o artistas sin pedagogía" (IC2).

En muchos casos, el docente generalista, que no ha cursado las suficientes horas que le permitan tener un conocimiento profundo de la Educación Artística y el desarrollo de las competencias asociadas, debe cubrir todas las materias, incluida arte y cultura ya que "en primaria no contamos con profesores de arte. El docente general imparte todas las materias" (IC2).

Las asignaturas artísticas son impartidas en Educación Infantil y Primaria por docentes generalistas, lo que repercute en una oferta desigual respecto a los centros privados, donde sí se incorporan especialistas incluso desde la Educación Parvularia (IC3). Son, o bien docentes sin formación especializada o bien profesionales que, a menudo, terminan por ser artistas sin formación pedagógica quienes se ocupan de la docencia y la mediación cultural, porque "no existe la formación en Didáctica del Arte" (IC1) y "hay una heterogeneidad muy evidente en su opinión, de los académicos responsables de los cursos de didáctica" (IC1).

Esa falta de docentes formados repercute en los estudiantes, que "si bien tienen contacto con el arte y con la cultura del área curricular, no la desarrollan, digamos, como a fondo porque no hay tantos especialistas. No, y no hay de todas las especialidades" (IC2).

Sobre la especialización del perfil profesional, en uno de los países señalan que el 60% de los profesores que imparten arte no son especialistas, lo que genera desigualdad especialmente entre centros públicos y privados (IC3).

La incorporación de artistas al sistema educativo se presenta para muchos de los y las informantes como una medida paliativa ante la falta de profesorado, pero con implicaciones pedagógicas importantes:

Los artistas profesionales no siempre tienen herramientas para la docencia. A veces se acercan a las escuelas sin formación ni acompañamiento (IC2).

Esto puede derivar en intervenciones inconsistentes, donde la creatividad no se traduce en aprendizaje significativo. Varios informantes coinciden en que, actualmente, conviven perfiles sin preparación adecuada ya que "hay profesores de didáctica que se meten en las artes y artistas que enseñan didáctica sin formación específica. No existe la formación en Didáctica del Arte como tal (IC1).

Esta situación conlleva una fragmentación del saber pedagógico y limita el potencial transformador de la Enseñanza Artística. Una especialista advierte que "transformar el arte en un conocimiento adaptado al aula no lo puede hacer cualquiera" (IC1).

Por todo ello, y basado en su experiencia, muchas de las personas informantes aprecian la figura del artista en la escuela, si va acompañado de un especialista en Educación Artística que sepa canalizar y adecuar las propuestas a las necesidades y retos de su alumnado.

La falta de estabilidad laboral y la condición precaria de muchos de sus profesionales debilita la consolidación del campo. En varios países, los docentes de arte trabajan en múltiples centros, sin pertenencia institucional ni carrera definida:

Estamos siempre luchando con los ministerios para que convoquen a concurso. En 2024 entraron cien profesores de artes, pero es muy poco para tantas escuelas (IC5).

Puede ser un profesor de Educación Física, un profesor de Matemáticas (IC3).

Además, el profesional tiene poco tiempo para tener estas competencias o poder desarrollarlas en aula. Esta situación contrasta con el sector privado, donde las condiciones son más favorables para la contratación de especialistas (IC5), aumentando la brecha socioeconómica donde la Educación en Artes está más extendida en los centros privados. En centros determinados por el nivel socioeconómico "habitualmente tienen especialistas incluso desde Educación Parvularia" (IC3).

Dentro del profesorado que sí está especializado, se contemplan condiciones laborales precarias en las que el profesorado tiene que cubrir varias escuelas y carece de un centro fijo en el que desarrollar su labor. Por lo que están "siempre luchando con ministerios públicos para concurso" (IC5).

Sobre la figura especialista en etapas iniciales, un informante más pide al Ministerio de Educación el reconocimiento de la especialidad de Educación Artística y Visual para etapas previas a la Educación Secundaria, que favorezca una contratación de profesorado especializado. Refieren que en algunas comunidades tienen especialistas en Educación Física y en Música, y no hay en Artística, suponiendo una inconsistencia legislativa en relación a las competencias de deben ser desarrolladas. Por ello, exigen la correspondiente mención universitaria ya que *"*se pide sistemáticamente al Ministerio de Educación que especialicen, capaciten, cualifiquen, al profesorado, sobre todo de primaria*"* (IC4),

porque, como señala otro informante *"*no es lo mismo enseñar música que enseñar artes visuales o que enseñar teatro que enseñar danza" (IC1).

En general, hay un sentimiento de sentirse anulados dentro de lo que son las Ciencias Sociales. A la hora de contratar, a pesar de reconocer que es importante en la educación personas especializadas en Educación Artística, no contratan personal con esta formación, y una de las hipótesis es que "desconocen una concepción más amplia de lo que es lo artístico" (IC4).

Es decir, para la persona que contrata, el especialista en artes *"*no tiene la complejidad suficiente, y, al no comprender la complejidad, no comprenden la sustancia que realmente reside en nuestro conocimiento" (IC4).

Parece que sí, que se perciben cambios en el ámbito no formal extraescolar con apuestas por contratar y acceder a grupos y asociaciones que trabajan fuera de lo reglado y que traen proyectos diferentes, pero no deja de ser una estrategia de compensación de carencias del sistema, y sienten que la Educación Artística es instrumental y que, como tal, se maneja.

Esta situación cambia con respecto a los últimos ciclos de Educación Primaria en algunos casos y de Educación Secundaria en otros, ya que la mayoría de profesores que dan las artes visuales son especialistas en el área de las artes visuales. Señalan que "a partir de los diez años, del segundo ciclo y del tercer ciclo, sí hay especialista. Tenemos realmente una fuerte enseñanza artística especializada, financiada, que comienza en el segundo ciclo del quinto año" (IC7).

La figura de profesional especialista en Educación Secundaria es en uno de los países "un profesor exclusivamente que se hace cargo del área" (IC2). En el caso de los colegios de alto rendimiento, atienden estudiantes que son del tercero, cuarto y quinto de Educación Secundaria. Su rango de edad es más o menos hasta diecisiete años.

Algunos países han iniciado reformas que promueven la autonomía profesional del docente como eje de sostenibilidad educativa. Para una persona informante, la nueva reforma "delega mucha autonomía al docente y rompe con este dirigismo que había sido muy establecido en el sistema educativo del país" (IC6).

Y especialmente insiste en que "hay que dejarle más autonomía al maestro" (IC6).

Tienen una mística y una capacidad de acción que yo, sinceramente, pienso que es lo que sostiene este país, porque son las maestras y los maestros de esos niveles educativos los que pueden apoyar realmente la base del sistema de cuidados en un país tan grande y en donde las jornadas laborales son tan largas (IC6).

Es que sí, y no les hemos reconocido suficientemente a esas maestras y maestros (IC6).

Sin embargo, "todavía se sigue pensando que cualquier creador o creadora se puede acercar a una escuela y hacer una actividad, la que sea, al fin es artista" (IC6).

En este país, señalan que "en el preescolar, por decirlo así, en la primera infancia, prácticamente las maestras, la mayoría son mujeres, trabajan desde las artes" (IC6), entendiendo como profesionales que esta es la manera de acompañar en un aprendizaje digamos intuitivo, riguroso y certero. Por lo que habría que apostar por la "certificación de esos saberes laborales" (IC6), poniendo en valor no solo la práctica docente, sino la práctica docente ejercida por mujeres, con unos conocimientos que tienen que ser apreciados en el sistema educativo y puestos, como los cuidados, en el centro.

No obstante, esta autonomía requiere también soporte institucional, acreditación de saberes y reconocimiento de la Educación Artística como ámbito estratégico.

El trabajo con los profesionales gestores y docentes, en equipo, es una de las claves del éxito del Plan Nacional de Artes. En uno de los países informantes señalan:

Un grupo, un equipo, que crece todos los años a medida que el plan se extiende. Al inicio éramos tres. Y comenzó a crecer la sede. Y ahí metimos al ministerio. Necesitamos de más profesores así. Sí, escogen, se seleccionan. Y ahora somos veinticuatro activadores. Uno está solamente en la academia (IC7).

Frente a este panorama, surgen propuestas innovadoras lideradas por nuevas generaciones de docentes con enfoque interdisciplinar:

Tenemos profesores de todas las áreas del conocimiento para montar redes rizomáticas de trabajo y proyectos interdisciplinarios (IC7)..

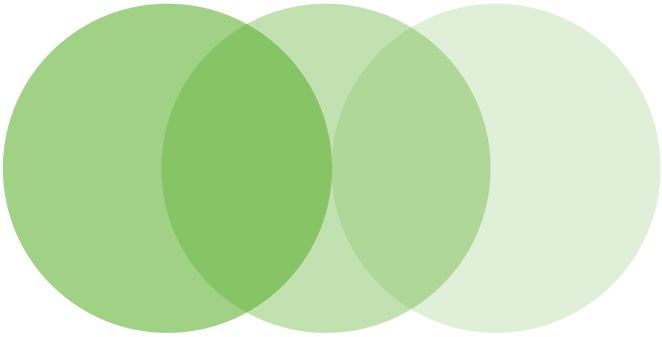
Estas experiencias configuran espacios de formación continua y colaboración entre escuelas e instituciones culturales.

Se apuesta a la vez por las nuevas generaciones capaces de “adquirir un dinamismo que les permita ser generadores de nuevos procesos” (IC6). Además de la especialización de los profesionales, se apuesta por un trabajo multi e interdisciplinar:

> *Tenemos profesores de todas las áreas del conocimiento, para que nosotros mismos, internamente, podamos montar los proyectos ya preparados para esta lógica interdisciplinar y transdisciplinar. Para montar esta red rizomática de trabajo necesitamos todos estos compañeros en conjunto, lo que hace que otras escuelas los llamen para activar estos procesos en red con los profesionales, de cocreación de proyectos (IC7).*

En ese rescatar las voces de los profesionales “nos pidieron como pequeñas historias de cómo cambió, lo que se ha hecho” (IC7), que pudieran validar verdaderamente las políticas y planes desde el terreno, así como generar memoria, puesto que la necesidad de contratación y renovación también tiene que ver con el envejecimiento del cuerpo profesional docente que países como este acusan.

Los testimonios recogidos por parte de las y los informantes clave coinciden en que la Educación Artística necesita una revalorización integral. La formación específica en Didáctica de las Artes se presenta como una necesidad no resuelta. Esta situación arroja carencias laborales, falta de legislación acorde a los tiempos de la alfabetización visual y defensa de los derechos culturales, unido a la irregularidad en la implantación en territorios marcada por la brecha económica y territorial. Esta renovación incluye sistemas de formación inicial con orientación didáctica de las artes, acreditación específica, especialización, condiciones laborales dignas y políticas públicas que garanticen la presencia y continuidad del área en todos los niveles educativos. La meta no es solo numérica, sino de fondo: contar con docentes capaces de traducir el lenguaje del arte en experiencias educativas transformadoras, con sensibilidad, rigor y compromiso ético.



Contenidos en la escuela (C05)

Aunque los marcos legislativos reconocen la competencia artística y cultural, en la práctica, su desarrollo es superficial y desigual, condicionado por la falta de docentes formados, tiempos insuficientes y una concepción instrumental del arte en la escuela.

Persisten prácticas obsoletas –como el trabajo sólo por efemérides descontextualizadas o el uso de fichas estandarizadas– que pueden vaciar de contenido pedagógico a la Educación Artística y relegan su dimensión crítica, estética y transformadora.

Algunos países están apostando por reformas curriculares innovadoras que conciben el arte como lenguaje, vía de aprendizaje y vínculo escuela-comunidad, pero estas propuestas aún requieren tiempo, acompañamiento docente y legitimación institucional.

La transformación educativa pasa por metodologías integradas, enfoque competencial y autonomía curricular, donde la educación artística deja de ser un adorno y se convierte en el desarrollo de capacidades propias y específicas de las artes, la creación y la cultura, así como un motor de inclusión, creatividad y ciudadanía activa.

En relación con los contenidos en la escuela, es necesario detenerse a analizar cómo los países concretan en las aulas tanto los mandatos legislativos de vinculación estatal como su aproximación provincial y/o territorial, en relación con los profesionales de los que disponen, con la formación que les acompaña, afrontando los retos que las nuevas directrices hacia enfoques más competenciales y por proyectos les demandan. Ello tiene que ver con comprender los modos, los métodos y las metodologías que pueden acompañar el cambio y transformación de las escuelas. En este apartado se observan fundamentalmente **carencias estructurales tanto de tiempo y dedicación como de profesionales formados, pero se vislumbra en algunos países otros modos de concebir una educación que ponga en el centro los derechos culturales y artísticos dentro de la enseñanza obligatoria**. Ello, más allá de llevarnos a una reflexión colectiva sobre las carencias y déficits, arroja una pequeña luz a **otros modos de concebir una educación que incluya a las artes.**

La gran mayoría de las personas informantes señalan la presencia escasa de la Educación Artística, por un lado, y la falta de docentes formados en el área para dar la materia, por otro. Ante esta falta de formación recibida por los docentes, –en su mayoría generalistas o especialistas en otras materias–, con escasa formación en educación artística, la competencia artística y cultural presente en muchas legislaciones educativas queda sin desarrollar, los resultados de aprendizaje no cumplen las exigencias requeridas legislativamente y el contenido queda difuminado y tratado de forma superficial. Como señala una persona informante “no me vale que se utilicen las artes para la enseñanza de otras cosas o para otras cuestiones, no me vale la educación artística únicamente como medio” (IC4).

Insistir en el sentido y contenido del área es aún tarea pedagógica de los propios docentes, con otros docentes, con las instituciones y con las familias.

Otro de los países pone el foco y faro en los colegios de aplicación (IC5); evitar las desigualdades entre los centros, con un trabajo de convicción del profesorado, parece también la manera.

Para otros informantes, se usan las artes como una asignatura interdisciplinar, como complementaria (dada por docentes no formados suficientemente en educación artística, con una mirada en casos anecdótica o superficial y especializados en otras materias, como Lengua Extranjera, y donde se utilizan estos momentos para profundizar en la propia especialización). Además, se ha abierto la posibilidad a que los centros impartan las enseñanzas artísticas de modo optativo, por lo que, aunque desde las instituciones políticas se defiende que la asignatura no se ha eliminado, a efectos prácticos hace que desaparezca en muchos casos y el alumnado no tenga garantizada esta formación.

En este caso, critican el trabajo por efemérides que en otros países parece funcionar:

> *Se siguen manteniendo prácticas tradicionales que lo decimos mucho, no del Día del Padre, el Día de la Paz, el Día del Carnaval y, al final, las pocas horas que tienen se dedican a celebrar todos estos días. Con lo cual, el contenido curricular no se está impartiendo. Ya podían hacer ristras de matemáticas ya que a los padres les parecen súper importantes y les regalárselas el Día del Padre una suma de 48 cifras (IC4).*

Se añade que, al no contratar especialistas, otra de las prácticas es el uso de fichas estandarizadas. Señalan también que muchos contenidos quedan fuera del currículo ya que "lo escultórico no entra en la escuela en nuestro territorio. Más allá de construir hogueras o fallas, se trabaja muy poquito lo tridimensional y el volumen" (IC4).

En casos, se confunden los contenidos propios del manejo de la tecnología con los contenidos en educación y alfabetización visual, esenciales para un conocimiento profundo y no solo instrumental; "que tú uses la cámara de tu móvil o que tú puedas hacer un pequeño vídeo no significa que tengas un dominio del lenguaje visual" (IC4).

La Educación Visual es competencia de la Educación Artística, y es urgente y relevante.

Se percibe por parte de otros informantes una diferencia entre la búsqueda de contenidos para impartir Educación Artística por parte de educadoras formadas, mientras que desde el equipo directivo presionan para que todo sea en línea con los documentos oficiales y las obligaciones según el ministerio, por lo que el proceso termina por perder la intención inicial (IC4). Consideran, sin embargo, que a nivel de contenidos, el informe PISA puede ayudar a resituar el enfoque, ahora que se incluye creatividad, en los casos en los que aún está siendo difícil lograrlo. Cuestionan a nivel de contenido la introducción de la inteligencia artificial y las tecnologías en general.

En otro de los países, se habla igualmente del aumento de presencia de materias de artes en el currículo de estos años, pero las nuevas bases curriculares las incluyen como optativas con Educación Física, lo que, en opinión de los informantes, las debilita, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria. En Educación Primaria, si bien se amplían las horas, también lo hacen los lenguajes, por lo que se debilitan (IC1). Cabría preguntarse entonces: ¿qué y cómo se puede hacer con esto en las aulas?

Otro de los países informantes refería desigualdades entre centros por geografía y en algunas zonas se ve especialmente comprometida la "competencia de apreciación cultural y estética, que se dirija hacia el enfoque multicultural y hacia descolonizar el currículo de la mirada eurocentrista" (IC2).

En ese sentido, no se trata solo de tener acceso a tecnología para conocer manifestaciones artísticas, sino de apreciar y valorar las culturas del país e introducirlas en el currículo. La descentralización acarrea beneficios y limitaciones y es prioritaria en la Educación Artística contemporánea. En esa cuestión territorial de los países, se señalaban desigualdades en la escuela pública-privada pues solo los colegios de alto rendimiento pueden asegurar acceso a la formación en las distintas disciplinas en uno de los países. A veces mediante extraescolares, pues funciona como un internado (IC2). También en otros países (IC5, IC3) se dan situaciones parecidas.

Otro de los países plantea una nueva perspectiva integradora de la Educación Artística, que supone un elemento positivo en este paisaje. En primer lugar, los tres ejes en artes propuestos desde la nueva escuela:

> *Uno primero que reconoce la educación artística como lenguaje en sí mismo, como lengua que puede ser adoptada, adquirida y desarrollada como cualquier otra, porque está colocada en ese ámbito.*
>
> *Un segundo eje que la considera como una vía de exploración para cualquiera otro de los aprendizajes y por lo tanto se le coloca la posibilidad de la transversalidad.*
>
> *Y un tercer eje en donde se le coloca como un posible vínculo entre escuela y comunidad (IC6).*

Se hace una reformulación de los libros de texto, se han flexibilizado las estructuras internas y se delega mucha autonomía en el o la docente. No obstante, hay una lucha por la mirada externa de quien no está dentro de la escuela porque "se espanta y piensa que se está renunciando a los contenidos" (IC2). Cómo convencer de que no por más contenidos se aprende más, parece un reto común.

En este cambio paradigmático que implica una revolución en el modo de valorar y posicionar las Artes y la Educación Artística, uno de los países, se pregunta: "¿Por qué se cambian las escuelas y cómo?" (IC7).

Así, en uno de los países señalan la necesidad de hacer historia para comprender que antes, el currículo nacional tenía cierta homogeneidad. Después, se establece autonomía por provincia, con posibles acuerdos, pero con libertad de decisión. En esos acuerdos, históricamente la música y la plástica han estado presentes de forma obligatoria para toda la población. La integración

de otras enseñanzas es posterior, de la mano de este cambio de gestión por provincias. Desde ese enfoque se desarrollaba el currículo, pero señalan que actualmente se está viviendo en su país "una recolonización del currículo" (IC3), a la vez que se trabaja por la inclusión de transversalidad y disidencias, como algo que está sucediendo a nivel global y es imparable.

Nos detenemos en la articulación del currículo de uno de los países consultados, porque puede ser considerado de interés especial y puede ser un ejemplo de un modo de concebir la Educación Artística, en este caso a partir de las artes integradas, si bien, como hemos señalado en este informe, no es siempre una perspectiva compartida por todos los expertos consultados.

En esta propuesta, en el primer ciclo dan clase profesores de segundo ciclo con formación en artes visuales que, por tanto, ayudan a compensar posibles carencias de contenido artístico. Docentes de otros ciclos apoyan el primer ciclo y se trabaja con pareja educativa en sala, por ejemplo, con tecnología, que ya venía del anterior modelo, es decir, se mantienen metodologías anteriores que venían funcionando, que se hibridan con nuevos enfoques y directrices.

En este país, se imparte la Educación Artística en disciplinas artísticas especializadas (similar a la de conservatorio), desde los tres años, con itinerarios, como formación técnica en danza y sin cursar, por ejemplo, Educación Física. Para favorecerlo, el Estado paga la formación para fomentar el estudio de artes integradas de 10-17 años. Especialmente sucede en música, teatro y danza, siendo esta última la que más compensación necesita por horas de formación técnica en el currículo, por lo que también hay un apoyo más allá de la educación básica, que inspira al país y le ayuda a comprender la relevancia.

Desde 2018, existe en el país autonomía de los centros para gestionar el currículo desde un enfoque situado, ajustado a la realidad y necesidades de los centros. Hasta cinco horas por semana de artes integradas y con docentes de apoyo a docentes especialistas. La inclusión es sin duda un eje, una agenda, un sentido. En tercer ciclo pasan a 325 minutos por semana.

Existe el "dominio de autonomía curricular" que consiste en la posibilidad de diseñar materias en función de las necesidades del centro, del alumnado. hasta el momento es una opción poco usada, puesto que hay una gran parte del profesorado que se mantiene en un perfil más conservador (IC7).

La vinculación entre profesorado de diferentes generaciones, mediante conversaciones y con tiempo, y con convicción, parece la manera de lograr el impulso hacia el mayor uso de estos dominios. Ese dominio puede ser hasta el 25% del currículo, pero si quiere más se puede enviar una propuesta de transformación del currículo al Ministerio de Educación, que habilita un equipo multidisciplinar para revisarlo y dos años de seguimiento al centro para implementarlo y, así, asegurar, que se cubre el enfoque competencial y perfil de

salida del alumnado. Se trata de implementar metodologías transformadoras, “hacer menos proyectos, pero con mayor impacto” (IC7).

Ese acompañamiento a los docentes, la escucha y comprensión, parece la manera para lograrlo.

Sin embargo, en todo ello, hay una cuestión subyacente que tiene que ver con la falta de tiempo para abordar las formaciones continuas y permanente del profesorado para incorporar los cambios, que generalmente recae en los tiempos de descanso o familiares. Uno de los informantes señala: “cómo juzgo que es una cuestión mundial, la cuestión del tiempo, los profesores están cansados, tienen poco tiempo y nosotros trabajamos en una línea casi psicológica para estimularnos y darnos energía para que ellos continúen sabiendo que nosotros estamos al lado de ellos” (IC7).

Esa energía está presente en las escuelas, pero los niveles de presión y estrés, las ratios por aula, la presión del currículo puede hacer que los profesores se agoten, se concentren en cumplir lo urgente más allá de lo importante; por ello son necesarios los procesos de acompañamiento. Existe una gran variedad y casuística con respecto a las artes en los centros. Algunos tienen en Educación Primaria cinco horas a la semana entre todas las artes, pero otros tienen dos, solo de dibujo; unos centros se relacionan con los dispositivos de cultura, y otros sienten que no pertenecen a estos espacios; unos tienen los recursos para abordar la inclusión, y otros no saben cómo trabajar inclusivamente, por ejemplo “con aquellos que tienen el espectro de autismo”. En uno de los territorios tienen personal técnico de apoyo, están con ellos todo el día en la escuela y los acompañan desde la primera clase, al almuerzo, hasta la salida” (IC7). Basándose e integrando metodologías desde las artes, en estos territorios, cuentan con que “desde los diez años hay una posibilidad de una enseñanza teatro-música integrada por los centros” (IC7). Pero en otros, esto es impensable. En ocasiones, el desafío de la inclusión pasa por la lengua, “un desafío muy grande en las escuelas” (IC7). Para responder a ese desafío, “los profesores, los directores, incluso el ministerio está viendo cómo las artes son fundamentales para la integración y para la inclusión de niños (IC7).

Y en ocasiones, pasa por ejercer la ciudadanía, la multiculturalidad, como parte de una estrategia y un plan.

O como se señala en otro país: “en el caso de arte, la de apreciación y la de creación” (IC2). En esto, el aprendizaje competencial se sustenta a su vez en una metodología por proyectos, que no es nueva, pero en la que se apunta “hacia una habilidad [...] que consideramos [...] de bastante demanda que es el pensamiento creativo” (IC2).

En el sistema de este país, en primaria, se aborda la competencia de apreciación y creación, que se continua en secundaria, para que al finalizar el estudiante

haya podido desarrollar sus competencias. A lo "que apuntamos al desarrollo de las competencias, tratando los diversos lenguajes artísticos" (IC2). Los estudiantes van decidiendo, especialmente en Educación Secundaria Obligatoria:

> *Van surgiendo estas situaciones, y los chicos van tomando decisiones, ¿no? Entonces este es por eso por lo que se puso ahí, que no, no es que desarrollan una hora o dos horas, no, no es por lo que horas, o sea, no está dividido hasta aquí música hasta aquí artes visuales, sino es en el marco de una situación eso (IC2).*

Y esto se produce tanto en inicial como en primaria y en secundaria, por proyectos y de manera interdisciplinar. Pero para ello es imprescindible que los docentes conozcan este enfoque por competencias, y esto es común a todos los países, puesto que:

> *Es a partir de estas situaciones donde el estudiante va a requerir movilizar todas sus habilidades, los conocimientos, las actitudes para la toma de decisiones, si son pertinentes, si no son pertinentes. Si realmente lo que yo quiero comunicar, si realmente lo que yo estoy expresando, comunica y responde a esta situación que planteamos, que estamos pensando este abordar (IC2).*

Y con ello, sus habilidades para detectar las necesidades del alumnado en el proceso, en su acompañamiento "e ir ayudando, ir mediando el aprendizaje del estudiante de identificar aquí hay una debilidad, aquí hay una necesidad, yo voy acompañando esta necesidad para que el estudiante vaya progresando" (IC4).

A menudo, a pesar de la convicción que muestran "el enfoque no es muy entendido y no se aplica" (IC2).

Esta misma forma de trabajar se comparte en otro de los países, que señala que en primaria "es un nivel más flexible y por la historia del nivel, ahí trabajan por proyectos o por ejes temáticos o por centros de interés, o hay una forma de organización de la tarea en ese nivel que le da con mayor facilidad entrada de lo que es la Educación Artística, con actividades de danza, de teatro, vinculado con el juego" (IC3).

En todos los países, comparten el "mantra" (IC7) de que "mínimo tienes que saber dominar estos aprendizajes y un conjunto, un grupo de competencias del perfil de los alumnos cuando salen de la escolaridad obligatoria. Trabajamos por competencias" (IC7). Pero es su caso, y dentro de esta flexibilidad, como se ha señalado anteriormente, "los profesores pueden crear nuevas disciplinas misturando, mezclando". (IC7). En ese sentido, desde la autonomía curricular,

“la escuela propone un currículo completamente diferente. Puede acabar con la Lengua, con las Matemáticas y crear disciplinas con otro nombre. Tiene que cumplir los aprendizajes esenciales. Cumplir “ese mantra” (IC7).

Pero aún sin una transformación extrema del currículo, en las escuelas del país, en coherencia a la legislación y al plan, “el profesor de Educación Física también tiene que dar materias ligadas a la danza, a los movimientos. No es un bailarín, es un profesor de Educación Física, pero tiene que enseñar danzas tradicionales, que acaban condicionando el trabajo interdisciplinar” (IC7).

De alguna manera, lo que este informante plantea, al igual que hacían los anteriores, es que “queremos con esta mezcla de disciplinas con ir al medio ambiente, a la ciudad, para recoger la investigación, la metodología de proyectos que tuvimos muchísimo en el país en los años 90 y 80, en los que estaba una enseñanza siempre por proyectos, las mesas donde yo he aprendido eran circulares, con todos los niños en círculo trabajando” (IC7).

Y esa idea de que la innovación, a menudo, pasa por una vuelta atrás a aquello que en el pasado nos funcionó “porque en parte es verdad que tiene que ver con volver a una forma de vida que tú describías que es distinta en el que las personas están relacionadas e interrelacionadas” (IC7).

Para finalizar cómo se puede trabajar en las escuelas, en general se señala:

Tenemos una acción muy pragmática que es ayudar a las escuelas a hacer menos proyectos, pero más proyectos con intencionalidad pedagógica e implicando el mayor número de disciplinas posibles (IC7).

Y para ello, desde la gestión del plan son muy conscientes que:

Para cumplir ese cuadro de competencias que tenemos, nunca en la vida lo conseguiríamos a través de la fragmentación sólo de algunas disciplinas. Y tenemos la certeza absoluta de que la Educación por el Arte y la Educación Artística y la cultura tienen un papel fundamental en ese cumplimiento (IC7)..

Con esa convicción, cerramos este análisis para pasar a la comprensión de otras dimensiones de la Educación Artística.

Movimiento asociativo, iniciativas pedagógicas y buenas prácticas (C06)

A través de los testimonios de las personas informantes, se presencia la emergencia de redes vivas de colaboración entre profesorado, artistas e instituciones culturales que sostienen prácticas significativas en contextos muchas veces adversos. Las iniciativas impulsadas desde la sociedad civil demuestran que cuando el arte entra a la escuela con metodologías críticas, se multiplican las posibilidades de transformación artística, educativa y social.

La falta de tiempo, financiación estable y reconocimiento institucional limita la expansión y sostenibilidad de estas experiencias, muchas de las cuales siguen dependiendo del esfuerzo individual y la militancia cultural. La consolidación de redes, observatorios y espacios de encuentro entre educación formal y no formal representa una vía sólida para fortalecer la Educación Artística desde abajo, con propuestas situadas, inclusivas y adaptadas a la diversidad territorial.

En relación con el movimiento asociativo, iniciativas pedagógicas y buenas prácticas, en **la mayoría de los países no cuentan con una asociación de profesorado** como tal, pero refieren **acciones comunes entre el profesorado que se han materializado en experiencias significativas.** Se les pidió a su vez que compartieran aquellas iniciativas significativas, a modo de buenas prácticas, tanto de la educación formal como de la sociedad civil, que puedan servir como recurso e inspiración para todos a través de este informe, como primera piedra hacia la construcción de un **observatorio de un conjunto de experiencias**. Ello ha dado como resultado **experiencias muy significativas sostenidas en el tiempo, que habla de la vitalidad de la Educación Artística**, a pesar de legislaciones adversas o precisamente para paliar, desde la sociedad civil, los territorios y las necesidades de las comunidades; una urgencia cultural y artística que las sociedades y el campo profesional observa.

Así, en uno de estos países se refieren a la experiencia de "Territorios de la educación artística para el diálogo: encuentros, redes, sinergias"[14], un Congreso Internacional que convoca a colegas de distintas provincias, a docentes y también, de otros países como Chile, Uruguay, Brasil, España y Portugal:

Lo que estamos haciendo es fortalecer una trama un poco sin fronteras (IC3).

Iniciativas como la revista "Proas a la ciudad" y "Didácticas en acción" nacen como experiencia de estos encuentros:

Nos unimos todas las cátedras que enseñamos didácticas de las artes visuales convocadas por una temática que era la temática ambiental y la idea era trabajar con artistas de cada región, con una problemática ambiental específica vinculada o con el agua o con la erosión, o con la minería a cielo abierto, pedagogías del viento, lo que lo que sucedía en un cullo con el agua (IC3).

La dificultad mencionada era encontrar el tiempo para poder desarrollarlo en profundidad. También, ya comentado en el análisis, "Buenos Aires en la escuela"[15], con un sistema de asociación entre todas las instituciones culturales y las escuelas, que facilitaba el transporte para que el alumnado de la periferia pudiera acceder a museos y teatros.

—

14 Para saber más: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249240/1/Territorios-educacion-artistica.pdf

15 https://buenosaires.gob.ar/areas/educacion/niveles/primaria/programas/baescuela/?menu_id=20073

Igualmente, señalan el actual diseño de formación de posgrado del que se han compartido detalles en la formación de profesorado, con contenidos sobre relación con museos, con el espacio y la comunidad, como una forma de seguir afianzado todo lo conseguido en el área hasta ahora, a través de los futuros docentes.

Más en el ámbito de los museos, comparten la experiencia del "espacio Remka", de los educadores de museos, que "me parece que fue la construcción identitaria de ese rol, ¿no?" (IC3), una experiencia que sirvió para construir "el pasaje de hablar de guía de museo, hablar de educador de museo, estuvo muy motorizado por eso" (IC3). Así como el Parque de la Memoria[16].

En otro de los países informantes, sin asociación de profesorado, la formación de docentes se ha estructurado a nivel formal/universitario, pero refieren el "Programa Acciona"[17] (IC1), del Ministerio de las Culturas, por el cual, como ya se ha expuesto, hay artistas que reciben formación pedagógica. Indican la incidencia en el currículo de las iniciativas del "Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas CPEIP"[18], que introduce contenidos transversales en la formación docente y en la escuela, pero sin generar más horas de presencia efectiva de las materias, lo que puede contribuir a cierto desmantelamiento del área, según opinión de algunos sectores del país. Para alentar el debate, proponen la revisión de la idea y alcance del rol del "gremio docente" minorando la no presencia de las profesoras en el debate sobre educación artística.

Este CPEIP está vinculado más a la educación, a la formación, pero también desde la investigación principalmente y "ha estado sobre todo rastreando este tipo de prácticas, específicamente en Educación Artística, que hace un par de años no existía ese foco" (IC1), y para descentralizar la formación del profesorado, que no todo ocurra "a nivel curricular o desde la acreditación universitaria, sino que otros espacios puedan tener la certificación para quizás nosotros promover qué ciertos contenidos" (IC1). Y tiene que ver con estos "lugares más marginales que empiezan a incidir en el currículo" (IC1).

Lo señalan "como una deuda que tenemos" (IC1), como centro cultural, desde el lugar de la educación no formal. Hay instituciones que han podido aportar a la formación, como "el encuentro docente, el área de educación del Museo de Arte Contemporáneo que acaba de inaugurar sus estudios libres por segunda vez" (IC1).

También, sin asociación de profesorado, uno de los informantes nos cuenta que son algunas escuelas las que actúan como referente y señalan el caso de

—

16 https://parquedelamemoria.org.ar/

17 https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/

18 https://cpeip.cl/

"Escuela Ponte"[19], que es como "estar en una utopía de educación. Ahí están dos niños de diferentes edades, es muy horizontal. Y cuando un alumno dice, yo quiero construir este modelo, ayúdame para que te muestre lo que he aprendido. Y así se pasa" (IC7).

Señalan ser una maravilla, donde aparentemente "no ves nada" (IC7), pero es "innovación total. Muchas personas de fuera vienen a verlo" (IC7).

Así como el propio "Plan Nacional de las Artes"[20], en Portugal, que es entendido como iniciativa o buena práctica, para cuyo éxito refieren la red de lo que denominan "activadores" (IC7), que son profesores boca a boca, sus narrativas, sus vidas, el contacto local, desde los centros, desde la dirección, a los profes, con la figura ya mencionada de coordinador de zona, así como refiere el "Proyecto Dica" (IC7), sobre prácticas que han sido relevantes y transformadoras en la educación en ese país, mediante una publicación, e inspiraciones de Brasil como referente y modelo, con el "Plan de receta cultural" (IC7), en el que están trabajando para implicar a los médicos, pero también en universidades, por créditos, con la idea de que la cultura llegue a todas las personas.

Dentro de su Plan Nacional:

> *Academia es sobre educación continua de profesores que mezclan las artes con toda las otras áreas del currículo. Porque el Plan Nacional de las Artes no es para la enseñanza artística vocacional. Es para la ciudadanía (IC7).*

Como tarea insisten en que "tenemos que hacer mucha formación, ya en el primer ciclo y en el tercer ciclo invertimos mucho" (IC7).

Están financiando aún más la formación continua de profesores, con un área en la web, pero reconocen que "hay más muros para trabajar ahí. Son las escuelas superiores de enseñanza. Estamos trabajando con ellas porque están conectadas también con centros de investigación en creatividad e innovación" (IC7).

Uno más, Brasil, menciona la Federación de Arte Educadores[21] que engloba las artes visuales, danza, música y teatro, de todas las áreas y niveles, y que se reúne cada año en "un Congreso Internacional y discuten sobre las metodologías, teorías que hacemos desde profesores de niños, unas tres mil personas" (IC5).

—

19 https://www.escoladaponte.pt/

20 https://www.dge.mec.pt/plano-nacional-das-artes

21 https://faeb.com.br/

Cuentan en su caso con un movimiento asociativo de arte educadores “muy muy fuerte” (IC5) que comenzó hace 30 años bajo el nombre de “Asociación Nacional de Pesquisadores en Artes Plásticas”, con el foco puesto en la lucha por la contratación de especialistas, y frente a las contrataciones de empresas privadas y a los movimientos políticos, los profesores y estudiantes se reúnen para defender la educación artística. En este congreso, señalan tener que hablar en conferencia plenaria frente a “empresarios de la educación” porque las escuelas privadas también tienen “que contratar profesores de artes” (IC5). En comparación con Brasil, en otros países hay redes de graduados de la universidad, “pero comparado con lo que sucede en Brasil, poco” (IC1).

Otro de los países, México, rescata que la sociedad civil empezó a asociarse de manera pionera en el año 2006 a través de una organización civil que sigue funcionando. Trabaja junto con dos iniciativas “Conarte”[22] y “la Vaca Independiente”[23] que “fueron las dos organizaciones que empezaron a trabajar tempranamente dentro del sistema educativo, que no era fácil hacerlo desde la sociedad civil y menos desde una lógica de educación pensada como pedagogía crítica” (IC6).

Y son referencias porque lo son “dentro de las propias escuelas” (IC6).

La Vaca Independiente “siempre se mantuvo fiel al trabajo en las artes visuales, trabajaban con puros procesos de artes visuales e incluso desarrollaron unos materiales para la educación visual que estaba basada en la plástica del país de diferentes etapas y no ponen reparo entre el arte prehispánico, el arte moderno o el arte contemporáneo. Y eso era sensacional porque daba la posibilidad a las niñas y a los niños de relacionarse desde otra gramática y desde otra estructura a incluso a su estructuración de la percepción y de la expresión” (IC6).

Y es aún más relevante porque hicieron formación docente también, o sea, hay muchos maestros que se formaron en la Vaca Independiente sobre este tema” (IC6).

Y es lo mismo el caso de Conarte, que:

En lo que más trabajó fue en la formación de docentes, incluso en la formación de artistas para ser arte-educadores, y en la formación de maestros de aula para poder por un lado comprender las metodologías, hacerse parte y, al mismo tiempo, como liberarse de esta carga y colaborar como maestro de aula y artista, docente, arte-educador.

22 https://www.conartemx.net/

23 https://lavaca.mx/

Entonces ahí se trabajó muchísimo en eso y pienso que Conarte fue la instancia que trabajó más ciertos campos, por ejemplo, la danza y el canto particularmente, porque incluso en esas épocas se hicieron metodologías de trabajo transversal. El modelo pedagógico que se desarrolló para el canto podía ir desde la música misma, desde la historia, desde la geografía, desde cualquiera (IC6).

Otra iniciativa es "Matanza", que es una asociación civil que nació en 2006 y está a punto de cumplir 20 años. Trabaja haciendo cine para niños y niñas. Entre sus trabajos destacan hacer películas de teléfonos móviles o desarrollar guiones para hacer trabajos de imagen en movimiento. Un último movimiento asociativo propuesto es "la Pirinola", que hace un trabajo específico en artes para niños y niñas con neurodiversidad y discapacidad intelectual. En general, "grandes avances se han llevado a cabo desde las sociedades civiles, aunque no se nombre específicamente como tal" (IC6). Y hoy en día, hay muchas conectividades de las escuelas en los estados que antes no sucedía.

Igualmente "La Matatena"[24], que "es un referente en ese trabajo pedagógico en relación con el cine, pero La Matatena a su vez hace trabajos como mucho de festival y de visibilidad en cines, ¿no?, del trabajo de las infancias" (IC6).

Y una más, "Apantallados"[25], que no es que haga propiamente trabajo de educación en artes, sino que más bien hace trabajo para la expresión y la comunicación, pero pues están ligados" (IC6) para dialogar sobre las generaciones que viven en las pantallas, mediante procesos pedagógicos y expresivos a través del juego y para la creación de experiencias que terminan efectivamente siendo para formato audiovisual, televisión, ordenador, etc. Sin olvidar la experiencia de Aguascalientes, como estado pionero que hizo su primer programa de educación en las escuelas públicas. Es un estado que está al centro del país y que lo hizo sumando artistas y haciendo formaciones específicas" (IC2) y que a día de hoy sigue siendo referente.

En otro de los países, con un buen tejido asociativo docente, destacan, por un lado, el papel de los sindicatos que suponen una referencia para poder acceder a información, pero defienden que el acceso a esta debería estar facilitado desde el ministerio. Especifican, que "dependen de los sindicatos para tener tablas resumen que comparen, por ejemplo, la diferencia horaria por asignaturas de cada comunidad" (IC4).

—

24 https://www.lamatatena.org/inicio.html

25 https://www.apantallados.net/

La Sociedad de Educación Artística[26] (SEA), supone "un punto de inflexión muy fuerte porque permite favorecer los procesos de comunicación, [...] y tomar agencia y medidas en todo lo que nos compete y afecta a la hora de colaborar con otras instituciones y tomar iniciativas avaladas por compañeros" (IC4).

Esta organización considera dejar de estar "a años luz con otras áreas de conocimiento" (IC4), de manera que pueden defenderse en el campo de lo educativo sus intereses evitando un agravio comparativo. La formación de la SEA implica una ampliación de la investigación, una continuidad en el establecimiento de congresos de área, la creación de revistas y otras iniciativas que mejoran la práctica y el ejercicio profesional; principalmente, fomenta un lugar de encuentro entre profesionales.

Como iniciativas autonómicas, el profesorado en activo de secundaria tiene por ejemplo Asociaciones de Profesores de Dibujo[27], lo que ha permitido pedir cursos de formación al Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE), sobre diversas temáticas, como, por ejemplo, la transformación de patios escolares. Además, les ha permitido organizarse, crear concursos de días especiales, visibilizar acciones y facilitar la comunicación entre lo educativo y lo cultural, como, por ejemplo, promoviendo visitas a museos y centros de arte contemporáneo.

En el norte, existe un proyecto llamado "Arragua"[28] que permite residencias artísticas para profesionales que están trabajando con profesorado. Presentan proyectos STEAM con aprendizajes desde las artes para Educación Primaria, lo que les está permitiendo avanzar en el ámbito. En otros territorios, están trabajando en red y diseñando programas curriculares para el abordaje de las artes para producir diversos contenidos curriculares y competencias. También destaca el programa desde la cultura:

> *Cultura Escola[29] en el que hay una convocatoria en el que los artistas o gente de la cultura hace una propuesta pedagógica de 12 a 16 años, o sea, para los de secundaria, y puede llegar el profesorado de Educación Artística o no puede venir también el de Matemáticas y decidir hacer algún tipo de trabajo con cultura con alguien que hace mural, con alguien que hace encuadernación, con alguien que hace danza, con alguien que hace teatro, o sea una manera como bastante abierta. Coge estas ofertas, bueno, hace una especie de contrato, y de alguna manera estos agentes de la cultura cobran por estos talleres que van a dar en la escuela (IC4).*

—

26 https://sociedadeducacionartistica.org/

27 https://apd-asociaciondeprofesoresdedibujo.blogspot.com/

28 http://www.arragua.org/

29 https://cultura.gencat.cat/ca/temes/culturaeducacio/

Varias comunidades autónomas cuentan con Asociaciones de Profesorado de Dibujo, desde las que acceden a subvenciones y hacen propuestas de temas vinculados, lo que permite que puedan recibir dinero desde Europa, justificando trabajos culturales de ciudadanía y cooperación integrando las artes.

En otro de los países, Perú, dos iniciativas ya mencionadas en este análisis, "Expresarte"[30] y "Orquestando[31], desde la dirección de Educación Física y Deporte, donde se encuentra la unidad de arte y cultura. La primera se desarrolla desde las artes integradas en dos niveles de formación, mediante Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y cuentan con un segundo nivel que ya es más especializado sobre algún lenguaje artístico que se desarrolla de manera más disciplinar. "Orquestando" es una iniciativa pedagógica basada en la música, en el desarrollo de habilidades principales, también con dos niveles formación, con diferentes especialidades musicales. "En suma, son más o menos cuarenta mil beneficiarios entre ambas iniciativas, y ambas están igual enmarcadas en el currículo nacional, como complementarias al área curricular de arte y cultura porque están fuera del horario, digamos de clases, pero contribuyen, a la movilización de algunos aprendizajes" (IC2).

En todos los países rescatan la formación que se genera a nivel de comunidad, con énfasis en los museos como espacios de educación donde se han dado "instancias de formación, traían especialistas" (IC3). Y una experiencia en la capital en la que se armó un sistema de asociación entre todas las instituciones culturales y las escuelas" (IC3), con apoyo incluso en el transporte para los menores de la zona sur para acceso a museos y teatros. A esta enorme red en la ciudad "de trabajo comunitario" (IC3), es a "lo que en España se llama pedagogía social" (IC3). O "Arte para la convivencia y educación para la paz" (IC6), y cambios que "se están dando más allá del currículo y lo veo también en propuestas extraescolares en escuelas que están haciendo apuestas por contratar y por acceder a grupos y asociaciones que trabajan de manera fuera de lo reglado y que están apostando por pedir proyectos diferentes y que vengan a la escuela y que participen" (IC4), o incorporando "los puntos de cultura comunitaria" (IC3).

En general, este tejido asociativo es el que "está facilitando la comunicación entre lo educativo y lo cultural" (IC4). Y "creo que es muy importante también dar no una imagen desesperante" (IC4). Se refieren a los profesores de secundaria en las visitas a museos, por ejemplo, y a centros de arte contemporáneo, haciendo "el cruce de la educación reglada y de la no reglada" (IC4).

—

30 https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/77437-iniciativa-pedagogica-expresarte

31 https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/78910-programa-orquestando

A pesar de ello en los últimos años también se ha notado mucho cambio en lo que se refiere a los museos y algunas propuestas educativas: “por ejemplo, San Telmo me parecía a veces que tenía unas propuestas que ha tratado de hacer, colaboraciones con algunas familias, alguna propuesta de Educación Infantil que puede estar mejor, peor, mejorable, pero que antes no había nada, era el desierto, ¿no?” (IC4).

Este país se refiere también a iniciativas en torno al patrimonio cultural con el caso de una de las comunidades del sur que “está con perdón que se sale con el Instituto de Patrimonio Histórico, organizando un montón de actividades en torno a la inclusión” (IC4). Y desde la coralidad, se felicitan porque “en los últimos cinco años esto ha mejorado mucho y luego a nivel de investigación [...], la diferencia de publicaciones es brutal nada que ver” (IC4).

Este país destaca que hace años había algunos congresos de área que eran más estables y se producían periódicamente, periodo tras el que se percibió una “una ausencia de continuidad (IC4), pero en el presente, estamos “retomando esta preocupación también por la creación de revistas, congresos y otras iniciativas que ayudan a que la investigación mejore nuestra práctica y nuestro ejercicio profesional” (IC4), a las que este informe y otras publicaciones puedan contribuir. “Y que nos pone en relación entre nosotros, entonces yo creo que tenemos que estar muy orgullosos” (IC4).

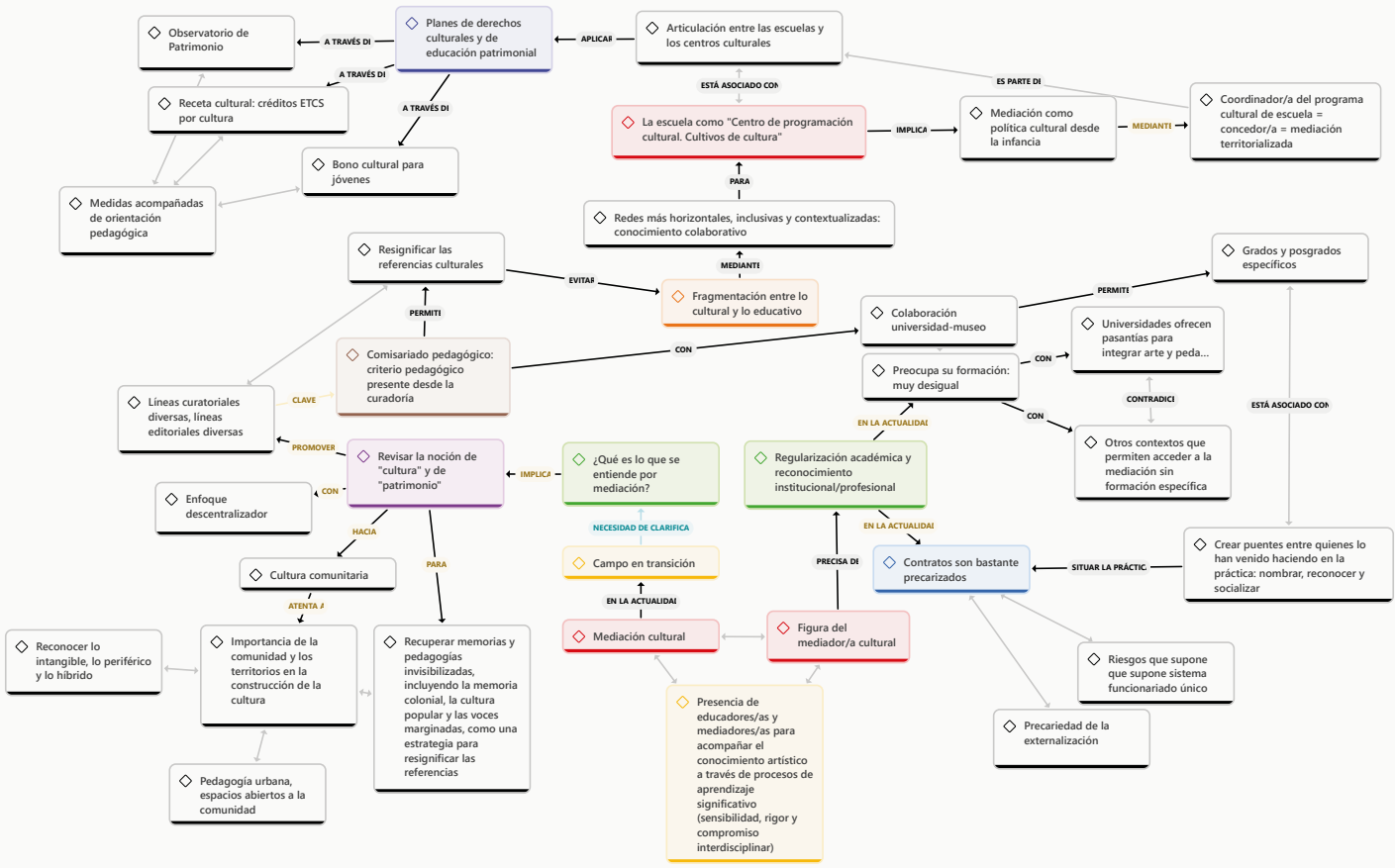
De alguna manera, todas estas iniciativas, han contribuido a lo largo del tiempo a la formación continua del profesorado, y cuando países como IC2 señalan que los docentes de primaria en su formación inicial no cuentan con el aprendizaje de un lenguaje específico, la manera de prepararse es esta:

> *En talleres que le permitan tener estos conocimientos, estas habilidades para poder ayudar al estudiante a desarrollar sus competencias. De esta manera, son ellos mismos quienes van capacitándose para poder desempeñarse en un trabajo como la docencia (IC2).*

Ante la falta o escasa publicación de materiales educativos, están gestionando con museos para poder publicar con acceso libre de nuevo “en la página web del Ministerio de Educación” (IC2) así como trabajar para “la capacitación docente sobre enfoque por competencias de manera específica para el docente de arte y cultura” (IC2), que no se está dando.

Sobre este compartir de experiencias y formas de hacer, una informante destaca que “estos son contagios interesantes que pueden hermanar procesos y retroalimentarse, porque incluso compartir ese conocimiento te va a permitir ahorrar camino” (IC6).

Museos y centros culturales (C07)



La narrativa en torno a museos y mediación da cuenta de un campo en transición, donde museos, escuelas, universidades y agentes culturales están empezando a construir redes más horizontales, inclusivas y contextualizadas. La profesionalización de la mediación, la articulación territorial, el reconocimiento de saberes comunitarios y la integración de la diversidad son claves para una cultura viva, accesible y transformadora.

Todos los testimonios recogidos de los informantes clave convergen en que la educación y mediación artística en ámbitos culturales necesita profesionales formados, reconocidos y valorados. Esto implica revisar los sistemas de formación, desarrollar programas de incorporación institucionales, asegurar condiciones laborales estables, y fomentar una cultura institucional que comprenda la especificidad pedagógica del arte.

Ello no sólo se traduce en una incorporación cuantitativa, sino cualitativa. **Es necesaria la presencia de educadores y mediadores que sean capaces de acompañar el conocimiento artístico a través de procesos de aprendizaje significativo, con sensibilidad, rigor y compromiso interdisciplinar.**

Ello pasa por la **redefinición de la cultura y el patrimonio,** la regularización académica e institucional de la figura del mediador/a cultural, **la permeabilidad y mayor colaboración entre las escuelas y los espacios culturales, la colaboración universidad-museo y la importancia de la comunidad y los territorios en la construcción de la cultura.**

Varios testimonios coinciden en la necesidad de revisar la noción de "cultura" y de "patrimonio" más allá de sus formas clásicas. Para muchos, se trata de reconocer lo intangible, lo periférico y lo híbrido. Desde un enfoque descentralizador (IC3), se apunta a la urgencia de trabajar identidades locales y disidentes, para que las infancias cuenten con referencias de otros iguales y diferentes, recordando que "el arte debe crecer desde abajo", como dice la canción de Alfredo Zitarrosa, "crece desde el pie" (IC3).

Esta resignificación también implica recuperar memorias y pedagogías invisibilizadas, incluyendo la memoria colonial, la cultura popular y las voces marginadas, como una estrategia para resignificar las referencias culturales de la infancia y la adolescencia.

Por otro lado, la mediación cultural, también se postula como una herramienta para fomentar el orgullo identitario y desmontar narrativas coloniales:

Es importante que una niña pueda sentirse orgullosa de que su abuela es wii y su abuelo español (IC3). Si en la clase de historia del arte solo ves blancos europeos, no te ves representado (IC5).

A partir de ahí, se proponen metodologías de pedagogía urbana, espacios abiertos a la comunidad y comisariados híbridos que desafíen los binarismos de alta y baja cultura ya que "no hay alta ni baja cultura. Hay culturas distintas, y mientras más dialoguen, mejor" (IC1).

Todas las apuestas e iniciativas parecen apuntar hacia esa redefinición del patrimonio que se nombraba al inicio, para "que vos puedas estar orgullosa de ser marrón, de haber nacido en una provincia, de pertenecer a alguna comunidad y no como sucedió durante mucho tiempo, tener o que esconderlo o negarlo" (IC3).

A su vez, pasan estas medidas y acciones por un conocimiento colaborativo, en red, horizontal, "que oriente en las decisiones sobre qué es lo que se entiende

por mediación, yo siento que hay un tema que todavía tenemos que manejar y es que muchos espacios educativos no formales están en una actitud un poco "arrogante" en cuanto a que están cubriendo el tema cultural en parte de la población, particularmente la población infantil y la población infantil que vive en una precarización social y económica" (IC1).

Población que merece ser ubicada en otro espacio y lugar de reconocimiento.

Hablamos pues de una cultura comunitaria: "el trabajo precioso que está vinculado con los territorios" (IC3); que "son espacios donde hay posibilidades para para las artes, para los proyectos colectivos" (IC3); que en el país algunas escuelas los aprovechan, y otras no. O como el proyecto de pedagogía urbana, de conocer el territorio desde las ofertas culturales del territorio de los espacios (IC3) y que apuestan por una "redefinición viva de lo que es la cultura: los textiles andinos son cultura, reponer el sentido de la cultura fundamentalmente de los pueblos originarios, de esa cultura que siempre fue híbrida, ¿no?" (IC3).

Con respecto a la figura del mediador/a cultural, esta se encuentra en un momento de transición, profesionalizándose en algunos contextos y permaneciendo en la precariedad en otros. IC3 describe un panorama dual:

> *Hay museos que están contratando mejor, pero los sueldos siguen siendo bajos. Muchos mediadores son jóvenes, con poca experiencia, y duran poco en el cargo (IC3).*
>
> *Muchos de esos contratos son bastante precarizados, lo que hace que los mediadores duren poco tiempo trabajando en esos lugares y al mismo tiempo esa ausencia de, digamos, como de participación a lo largo del tiempo. Hay muy poquitos mediadores, lo que también hace que tengan exceso de trabajo y también hay pocos mediadores grandes, digamos, de, por ejemplo, de tercera edad (IC3).*

En muchos contextos, la mediación cultural carece de reconocimiento profesional. Algunos informantes añaden que "no existe la categoría laboral de mediador cultural, ni la de gestor cultural. Se hace, pero sin nombrarlo ni reconocerlo" (IC6).

La mayoría de los mediadores en el país son jóvenes, por lo que también preocupa su formación:

> *Si bien hay distintos museos de arte y hay distintos museos de arte que tienen líneas curatoriales diversas, líneas editoriales diversas, pero también se requieren competencias mínimas, especialmente competencias en educación que muchos mediadores no tienen (IC3)*

Algún país señala que “tardó en establecerse el concepto de gestor cultural o gestora cultural, el de mediación cultural viene todavía en camino detrás del de la gestión y el de la gestión pues está en proceso de reconocimiento” (IC6).

En otro país señalan que “no existe la categoría de mediación cultural laboralmente hablando, porque no existe la categoría de gestor cultural profesionalmente hablando. Se busca crear puentes entre quienes lo han venido haciendo en la práctica sin nombrarlo, sin reconocerlo, como tal, conceptualmente para poderlo nombrar y reconocer, y al mismo tiempo socializar, y hacer la estructuración del reconocimiento en el campo laboral por la cuestión de las competencias” (IC4).

Lo que está directamente relacionado con las definiciones y epistemologías de las prácticas. Sin embargo, se empezó a hablar de ella en los 2000. También buscan la definición de la “gestión cultural” y defienden que “no puede ser un campo solamente de diseño de proyectos, sino tiene que ser una profesión estructurante de la posibilidad de la experiencia” (IC6).

Por ello, “eso se está profesionalizando ahora” (IC6). Se trata, en palabras de las personas informantes, de estructurar la profesión también desde la formación que permita “conectar infraestructuras con los procesos de mediación y empezar a nombrar como tal” (IC6). En alguno de los países entrevistados, se está haciendo mediante convenios con nueve universidades públicas del país, para que esos conocimientos sean acreditables e influya a la larga en la formación de las profesiones de gestión cultural que se están dando para que se incorporen los conceptos de mediación:

> *Pero también los conceptos de diversidad en el ámbito territorial, porque hay muchos campos que necesitan ser nombrados y que necesitan una visión de otro orden. Uno es el de los recursos bioculturales, otro es la cuestión lingüística, pero hay un campo, por ejemplo, importantísimo de la que tiene que ver con la migración y el territorio desde el punto de vista cultural (IC6)..*

Para todo ese proceso, se están haciendo preguntas como: “¿les parece que la mediación cultural y educativa es esencial en los servicios culturales?” (IC6). Se anuncian programas de formación específicos como “el primer diplomado en gestión cultural de base comunitaria, pero con énfasis en la gestión de los recursos bioculturales” (IC6).

Sobre esa visión de las culturas, de la multiculturalidad, otro país señala que “todavía no se está aprovechando desde los museos, y deberían insistir también en ella y favorecer un entendimiento de la multiculturalidad como algo positivo, por ejemplo, los museos de historia, o los museos de arqueología que suelen traer exposiciones temporales de otros países” (IC4).

Y enfatiza esa idea del comisariado pedagógico “cosa que de la que carece en la mayoría de los museos” (IC4), se podría intentar con la excusa de traer obra de otros lugares, transmitir esta idea multicultural que es positiva.

Asimismo, y por este incipiente reconocimiento, la formación es desigual: mientras que universidades ofrecen pasantías para integrar arte y pedagogía, otros contextos permiten acceder a la mediación sin formación específica, ya que “los museos contratan estudiantes como mediadores, sin formación ni concurso. Reciben sueldos muy bajos, casi miserables” (IC5).

Por otro lado, surgen dudas por parte de algunos países sobre los riesgos que supone que la mediación cultural dependa exclusivamente de un sistema de funcionariado “porque podría limitar muchísimo las actuaciones a un número muy escaso de educadores” (IC4).

Sin embargo, muchos otros defienden que la externalización tiene como contrapartida la precariedad de los empleados o la contratación sin considerar el conocimiento de las personas empleadas. Se señala un caso donde las decisiones sobre “esta externalización que hacen de los trabajadores en temas de mediación y la parte educativa, en lo que se refiere a la cultura” (IC4) debería cuidarse más.

Esta diversidad de perfiles plantea retos conceptuales que deben ser abordados: ¿qué es la mediación?, ¿qué competencias requiere?, ¿desde qué modelos se construye?

Frente a ello, se están desarrollando diplomados y convenios interuniversitarios para profesionalizar el campo, integrando dimensiones como la diversidad lingüística, la migración o los recursos bioculturales (IC6). Todo ello bajo una epistemología que entienda la gestión no como diseño de proyectos, sino como estructuración de experiencias culturales.

En relación a la articulación entre las escuelas y los centros culturales, esta en muchos casos se ve obstaculizada por la burocracia y la rigidez normativa.”Trabajo en un colegio con muchas posibilidades y, aun así, sacar a los alumnos a una salida pedagógica es casi imposible. No me quiero imaginar un colegio público con 50 alumnos y un solo docente” (IC3).

Estas barreras impiden experiencias patrimoniales en contexto real. Desde otro país, se propone revertir esa distancia “estableciendo la mediación como política cultural desde los jardines infantiles, acercar la institución cultural a la escuela” (IC1).

Se destaca la falta de un comisariado pedagógico en los museos, y se propone una colaboración estructural con las universidades, donde se hagan programas de selección de obras “pensando en los procesos educativos: grabado, fotografía, instalaciones. El criterio pedagógico está presente desde la curaduría” (IC4).

Esto permitiría también formar mediadores con grados y posgrados específicos, y evitar la fragmentación entre lo cultural y lo educativo.

Diversos países apuestan por un modelo de mediación territorializada, con figuras como el coordinador del plan cultural en escuelas: “escalamos no en número, sino en transformación de los territorios. Conocemos las instituciones, los agentes, los actores” (IC7).

Se trata de una mirada horizontal, participativa, que reconoce la escuela como “centro de programación cultural. Cultivos de cultura” (IC7). Desde esta perspectiva, los museos y centros culturales dejan de ser instituciones cerradas y se convierten en espacios vivos, comunitarios y diversos.

Con respecto a la educación patrimonial, en distintos países se está trabajando por integrarla en los Planes Nacionales: “hemos pasado de no existir a ser imprescindibles. El Plan de Educación Patrimonial incluye principios como accesibilidad, sostenibilidad y calidad (IC4).

A ello se suma el enfoque de derechos culturales: “el bono cultural para jóvenes o la receta cultural con créditos ECTS por fruición cultural son ejemplos de ese giro” (IC7).

Pero también, se advierten peligros si estas medidas no van acompañadas de orientación pedagógica y formación estructural. La financiación y el apoyo institucional es clave, como en la industria del cine y la potenciación, por ejemplo, de un cine nacional. Para que lo haya, “hay que financiar, apoyar, definir que haya impuestos que vayan al cine nacional” (IC3), en su caso con una larguísima tradición.

Por último, es importante señalar los distintos planes de derechos culturales y de educación patrimonial, presente ya en algunos países y que subraya la incipiente fuerza y vitalidad del reconocimiento de los derechos culturales y la educación. En este plan han participado “fundaciones, especialistas, expertos, universitarios, etc., entonces son comisiones muy amplias donde se recogen muchas miradas para que os hagáis una idea en esta revisión” (IC4). En esta línea, se ha dejado de hablar de ámbitos, porque antes se hablaba de ámbito formal e informal pero ahora se considera que esa clasificación es “muy rígida y, por otro lado, define a partir de lo que algo no es, en vez de por lo que es, y tienen” (IC4). Se han incorporado el ámbito escolar, el ámbito cultural y el ámbito mediático, por lo que se han cualificado los ámbitos y la necesidad de que se combinen, así como principios metodológicos, criterios como la sostenibilidad, la igualdad, la accesibilidad, la calidad, que estaban en segundo plano. Es decir, “se sientan las bases de los principios de cómo se quiere trabajar en un área en un país” (IC4).

Algunas iniciativas ya mencionadas en este país trabajan para la inclusión, o la creación de un Observatorio de Patrimonio, que tiene una parte de Educación

Patrimonial, es decir, en torno a la regulación no tanto normativa, pero que "trata de poner orden y reconocer la importancia de lo educativo" (IC4).

Señalan que "en el Plan Nacional de Educación Patrimonial, se invita a las direcciones generales de todas las comunidades autónomas, pero también al Estado, tanto de Educación como de Cultura, y los que sistemáticamente acuden son todas las de Cultura y Direcciones Generales de Patrimonio de Cultura tanto del Ministerio, pero del propio Ministerio de Educación o de las Consejerías de Educación no hay nunca nadie y no es una excepción. Entonces, esto está indicando que en el ámbito educativo la materia o el área curricular relacionada con las artes y con la cultura en general, eso sigue siendo un área menor" (IC4). A su vez, critican la burocracia y la dificultad de esta para concretar y pasar a la acción "en lugar de ir quitando capas, van sumando más capas".

Mencionan asimismo que se ha puesto en marcha el Plan de Derechos Culturales: "el propio concepto de derechos culturales dentro de los Derechos Humanos que ahí, sí creo, que mucha gente no lo asocia" (IC4). Hablan de todo ello como "utopía" hace 20 años y que sin embargo ahora va tomando forma. "Yo creo que [...] hemos pasado de no ser ni siquiera, de no existir dentro de la gestión de la cultura del patrimonio a ser, a darse cuenta de que realmente esto es absolutamente imprescindible" (IC4).

En línea con los derechos culturales, en otro de los países, se está trabajando para la "receta cultural", y cuentan con el apoyo de las universidades para poder obtener créditos ECTS de Bolonia por fruición cultural: "vas al teatro, ganas unos puntos. Si haces en seis meses una fruición cultural de este nivel, tienes créditos" (IC7). Persiguen establecer "corredores de cultura en todo el país. Quiere decir que los teatros que se apuntan a esta medida tienen que hacer precios especiales para los estudiantes de la enseñanza superior que están haciendo esta opción" (IC7). En este caso, sin embargo, les preocupa la financiación: "de la parte de los mediadores, los teatros, las grandes dificultades son de financiamiento. El plan no es un plan que financia, es un plan que propone y que enseña y que acompaña" (IC7). Preguntan a los teatros:

> *¿Tienes mediadores? ¿Cómo trabajas la educación? ¿Cómo podemos ayudar? Ahí nos dicen, tenemos estos programas fantásticos para la escuela, pero la escuela no puede. Y mucha inmigración"(IC7).*

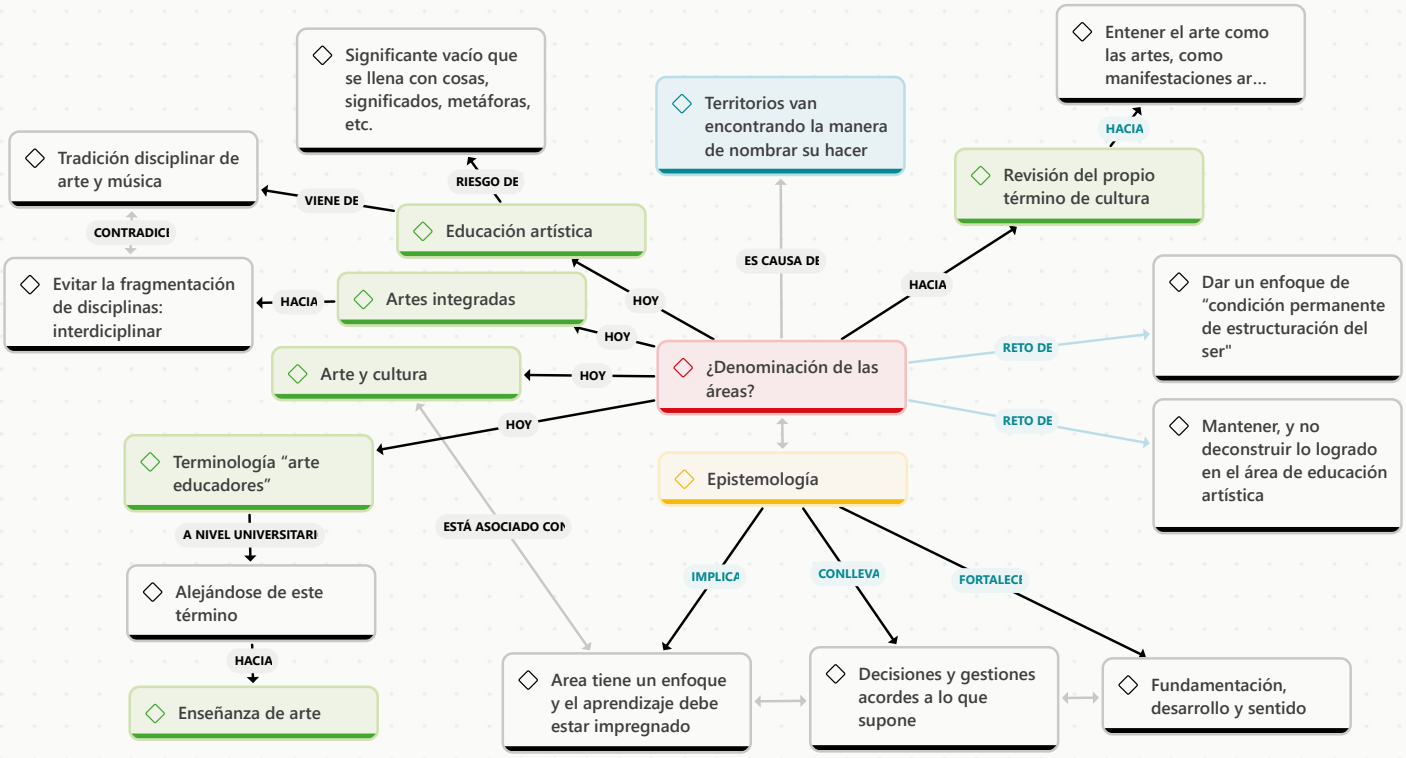
Y desde ahí se activa el proceso de acompañamiento. En otro país informante, dentro del Plan Nacional, tienen ya en cada uno de los conjuntos de escuelas adheridos, una figura muy importante, que es "el coordinador de ese programa cultural de escuelas, de ese plan cultural de escuelas, ahora, que era antiguamente el Proyecto Cultural de Escuelas, que nosotros buscamos, cuando la escuela se adhiera al plan, que tenga un perfil muy cercano a nuestro perfil,

que conozca muy bien el territorio, los agentes culturales, que conozca bien las instituciones" (IC7).

Esta figura de coordinador cultural, señala otro país, "está reconocida jurídicamente y tiene un complemento económico, tiene un reconocimiento como cargo y un reconocimiento como mérito, así como una descarga horaria y es obligatorio que todos los centros lo tengan" (IC4).

Esta unión supone una unión del currículo educativo con respecto al patrimonio y se estudie en profundidad.

Denominación de las áreas y epistemología (C08)



Nombrar también es posicionar. La forma en que los países designan el área de Educación Artística no es solo un asunto terminológico, sino una declaración de principios sobre qué arte, qué cultura y qué aprendizajes se consideran legítimos. Algunas voces reivindican enfoques multiculturales, interdisciplinares y horizontales que reconocen todas las manifestaciones artísticas como igualmente válidas, mientras otras alertan del riesgo de diluir trayectorias disciplinares sólidas en favor de etiquetas vacías.

La diversidad de denominaciones refleja tanto la riqueza de los caminos recorridos como las tensiones entre tradición e innovación, visibilizando luchas epistemológicas aún abiertas. La apuesta por las "artes integradas", la "enseñanza de las artes" o las y los "arte educadores" muestra que el lenguaje, para ser transformador, debe ir acompañado de tiempos y estructuras que lo respalden en la práctica.

En relación con la denominación de las áreas y su epistemología, resulta relevante observar cómo los territorios van encontrando la manera de nombrar su hacer. Algunas personas entrevistadas lo señalan a su vez como "fortaleza" (IC2), y destacan el mencionarlo y repetirlo, no por nomenclatura, sino porque "esta área tiene un enfoque y el aprendizaje debe estar impregnado de este enfoque" (IC2) que es "multicultural e interdisciplinario" (IC2). Y se preguntan:

¿Qué quiere decir que es multicultural? Porque tenemos en cuenta las culturas (IC2).

En su recorrido hasta llegar a lo que es un posicionamiento, relatan cómo "nosotros hemos ido trascendiendo a lo largo de los años con diferentes denominaciones referidas hacia lo que es arte, ¿no? Hemos estado desde lo que era educación por el arte a lo largo de todos los años, no educación artística, arte, para poder desde el 2016, llegar a lo que es arte y cultura" (IC2).

Dicho posicionamiento compromete una manera de entender el arte como las artes, como manifestaciones artístico-culturales. Así señalan que "las vemos de manera horizontal, o sea, no es que la pintura esté por encima de otras artes o las artesanías estén por más abajo, no, no, los vemos de manera horizontal, o sea, son artes y que estas artes se desarrollen en una cultura" (IC2).

Este fundamento es avalado por la Unesco. En otro de los países la apuesta parece estar en mantener, y no deconstruir, lo logrado en el área de Educación Artística (IC3), su fundamentación, epistemología, desarrollo y sentido, de nuevo, apelando a la historia, incluso, para comprender la presencia curricular y cómo es nombrada, puesto que fue "muy tempranamente, a principios del siglo XX, hay dos campos artísticos que son las artes visuales" (IC3), que se traducen en la materia de dibujo, y que, junto con música, están incorporadas en la enseñanza obligatoria con su profesor especial hasta el día de hoy, siendo incluso las artes visuales la perspectiva dominante.

Esa tradición disciplinar de arte y música, coherente con los datos de este informe, se mantenía también en el país de la persona informante IC3, donde "las áreas estaban juntas, estaban mezcladas, entonces era arte y música, era como una hora para cada una".

Y en uno más, como hemos visto, también se enfatiza la necesaria revisión del propio término de cultura (IC1), y con ello, de la mediación, su alcance, perfiles y funciones. En cuanto a la Educación Artística, este país manifiesta cómo el propio término actualmente es como "un significante vacío que la gente lo llena con cosas, digamos, con significaciones, con metáforas, con lo que sea, pero pareciera que no es un área para estar en el currículo" (IC1), con entidad propia, lo que perciben en términos de debilidad y retroceso.

En otro de los países informantes, de larga tradición y referente para el resto en muchas de sus políticas en Educación Artística y Cultural, la terminología "arte educadores" (IC5) es la que más se está utilizando. Señalan que, a nivel universitario, están intentando alejarse de este término y apenas se usa educación artística, sino que, se emplea más enseñanza de arte (IC5).

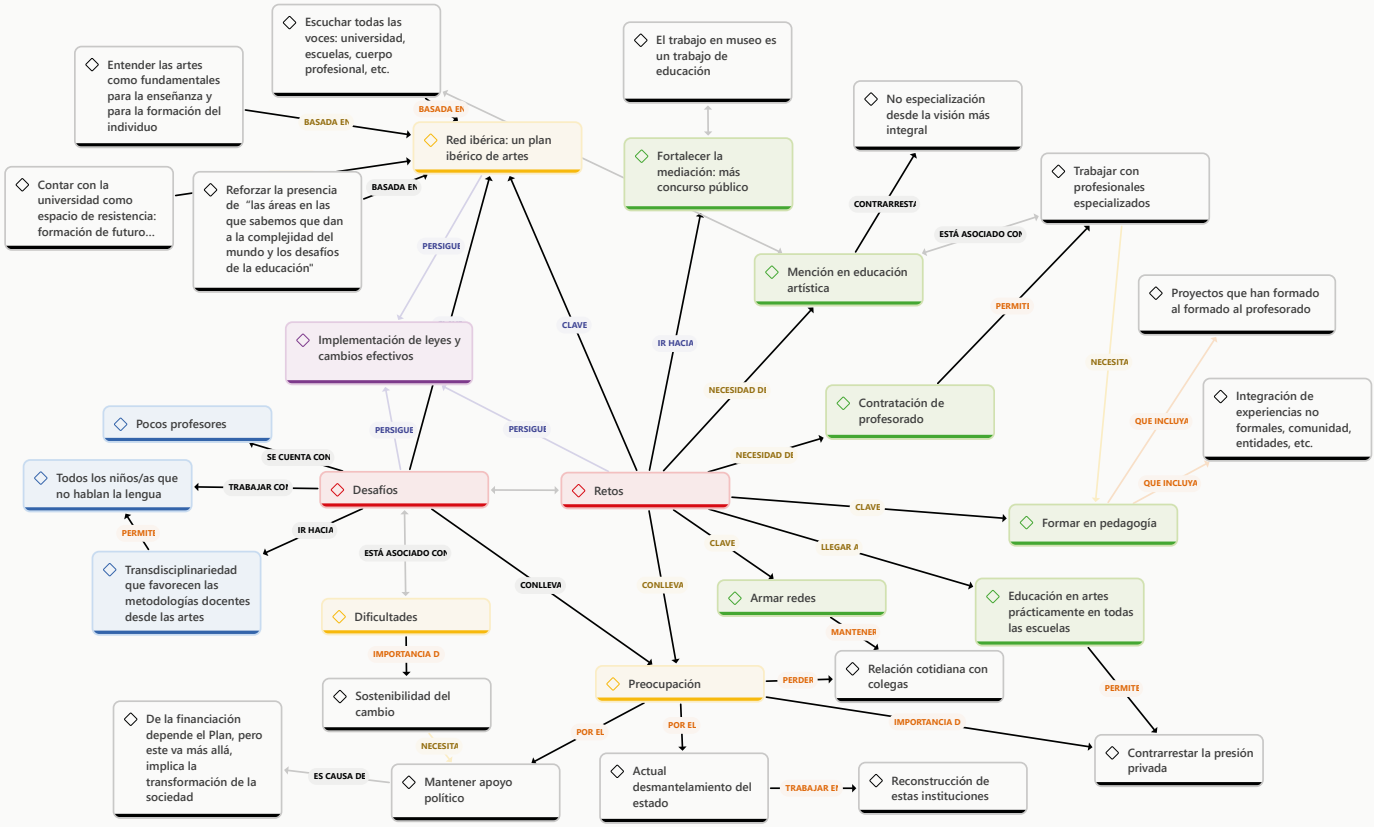
A pesar de que los términos se intentan actualizar, otro de los informantes refiere que es difícil que sea comprendido fuera del ámbito profesional ya que "cuando se empieza a hablar de la educación en artes para la transformación social y cuando se habla de la educación artística para la escuela, de pronto no se sabe de qué estás hablando en una y en otra, y entonces hay muy poca gente especializada en estos temas y supone una cuestión metodológica, epistemológica, incluso filosófica" (IC6).

Se trata de dar un enfoque de "condición permanente de estructuración del ser, pero eso es muy difícil de entender" (IC6).

En un país más, el énfasis es hacia las artes integradas, evitando la fragmentación de disciplinas (IC7), cimentado en un Plan Nacional que así lo entiende y lo nombra. Pero sobre esta idea de artes integradas, –como se ha visto en los datos del informe y en el análisis hasta aquí expuesto–, algunos países muestran preocupación porque se corre el riesgo de que "desdibujen un poco las trayectorias disciplinares de áreas con tradiciones, con metodologías de enseñanza muy específicas" (IC3), al tener además que abordar todos esos lenguajes en apenas dos horas.

Es evidente que la forma de nombrar es relevante, pero debe de ir acompañada de decisiones y gestiones acordes a lo que supone. Diferente a esa perspectiva es la apuesta por una educación desde la base que ofrece en primaria "artes integradas" (IC7), con cinco horas a la semana en todas las artes, en las que "el profesor ayuda a los especialistas, y hacen música, artes visuales, teatro, danza, etc." (IC7). Y de la mano de la nomenclatura, han de ir las leyes, puesto que, en el caso de las cinco horas, además, existe autonomía curricular, que permite que las disciplinas que existen ya en el currículo trabajen de forma interdisciplinar" (IC7).

Retos y desafíos principales (C09)



Los retos son múltiples, profundos y compartidos. Desde la falta de financiación estable hasta la escasez de profesorado especializado, los sistemas educativos enfrentan tensiones que comprometen la continuidad y expansión de la Educación Artística. Persiste una resiliencia activa desde la universidad, las comunidades escolares y los movimientos culturales que insisten en mantener viva la llama del arte como derecho, como pedagogía y como transformación.

La demanda de más concursos públicos, redes transnacionales y estructuras sostenibles de formación docente, revela que el problema no es de convicción, sino de estructura. Imaginar una red ibérica de artes o metodologías integradoras que parten del conocimiento y consciencia que incluya lo corporal, el conocimiento tácito, la comunidad o la diversidad lingüística no es utopía, sino una brújula que ya guía a quienes, pese al desgaste, continúan su trabajo docente e investigador.

En relación con los retos y desafíos principales, a algunos informantes les preocupa “el actual desmantelamiento del estado” (IC3), de lo público. Entienden “la universidad como espacio de resistencia” (IC3), por la importancia de la Educación Artística y su compromiso con el futuro profesorado, como conquista de años y la continuidad de docentes que vienen trabajando, “pero cuesta” (IC3). Aun así, a pesar de la dificultad, señalan que, tanto en la universidad como en la formación de docentes, en espacios, “se notan las disidencias” (IC3).

Como dificultades, otro informante señala el desafío que supone “la sostenibilidad del cambio” (IC7), y que el apoyo político se mantenga, pese a los cambios, puesto que de la financiación depende el Plan, pero este va más allá, implica la transformación de la sociedad. Además, señalan dos grandes desafíos más: “estamos enfrentando un desafío muy grande en las escuelas con todos los niños que no hablan la lengua porque son hijos de inmigrantes. Son muchísimos en zonas específicas del país (IC7). “Estamos con muy pocos profesores. Y mucha inmigración. Con muchos desafíos” (IC7), que compromete la contratación. En otro de los países, una de las grandes luchas sería “la contratación de profesorado” (IC2) para implementar cambios efectivos que la nueva ley propone.

Es el mismo reto para casi todos los países; la contratación de formadores, que entren más profesores a ejercer, mediante más concursos. Trabajar con profesionales especializados, ampliar la formación para los perfiles de artes, “porque incluso quien sí quiere trabajar desde lo artístico encuentra dificultad porque consideran que hay poco personal para mucho trabajo” (IC4).

Como reto “se busca la mención en Educación Artística” (IC4). Y que, para ello, se tengan en cuenta las voces desde la universidad, desde las escuelas, desde el cuerpo profesional (IC4). Encuentran difícil lograrlo “porque siempre el discurso es que se va a la no mención. Se va la no especialización, se tiende hacia una visión más integral de las áreas. Sinceramente creo que eso es demoledor para nosotros, o sea, es diluirnos todavía más”. (IC4)

Esto va en consonancia con ideas expresadas por otros países.

Es importante que todas las escuelas sigan los modelos de los colegios de aplicación de las escuelas federales de las universidades (IC5), del ámbito público, para contrarrestar la presión privada.

Para un informante más “la lucha es formar en pedagogía” (IC6). Considerando el entorno cultural y la diversidad que hay en las escuelas de su país, “un millón de docentes, estamos hablando de más más de 25 millones de niñas y niños y adolescentes en ese sistema educativo” (IC6). El reto es “educación en artes prácticamente en todas las escuelas” (IC6) así como colocar “a quien se está formando como profesional de las artes en ese escenario de pedagogías”

(IC6). En ese sentido, el reto es también acortar distancia entre el docente especializado y el maestro generalista ya que “hay programas muy actualizados y después la formación de los maestros de primaria y de los maestros de inicial que también hay una diferencia” (IC3).

En toda la formación, se apuesta por la integración de experiencias no formales, desde la comunidad, con las entidades e instituciones, pero algunos países hablan de una tarea de reconstrucción de estas instituciones, “va a ser muy difícil” (IC3).

Sobre el valor del compartir, un informante establece el reto de “armar redes” (IC3) y “no perder la relación cotidiana con colegas que están en una situación diferente, pero que también se quejan de temas similares” (IC3) inspirados por las redes comunitarias, presentes y valoradas por todos los países entrevistados.

Para otro de los países, el desafío es la transdisciplinariedad: “imagínate que tienes un niño que no aprende” (IC7) y “si vas a ponerlo en la clase y darle clases suplementarias, es más de lo mismo. No va a cambiar” (IC7). La apuesta es por

Otras pedagogías que están basadas en las artes que ayudan a aprender la matemática tirando, por ejemplo, de la abstracción, tornándose más concretas, integrándose con la vida, aprendiendo con el cuerpo, todo eso que ya sabes. Pero es preciso, es necesario empezar. (IC7)

En su caso ya cuentan con un grupo de escuelas interesadas en esto, pero el reto es la expansión, el crecimiento y la sostenibilidad.

El gran reto sería “una red ibérica, un plan ibérico de artes. Esa sería una idea maravillosa. Para nosotros sería la salvación” (IC7), que refuerce la presencia de “las áreas en las que sabemos que dan a la complejidad del mundo y los desafíos de la educación” (IC7).

Sobre la entrevista, este país informante señala que “estamos muy contentas de que nos hagan estas preguntas, que podemos compartirlas y todo, porque también queremos aprender con todo lo que hacen en Ibérica y América del Sur” (IC7) y como reto señalan:

Ahora mismo estamos intentando que en Mondiacult podamos compartir un poco sobre el tema de que las artes son fundamentales para la enseñanza, como las artes y humanidades para la formación del individuo. Vamos a ver cómo se pasa (IC7).

En relación con la mediación, –puesto que ya se trabaja con las políticas públicas y las metodologías–un informante alude al fortalecimiento de la mediación, que haya “más concurso público” (IC5) pues afirma que “hay museos, es muy importante la mediación” (IC5). Y para ello, la financiación para proyectos interesantes “duran un tiempo” (IC3) y es difícil sostenerlos sin apoyo de forma voluntaria, siendo proyectos que han contribuido a la formación del profesorado y los profesionales de las artes, especialmente desde los museos puesto que “el trabajo en museo es un trabajo de educación” (IC3).

DAFO (C10)

(dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades nombradas, etc.).

Para finalizar, se pidió a las personas informantes clave, al cierre de los encuentros, un último análisis tipo DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y debilidades). No todas las personas responden de forma ordenada, pero señalan y comparten algunas ideas que a continuación se exponen. Un informante, sobre la estructura del DAFO, nos ofrece una alternativa para responder en torno a “miedos” y “deseos”.

Entre miedos y deseos, el mapa de la Educación Artística revela tanto sus fracturas como sus brotes de esperanza. Las voces recogidas dibujan un campo que resiste entre normativas que no se aplican, profesorado que falta, y políticas que amenazan con desarticular lo logrado. Aun así, allí donde se sostiene un museo con vocación ciudadana, una red de docentes implicados en las artes, un aula que se expresa artísticamente o un archivo creativo que se actualiza, emerge la posibilidad de otra escuela y otra política cultural. Las oportunidades no son simples anhelos: son planes en curso, normativas por afianzar y alianzas por reforzar. De la mano de la memoria compartida, los espacios de encuentro y la voluntad de instituciones y comunidades, la Educación Artística aparece no solo como disciplina, sino como forma de resistencia y horizonte compartido.

Entre las fortalezas los y las expertas señalan los espacios de encuentro e intercambio, como el que la elaboración de este informe ha favorecido. Se señala la importancia de que cada vez haya más personas implicadas y más encuentros. En ese sentido, se apela a la historia y a la memoria de la propia Educación Artística como guía y resistencia ante lo que viene, recordando que “en la mitad del desastre seguimos yendo a trabajar y haciendo cosas” o la definición de “las artes como parte de los procesos de resistencia” (IC3) en todos los países. Las comunidades educativas de artes se dan a sí mismas formas de trabajo y registro, donde siempre hay arte, emergen como faros en medio de la tormenta, siendo especialmente señalado por IC1 que indica que “cada vez hay más gente y cada vez más encuentros”. A su vez, se resalta el camino recorrido, el papel y aportaciones de la Educación Artística que a nivel global encuentra

eco y evidencia. Se apela a la historia y a la memoria, al camino recorrido y a mantener una voz disidente compartida. En su caso, “la historia tan rica de lo cultural, lo artístico, lo vinculado a la memoria que tenemos, que [...] es como una cantera enorme de lo que está hecho, de dónde mirar, un poco como faro” (IC3). Y en esa misma línea, “también hay mucho que ya está sembrado y que ahora tiene posibilidades de ser reconocido” (IC6). Sin olvidar a las personas, “esos espacios donde hay comunidades que se dan a sí mismas formas de trabajo, de registro y ahí siempre, hay artes” (IC3). Una de las grandes fortalezas de la Educación Artística y cultural reside en una dimensión profundamente humana y simbólica que da sentido a los esfuerzos sostenidos por docentes, instituciones y comunidades vivas, en los encuentros que se multiplican, en la memoria compartida que resiste y en las voces que siguen sembrando arte donde todo tiembla.

Desde el plano normativo, las fortalezas pasan por el plano estructural: leyes educativas, planes de cultura y derechos culturales que en algunos países refuerza la presencia obligatoria de las artes en todas las etapas de la educación básica, o que contempla contenidos patrimoniales en varias asignaturas y ofrece una estructura curricular formalmente estable. A ello se suma la existencia de sociedades científicas, asociaciones o redes docentes activas y comprometidas, junto a programas extracurriculares, ciudadanas y no formales de inclusión cultural que visibilizan un modelo de mediación artística pionero y sensible que llega a todos los territorios (IC4). En el ámbito universitario, la transferencia y colaboración entre facultades, instituciones culturales y centros escolares generan una malla de relaciones pedagógicas enriquecedora.

También, la existencia en museos y centros de arte de Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) con personal especializado en didáctica artística, cultural, patrimonial se aprecia como una fortaleza. Esta capacidad y entusiasmo vocacional, esta resiliencia que activa seguir generando contenido, innovación e investigación puede ser entendido además de como una fortaleza, como una oportunidad, “las artes como parte de los procesos de resistencia” (IC3) en todos los países. Así, se menciona también la actual oportunidad de reducir “la fragmentación disciplinar” (IC7), llegando a más centros y trabajando por lograr el perfil de salida del alumnado de alcance competencial, demostrando que es posible, a pesar de la falta de apoyo. Igualmente, señalan la oportunidad de poder ser testigos de que su tarea de gestión/motor se va acabando, con la consecución de centros que mantienen programas exitosos para la transformación social y colectiva, haciendo memoria e historia, en línea con lo anterior. Así, otro informante expone: “pues es que yo creo que las posibilidades son todas porque están abiertas y eso es algo que no había sucedido” (IC6), refiriéndose a las oportunidades y la tarea que tenemos por delante.

Entre las amenazas (o miedos, en palabras de una de las expertas), las personas informantes señalan la desigualdad territorial, que demanda un análisis situado en todos los países, y en la que un informante señala de forma concreta

cómo hay proyectos en algunas comunidades y espacios, “donde la vida cotidiana es bastante más dura que la nuestra, que vivimos en centros urbanos, que vamos a la universidad, que hay transporte, ahí también hay estoy pensando en la resistencia de los pueblos fumigados y de las maestras que trabajan en pueblos fumigados, donde fumigan con glifosato los campos de soja” (IC3).

Y desde esa conciencia, hablan de soportar la precariedad que acompaña, por ello es importante “no perderse en lo que está sucediendo ahora, que es muy fácil, no perder gente, la gente, los salarios de la universidad, eh, la gente renuncia porque ir a trabajar casi para un ayudante, alguien que inicia su carrera docente, le tiene que pagar más a la niñera que lo que cobra de salario” (IC3).

Se señala también como una gran amenaza, el desprestigio de la materia al haberse articulado en otra área de conocimiento, la de Lengua Extranjera, donde el profesorado no tiene formación; la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning) (AICLE en castellano: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Se usan las horas de artes visuales “para aprender inglés y lo artístico y cultural es irrisorio, casi nulo al seguir siendo un maestro generalista quién asume la formación. Esto da una idea equivocada de la presencia en el currículo de lo artístico. Aparte de la ineficacia demostrada del modelo”(IC4).

Se muestra igualmente, que, en determinados países, hay nuevas leyes educativas que refuerzan la competencia cultural y artística:

Pese a establecer el currículum la LOMLOE para la Educación Artística y Cultural, varios saberes básicos, estos no se están desarrollando. Se continúa trabajando en base al modelo anterior al carecer de espacio suficiente pedagógico para desarrollar lo que establece la ley. Tampoco hay formación para hacerlo eficazmente. El profesorado es el mismo y no ha cambiado ni mejorado su formación y visión del alcance e importancia de estos saberes básicos (IC4).

Otro país señala la ausencia de material educativo, conversando con los museos para autorizar uso de los que tienen y poder publicarlos. No hay capacitación docente sobre enfoque por competencias de manera específica para el docente de arte y cultura (IC2). También se señala “la desconsideración y falta de visión por parte de la administración educativa (autónoma y estatal) de la necesidad de que existan especialistas en artes y cultura y patrimonio. Al menos en cuanto a tomar decisiones que se traduzcan en normativas y leyes y decretos que avalen esta especialización vinculante”(IC4).

Esto es entendido también como debilidad, puesto que afirman que “es algo real, no es una cosa figurada, es algo real lo que estamos diciendo. Entonces es muy desalentador, ¿no?” (IC3). El hecho de que “no hay una gran sensibilidad por la

cultura y por el arte" (IC5), o la privatización, "la presión de la empresa privada" (IC5) y la no aplicación de la ley para la contratación, constituyen a su vez una fuerte debilidad y amenaza, puesto que las escuelas privadas que no quieren pagar más, el primer profesor que corta cuando hay alguna crisis, alguna cosa, es profesor de artes" (IC5). "Y no y no hay un control y no hay un control por saber si hay o no hay (IC5).

Se señala también como debilidad, la distancia entre los tres ministerios que trabajan en relación a la Educación Artística y Cultural: Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, Ministerio de Universidades.

También como debilidad interna, se apunta a la imposición de modelos ajenos al propio conocimiento artístico:

> *El modelo "académico" en el que trabaja el profesorado de Educación Artística y Cultural en las Facultades de Educación no es inclusivo para el arte y la cultura: investigación, innovación, docencia, transferencia... se conciben principalmente bajo una terminología "científica" o "científico-técnica" obviando que hay diferentes tipos de conocimiento y pensamiento: científico, tecnológico, humanístico, artístico, cultural, patrimonial...(IC4).*
>
> *Lo que articula el arte y la cultura es más interesante que el modelo institucionalizado, con categorías propias que es preciso significar y defender. Y esto afecta a los programas, a la financiación, a las líneas prioritarias de las universidades (y los ministerios), a los recursos, etc. Se debería mejorar e introducir (o significar más) terminología propia: cultura y desarrollo, creación artística y cultural... en los contextos relacionados con la educación y formación de maestros, maestras, profesorado de enseñanzas medias (IC4).*

Inevitablemente, la amenaza se ubica de la mano de los cambios políticos y los Gobiernos de derecha y extrema derecha, que tienen "una capacidad de daño enorme, una capacidad de daño de muchas formas" (IC3), y que desmantelan lo anterior. Así, también, lo refiere IC7 desde el plano político y de apoyo para financiación, que pueda permanecer aun cambiando la ideología, pues en su caso, dado el éxito del Plan en su implementación, necesita continuidad. También consideran la amenaza de no llegar a todo, "por la alta demanda que están teniendo para ir a las escuelas" (IC7). Para otro de los países, "las 59 lenguas, el millón de docentes, estamos hablando de más más de 25 millones de niñas y niños y adolescentes en ese sistema educativo" (IC5). O el que "no podemos vivir con ese espejismo de que las cosas van a funcionar bien porque ya de manera autónoma están aprendiendo a usar estas tecnologías" (IC4), en referencias a la inteligencia artificial.

“Otra amenaza es que el docente se dedica más a enseñar las técnicas” (IC2) y que no entienda que el centro es el estudiante. Para ello sería necesaria la capacitación docente “específicamente sobre enfoque por competencias de manera específica para el docente de arte y cultura” (IC2), puesto que, además, la formación de posgrado es de pago y esto genera una enorme brecha y desigualdad.

Dentro de las oportunidades (o deseos), se abren al optimismo al presenciar el reconocimiento por parte de organismos internacionales como la Unesco, de la importancia de la Educación Artística, y los nuevos planes estatales de arte y derechos culturales que se han comenzado a implantar en varios países, y así crear estructuras articuladas, sólidas e interdisciplinares:

Si se consigue un plan estatal de Educación Artística y Cultural, se podría lograr:

- Un incremento de horas de arte en los centros escolares: una hora cada día dedicado a las diferentes artes: música, danza, teatro, artes plásticas y visuales, multidisciplinariedad artística y cultural.

- Establecimiento de una ley de especialización, no solo en música, sino en las demás artes.

- Creación de un Grado en Educación Artística y Cultural para educación básica avalado ministerialmente (y quizá la ESO)” (IC4).

- Mejora en la formación de los docentes.

- Conectar la reforma de los Planes de Estudios con un Plan estatal de Educación Artística y Cultural, tanto atendiendo, como marcando formaciones obligatorias en la formación inicial y la formación permanente relacionada con el arte y la cultura.

Este refuerzo también permitiría:

- Mejorar las relaciones entre las Facultades de Educación, su alumnado y profesorado y las instituciones culturales y patrimoniales. Más DEAC con mejor formación y recursos humanos. ¿Cambiar su denominación a Departamentos de Educación Artística y Cultural?

- Dinamizar la vida de los centros escolares y de secundaria a través de una mejor especialización en arte y cultura: el Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y en los centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual, se propone la figura de coordinador/a en acciones artísticas, culturales y mediáticas. Esto tiene en consideración tanto a la comunidad educativa del centro como a la comunidad local y a las familias: conexión de la escuela con la comunidad, y la comunidad y sus culturas con la escuela.

Con estos deseos articulados en un futuro posible, cerramos esta sección, agradeciendo la responsabilidad, dedicación y compromiso de las personas que han compartido su experiencia y conocimiento en esta área.

Focus group con miembros de la Comisión Experta de Cultura de la OEI:

Recomendaciones Finales Informe OEI (22/07/25)

Los grupos focales con miembros de la Comisión Experta de Cultura de la han generado un valioso ejercicio de diagnóstico colectivo, que no solo evidencia las principales tensiones del campo, sino que también proyecta una agenda estratégica para su fortalecimiento. La educación artística y cultural, cuando se piensa como derecho, como práctica situada y como herramienta de transformación social, adquiere una dimensión estratégica que exige **voluntad política, planificación sistemática y acción intersectorial.**

En este escenario, la OEI puede desempeñar un rol clave en la articulación de redes, la generación de conocimiento y la promoción de marcos regionales que orienten a los países en el diseño de políticas más justas, inclusivas y sostenibles en el ámbito de la educación artística y cultural. La OEI, en su papel articulador, puede consolidar este proceso creando puentes entre experiencias locales y marcos regionales, promoviendo espacios de diálogo, prototipado y sistematización, y generando conocimiento útil para incidir en políticas públicas que respondan a las demandas del siglo XXI.

La presente síntesis temática recoge los principales ejes emergentes de los grupos focales, con el objetivo de aportar a los procesos de toma de decisión, diseño de políticas públicas y fortalecimiento de los sistemas educativos en la región.

I. Recomendaciones generales

- Uno de los consensos transversales a las discusiones es el reconocimiento de la **educación artística y cultural como un derecho fundamental,** equiparable en importancia a otros derechos sociales como la vivienda o la salud. Desde esta perspectiva, se plantea que el arte y la cultura deben ser entendidos no solo como herramientas pedagógicas o expresivas, sino como componentes estructurales de una sociedad democrática, plural y sostenible. Esta concepción exige una revisión de los marcos normativos y la inclusión

explícita del enfoque de derechos en las políticas públicas. Asimismo, se sugiere posicionar la educación artística como una estrategia clave para afrontar los desafíos contemporáneos, incluyendo la sostenibilidad cultural y la cohesión social.

- Otro aspecto mencionado de manera reiterativa ha sido la **falta de articulación entre políticas culturales y educativas a nivel nacional y las prácticas que se desarrollan en los territorios**. Las iniciativas comunitarias, muchas veces lideradas por organizaciones de la sociedad civil o instituciones educativas subnacionales, operan sin integración efectiva en los marcos estratégicos nacionales. Esta desconexión debilita la sostenibilidad de las prácticas y reduce su capacidad de impacto. Se identificó, por tanto, la necesidad de diseñar modelos de gobernanza cultural y educativa que favorezcan la operación conjunta **entre actores públicos, comunitarios y educativos**, garantizando continuidad, pertinencia y calidad de la educación artística.

- Las y los expertos/as evidenciaron **una mirada crítica respecto al tratamiento de la interculturalidad en los sistemas educativos**, en los que persiste una visión homogénea y canónica del arte. Las expresiones culturales de comunidades indígenas, afrodescendientes, rurales o territoriales, así como la población de migrantes, suelen ser marginalizadas o no reconocidas como objeto legítimo de enseñanza y aprendizaje. Se señaló la urgencia de incorporar una **diversidad epistémica** que permita reconocer las múltiples formas de conocimiento artístico que existen en los territorios, legitimando prácticas como las bandas comunitarias, las danzas tradicionales, los rituales populares y las formas orales de transmisión cultural. Esto implica una transformación curricular, pedagógica y evaluativa que integre de manera estructural la pluralidad cultural de nuestras sociedades.

- El análisis comparativo entre países pone de manifiesto **profundas asimetrías en términos de planificación, institucionalidad y sistematización**. Con excepción de algunos avances específicos (como el caso portugués), la región carece de un **plan estratégico iberoamericano** en materia de educación artística y cultural.

- Los efectos de la pandemia y el avance de las tecnologías emergentes –especialmente la inteligencia artificial–, están transformando profundamente los modos de creación, mediación y consumo cultural. Se reconoce la **emergencia de nuevas ecologías del aprendizaje**, que descentralizan la escuela como único espacio formativo y valorizan el espacio público, los entornos digitales y las prácticas híbridas como entornos educativos legítimos. Esto interpela a los sistemas educativos a **replantear sus estructuras, contenidos y metodologías**, promoviendo modelos flexibles, dialógicos e integradores, que respondan a las transformaciones culturales y tecnológicas contemporáneas.

Se propone, por tanto, avanzar en varias líneas de acción concretas:

- **Conectar la educación artística con los retos del empleo juvenil**, la economía social y el desarrollo territorial.

- **Incubación de proyectos de economía creativa en las escuelas.**

- **Oferta de formación técnica en artes, patrimonio y mediación cultural.**

- Incorporación de la educación artística y cultural en las políticas de **educación técnica y formación profesional**. En muchos países, las industrias culturales y creativas representan un activo económico relevante, pero sus vínculos con los sistemas educativos son todavía débiles o inexistentes.

- **Desarrollo de certificaciones profesionales para actores del sector artístico y cultural.**

- Creación de una **Red Iberoamericana de Educación Artística** con la finalidad de realizar y compartir investigaciones interterritoriales e intercambiar experiencias que atraviesen el tejido educativo y cultural; y orientadas a la generación de datos, la documentación de buenas prácticas, la elaboración de materiales didácticos y la evaluación.

- **Desarrollar a partir del informe,** versiones ejecutivas, con lenguaje claro y pautas concretas para la acción, orientados a responsables de política pública, que permitan tomar decisiones informadas desde una perspectiva operativa y adaptada a los tiempos de gestión gubernamental.

II. Recomendaciones específicas

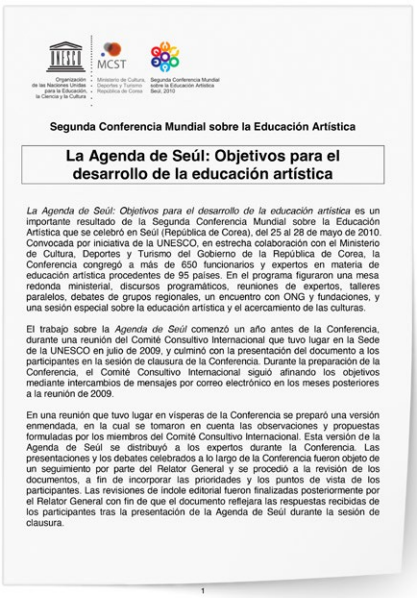
a. Revisión sistemática

- A pesar del creciente reconocimiento del valor de la educación artística en el desarrollo integral de las personas y en la transformación de los sistemas educativos, persiste una notable **carencia de investigación sistemática sobre las prácticas pedagógicas y los programas implementados en este ámbito**. Esta falta de evidencia dificulta la evaluación rigurosa de la efectividad, calidad y pertinencia de las iniciativas en educación artística, tanto en contextos formales como no formales. Es necesario **fortalecer el vínculo entre teoría, práctica e investigación**, así como de promover estudios que documenten, analicen y compartan buenas prácticas, con el fin de orientar políticas públicas informadas y garantizar que los programas artísticos no solo sean accesibles, sino también transformadores y sostenibles en el tiempo.

- En muchos contextos educativos, la Educación Artística ha sido teorizada y valorada principalmente desde una perspectiva funcional. Es decir, su justificación dentro del currículo escolar se ha basado más en su capacidad para apoyar otras áreas del conocimiento –como las matemáticas, la lengua, las ciencias o el desarrollo cognitivo general– que en su propio valor intrínseco como disciplina. Esta visión utilitaria subordina la educación artística a fines ajenos a ella misma, reduciéndola a un instrumento pedagógico para mejorar el rendimiento académico o la disciplina, en lugar de reconocerla como un espacio legítimo para el desarrollo de competencias estéticas, expresivas y sensibles. Al centrarse en lo funcional, se invisibilizan los aportes que las artes hacen en sí mismas a la formación integral de las personas. Por ejemplo, en lugar de explorar en profundidad los procesos de creación, la apreciación artística, la experimentación con diversos lenguajes visuales, sonoros o corporales, se promueve un enfoque en el que el arte es útil si ayuda, por ejemplo, a mejorar la motricidad fina, la comprensión lectora o la concentración.

- En consecuencia, esta tendencia puede limitar el desarrollo de habilidades artísticas auténticas, al tiempo que refuerza la idea de que las artes no tienen suficiente valor por sí solas. Esto afecta especialmente a aquellos estudiantes que encuentran en las disciplinas artísticas un canal de expresión o incluso una vocación, privándolos de una formación profunda y rigurosa en estas áreas.

- Incorporar como parte de los documentos clave la Agenda de Seúl (Unesco, 2020). En mayo de 2010, Seúl fue escenario de un evento clave para el futuro de la Educación Artística: la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, organizada por la Unesco, en colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo de Corea del Sur. Esta reunión reunió a más de 650 expertos de 95 países con el objetivo de discutir el papel de las artes en la transformación educativa y social.



Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística

La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística

La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010. Convocada por iniciativa de la UNESCO, en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo del Gobierno de la República de Corea, la Conferencia congregó a más de 650 funcionarios y expertos en materia de educación artística procedentes de 95 países. En el programa figuraron una mesa redonda ministerial, discursos programáticos, reuniones de expertos, talleres paralelos, debates de grupos regionales, un encuentro con ONG y fundaciones, y una sesión especial sobre la educación artística y el acercamiento de las culturas.

El trabajo sobre la *Agenda de Seúl* comenzó un año antes de la Conferencia, durante una reunión del Comité Consultivo Internacional que tuvo lugar en la Sede de la UNESCO en julio de 2009, y culminó con la presentación del documento a los participantes en la sesión de clausura de la Conferencia. Durante la preparación de la Conferencia, el Comité Consultivo Internacional siguió afinando los objetivos mediante intercambios de mensajes por correo electrónico en los meses posteriores a la reunión de 2009.

En una reunión que tuvo lugar en vísperas de la Conferencia se preparó una versión enmendada, en la cual se tomaron en cuenta las observaciones y propuestas formuladas por los miembros del Comité Consultivo Internacional. Esta versión de la Agenda de Seúl se distribuyó a los expertos durante la Conferencia. Las presentaciones y los debates celebrados a lo largo de la Conferencia fueron objeto de un seguimiento por parte del Relator General y se procedió a la revisión de los documentos, a fin de incorporar las prioridades y los puntos de vista de los participantes. Las revisiones de índole editorial fueron finalizadas posteriormente por el Relator General con fin de que el documento reflejara las respuestas recibidas de los participantes tras la presentación de la Agenda de Seúl durante la sesión de clausura.

El fruto principal de este encuentro fue **La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la Educación Artística**, documento que recoge el trabajo iniciado un año antes en la sede de la Unesco por el Comité Consultivo Internacional. La Agenda se elaboró tras múltiples intercambios, revisiones y debates entre expertos, y fue presentada oficialmente durante la clausura del acto. Refleja una amplia diversidad de perspectivas, incorporadas mediante un riguroso seguimiento de las sesiones y ajustes editoriales finales realizados por el Relator General.

El documento expresa una convicción compartida por los participantes: la Educación Artística debe jugar un rol fundamental en la renovación de los sistemas educativos frente a un mundo en constante cambio, marcado tanto por avances tecnológicos como por profundas desigualdades sociales y culturales. Temas como la paz, la diversidad, el entendimiento intercultural y la necesidad de fomentar capacidades creativas y adaptativas en sociedades postindustriales fueron centrales en la reflexión colectiva.

La Agenda de Seúl se construye sobre tres principios rectores –acceso, calidad y relevancia social–y se basa en la Hoja de Ruta para la Educación Artística (Lisboa, 2006), a la cual da continuidad al proponer un plan de acción concreto. Sus tres objetivos globales están acompañados de estrategias y acciones específicas orientadas a mejorar el acceso, elevar la calidad de los programas y posicionar a las artes como herramienta clave para afrontar los desafíos contemporáneos. Esta se articula en tres grandes objetivos, cada uno con estrategias y acciones concretas:

Objetivo 1 Hacer que la Educación Artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.

Objetivo 2 Proponer que las actividades y los programas de Educación Artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.

Objetivo 3: Aplicar los principios y las prácticas de la Educación Artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo

La Agenda hace un llamado a los Estados Miembros de la Unesco, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades para que asuman un compromiso activo en la aplicación de estas directrices. Solo mediante un esfuerzo conjunto será posible liberar el potencial transformador de la educación artística y contribuir al bienestar integral de niños, jóvenes y personas en todas las etapas del aprendizaje.

- Otro documento clave es el **Plan de Derechos Culturales** (Ministerio de Cultura de España, 2025), que concibe la educación y la mediación cultural como **pilares fundamentales para garantizar el acceso equitativo, la participación activa y la transformación de la política cultural**. Lejos de ser herramientas instrumentales, se proponen como estrategias estructurales para avanzar hacia una cultura **democrática, inclusiva y sostenible**. En este sentido, no basta con facilitar el acceso a la cultura, sino que resulta imprescindible **generar las condiciones necesarias para una participación activa, crítica y creativa** de la ciudadanía en la vida cultural.

En la página 40 del documento, se establece de forma clara que **garantizar la democracia cultural** implica no solo eliminar barreras estructurales, promover la participación ciudadana o democratizar la gobernanza cultural, sino también **fomentar una educación cultural de calidad** y consolidar **procesos de mediación transformadores**. La cultura, en tanto derecho humano fundamental, requiere de acciones que activen la capacidad de todas las personas y comunidades para intervenir en ella como sujetos protagonistas.

Desde esta perspectiva, la **educación cultural** no se entiende como una formación instrumental o subsidiaria, sino como un proceso transversal y continuo, que debe estar presente en todos los ámbitos de la vida: en el sistema educativo formal, en los espacios comunitarios, en los dispositivos institucionales y en las iniciativas independientes. El Plan subraya que es necesario incorporar la cultura en los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida, con especial atención a **la infancia, la adolescencia y la juventud**, y favoreciendo una alfabetización cultural que fortalezca el pensamiento crítico, el conocimiento mutuo y la creatividad colectiva.

Por otro lado, la **mediación cultural** se reivindica como un ámbito profesional y político fundamental, que va mucho más allá de la simple interpretación o dinamización de actividades. El Plan la concibe como un **puente entre instituciones, agentes culturales y ciudadanía**, capaz de abrir espacios de diálogo, de incluir voces diversas y de generar vínculos duraderos entre las personas y la cultura. En este marco, se apuesta por fortalecer las figuras de mediadores/as culturales, reconociendo su papel estratégico en la creación de contextos accesibles, inclusivos y sostenibles.

Ambas dimensiones –educación y mediación– se sitúan en el corazón de una **política cultural con enfoque de derechos**, que asume como reto estructural la necesidad de democratizar no solo los contenidos culturales, sino también los **procesos de producción, decisión y gestión**. El Plan aboga por consolidar una red de prácticas educativas y mediadoras que actúen como catalizadores de una ciudadanía culturalmente activa, implicada y corresponsable.

El Plan dedica medidas específicas en **educación y mediación cultural como garantía de los derechos culturales** dentro del eje estratégico **"1. Garantizar la democracia cultural"** como son:

- **Medida 32 a 36**: orientadas a la formación docente, al fomento del arte en el entorno escolar y la colaboración entre instituciones culturales y educativas.

- **Medidas 39 a 44**: relativas al fortalecimiento de la **mediación cultural**, su profesionalización y reconocimiento institucional.

Y también en **Salud, innovación y bienestar** que corresponden al eje **"2. Abordar los retos contemporáneos desde la cultura"** centradas en el bienestar y la salud física y mental:

- **Medidas 92, 93 y 95**: destinadas a promover el papel de la cultura en la salud física y mental, integrarla en espacios sanitarios y lanzar campañas de sensibilización.

En definitiva, el Plan apuesta por una cultura concebida como bien común, cuya sostenibilidad depende en gran medida de la capacidad de formar sujetos culturales activos, críticos y corresponsables. La educación y la mediación no son meros canales de difusión, sino **garantías estructurales de los derechos culturales** que permiten construir una ciudadanía más libre, creativa y solidaria.

b. Cartografía

Las y los expertos consultados han señalado que, en algunos casos, la información proporcionada por los ministerios responsables sobre educación y mediación artística presenta informaciones limitas, particularmente en cuanto a su nivel de especificidad y operatividad para fines de análisis y diagnóstico. Esta situación dificulta una evaluación profunda de las políticas existentes, así como la posibilidad de establecer comparaciones o plantear mejoras sostenidas. En este sentido, se sugiere a las distintas administraciones fortalecer sus esfuerzos por comprender de forma integrada cómo se articula la educación artística en los ámbitos educativo y cultural, reconociendo su carácter transversal y su posicionamiento en ambos campos. Ello requiere una mayor alineación y coordinación entre los sectores implicados, con miras a avanzar de manera coherente en la aplicación de normativas e informes internacionales adoptados por los Estados, así como en su implementación efectiva.

Por otro lado, se advierte una brecha estructural vinculada a la desigualdad social que afecta a la enseñanza de las materias artísticas y que funciona como fuga del sistema. En particular, se ha observado un subaprovechamiento de profesionales cualificados en educación artística. Aunque muchos países cuentan con especialistas con formación universitaria en la materia, su contratación queda restringida a ciertos territorios. Se recomienda optimizar su implementación para asegurar un acceso equitativo a una enseñanza artística de calidad en todo el espacio iberoamericano.

En relación con el desarrollo de políticas públicas, se considera aconsejable la creación de modelos piloto o entornos de experimentación controlada (*sandboxes*) que permitan implementar y escalar buenas prácticas. Estos modelos deberían ser de baja complejidad institucional, flexibles y adaptables a distintos contextos territoriales, sin necesidad de esperar a reformas estructurales de gran escala. Como quien prueba nuevas semillas en terreno controlado antes de extender la siembra a todo el campo, estos prototipos facilitarían la adaptación eficaz de políticas en contextos diversos.

Finalmente, se subraya la necesidad de promover una formación especializada para mediadores y educadores culturales. Su rol resulta clave para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos culturales en museos y espacios culturales. La ausencia de estos perfiles profesionales limita el potencial educativo y social de dichas instituciones, así como su capacidad de generar procesos inclusivos de participación ciudadana. Sin ellos, estos espacios corren el riesgo de convertirse en vitrinas mudas, cuando pueden ser, y de hecho son en muchos casos, foros vivos de diálogo, tensión y conversación, aprendizaje y transformación social.

Documentos de referencia internacional:

- Art education: an international survey. Unesco, París, 1972.
- Carta de Porto Santo: La cultura y la promoción de la democracia: por una ciudadanía cultural europea.
- *https://cultureactioneurope.org/wp-content/uploads/2021/05/PortoSantoCharter.pdf*
- «Conferencia Mundial sobre la Educación Artística — Desarrollar las Capacidades Creativas en el siglo XXI» celebrada en Lisboa (6-9 de marzo de 2006), Carta Cultural Iberoamericana, aprobada en la IX Conferencia Iberoamericana de Cultura (Montevideo, 2006) y adoptada en la XVI Cumbre Iberoamericana. *https://oei.int/oficinas/secretaria-general/carta-cultural-iberoamericana/la-carta-cultural-iberoamericana*
- Derechos culturales: minutas de trabajo para la discusión constitucional. Publicado en 2022 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile. *https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380484*
- Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales. 4 de enero de 2018. A/HRC/37/55. *https://www.refworld.org/es/ref/infortem/cdhonu/2018/es/129042*
- Les droits culturels. Projet de déclaration. P. Meyer-Bisch (éd.), 1998, Paris / Fribourg, Unesco, / Editions universitaires.
- Llamamiento para la promoción de la Educación Artística y de la Creatividad _Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- MONDIACULT-2022/CPD/6. Conferencia Mundial de la Unesco sobre las Políticas Culturales y el Desarrollo Sostenible (MONDIACULT 2022) (Ciudad de México, 28-30 de septiembre de 2022). Proyecto de declaración final. *https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/09/6.MONDIACULT_ES_DRAFT%20FINAL%20DECLARATION_FINAL_1.pdf*
- Plano Nacional das Artes. Uma estrategia, um manifestó. Portugal. *https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAA-B%2bLCAAAAAAABACzMDQ0BgBR5v9IBAAAAA%3d%3d*

- PROPUESTA AL INFORME DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Una nueva figura en la Educación de expresiones artísticas, visuales y culturales para los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria: en defensa de la necesidad de una mayor presencia del arte y la cultura en la educación Especialista en Educación Artística, Plástica y Visual en Primaria y Coordinador/a de expresiones artísticas, visuales y culturales del centro *https://educacionnosinartes.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/enmienda-educaciocc81n-articc81stica-2.pdf*

- Memorias del V Encuentro de Educación Artística, Quito, Ecuador, 2023. *https://oei.int/oficinas/ecuador/publicaciones/memorias-del-v-encuentro-iberoamericano-de-educacion-artistica/*

Documentos de referencia nacionales aportados por los países consultados:

- ABC Sinefac (2022). ***Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural***. Ministerio de Cultura. Gobierno de Colombia. ISBN: 978-958-753-523-5.

- A***cciona 10 años, Programa de Fomento del Arte en la Educación*** (2023). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile.*https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/acciona-10-anos/*

- ***Actualización de la Priorización Curricular para la Reactivación Integral de Aprendizajes. Artes Visuales***. (2023). Unidad de Curriculum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19219*

- ***Arte Contemporáneo en Chile***. (2021). Cuaderno Pedagógico. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. *https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/01/arte-contemporaneo.pdf*

- ***Arte, Educación y Ciudadanía 2013-2018***. (2018). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. *https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/arte-educacion-ciudadania.pdf*

- ***Caja de Herramientas para la Educación Artística***. (2019). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. *https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-educacion-artistica/*

- ***Carta do Porto Santo. La cultura y la promoción de la democracia: por una ciudadanía cultural europea.*** (2022). Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais, Ministerio de Cultura, Gobierno de Portugal.*https://portosantocharter.eu/wp-content/uploads/2022/09/ES-Carta-do-Porto-Santo.pdf*

- Orbeta, A. (2022). ***Cartografías de la Educación Artística.*** Ediciones UAH. ISBN: 978-956-357-357-338-1

- ***Catálogo Colección Educación Artística*** (2024). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. *https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/catalogo-coleccion-educacion-artistica/*

- ***Convenio de Cooperación y Alianza entre el Estado y Gobierno de El Salvador en el Ramo de Educación y la Secretaría de Cultura.*** (2010). *https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-2525*

- ***Currículo de la Carrera de Bachiller en Música.*** Acuerdo Ministerial, Gobierno de Guatemala. (2011). *https://www.sicultura.gob.gt/directory-directorio_c/listing/autorizacion-se-autoriza-el-curriculo-de-la-carrera-de-bachiller-en-musica-con-especializacion-en-un-instrumento/*

- ***Diario oficial de la República de Honduras.*** Decreto Ejecutivo 23-2023. *https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/PCM-23-2023.pdf*

- Ossa, C., Espinoza, M., Miranda, L., & Espinoza, V., (2021). ***Didácticas del Acontecimiento.*** Universidad de Chile, Oficina de Santiago, Núcleo de Investigación en Educación Artística. *https://uchile.cl/publicaciones/179406/didacticas-del-acontecimiento*

- Dirección Nacional de Educación Artística. (2007). ***Diseño Curricular. Planes y Programas de Estudio.*** Técnico superior en Artesanías Instituto Nacional de Cultura. Centro de Estudios Superiores de Artesanías “Diana Chiari” de la Arena, Panamá.

- ***Educación + Arte. Trabajo por Proyectos***. (2020). Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile. *https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2020/11/arte-educacion.pdf*

- ***El Arte Mueve la Educación. Orientaciones a los establecimientos educacionales***. (2014). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *https://secreduc04.cl/docs/semana-arte.pdf*

- Salazar Montoya, P. A. (2020). ***Expedición Sensorial. Estrategias digitales para la formación artística***. Ministerio de Cultura, Gobierno de Colombia. ISBN 978-958-53224-2-4

- ***Guía Didáctica De Implementación Curricular Para EGB Y BGU. Educación Cultural y Artística.*** Ministerio de Educación, República de Ecuador, 2017. *https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/GUIA-DE-IMPLEMENTACION-DEL-CURRICULO-CCSS.pdf*

- *Horizontes de sentido: una década de formación artística, cultural, patrimonial y deportiva en Bogotá*. Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte, 2023. ISBN 978-958-5125-74-2.

- *Informe de Actividades 2019 de la escuela Nacional de Marimba.* Ministerio de Educación, Gobierno de la República de Guatemala.

- *Malla Curricular de Danza Clásica*. Dirección General de Educación Artística, Ministerio de Cultura y Deportes, Gobierno de la República de Guatemala, 2019.

- *Manual de Organización y Funciones Ministerio de Cultura y Deportes*. Ministerio de Cultura y Deportes, Gobierno de la República de Guatemala, 2019. *https://mcd.gob.gt/informes/ruta/Transparencia/2019/Manuales/Manual_de_Organizaci%C3%83%C2%B3n_y_Funciones.pdf*

- *Modelo Educativo del Instituto Nacional de Bellas Artes.* (2023). Instituto Nacional de Bellas Artes / Subdirección General de Educación e Investigación Artísticas. Gobierno de México.

- *Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en Educación Básica y Media.* Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia, 2022. *https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411706_recurso_2.pdf*

- *Orientaciones para el Fortalecimiento de la Educación Artística en Establecimientos Educacionales.* Coordinación Nacional de Educación Artística, División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2020. *https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2020/11/Orientaciones-para-el-fortalecimiento-de-la-educaci%C3%B3n-art%C3%ADstica-en-establecimientos-educacionales.pdf*

- Editores académicos: Carlos Eduardo Sanabria Bohórquez, Ana Carolina Ávila Pérez; José Antonio Sánchez... [et al.] (2014). *Pensar con la Danza*. – Bogotá: Ministerio de Cultura de Colombia, Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Humanidades, Gobierno de Colombia. *https://sidanza.mincultura.gov.co/Documents/publicaciones/pensar_con_la_danza.pdf*

- *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística. Logros y Desafíos*. Unidad de Educación Artística, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2018. *https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DE-FORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-ART%C3%8DSTICA-Logros-y-Desaf%C3%ADos.pdf*

Plan Vigesimal de Educación y Formación en Artes, Cultura y Patrimonio. Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura y Patrimonio, Ministerio del Trabajo, Ministerio de Inclusión Económica y Social, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. República de Ecuador, 2022. *https://www.culturaypatrimonio.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/08/Plan-Vigesimal-Educación-Artes.pdf*

- ***Plano Nacional das Artes.*** Ministerio de Cultura, Ministerio de Educação, Ciência e Inovação, Gobierno de Portugal, 2024. *https://conca.gencat.cat/web/.content/ForumArtsEducacio/2nForum/Manifest-Estrategia-PNA-Portugal-2024-29-.pdf*

- ***Política de Educación Patrimonial, 2024-2029***. Ministerio de Educación, Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile, 2024. *https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-artistica-2024-2029/*

- Hernán Fernández, L. y Soto Saavedra, L. (2024). ***Precariedad de la dieta cultural artística***. ***Formación docente en Educación Parvularia, Básica y Media en las universidades chilenas***. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile, 2024. *https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/precariedad-de-la-dieta-cultural-artistica-formacion-docente-en-educacion-parvularia-basica-y-media-en-las-universidades-chilenas/*

- ***Programa Arte, Paz y Saberes en los Territorios.*** Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, Dirección de Artes. *https://siartes.mincultura.gov.co/#/home-catalogo*

- Programa de Fomento del Arte en la Educación: Acciona, 10 años. ***Transformando territorios educativos.*** Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. 2023. Chile.

- ***Programa de residencias "La Manifestación del Agua". Seres invisibles al flow del humedal.*** Cuadernillo pedagógico. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Gobierno de Chile, 2021. *https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/publicacion/programa-de-residencias-la-manifestacion-del-agua-seres-invisibles-al-flow-del-humedal-cuadernillo-pedagogico-2/*

- SINEFAC. Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural. ***Documento Base.*** Ministerio de Cultura, Ministerio de Educación Nacional, Gobierno de Colombia, 2022. *https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Comunicados/412904:Gobierno-Nacional-presenta-Sinefac-decreto-reglamentario-para-fortalecer-la-educacion-artistica-y-cultural-en-el-pais*

- ***Una casa para encontrarnos, Mujeres y Educación Artística en Colombia, 1991-2023.*** Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes, República de Colombia, 2023. ISBN: 978-958-753-576-1.

Referencias bibliográficas

Bramer, W.M., Rethlefsen, M. & Franco, O. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study. ***Systematic Reviews, 6***, 245, 1-12. *https://doi.org//10.1186/s13643-017-0644-y*

Bustos Valle, A. M. (2023). Una mirada a la expresión corporal y la danza educativa en Iberoamérica. ***Aula, 29***, 95–113. *https://doi.org/10.14201/aula20232995113*

Cejudo Mejias V., Galllego Trijueque S. & Vinader-Segura R. (2020). Una contribución al aprendizaje del futuro a través de la mediación artística. Arteterapia. ***Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 15***, 107-120. *https://doi.org/10.5209/arte.66462*

Fajardo, V., Wagner, T., Errázuriz, L. H., Barbosa, A. M., Oliveira, A. D. J., Cox, A., ... & Sánchez Ortega, P. (2011). ***Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en Latinoamérica y el Caribe: La educación artística y la creatividad en la escuela primaria y secundaria.*** UNESCO.

Flick, U. (2018). ***An introduction to qualitative research***. SAGE.

Fontal-Merillas O., & de Castro-Martín P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. ***Arte, Individuo y Sociedad, 35***(2), 461-481. *https://doi.org/10.5209/aris.83752*

Fraser, N. (2011). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En N. Fraser, M. A. Carbonero Gamundí, & Valdivieso Navarro, J. M. (Coords.), ***Dilemas de la justicia en el siglo XXI: género y globalización*** (pp. 217-254). UIB. *https://newleftreview.es/issues/0/articles/nancy-fraser-de-la-redistribution-al-reconocimiento-dilemas-de-la-justicia-en-la-era-postsocialista.pdf*

Giráldez, A. y Pimentel, L. (Coords.) (2011). ***Educación Artística, Cultura y Ciudadanía: De la teoría a la práctica.*** OEI. *https://oei.int/wp-content/uploads/2011/11/educacion-artistica-delateoria-prov.pdf*

Giráldez, A., & Palacios, A. (2014). ***Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria. Organización de Estados Iberoamericano*** (Vol. 5). *https://www.academia.edu/44960507/Educaci%C3%B3n_Art%C3%ADstica_en_Iberoam%C3%A9rica_Educaci%C3%B3n_Primaria_Andrea_Gir%C3%A1ldez_y_Andr%C3%A9s_Palacios*

González, A. M. (2017). ***La mediación artística: Arte para la transformación social, la inclusión social y el trabajo comunitario.*** Ediciones Octaedro.

González-García R. (2020). La A/R/Topografía como perspectiva metodológica inicial en programas de mediación artística basados en Arteterapia. Arteterapia. ***Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 15***, 57-66. *https://doi.org/10.5209/arte.64935*

Huerta Ramon, R. (2017). La búsqueda incesante por generar un entorno latinoamericano para la educación en artes. ***Educación artística: Revista De investigación***, (8), 239–241. *https://doi.org/10.7203/eari.8.9653*

Jiménez, L., Carbó, G., López Fernández Cao, Ma., da Silva Moraes, P. A., & Aláez, I. (Coord.). (2023). ***La educación artística da un paso al frente.*** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/la-educacion-artistica-da-un-paso-al-frente/*

Jiménez, L., Pimentel, L. & Aguirre, I. (Coords.) (2009). ***Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.*** OEI – Santillana. *https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-artistica-cultura-y-ciudadania/*

López Fernández Cao, M. A. (2015***). Para qué el arte. Reflexiones sobre el arte y su educación en tiempos de crisis.*** Fundamentos.

López Fernández Cao, M. A. (2018). ***Arte, memoria y trauma: Aletheia, dar forma al dolor. Vol. I. Sobre procesos, arte y memoria.*** Fundamentos.

López Fernández Cao, M. A. (2020). The museum as a potential space. An approach to trauma and emotional memory in the museum. En A. Alonso Tak., & Pazos-López, A. (Eds.), ***Socializing art museums: rethinking the publics' experience*** (pp.193-213). Gruyter Mouton.

López Fernández Cao, M. A. (2024). Las enseñanzas artísticas en los países iberoamericanos. El derecho cultural y artístico, un nuevo objetivo de desarrollo sostenible. ***Cuadernos de Pedagogía***, (558). *https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9816301*

López Fernández Cao, M. A., Caeiro Rodríguez, M., Álvarez Rodríguez, D., Fontal Merillas, O., & Marfil Carmona, R. (Eds.). (2022). ***Libro blanco. Especialidad en los grados de Magisterio y centros educativos en Educación Artística, Plástica, Visual y Audiovisual***. SEA. Sociedad para la Educación Artística. *https://bit.ly/3MZblO5*

López Fernández Cao, M. A. (2015). Introducción al Proyecto Divercity 1: Diving into diversity in museums and in the city. ***Arteterapia, 10***, 205-207. *https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/51838*

López-Ruiz, D., & Del Amor Martínez, A. (2023). Estudio de aproximación al contexto actual y la formación profesional: mediación artística y diversidad funcional. ***Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 98***(37.3). *https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.3.94636*

Mesas Escobar, E.C. (2020). Construir, animar e imaginar: los títeres y los muñecos como recurso en el aula y en la mediación artística. En M. D. López Martín, E. C. Mesas Escobar, & E. Santos Sánchez-Guzmán (Coords.), ***Interacciones Artísticas en Espacios Educativos y Comunitarios*** (pp.205-237). Nau Llibres.

Murillo-Ligorred, V., Caeiro Rodríguez, M., & Revilla Carrasco, A. (2023). De la iconoclasia y el vandalismo a la memoria colectiva: educación artística y patrimonial para una historia intercultural : From iconoclasm and vandalism to collective memory: artistic and heritage education for an intercultural history. ***ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación de Albacete, 38***(1), 113–133. *https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i1.3185*

Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. En O. Zawacki-Richter et al. (Eds.) ***Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*** (pp. 3-22). Springer.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. e., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. ***BMJ, 372***(71), 1-9. *http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71*

Shabina, S., Kumar, T., Eram, P., Pranav, K., & Deeksha, G. (2024). Focus Group Discussion: An Emerging Qualitative Tool for Educational Research. ***International Journal of Research and Review, 11***(9), 302-308. *https://doi.org/10.52403/ijrr.20240932*

Tarragó-Diez, J. A. (2021). La mediació artística com a estratègia d'inclusió social amb joventut migrada. ***REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 14***(1), 1–18. *https://doi.org/10.1344/reire2021.14.132690*

Vallecillo, L. (2020). Mediación artística. Intervención social a través del arte y la cultura en Honduras. ***Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social, 3,*** 22-30. *https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/12765*

Winner, E., T., Goldstein, S., & Vincent-Lancrin (2014), ¿El arte por el arte? Resumen, OECD Publishing. Recuperado de *http://www.oecd.org/edu/ceri/ES_ARTS_overview_V5_print.pdf*

Anexos

Cuestionario N.º 1 Cartografía Educación *https://forms.gle/vUsTt2MperBSL2J9A*

Cuestionario N.º 2 Cartografía Cultural *https://forms.gle/SjMSzVh7SBs2HB8K6*

Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Bravo Murillo 38 28015
Madrid, España

Tel.: +34 91 594 43 82
Fax: +34 91 594 32 86

www.oei.int

Organización de Estados Iberoamericanos
@EspacioOEI
@Espacio_OEI
Organización de Estados Iberoamericanos