



VNIVERSITATĪ VALÈNCIA

Máster en Investigación en Didácticas Específicas

El libro de texto de arte y las artes integradas en Brasil y España

Memoria de trabajo de Fin de Máster presentada por:

Hugo Luis Barbosa Bozzano

Tutor:

Dr. Ricard Huerta

Departamento de Didáctica de la Expresión

Musical, Plástica y Corporal

Valencia, 5 de septiembre de 2019

Ficha técnica

Máster: Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la Universitat de València

Autor: Apellidos: Barbosa Bozzano

Nombre: Hugo Luis

Título: El libro de texto de arte y las artes integradas en Brasil y España

Tutor: Apellidos: Huerta

Nombre: Ricard

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Fecha de defensa:

Calificación:

Keyword: Didáctica de las Artes; Artes Integradas; Educación Artística; Libro de Texto

Códigos Unesco: 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación artística);

6299 Otras especialidades artísticas (Educación artística)

Resumen:

Este trabajo trata de la relación entre libros de texto de arte y propuestas de artes integradas por parte de educadoras y educadores artísticos de diferentes especializaciones. Esta investigación fue pensada buscando comprender mejor las realidades brasileñas y españolas de la educación artística, considerando no sólo las artes visuales, pero también la música, el teatro y la danza, y la forma en que propuestas integradoras son vistas y trabajadas. Además, vinculándolas a los libros de texto, busca elementos en común y diferentes entre la manera de trabajo de las y los profesionales participantes, así como la importancia del propio libro de texto de arte para ese fin.

Palabras clave: Didáctica de las Artes, Artes Integradas, Educación Artística, Libro de Texto

Abstract:

This work deals with the relationship between art textbooks and integrated art proposals by art educators of different specializations. This research was intended to better understand the brazilian and spanish realities of arts education, considering not only visual arts, but also music, theater and dance, and the way in which integrative proposals are seen and worked. In addition, linking them to textbooks, looks for common and different elements between the way of working of the participating professionals, as well as the importance of the art textbook itself for that purpose.

Keywords: Integrated Arts, Art Education, Art Textbook

Resumo:

Este trabalho trata da relação entre livros didáticos de arte e propostas de artes integradas de educadoras e educadores de diferentes especializações. Esta pesquisa teve como objetivo compreender melhor as realidades brasileira e espanhola da arte-educação, considerando não apenas as artes visuais, mas também a música, o teatro e a dança, e a maneira como as propostas integradoras são vistas e trabalhadas. Além disso, vinculando-as a livros didáticos, procura elementos comuns e diferentes entre a maneira de trabalhar dos profissionais participantes, bem como a importância do próprio livro de arte para esse fim.

Palavras chave: Didática das Artes, Artes Integradas, Arte-educação, Livro didático

Índice

0. Introducción	9
1. Problemática y cuestión que se propone como objeto de estudio.....	10
1.1. Problemática	10
1.2. Objetivos	12
1.3. Justificación de la investigación	13
2. Marco teórico	14
2.1. El libro de texto.....	15
a. Selección cultural	17
b. Productos de consumo	20
c. Currículo real	25
2.2. La educación artística	31
2.3. Artes integradas	43
3. Marco metodológico	49
3.1. Presentación:	49
3.2. Objeto de investigación, preguntas y metodología:.....	50
3.3. Recogida de datos	52
3.3.1 Cuestionario	53
4. Resultados y discusión	54
4.1. Datos personales y Formación	54
4.1.1. Datos demográficos	54
4.1.2. Datos sobre la formación de las/los participantes.....	55
4.2. El libro de texto de arte	56
4.2.1. Uso del libro de texto de arte	57
4.2.2. La elección de los libros de texto de arte	59
4.2.3. El libro ayudante a la formación continuada	59

4.2.4. La educación artística y su libro de texto en la escuela	61
4.3. Educación artística	62
4.3.1. Especializaciones en educación artística	62
4.3.2. El horario de las artes en la escuela	66
4.3.3. El libro de texto de arte y el estatus de la educación artística.....	67
4.3.4. La accesibilidad del libro de texto de arte	68
4.4. Artes Integradas	69
4.4.1. Diferentes propuestas de Artes Integradas.....	70
4.4.2. Factibilidad de propuestas de artes integradas y el libro de texto de arte.....	72
5. Conclusiones	76
6. Referencias.....	79
7. Lista de Figuras	85
8. Lista de Tablas	86
9. Anexos	86
9.1. Anexo 1-es	87
9.2. Anexo 1-br	96
9.3. Anexo 2-es	105
9.4. Anexo 2-br	122

0. Introducción

Esta investigación indaga sobre la manera en que los libros de texto de arte asesoran a los profesores en propuestas de artes integradas. Este enfoque responde a un interés específico del investigador, como creador de materiales educativos, alimentado por la compleja relación interdisciplinar de algunas prácticas en educación artística que favorecen un quiebre de barreras entre cánones de las distintas manifestaciones y lenguajes artísticos; estrictamente hablando: las artes visuales, el teatro, la danza y la música, así como toda forma híbrida. La intención de comprender mejor esas propuestas, y su potencial dentro de una educación liberadora, crítica y ciudadana, se apoya en la voluntad de innovar educativamente para la mejora de la educación artística en todo aspecto posible, en especial en un instrumento tan presente en las escuelas, como es el libro de texto.

Elegimos para esta investigación una metodología cualitativa, analizando cuestionarios preparados para recolectar datos sobre docentes de educación artística de diferentes lenguajes en España y en Brasil. Entendiendo la complejidad del tema, la investigación fue direccionada a focos iniciales no muy amplios, buscando no sólo respuestas, pero también nuevas preguntas, y mejor formuladas, para aumentar la calidad del trabajo. A pesar de diferencias entre manejo curricular de los distintos lenguajes artísticos en los dos países citados, vemos similitudes legales, y parte del trabajo es también establecer esas relaciones.

Por último, está la necesidad de conceptualizar las ideas principales sobre el objeto de investigación, en especial el de artes integradas que, por nuestro levantamiento inicial de literatura especializada, ya se muestra particularmente indefinido. Para mejor contextualizar estas y otras ideas que serán presentadas en esta memoria, buscamos referencias internacionales, tanto españolas como brasileñas, que, puestas en debate, nos ofrecen una visión clarificadora del tema.

1. Problemática y cuestión que se propone como objeto de estudio

1.1. Problemática

La problemática general de esta investigación se sitúa sobre los libros de texto de arte, su uso por parte del profesorado especialista, en especial cuando relacionados a prácticas pedagógicas que envuelvan acciones vinculadas al concepto de artes integradas.

Esto se inicia con la siguiente pregunta:

¿Cómo utilizan las y los docentes el libro de texto de arte desde las propuestas de artes integradas?

Para aprovechar mejor la práctica de investigación, la hemos enfocado, primero, en la acción de profesores especialistas, y segundo a partir de prácticas y propuestas que trabajen con elementos de diferentes especialidades artísticas. Además, recogemos datos de profesores brasileños y españoles, lo que nos permite establecer algunos paralelos a modo de verificar puntos en común y diferencias entre las propuestas pedagógicas en lenguajes artísticos en escuelas de ambos países.

El interés para el campo de conocimiento se da por la importancia del libro de texto como material didáctico hegemónico de la institución escolar, así como la poca literatura específica que hemos encontrado en una búsqueda previa realizada en bibliotecas y en repositorios digitales. Hemos identificado algunas investigaciones que abordan el libro de texto de artes con foco en diferentes aspectos (Gutiérrez Cordero y Cansino González, 2001; Rubio y Ramirez, 2002; Llorente, Andrieu, Montorio y Lekue, 2003; Tourinho y Costa, 2008; Nicolás, 2010; Marcellan-Barace y Gómez-Pintado, 2015; Teuber, 2017; Schlichta, Romanelli y Teuber, 2018; Guo, Wright y McTigue, 2018). En estos textos se hace poca mención a su relación con las artes integradas. Encontramos algunas aproximaciones en Schlichta, Romanelli y Teuber (2018), que insisten en la importancia de no confundir transdisciplinariedad con polivalencia del profesorado al analizar libros de texto de arte brasileños con propuestas en que los contenidos son organizados transdisciplinariamente. En Nicolás (2010) se analiza la relación entre música y movimiento en actividades presentes en libros de texto de música utilizados en Murcia.

A esto se suma el potencial de propuestas interdisciplinares e integradas en la escuela que se puedan reconocer durante la investigación, ya que, la sociedad, de manera general, y los especialistas, de manera específica, han ido valorizando este elemento como muy importante en todo tipo de innovación, no sólo en las escuelas, sino también fuera de ellas, en el mundo del trabajo, y en el día a día de ciudadanos en todo el mundo.

Nos enfrentamos a problemáticas coyunturales, ya sea desde cuestiones personales, que exigen una educación que no desprecie lo emocional, hasta cuestiones ecosociales que consigan dialogar con las problemáticas locales de la región donde vive el alumnado y el profesorado. Así, los

grupos y los individuos necesitan vertebrarse sobre aspiraciones comunes que sirvan de aglutinador para poder vivir juntos en una sociedad que todavía busca nuevos paradigmas después del postmodernismo, a no ser que aceptemos una derrota de lo humano frente al consumo, al triunfo individual y al crecimiento económico (Sacristán, 2005).

Consideramos que la educación artística en la actualidad se acerca más a esta necesidad, con un mayor foco sobre una visión crítica de mundo, no sólo manteniendo sus objetivos curriculares instaurados en el siglo pasado, sea en una formación tecnicista, como la sobrevaloración del dibujo geométrico o como mera forma de expresión sensible de niñas, niños y adolescentes, que se limita a lo expresivo dejando de lado el potencial dialógico, casi intrínseco del arte, en todas sus manifestaciones. Al referirnos a este nuevo paradigma, que comienza a emerger ya en el siglo pasado, acciones integradas ofrecen una rica miríada de experiencias a toda la comunidad escolar.

Para el trabajo hemos buscado entre las diferentes líneas de investigación del profesorado del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultat de Magisterio de la Universitat de València, habiendo encontrado referencias oportunas que nos ofrecen posibilidades de temas y foco de investigación a partir de la educación artística. Además, necesitábamos lidiar con elementos colaborativos en cuestiones de integración, así como la perspectiva formativa, tanto para profesores como para alumnos, que vemos como algunos libros de texto intentan ofrecer, siempre valorizando el potencial innovador de las propuestas analizadas a partir de los libros.

Como tema transversal a esta investigación abordamos la realidad de la educación artística, destacando el todavía marcado prejuicio que sufre como disciplina curricular (Agirre, 2005; Barbosa, 1998; Hernández, 1998). Esta se suma a la problemática, contextualizando mejor algunos elementos abordados y que serán vistos a lo largo de este documento. Es importante entender la particularidad que esta situación da al área como un todo, determinando una posición periférica en la institucionalidad del proceso educativo, y así de la socialización del alumnado en los centros. La experiencia de compartir ideas con colegas en la península ibérica - al entrar en contacto con educadores tanto españoles como portugueses - ha sido un poco agri dulce, al constatar que tal lucha, por el reconocimiento de la importancia del área y espacio dentro de la estructura curricular, es aún parte muy viva de la experiencia docente aquí, inclusive dentro de la propia universidad.

Entendemos también que esto se da especialmente cuando va ligado a políticas educativas - más que por el reconocimiento entre los propios educadores de diferentes disciplinas. Se da más cuanto más alejado del área de conocimiento, y en especial con relación a cargos apuntados políticamente. Por dar un ejemplo actual: en Brasil el segundo ministro de educación nombrado en menos de 4 meses de gobierno, ni siquiera es del área de Educación. Es un economista con 18 años de experiencia trabajando en banca privada. Este ministro también es responsable de uno de los mayores cortes a presupuestos de educación en la historia del Brasil, habiendo reducido y eliminado - después de aprobado por el Presupuesto Fiscal y de Seguridad Social - cerca del 30% del presupuesto de educación, principalmente de universidades públicas federales, pero también de un sinnúmero de institutos, y diversos medios de financiamiento, incluidos proyectos de investigación en curso. La decisión fue tomada finalmente como punto final a una serie de ataques por parte del Ministro a Universidades Federales, en especial a los cursos de ciencias humanas, que serían las que sufrirían

estos cortes inicialmente. El gobierno había defendido los cortes en cursos como filosofía y sociología como forma de ampliar la inversión en áreas consideradas por sus miembros de mayor retorno inmediato al contribuyente, como ingeniería, veterinaria y medicina. (Jornal Nacional, 2019). Al ser apuntada una falta de criterio específico en los cortes, y para alejar la idea de persecución ideológica a las ciencias humanas, los cortes fueron ampliados a todo el sector público (Saldaña, 2019). Esto generó la primera gran manifestación en contra al nuevo gobierno durante sus primeros meses de mandado, con estimativa de alrededor de un millón y medio de manifestantes en las calles de más de 200 ciudades del país (O Globo, 2019).

Consideramos que estos aspectos adquieren importancia para una mejor contextualización histórica brasileña de parte de esta investigación ya que una cantidad significativa de la producción de libros de textos en Brasil, pasan por gestión del gobierno.

1.2. Objetivos

Objetivo principal:

- El objetivo de esta investigación es reconocer el potencial de innovación en actividades de artes integradas realizadas por profesores de diferentes especialidades artísticas, y cuál es su relación con los libros de texto de arte.

Objetivos secundarios:

1. Reconocer elementos de potencial integrador en libros de texto de Arte
2. Profundizar el concepto de Artes Integradas y sus varias acepciones entre los principales autores de educación artística
3. Establecer el nivel de presencia y uso del libro de texto de Arte en la clase de Arte

1.3. Justificación de la investigación

La motivación inicial de esta investigación surge a partir del interés personal del investigador, como productor de materiales didácticos, en profundizar el conocimiento del objeto de estudio, a modo de ayudar a comprender mejor el cómo, cuándo y por qué del uso, en este caso, del libro de texto de arte, con foco sobre la integración de diferentes especialidades artísticas en la clase de arte.

La innovación en educación siempre ha sido un elemento motivador muy presente para los avances, no sólo tecnológicos, sino ideológico de los cambios en la manera de enseñar. El libro de texto, desde su lugar hegemónico en la estructura de la institución escolar, es sin duda una de las herramientas que ha pasado por estos cambios. Así, otros elementos de la justificación se apoyan a partir de estas ideas, pero avanzan a una reiterada presencia de diferentes líneas de pensamiento y trabajos educacionales que apuntan a propuestas integradoras y/o interdisciplinarias. Inclusive, en la educación de Arte en la escuela, por su vez, vemos una presencia menor de investigaciones sobre libros de texto y sus usos cuando comparados con otras disciplinas.

Esperamos que la investigación sea de interés a profesores y creadores de materiales didácticos de Educación Artística de cualquiera de las siguientes especializaciones artísticas: Teatro, Música, Danza, Artes Visuales y Audiovisuales, así como profesores de diferentes áreas de conocimiento que decidan trabajar de manera interdisciplinar en sus propuestas pedagógicas.

Pretendemos también que este trabajo sea un primer paso, exploratorio, que nos ayude a encontrar nuevos caminos para posteriores investigaciones.

2. Marco teórico

Como inicio de presentación de nuestro marco teórico, se nos hace prioritario reforzar la importancia del arte en el currículo escolar. Nos dice Hernández (2010):

A diferencia de lo que sucede con materias provenientes de campos disciplinares de reconocida presencia en el currículum escolar, las materias artísticas han necesitado siempre argumentar el porqué de su inclusión en el mismo. Entre otras razones porque sigue pareciendo un campo de conocimiento poco útil frente a otros de solvencia probada para conformar los elementos ideológicos a los que la Escuela contribuye. (p. 51)

Entendemos que grandes movimientos y cambios ideológicos en educación acompañan ciclos vinculados a cuestiones filosóficas, económicas y políticas a nivel global. Sin embargo, vale apuntar que este acompañamiento no se da libre de problemas, en especial en lo que se refiere a la velocidad de adaptación de lo institucional, influenciando negativamente en la experiencia educacional del estudiantado. Jiménez (2009) expone la experiencia latinoamericana:

Cientos de adolescentes latinoamericanos dejan la escuela ante el clima de rechazo o desadaptación cultural, en sus países o en contextos de migración, ante la falta de cercanía con los conocimientos que les son aportados por la escuela tradicional, ante la frustración y la ausencia de participación y frente al sesgo moralista que reiteran los discursos educativos convencionales, o bien ante la actitud de derrota, defensiva o de rigidez, que ciertos maestros asumen ante sus alumnos, en ambientes escolares que son la negación de lo lúdico, del juego, de la imaginación y de los sentimientos. (p.109)

Esto se hace más crítico porque vivimos un momento histórico de conservadurismo exacerbado, algunos países más que otros, que llegan a colocar en peligro sus propios sistemas democráticos.

El inicio del marco teórico defendiendo la presencia de las artes en el currículo escolar está directamente ligado a esto, ya que, desde sus formas más básicas, la educación artística otorga herramientas para que las niñas, niños y adolescentes encuentren diferentes maneras de expresarse, comunicarse, reflexionar y pensar. Es muy común que lo primero que sea eliminado en esta nueva onda de gobiernos neoconservadores, sea todo lo relacionado a arte y cultura, como pudimos ver en Brasil, en donde el arte y los artistas vienen siendo atacados duramente de manera generalizada

(Cabette Fabio, 2019; O Globo, 2019), y el Ministerio de Cultura, extinguido en los primeros días del gobierno actual (Diario Oficial de la Unión¹, 2019).

El tema de la importancia de las artes en la escuela sirve como “*pano de fundo*”, trasfondo o telón de fondo en portugués, a nuestro proceso de construcción del marco teórico que termina siendo transdisciplinar al transitar y cambiar durante el trayecto entre las varias áreas abordadas y por las diferentes visiones de los autores presentados.

De esta manera construimos nuestro marco teórico para la investigación a partir de tres puntos iniciales o núcleos de conceptos teóricos relacionados al objeto de estudio. Los apartados son:

- el libro de texto
- la educación artística
- las artes integradas

No hemos encontrado estudios que generen intersecciones entre estos conceptos directamente, pero varios autores mantienen diferentes niveles de discusión relacionados a los mismos. Esto nos permite debatirlos, crear el marco y así nuestras herramientas de investigación.

Entendemos que la poca existencia de textos sobre el tema se debe en parte al enfoque sobre nuestro objeto de estudio, muy específico por la búsqueda de intersección entre lenguajes artísticos, en las varias acepciones del término artes integradas, y su presencia en libros de texto de arte.

2.1. El libro de texto

Al referirnos al libro de texto, como tipo de publicación específica, Braga Blanco y Belver Domínguez (2016) traen a luz su relación intrínseca con la institución escolar diciendo que “el libro de texto se ha configurado como una invariante de la escuela, como un material estable, de hecho, el material pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela” (p. 200).

Existe una importancia tácita del libro de texto, sea por mérito propio, cuando escogidos por profesores por libre elección, o como mucho ocurre, por su presencia impuesta a los docentes como parte naturalizada de una institucionalidad pedagógica que demuestra su fuerza hegemónica en esta forma de representación social y cultural (Bonafé, 2002).

¹ Original en portugués: *Diário Oficial da União*. Documento oficial de la Prensa Nacional que publica todos los asuntos respectivos a la esfera federal en Brasil.

Como protagonista entre las herramientas del profesor de casi todas las disciplinas escolares, los libros de texto son sin duda parte muy presente del día a día escolar como un todo. Por esta razón el libro también recibe muchas críticas. Una de las más marcadas es por el formato que históricamente mantuvo, con libros que limitaban excesivamente la acción docente, sea por presentar propuestas muy dogmáticas, reforzando moralismos de la sociedad de su época, por ejemplo, o demasiado técnicos y puntillosos, cercenando así las opciones pedagógicas y no dando espacio a un trabajo docente significativo que dialogue con la realidad de los alumnos. Actualmente muchas colecciones ya presentan propuestas abiertas y participativas, pero aún es posible encontrar libros que no ofrecen espacio para una acción docente autonómica.

Parte de este *ethos* constrictor, se ve etimológicamente fundamentado en el uso del término “manual” (Valls, 2008), para referirse a este tipo de material didáctico, que como sabemos remite a una visión casi mecánica, como de receta a ser seguida.

Otra circunstancia a tener en cuenta es que, a pesar del incremento significativo de las TICs en la educación, el libro de texto continúa siendo el material didáctico principal en las aulas. No obstante su uso, la dependencia de los profesores han cambiado progresivamente. Torres Santomé (1995), crítico de materiales curriculares, presenta algunas ideas al respecto:

Es previsible pensar que, si los centros de enseñanza contasen con una mayor variedad de materiales didácticos, el libro de texto iría perdiendo peso. Creo que ya comenzamos a tener datos que permiten afianzar la idea de que a medida que otros libros, vídeos, monografías, revistas, software educativo, etc., se abaratan y promocionan, el poder e interés por los libros de texto decrece. Al ser aquéllos más atractivos, es fácil prever que su uso se convierta en algo cotidiano en las aulas (p. 68-69).

Para entender mejor este papel predominante de los libros de texto en las escuelas, necesitamos clarificar las funciones principales de estos. Siguiendo las indicaciones de Braga Blanco y Belver Domínguez (2016), sobre las ideas de Puellas (2000) y Torres (1994), los libros de texto se centran sobre estos tres conceptos principales al

- (a.) realizar una determinada selección cultural
- (b.) ser un producto de consumo
- (c.) convertirse en el currículo real.

Choppin (2004) por otro lado nos comenta que los libros pueden asumir múltiples funciones, pero apunta a cuatro categorías que llama de esenciales, que, por su vez dialogan con las tres anteriores. Son estas: 1. Función referencial, vinculada a lo curricular, 2. Función instrumental, relacionado al anterior, pero desde la mirada de la práctica docente, 3. Función ideológica y cultural: vinculada al primer y segundo puntos anteriores, y la 4. Función documental: relativa a todos los

puntos anteriores, pero desde un nuevo tipo de libros, donde la acción del alumnado permite una manera diferente de acercamiento al contenido, menos direccionado que productos anteriores.

Veamos los puntos de los cuales nos hablan Braga Blanco y Belver Domínguez (2016) en detalle:

a. Selección cultural

Al realizar una selección cultural, definen una visión de la realidad, en muchos casos unilateral de determinados contenidos. No es en vano que gobiernos totalitarios son reconocidos por el control más estricto en la producción no sólo de libros de textos escolares (Choppin, 2008), como en relación con la libre expresión cultural en general, uno de los ejemplos históricos más radicales siendo la quema de libros promovida por la Alemania nazista. Caso más reciente es de 2018 cuando Noruega creó una gran polémica al proponer un proyecto curricular que excluye contenido sobre el Holocausto y la segunda guerra mundial (Suleng, 2018). También vemos eso en Brasil, con el nuevo gobierno conservador que comenzó en el 2019, donde abiertamente se posiciona interviniendo sobre los materiales didácticos, lo que provocó una de sus primeras derrotas por presión popular algunos días después de asumir el gobierno (Peres, 2019). Entre otras ideas retrógradas, fue publicado un documento que proponía eliminar la exigencia de referencias bibliográficas, la exclusión del compromiso contra la violencia de género, y toda suerte de protección a minorías, en especial a la población afrodescendiente e indígena y a sus diferentes formas de cultura en nuevos materiales didácticos aprobados por el gobierno. Fue rápidamente revisado y la responsabilidad sobre los cambios atribuida al gobierno anterior, pero es triste confirmar el tipo de agenda política al que se apunta desde el Ministerio de Educación. De esta manera se generan muchas dudas sobre qué cambios pueden influenciar, y en qué medida, toda el área de producción de materiales didácticos, en especial los proyectos en asociación público-privada. Brasil cuenta con varios de estos programas, como la compra y distribución de libros de texto, o la construcción de bibliotecas y compra de libros de literatura, entre otros. En casos como estos el gobierno crea sistemas de control y fiscalización con participación de la sociedad civil, y en muchos casos, con las selecciones hechas por profesores. El mercado privado tiene libertad de producción de materiales.

En España, es sólo a partir de 2002 que la edición y adopción de libros de texto no requieren ningún tipo de autorización previa de la administración educativa (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016). Esta responsabilidad es transferida a comunidades, centros y profesores. En el caso de Brasil, con libros producidos para el mercado, es similar, pues no necesitan pasar por ninguna autorización previa. Sin embargo, el país cuenta con una variante particular, el Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (Decreto nº 9.099, 2017), conocido como PNLD², por las siglas originales en portugués. Este es un programa del gobierno brasileño que distribuye libros y otros

² Original en portugués: PNLD, *Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Las siglas corresponden a la forma anterior a 2017, *Programa Nacional do Livro Didático*.

materiales a escuelas públicas de todo el país, de manera gratuita. En la documentación online (MEC, 2019) encontramos la siguiente presentación:

El Programa Nacional del Libro y Material Didáctico (PNLD) está destinado a evaluar y a poner a disposición obras didácticas, pedagógicas y literarias, entre otros materiales de apoyo a la práctica educativa, de forma sistemática, regular y gratuita, a las escuelas públicas de educación básica de las redes federales, estatales, municipales y distrital y también a las instituciones de educación infantil comunitarias, confesionales o filantrópicas sin fin lucrativo y conveniadas con el poder público.³

Observemos en la figura 01 un esquema de los diferentes procesos e intercambios entre los varios estamentos:

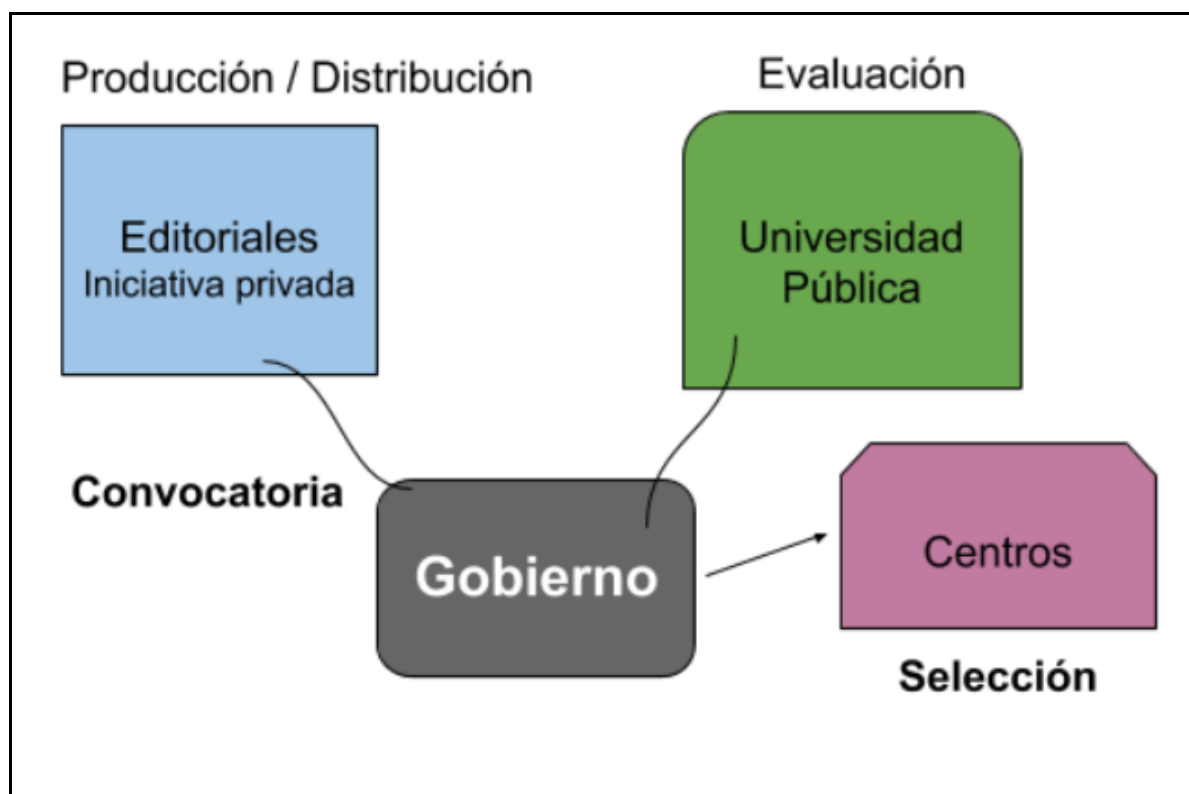


Figura 1. Esquema de la producción y distribución de libros de texto por el PNLD en Brasil.

³ Original en portugués: *O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.*

El proceso puede ser resumido de la siguiente manera:

1. **Reuniones técnicas:** El gobierno inicia el proceso, creando un diálogo con la sociedad civil, incluidos profesores, técnicos, autores y editoriales.
2. **Convocatoria**⁴: Luego continúa preparando una convocatoria, invitando a todos los interesados en la iniciativa privada a preparar los materiales que deberán seguir una serie de reglas estipuladas en dicho documento, respetando todas las bases legales necesarias.
3. **Inscripción:** Cuando finalizados, los libros son entregados al gobierno, siendo inscriptos en el Ministerio de la Educación.
4. **Evaluación y correcciones:** Luego pasan a las comisiones técnicas indicadas por diferentes órganos vinculados a la educación, del gobierno y de la sociedad civil, donde serán evaluados por profesores especialistas de cada una de las disciplinas y especialidades, oriundos de las redes públicas y privadas de educación superior y básica. Es durante esta fase que los libros son aprobados o no. Como es muy común también, muchas aprobaciones son condicionadas a correcciones puntuales.
5. **Guía y divulgación:** El gobierno entonces crea una lista de libros aprobados en formato de guía. Es permitido que las editoriales hagan un trabajo de divulgación en el período entre las aprobaciones y la guía publicada, y la elección hecha por los profesores en los centros.
6. **Selección:** La guía permite a los profesores de todas las escuelas y centros públicos de todo el país, conocer las colecciones aprobadas.
7. **Negociación, producción y distribución:** Después que las selecciones son hechas el gobierno negocia con las editoriales y es finalizada la compra. La logística es coordinada posteriormente.

La elección de dichos materiales es hecha por los profesores de cada disciplina, a partir de una lista de libros aprobados por comisiones de especialistas y emitida por el Ministerio de Educación. Un detalle importante de la aprobación de los libros es que no está hecha por funcionarios del Ministerio, sino por especialistas, en general oriundos de universidades públicas del país (por medio de las comisiones de especialistas nombradas anteriormente), lo que crea una suerte de transparencia, al mismo tiempo que la situación autárquica de las universidades, protegidas por la Constitución Federal (Constitución Brasileña, 1988, art. 207), filtran presiones políticas, económicas y/o ideológicas que podrían surgir de diferentes grupos en la sociedad afectando dichas evaluaciones. Esto, finalmente limita la acción selectiva cultural, que en vez de responder exclusivamente a fines político-partidarios, se relacionan con el conocimiento específico de cada disciplina sobre su propia epistemología universitaria. Vale enfatizar que el respeto al pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, a las diversidades sociales, culturales y regionales, a la autonomía pedagógica de las

⁴ Original en portugués: *Editais*. Es un tipo de convocatoria

instituciones de enseñanza y a la libertad y tolerancia son directrices explicitadas en el decreto que normativiza el PNLD (Decreto nº 9.099, 2017, Art. 3).

b. Productos de consumo

Este hecho hace que tengamos que analizarlos a partir de su materialidad física y su lugar en la sociedad de consumo. Esta es una de las críticas más duras que este tipo de producción literaria sufre. Munakata (2012) observa en detalle algunas de las ideas asociadas a este efecto:

Una posición prevalente durante mucho tiempo, de que el libro de texto por su carácter de vulgarización sea por su vehículo de ideología (burguesa) o producto de la industria cultural, era necesariamente malo, el inverso de la ciencia, lo que denunciaba la precaria formación de sus usuarios - los profesores, que recorrían a estos como “muletas”⁵ (p. 62-63)

A pesar de las críticas, Silva (2012) nos presenta algunos puntos en donde el libro ayuda al Estado, al ofrecer un instrumento de control, al profesor, al asegurar modelos de práctica, y a las familias, para quienes los libros son señal de calidad en la educación. De hecho, ya desde su calidad de mercadería, es mucho más complejo siendo que, como presenta Marx (1996, p. 87) citado por Munakata (2012): “A primera vista, la mercadería parece una cosa trivial, evidente, [pero] al analizarla vemos que es una cosa muy complicada, llena de sutileza metafísica y mañas teológicas” (p.63). Munakata (2012) repudia el apriorismo constatando la gran cantidad de motivos y modalidades de uso, sólo en la elección por parte de profesores en el uso de los libros de texto y sigue:

Reducidos a su forma mercantil, como valor de cambio, el resultado del trabajo abstracto, todas las mercancías, no solo las de la industria cultural, son equivalentes. Bolsa de papa, refresco, servicio dental, automóvil, pasaje aéreo, libro de texto, camiseta, electrodomésticos, Marx, Adorno, Hayek o libro de pornografía, gorila, película, boleto de concierto de Beethoven o Berg, bolígrafo, puerta - retrato, todo, todo lo que se puede vender y comprar, todo es con fines de lucro y permite la producción y reproducción de la sociedad capitalista (p. 63).

Esta percepción de mercadería se ve reforzada al verificar el altísimo volumen de producción, en especial cuando comparado con otras publicaciones. Al analizar números relacionados a los libros en España y Brasil, y comenzando con el primero, vemos con Braga Blanco y Belver Domínguez

⁵ Original en portugués: *Uma posição prevalente durante muito tempo foi a de que o livro didático, seja pelo seu caráter de vulgarização, seja por ser veículo da ideologia (burguesa) ou produto da indústria cultural, era necessariamente ruim, o avesso da ciência, o que denunciava a precária formação de seus usuários - os professores, que recorriam a ele como “muletas”.*

(2016), citando Martínez Bonafé y Rodríguez Rodríguez (2010), que a pesar de la crisis y de los programas de préstamos, se facturaron en el curso 2011-2012 un total de 803 millones de euros a nivel estatal en España. Dos grandes empresas –Anaya y Santillana- se disputan el consumo mayoritario y controlan casi el 50% de la producción total. Al verificar datos (Tabla 01) de la Asociación Nacional de Editores de Libros y materiales de Enseñanza (ANELE) - asociación que reúne al 90% del sector editorial - vemos que estos valores se mantienen próximos, al verificar en el informe de facturación 2017-2018, una facturación de € 828,82 millones para un total de casi 43 millones de ejemplares, atendiendo a poco más de 8 millones de estudiantes (Durán Herrera, 2019).

Tabla 1

Facturación en libros de texto por niveles educativos 2017-2018

Facturación en libros de texto por niveles educativos 2017-2018					
NIVEL	Facturación millones €	ejemplares	Precio medio €	alumnos	Gasto x alumno
E. Infantil	114,43	5.463.060	20,95	1.738.316	65,82€
E. Primaria	359,85	19.389.230	18,56	2.895.947	124,26€
E.S.O.	190,42	8.128.210	23,43	1.905.126	99,95€
Bachillerato	69,92	3.532.310	19,80	692.536	100,96€
F.P.	17,80	818.350	21,75	810.021	21,97€
Complem.	76,40	5.636.400	13,55		9,44€
TOTAL	828,82	42.967.550	19,25	8.090.558	102,44€

Fuente: FGEE, *Comercio Interior del Libro en España 2017*, para las ventas. Para los alumnos, MECD, *Datos y cifras, curso escolar 2017-2018*. Cuadro: ANELE.

Entorno económico e institucional del sector del libro de texto. (Durán Herrera, 2019). Recuperado de: <https://anele.org/wp-content/uploads/2019/01/ENTORNO-ECONÓMICO-SECTOR-LIBRO-TEXTO-1.pdf>

En Brasil, encontramos los datos de la investigación realizada por la Fundación Instituto de Investigaciones Económicas⁶ (FIPE) para el Sindicato Nacional de Editores de Libros (SNEL) y la

⁶ Original en portugués: *Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas*.

Cámara Brasileña del Libro (FIPE/SNEL, 2019), presentes en la Tabla 02, que nos ofrece informaciones similares a la de la ANELE en España. Esta investigación presenta un informe general sobre el mercado librero brasileño, incluyendo todo tipo de obras. Al verificar los datos de publicaciones de libros de texto encontramos las siguientes informaciones:

Tabla 2

Cantidad de libros de texto producidos en Brasil (Mercado y Gobierno⁷)

DIDÁTICOS			
	2017	2018	VAR. %
TÍTULOS	11.060	10.726	-3,02
EXEMPLARES PRODUZIDOS TOTAL	192.533.365	175.204.544	-9,00
FATURAMENTO (R\$) TOTAL	2.550.251.415,66	2.737.034.241,42	7,32
MERCADO	1.450.701.765,74	1.368.884.697,87	-5,64
GOVERNO	1.099.549.649,92	1.368.149.543,55	24,43
EXEMPLARES VENDIDOS TOTAL	159.089.701	185.592.860	16,66
MERCADO	44.203.949	39.503.370	-10,63
GOVERNO	114.885.752	146.089.490	27,16

Datos sobre producción de libros de texto en Brasil que incluyen cantidad y facturación en reales⁸. (FIPE/SNEL, 2019). Recuperado de: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf

Al tratarse de una población cuatro veces superior a la española, el número de ejemplares en Brasil aumenta proporcionalmente, con la diferencia de que más de tres cuartos del total son producidos por el programa nacional, PNLD. Por esta razón incluimos los datos oficiales del Informe del Fondo Nacional de Educación, con los tres últimos resúmenes. Esto se hizo necesario, ya que, por

⁷ El gobierno no se encarga de la producción total, sino la administra como ya fue explicado, dando de ejemplo del mayor de los programas, el PNLD. Este no es el único programa. Varios otros a nivel federal, estadual y municipal se distribuyen esta responsabilidad.

⁸ Cambio aproximado en septiembre de 2019: 1,00 € = R\$ 4,4

el formato de compras del gobierno, que sigue un calendario de entre 3 o 4 años, hay discrepancias entre los años, comprándose más ejemplares de terminado año/curso escolar en algunos casos. Observamos que en los últimos tres años como promedio el gasto total fue de € 292,82⁹ pero para un número mayor de estudiantes, llegando a un promedio de 31,9 millones de estudiantes, como se observa en las Tablas 03, 04 y 05.

Tabla 3

Cantidad de libros de texto producidos del PNLD

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$ 615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$ 224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$ 251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$ 1.102.025.652,17

Informe de compra de libros para la totalidad de niveles de la educación básica en Brasil para el año 2019. (FNDE¹⁰, 2018). Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

⁹ El cálculo es una aproximación de cambio verificado en Agosto de 2019 sobre el cambio entre el Euro y la moneda brasileña, el Real al valor de € 1,00 = R\$ 4,4. Valor en reales: R\$ 1.288.389.511,33.

¹⁰ Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación. Original en portugués: *FNDE, Fundo para o Desenvolvimento da Educação. El fondo es responsable por la ejecución de políticas educacionales del Ministerio de la Educación (MEC).*

Tabla 4

Cantidad de libros de texto producidos del PNLD

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2018	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	39.465	9.569.765	26.359.755	239.238.536,30
	Anos Finais do Ensino Fundamental	46.312	9.818.107	27.615.896	251.757.569,09
	Ensino Médio	19.921	7.085.669	89.381.588	879.770.303,13
	PNLD Campo	55.619	2.588.165	7.167.788	50.305.263,29
	Educação de Jovens e Adultos - EJA	28.488	2.075.973	3.374.120	46.160.440,28
	Total do PNLD 2018	117.566	31.137.679	153.899.147	1.467.232.112,09

Informe de compra de libros para la totalidad de niveles de la educación básica en Brasil para el año 2018. (FNDE, 2019). Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Tabla 5

Cantidad de libros de texto producidos del PNLD

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
					Aquisição
PNLD 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNLD 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Informe de compra de libros para la totalidad de niveles de la educación básica en Brasil para el año 2017. (FNDE, 2019). Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

Vemos así que el programa es de extensa magnitud, y comparativamente no sólo más barato para el país, sino gratuito para los estudiantes, facilitando de este modo el costo educacional a las familias de estudiantes de escuelas públicas. Esto aumenta la presión sobre el control de la calidad de dichos materiales, al mismo tiempo que refuerza sus características de mercadería, sus otras facetas, como mecanismo de control del estado, herramienta del profesor y garantía de calidad educacional para los padres.

No olvidemos que los libros de texto dialogan con la realidad sociopolítica y económica de la época en la que están. Es un gran desafío entender la complejidad del mercado editorial, en especial relacionado con los libros de texto, que siempre se han visto implicados en relaciones de fuerza de tipo político-ideológico vinculadas a los gobiernos de turno. Escribe Cassiano (2007):

A partir de 1995, a la luz de las reformas implementadas por el gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), hubo modificaciones sustanciales en el PNLD, así como grandes grupos editoriales españoles, que ya estaban fuertemente instalados en los países de América Latina y Caribe, desembarcaron en el Brasil, sobre todo por medio de las políticas económicas de apertura al capital internacional realizadas durante el período.¹¹ (p. 5)

c. Currículo real

Finalizando la presentación de las funciones del libro de texto, el último punto nos lleva a debatir la hipótesis que los libros de texto se convierten en el currículum real. O sea, este tipo de material se ha convertido en una herramienta específica de materialización curricular en todas sus dimensiones (Escolano, 1997). Si bien la lógica nos debería llevar a considerarlos exclusivamente como mediadores del aprendizaje de los alumnos, entre otros muchos, la realidad es que históricamente se han configurado también como la más importante propuesta curricular que interpreta y concreta el currículum oficial para el profesorado (Braga Blanco y Belver Domínguez, 2016). Un ejemplo concreto es la última versión del decreto que reglamenta el PNLD en Brasil (Decreto nº 9.099, 2017, Art. 2), que incluyó entre uno de sus objetivos apoyar la implementación de la Base Nacional Común Curricular (MEC/SEB, 2017, 2018), el documento más reciente que orienta el currículo brasileño.

¹¹ Original en portugués: *A partir de 1995, à luz das reformas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), substanciais modificações são feitas no PNLD, assim como grandes grupos editoriais espanhóis, que já estavam fortemente instalados nos países da América Latina e do Caribe, desembarcam no Brasil, sobretudo em decorrência das políticas econômicas de abertura ao capital internacional efetivadas nesse período.*

Este último punto también puede ser muy significativo, en especial al considerar la diferencia entre las realidades española y brasileña por la cantidad de profesionales actuantes en la docencia, de manera general, y específicamente importante para esta investigación, en especialidades artísticas.

Al analizar los datos de cantidad de profesores y matrículas de los dos países encontramos que España (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2019) cuenta, proporcionalmente, con casi el doble de profesionales que Brasil (*Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* [MEC-INEP], 2019) para atender a sus estudiantes. Observemos la siguiente figura:

Tabla 6

Comparativo de relación matrícula-docente

	Total matrículas	Total docentes	Relación Docente-Matrículas
Brasil	48.455.867	2.226.423	21,76
España	8.179.709	700.933	11,67

Cálculo realizado a partir de datos oficiales de los respectivos ministerios de educación de Brasil y España.

Entendemos que esto también indique que en España la variedad de especializaciones en diferentes disciplinas sea más equilibrada y homogénea, dado el grado de desarrollo económico del país. Al tratarse de un país continental, con una alta concentración poblacional urbana, este índice no es homogéneo en Brasil. Lo más marcante para nuestra investigación son los datos de profesores especialistas en Arte, como podemos ver en las siguientes figuras 02 y 03.: en el ciclo equivalente a la ESO en Brasil, la disciplina Arte tiene un gran déficit de profesionales con la debida formación (*Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* [MEC-INEP], 2018). Esto hace que, por falta de formación específica, profesores de otras áreas asuman dichas clases. De este modo el libro de texto de arte se transformaría así en el material curricular principal, incluso único, de muchos de estos profesores.¹² En las siguientes figuras puede observarse lo que es llamado de Adecuación de Formación Docente (MEC-INEP, 2018), para tener

¹² Investigación de 2018 nos muestra que 37,8% de los docentes del ciclo equivalente a la ESO en Brasil no poseen formación compatible con ninguna de las disciplinas que imparten, y 29,2% en el ciclo equivalente al Bachillerato. Fuente: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf

una idea de la realidad brasileña. Los grupos 1 al 5 indican diferentes grados de formación siendo el Grupo 1 el ideal, según las siguientes categorías:

- Grupo 1: Porcentaje de clases dadas por profesores con grado universitario habilitados para enseñar la disciplina¹³ o con complementación pedagógica para este efecto;
- Grupo 2: Porcentaje de clases dadas por profesores con grado universitario no enfocados en la enseñanza y sin complementación pedagógica en la disciplina que imparten;
- Grupo 3: Porcentaje de clases dadas por profesores con grado universitario habilitados para enseñar en un área diferente de la que enseñan;
- Grupo 4: Porcentaje de clases dadas por profesores con educación superior no consideradas en las categorías anteriores (curso superior en área diferente de las clases y sin foco en la enseñanza etc.)
- Grupo 5: Porcentaje de asignaturas impartidas por profesores sin grado universitario.¹⁴ (MEC-INEP, 2018)

¹³ En Brasil existen dos tipos de grados universitarios: el *bacharelado* y la licenciatura. No confundir el primero con el bachillerato, que en Brasil se llama enseñanza media. La diferencia entre estos tipos de grado universitario brasileño está en que el *bacharelado* es un curso universitario pensado en la acción profesional y la licenciatura está enfocada en la docencia. Por ejemplo: un *bacharelado* en química está pensado para actuar en el campo de la química, en laboratorios etc. Por otro lado, la licenciatura en Química forma profesores de esta disciplina, focado en la enseñanza, principalmente, en las escuelas. A su vez, los graduados en *bacharelados* pueden cursar complementos pedagógicos para poder enseñar en las escuelas también.

¹⁴ Original en portugués: *Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.*

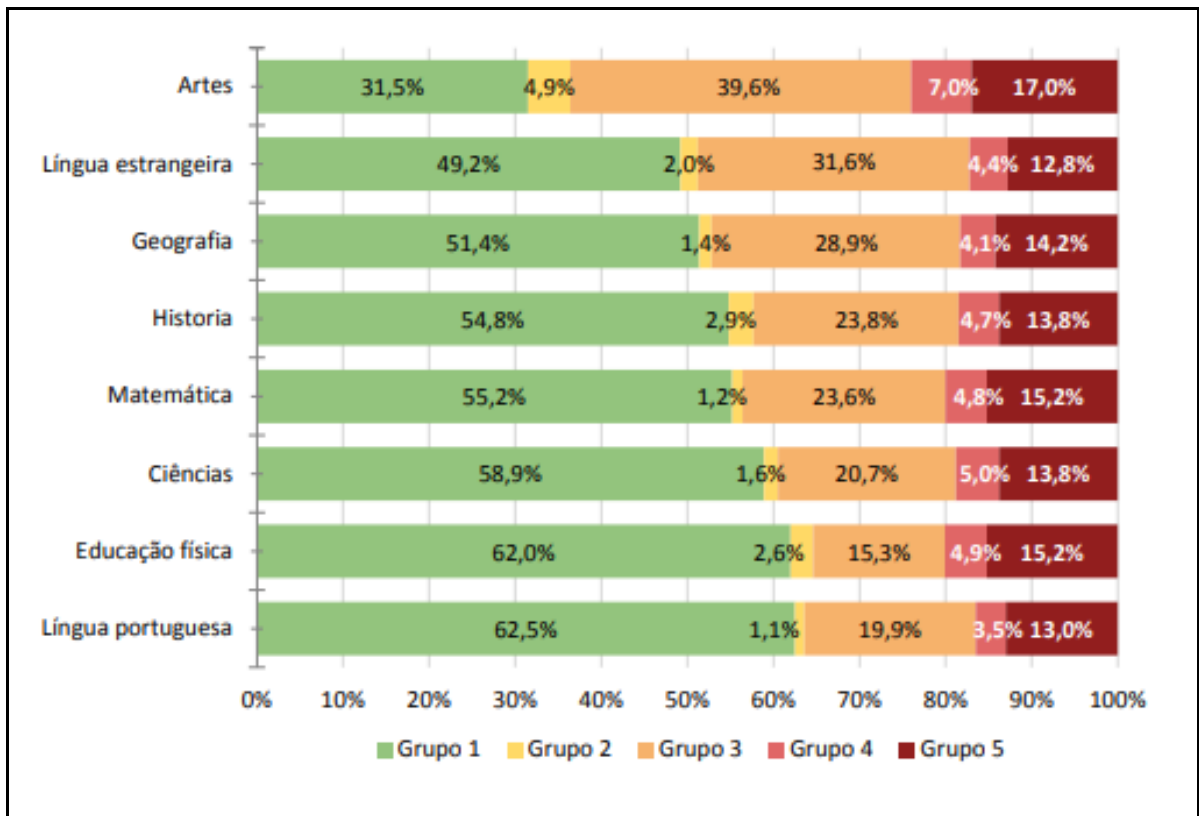


Figura 2. Indicador de Adequação de la Formación Docente de los años finales de la enseñanza fundamental (equivalente a la ESO española) por disciplina - Brasil 2017¹⁵. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

¹⁵ Original en portugués: *Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos finais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017*

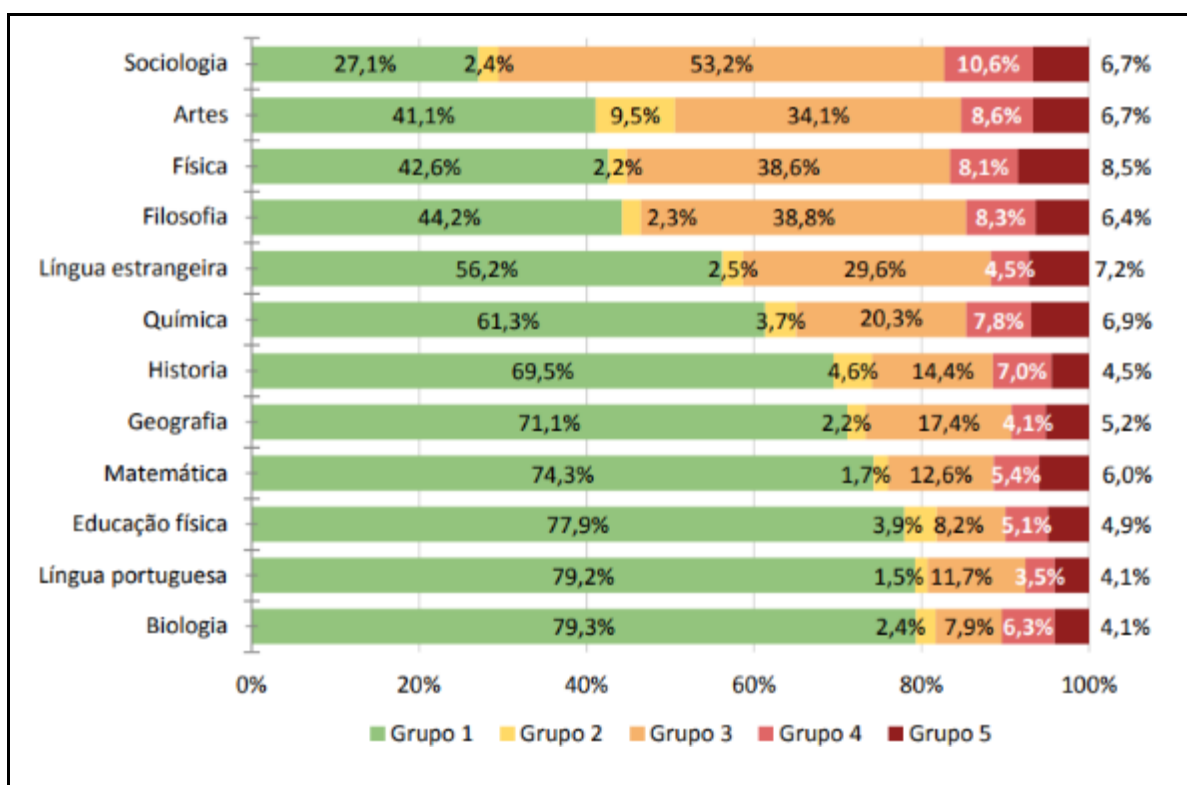


Figura 3. Indicador de Adequación de la Formación Docente de del bachillerato por disciplina - Brasil 2017¹⁶. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

¹⁶ Original en portugués: *Indicador de Adequação da Formação Docente dos anos finais do ensino fundamental por disciplina - Brasil 2017*

Otro problema que encontramos es la concentración de profesores con formación considerada “adecuada” por el MEC principalmente en el sur y el sudeste del país como puede verse en la siguiente imagen:

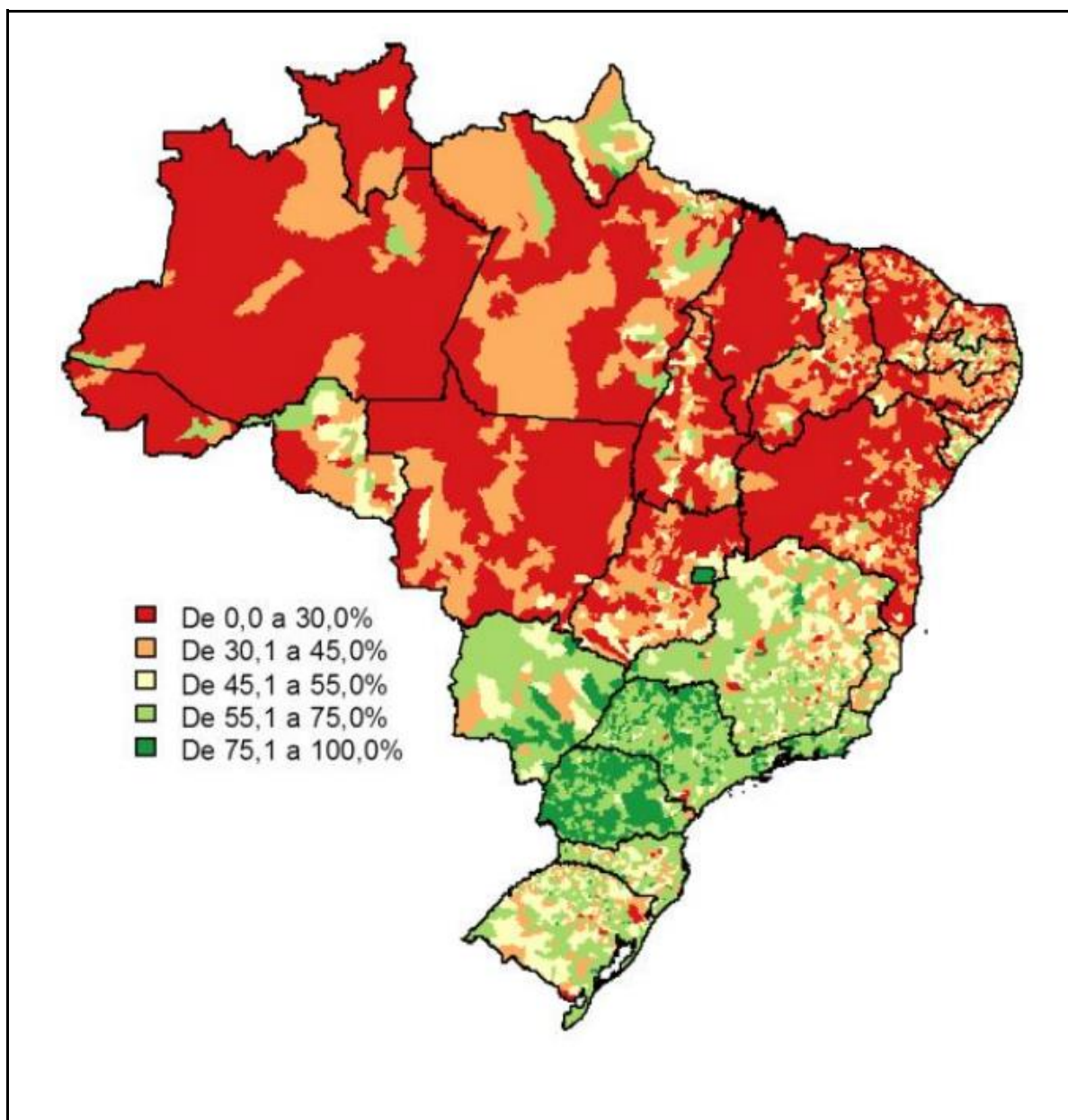


Figura 4. Porcentaje de asignaturas impartidas por profesores con formación adecuada (grupo 1 en el gráfico anterior) en los últimos años de la enseñanza fundamental (equivalente a la ESO española) por municipio - 2017¹⁷. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf

¹⁷ Original en portugués: *Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada (grupo 1 do indicador) nos anos finais por município – 2017*

Estos datos ayudan a entender mejor la realidad del Brasil, dando al libro de texto de arte un carácter particularmente diferente. Para muchos de las y los profesores no sólo es una herramienta extra en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino una base complementaria formativa, cuando no el único material curricular a ser seguido en caso de profesoras y profesores sin formación adecuada y/o con poco acceso a otros materiales educativos.

2.2. La educación artística

Al iniciar el marco teórico, colocamos la puesta en valor de la formación específica en arte como eje transversal del mismo, en especial en el Brasil, que más allá del desconocimiento y prejuicio hacia la educación artística, como bien lo expresa Agirre considerada “meramente lúdica, es decir inútil” (2005, p.53), aún sufre un problema de falta muy alta de profesores especializados. Vale apuntar que muchos de los cambios en educación también dependen de un estado que se comprometa con ideales democráticos y participativos.

En su gran mayoría, los países de América Latina comenzaron sus procesos de redemocratización en la década de 1980. En Brasil no fue diferente, finalizando la dictadura civil-militar en 1985, cuando comienza un proceso de reformas y cambios, destacando la nueva constitución en 1988, que a pesar de sus varias enmiendas sigue vigente hasta la actualidad. Entre los muchos cambios políticos, la reforma educativa de 1996 instituida por la ley 9394, conocida como ley de directrices y bases, o simplemente LDB¹⁸, es particularmente importante, ya que establece muchas de las bases presentes hasta hoy (Ley de Directrices y Bases [LDB], 1996).

Con relación a la educación artística, esta ley es una gran victoria para la clase de educadores artísticos, al establecer que “la enseñanza del arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá un componente curricular obligatorio de la educación básica¹⁹” (LDB, 1996, Art. 2). Además de la obligatoriedad la clase de arte tiene un potencial interdisciplinar o integrador de lenguajes rico, ya que la disciplina debe incluir Artes Visuales, Teatro, Danza y Música (LDB, 1996, Art. 6). Obviamente, al verificar los datos mencionados en el apartado anterior, vimos que 23 años después todavía hay una gran dificultad de contar con suficientes educadores especializados, y más aún que esta clase incluya de hecho todas las cuatro especialidades.

Varios documentos producidos posteriormente han ayudado a reglamentar y aplicar esta ley de manera más efectiva, pero todavía hay mucho por avanzar en favor de la educación artística. Uno de los últimos pasos importantes fue el cambio por el cual transformaba a las cuatro especialidades artísticas citadas anteriormente en obligatorias, durante el gobierno de Dilma Rousseff. Hasta este

¹⁸ Original en portugués: *Lei de diretrizes e bases*. Ley 9394 de 1996, promulgada durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁹ Original en portugués: § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

momento, con excepción de la Música que consiguió aprobar su obligatoriedad anteriormente en el 2008, cada centro decidía qué especialidad artística sería dada, en qué año etc. Obviamente esto también estaría vinculado a la oferta de profesionales, que como sabemos por los últimos censos, continúa muy bajo en arte, en cualquiera de sus especialidades.

Al hablar de políticas públicas es importante recordar que sin la obligatoriedad muchos centros no se preocuparían en buscar profesores, en parte por la comodidad, en parte por el desconocimiento de la importancia de la disciplina, que como ya hemos presentado, sufre de mucho prejuicio. Esto por su vez hace que existan menos cursos, y así menos graduados para llenar dichas plazas en un círculo vicioso difícil de quebrar. Como comentábamos antes vemos esto también apuntado en España, como ilustra Agirre (2005) en el siguiente cuadro al referirse a problemas similares con la educación artística en su país:

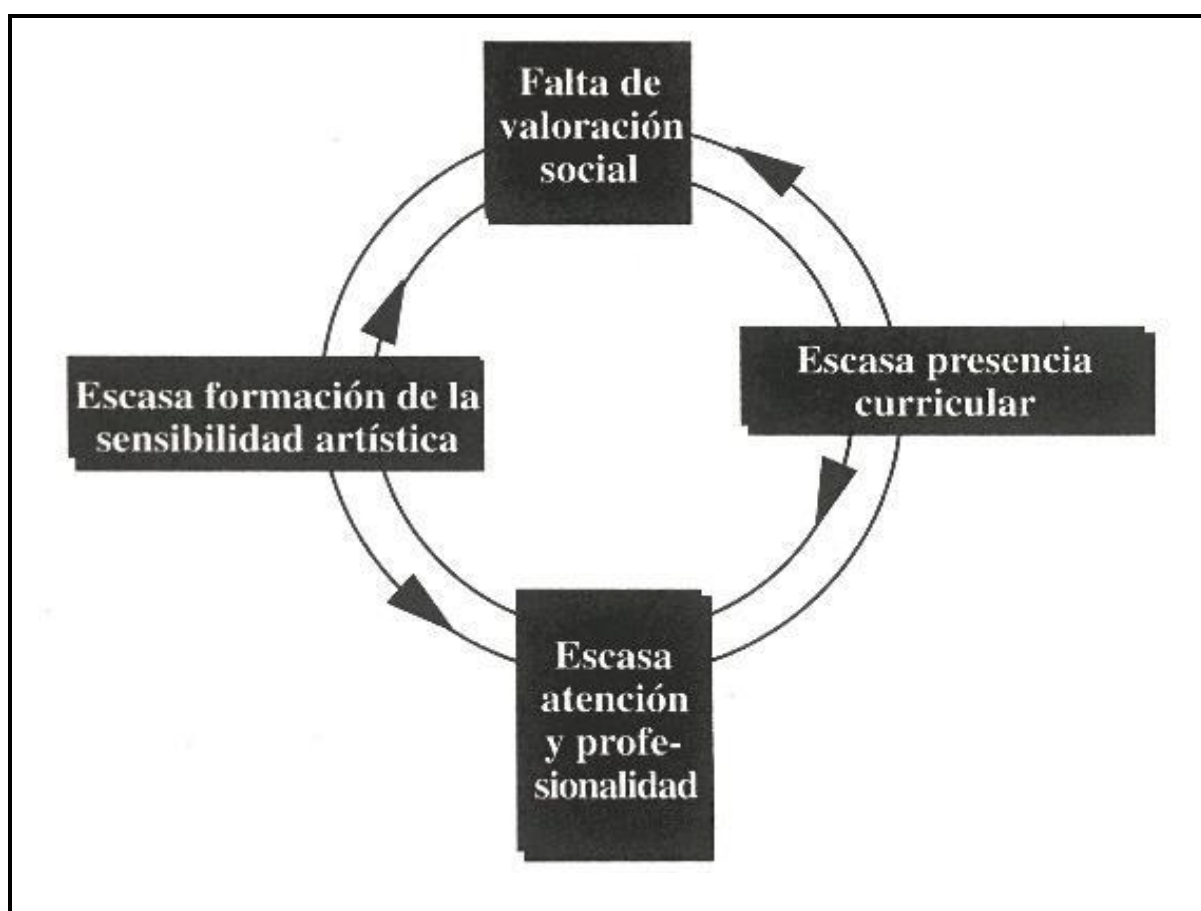


Figura 5. Representación gráfica del círculo en el que se mueve la educación artística. (Agirre, 2005, pg. 54)

Agirre focaliza su discurso sobre la problemática de la educación artística a partir de las artes visuales. Gracias a su trabajo podemos presentar un pequeño resumen de los principales eventos legales, específicamente por medio de algunas de las varias reformas educacionales españolas en la tabla 7:

Tabla 7

Principales eventos legislativos educacionales españoles

Año	Evento	Observaciones
1970	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	La formación del alumnado es menos específica y separada en lenguajes artísticos con una preocupación estética de fondo.
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE]	La música se desgaja como área independiente, la dramatización desaparece, transformando a la clase de arte en clase de artes visuales en exclusividad. La especialización, por su parte, le ofrece mayor solidez a la formación del profesor. Mejora, pero sin afianzarse aún las ideas posmodernas que ya a algunos años rondan el universo de la educación artística. Una victoria importante es la creación del Bachillerato Artístico en este período.
2006	Ley Orgánica de Educación [LOE]	Esta ley refuerza el espacio de la educación artística al figurar como una de las áreas garantizadas en la educación primaria.
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE]	Por sus características políticas esta reforma, que pasó en una votación muy poco dialogada democráticamente, fue muy mal recibida por la mayoría de la comunidad educativa, en especial la artística. La ley disminuye y mucho el espacio del área en el currículo escolar.

Tabla con resúmenes de algunos cambios en la educación artística en España. (Agirre, 2005; Rubia, 2013; Lucas, 2012; Aunión, 2013; Ley 14/1970; Ley orgánica 1/1990; Ley orgánica 2/2006; Ley orgánica 8/2013)

En España, actualmente cuando se utiliza el término “educación artística”, se refiere a educación enfocada en las artes visuales.

A diferencia de lo que ocurre en España, en Brasil las especializaciones están hoy bajo el término “Arte”. La LDB de 1996, presenta además de las artes visuales, el teatro, la danza y la música. En Brasil son llamados de lenguajes artísticos porque en general están siempre vinculados al grupo multidisciplinar de “lenguajes y sus tecnologías”, como puede verse en varios documentos legales desde la promulgación de esta ley, incluido el gran documento curricular brasileño, la Base Nacional Común Curricular (BNCC) implantada en 2017 para el ciclo equivalente a la ESO y 2018 para lo equivalente al bachillerato Brasil (2017).

Al referirnos a estas diferentes formas de arte, utilizamos preferencialmente el término especialización, pero también hemos encontrado otros como: áreas, lenguajes o expresiones artísticas, entre otros términos (Agirre, 2005; Barbosa, 1998; Hernández, 1998; MEC/BNCC, 2017), entendiendo que se refieren a campos de conocimiento humano vinculados por elementos comunes artísticos, al mismo tiempo que cada uno, por su vez, mantiene sus conceptos y cánones propios. Esto significa promover un elemento importante que surge a partir de la búsqueda por una calidad mayor en las clases de arte, que son las especializaciones en la formación con cursos específicos de educación artística en cada uno de los cuatro lenguajes a partir de los años 2000.

Resumidamente podemos describir los principales eventos legales en la educación artística brasileña del siguiente modo:

Tabla 8

Principales eventos en la educación artística brasileña

Año	Evento	Observaciones
1971	Promulgación de la Ley de Directrices y Bases de 1971	Creación del curso de educación artística durante la dictadura militar. Formación general, muy técnica. Sin especializaciones, en su gran mayoría. Las clases no eran parte del currículo como disciplina sino como actividad complementaria.
1996	Promulgación de la nueva Ley de Directrices y Bases de 1996 -	Creación de la nueva clase de arte, interdisciplinar y con cuatro lenguajes artísticos. La ley estableció la disciplina Arte y fue incluida entre las otras disciplinas curriculares.
2000	Presentación de los nuevos Parámetros curriculares nacionales (PCNs) para el bachillerato.	Consagración del Arte como área de conocimiento, siendo considerada como disciplina también en los últimos años de la educación básica (jóvenes entre 15 y 18 años), con mayor espacio en el pensamiento curricular escolar.
2008	Modificación de la LDB de 1996: LEI N° 11.769.	Incluida la obligatoriedad de la música: hasta este momento los cuatro lenguajes artísticos no eran “obligatorios”. Esto creaba un escenario en el que era posible que algunas escuelas sólo ofrecieran clases de uno de los lenguajes artísticos durante los 12 años de escolarización.
2011	Directrices curriculares nacionales - DCNs	No hay muchos destaques o cambios al área de conocimiento, específicamente, pero pudimos observar una preocupación con la diversidad cultural, que ya había sido reforzada en pequeñas modificaciones a otros documentos legales buscando enriquecer y promover el desarrollo cultural de los alumnos.
2016	Modificación de la LDB de 1996: LEI N° 13.278.	Obligatoriedad de todos los lenguajes artísticos dentro de la clase de arte: Artes Visuales, Música, Danza y Teatro.
2017	Promulgación Base Nacional Común Curricular - BNCC	Confirmación de los cuatro lenguajes dentro del documento final dentro de la clase de Arte, pero llamados de unidad temática. Esto significó un retroceso al espacio conquistado hasta entonces por los diferentes agrupamientos de arte educadores de todos los lenguajes. También fue incluida una nueva unidad con el término artes integradas a los cuatro lenguajes, sumando 5 unidades temáticas en arte.

Tabla con resúmenes de algunos cambios en la educación artística en Brasil. (Barbosa, 1998, 2010; LDB 5692/71; LDB 9394/96; LEI N° 13.278; MEC/BNCC, 2017)

Durante este largo proceso histórico diversos movimientos de investigadores y profesores del área fueron enriqueciendo el debate sobre los caminos de la educación artística. Ana Mae Barbosa se convierte en uno de los principales nombres de este debate. Ella utiliza el término “*arte-educação*” y después “*arte/educação*” mucho más que el de “*educação artística*”, en sus versiones en portugués, justamente para diferenciarse de este último por estar históricamente vinculado a la formación superficial y tecnicista durante los años bajo la dictadura, asociada también al pensamiento de arte como manualidades. Al proponer una educación artística liberadora, se sitúa muy próxima al pensamiento freiriano, con el cual dialoga constantemente, buscando construir un conocimiento propio (Barbosa, 1998, 2010).

Es interesante ver el diálogo que surge con pensadores españoles de educación artística como Acaso (2009) al encontrar puntos en común con algunas de sus ideas como alertar contra lo que llama de pedagogía tóxica, definida como “un modelo educativo que tiene como objetivos: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio.” (p. 41)

En Brasil, por ley y desde 2016 obligatoriamente, la clase de Arte incluye los cuatro lenguajes artísticos: Artes Visuales, Teatro, Danza y Música, además de incluir la unidad temática Artes Integradas. En España, cada comunidad autónoma tiene control sobre su base curricular, pero de manera general encontramos que la presencia de lenguajes artísticos se apoya principalmente en dos de ellos: lo visual (con diversas nomenclaturas) y lo musical.

Más allá de cuestiones ideológicas en políticas públicas, que han dominado las constantes reformas estructurales que vimos, no sólo en España y Brasil en los últimos años, como en el resto del mundo, varias de estas giran sobre una educación construida basada en desenvolvimiento de competencias y habilidades. Estas nuevas tendencias en educación apuntan a la importancia de superar fronteras disciplinares y curriculares, en especial desde la innovación y la creatividad, para así buscar una nueva manera de construir conocimiento. Según Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin (2013) en publicación de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos):

La mayoría de las personas, incluidas los creadores de políticas públicas, cree que la educación de las artes nutre la creatividad y posiblemente otras capacidades que conducen a la innovación. En sociedades basadas en el conocimiento, la innovación es la llave maestra, el motor del crecimiento económico, y la educación de las artes es considerada cada vez más como un medio de fomentar las habilidades, competencias y actitudes requeridas para ello, más allá de la habilidad artística y la sensibilidad cultural.²⁰ (p. 3)

²⁰ Original en inglés: *Most people, including policy makers, believe that arts education fosters creativity and possibly others skills conducive to innovation. In knowledge-based societies, innovation is a key engine of economic growth, and arts education is increasingly considered as a means to foster the skills and attitudes that innovation requires, beyond and above artistic skills and cultural sensitivity.*

La educación tiene como función principal que la escuela en países democráticos trabaje un desarrollo humano integral de sus alumnos y alumnas. La LOMCE española, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, promulgada el 9 de diciembre del 2013, así como la Base Nacional Común Curricular²¹ brasileña, promulgada por ley el 19 de diciembre de 2017, así lo colocan ya en sus primeros párrafos, cada una a su manera (Ley orgánica 8/2013), (MEC/BNCC, 2017). Cabe destacar otro énfasis en los documentos sobre la importancia de su formación y lugar como ciudadanos y ciudadanas. La LOMCE presenta sus ideas así:

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento. (Ley Orgánica 8, 2013, p. 3)

Ya la BNCC, al explicar el foco del nuevo documento, en especial por la manera que habilidades y competencias dictan su totalidad de acciones, valoriza la formación ciudadana indicando que:

En la BNCC, competencia es definida como la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas, cognitivas y socioemocionales), aptitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, del pleno ejercicio de la ciudadanía y del mundo del trabajo.²² (MEC/BNCC, 2017, p.8)

Esta formación orientada a una vida digna también presupone que el ex-alumno de toda institución sea un ciudadano activo, participativo y autónomo (LOMCE, 2013; MEC/BNCC, 2017), no en vano encontramos elementos en común con las habilidades establecidas como necesarias para los profesionales del siglo XXI, como indicadas en artículos (Gray, 2016) y documentos (Leopold, Ratcheva and Zahidi, 2018) del Foro Económico Mundial, donde se defiende habilidades particularmente preparadas para los rápidos cambios que la cuarta revolución industrial, con sus automatizaciones en masa y el uso exponencial de inteligencias artificiales, constantemente aplica a la realidad del mercado. Estos cambios han creado un nuevo tipo de desempleo, obligando a muchas personas a adaptarse y prepararse para cambios de áreas profesionales. Esto sumado a las demandas

²¹ Original en portugués: *Base Nacional Comum Curricular*

²² Original en portugués: *Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.*

del nuevo mercado laboral ha generado una nueva lista de habilidades que se espera que los ciudadanos (en edad laboral) tengan:

1. Pensamiento analítico e innovación.
2. Resolución de problemas complejos
3. Pensamiento crítico y análisis
4. Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje.
5. Creatividad, originalidad e iniciativa
6. Atención al detalle, confiabilidad
7. Inteligencia emocional
8. Razonamiento, resolución de problemas e ideación
9. Liderazgo e influencia social
10. Coordinación y gestión del tiempo. (Leopold et al, 2018)

Entendemos que el interés en un documento generado a partir de grupos económicos, con una ideología claramente neoliberal puede despertar las más diversas críticas, pero nos llama la atención por encontrarse con una voluntad general que es el de la eficiencia educacional, por más que sea para fines de formación de la mano de obra del siglo XXI. Además, es posible asumir que todas estas habilidades y competencias están particularmente presentes, no como foco sino como acciones transversales, en la educación de las Artes, en especial cuando son presentadas y trabajadas con los alumnos en todas sus modalidades: Artes Visuales, Teatro, Danza y Música. Así, las justificativas se suman más allá de los elementos intrínsecos de la educación de las Artes, por las Artes y para las Artes, que por sí solos ya serían suficientes, pero también por el potencial extra, en diálogo con una realidad cambiante cada vez más veloz, que exige de nosotros una capacidad de adaptación, innovación y creatividad también acorde a dicha velocidad.

Lo interesante de esto se ve en que, a pesar de los elementos demandados por la sociedad del siglo XXI, las artes todavía siguen en la periferia curricular. Mientras las disciplinas tradicionales buscan la unificación de conceptos, aprendiendo convenciones ortográficas, y/o certezas matemáticas, las artes ofrecen a las y los estudiantes que su individualidad es importante y que hay varias soluciones a un mismo problema.

En las artes hay más de una manera de interpretar una partitura, más de una manera de describir una pintura o una escultura, más de una forma apropiada para ejecutar una danza, más de un significado para la descripción poética de una persona o una situación. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central. Ésta es una de las lecciones que la educación puede aprender de las artes. (Eisner, 2004, p. 240)

Al hablar de educación y artes, recuperamos las ideas de Elliot Eisner, conocido por su propuesta de aprendizaje por disciplinas, en inglés DBAE (*Discipline Based Art Education*) por el reconocimiento internacional en reforzar la importancia de la educación artística en el currículo escolar. En Eisner la intención es reforzar la educación artística por medio de una sistematización que trabaja cuatro áreas de contenido artístico: la producción, la historia, la crítica y la estética del arte, que él llama de disciplinas, por eso utiliza el término DBAE, fundiéndolas en una educación artística que recupera una concepción academicista, entendiendo el arte como saber (Agirre, 2005).

Eisner logró así afianzar la educación artística en la escuela. Pero va a ser Ana Mae Barbosa y su abordaje triangular, dialogando con Eisner en algunos puntos - ambos parten de conceptos presentados por John Dewey - que va llevar a la educación artística a un lugar de mayor interacción con la realidad del alumno. Es importante destacar que Barbosa deja siempre claro que más que una herramienta metodológica nueva su abordaje es una sistematización a partir de condiciones estéticas y culturales de la posmodernidad (Barbosa, 2010). Vemos esto también destacado por los cambios en la nomenclatura, que durante sus muchos años de investigación y desenvolvimiento de sus ideas pasa de metodología a propuesta y finalmente a abordaje, siempre manteniendo el “apellido” triangular.

La posmodernidad se convierte se este modo en un indicador esencial para esta nueva educación artística. Es un concepto muy complejo, y María Acaso (2009) nos lo presenta vinculado a la educación artística asumiendo que es confuso. Dialogando con otros autores que presentan este concepto filosófico de manera accesible la autora nos hace un resumen sobre los cuatro principales cambios de este replanteamiento filosófico, que no sólo mueve las fundaciones del modernismo, pero nos exige repensar principios esenciales de la ilustración europea:

- El desarrollo brutal de las nuevas tecnologías
- El desarrollo de un neocapitalismo salvaje, con foco en el hiperconsumo
- El hiperdesarrollo del lenguaje visual
- El cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición de la verdad, al punto de cuestionar la idea de conocimiento (Lyotard, 1986)

Teniendo en cuenta que la realidad es posmoderna, algunos docentes, investigadores y teóricos empiezan a preguntarse si la educación no debiera serlo también. (Acaso, 2009)

Eisner, por su lado, con el DBAE, propone la presentación del trabajo en educación artística desde cuatro disciplinas, siempre en las artes: la estética, la crítica, la historia y la producción (Eisner, 2004). Barbosa basa su propuesta desde tres ejes: hacer-leer-contextualizar. En un texto de revisión sobre el abordaje triangular Barbosa localiza estas dos líneas ideológicamente, situando a la de Eisner como modernista, por el foco disciplinar, y posmodernista a su propuesta, basada en acciones (Barbosa, 2010).

A diferencia de lo disciplinar en Eisner, Barbosa propone acciones, no como procesos o etapas separadas y ordenadas sino como un constante zig zag entre ellas moviéndose y generando nuevas acciones pedagógicas. Vemos como los conceptos se mantienen coherentes en la explicación anterior dado por la autora años antes al reforzar también que “la educación cultural que se pretende con la Propuesta Triangular es una educación crítica del conocimiento, construido por el propio alumno, con la mediación del profesor, (...); no es una educación bancaria²³ (Barbosa, 1998, p.40). El término bancario aquí es usado de modo figurado, al pensar una analogía que se refiera a la cabeza de las alumnas y alumnos como espacio vacío, y en donde serían “depositados” los conocimientos que el profesor decide colocar en ellas. Esta concepción “bancaria” es criticada por Paulo Freire (1987), por crear una barrera intransitable entre educador y educandos, al dividirlos jerárquicamente demarcando el territorio totalitario del profesor, y la acción educativa en depositar, transferir y transmitir valores y conocimientos al territorio del alumnado. En la educación bancaria vemos la polarización entre docente y estudiante profundamente marcadas (Freire, 1987, p. 59):

²³ Original en portugués: A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, (...), não uma “educação bancária”

Tabla 9

Resumen del concepto y relación entre Docente y Estudiante

Educación Bancaria	
Docente	Estudiante
Es el que educa	Es el educado
Es el que sabe	Es el que no sabe
Es el que piensa	Es el pensado
Es el que dice la palabra	Es el que escucha dócilmente
Es el que disciplina	Es el que es disciplinado
Es el que opta y prescribe su opción	Es el que sigue la prescripción
Es el que actúa	Es el que tiene la ilusión de que actúa, en la actuación del educador
Es el que elige el contenido programático	Nunca es oído sobre esto. Solamente se acomoda a él.
Es el que identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que se opone antagónicamente a la libertad del alumnado	Es el que se adapta a las determinaciones del educador o educadora
Finalmente, el educador es el sujeto del proceso	El alumnado es mero objeto

Muchos de estos ítems apuntados podrían ser considerados anticuados y superados, pero a pesar de ello, continúa siendo importante recordarlos, en especial con lo significativo de éstos para una formación ciudadana participativa, base fundamental para cualquier democracia. Vemos como algunas de estas preocupaciones formativas aparecen en la teoría de Barbosa:

La Propuesta Triangular es constructivista, interaccionista, dialogal, multiculturalista y es posmoderna por todo esto y por articular arte como expresión y como cultura en la sala de clase, siendo esta articulación el denominador común de todas las propuestas posmodernas de la enseñanza del arte que circulan internacionalmente en la contemporaneidad.²⁴(Barbosa, 1998, p.41)

Consideramos muy interesante encontrarnos con la preocupación postmoderna aún en textos actuales, como en Acaso, al dar mucho énfasis en la importancia de un currículo posmoderno, como procedimiento contra hegemónico, “no sólo de planificación curricular sino de filosofía de la educación”. (Acaso, 2009, p. 137)

Otra dificultad en la búsqueda de literatura se da por una distancia pautada entre los lenguajes artísticos analizados aquí, a rigor, visuales y música, que normalmente aparecen muy distantes, a pesar de trabajar con principios similares. No pretendemos abordar el origen de estas circunstancias, que en España parecen ser más marcadas que en Brasil, en especial por el trato que tiene desde la legislación: Brasil considera a los cuatro lenguajes artísticos (danza, teatro, artes visuales y música) como parte de la disciplina Arte y en España sólo dos son obligatorias, Artes Visuales (artes plásticas, o plásticas, o dibujo) y Música por separado.

La educación musical es un área que desde el siglo XX ha conseguido crear caminos nuevos distantes de las prácticas tradicionalistas de los conservatorios, que desde el siglo XIX han mantenido prácticas y estudios similares, en especial los que están centrados sobre el mantenimiento de cánones eurocéntricos, estos de manera artificial cuando realizados fuera de Europa, como es el caso de América Latina, donde todavía muchos mantienen estas prácticas.

Entre los pensadores principales que crearon nuevas formas de acción musical experimental se encuentra Murray Schafer. Para ilustrar algunas de sus ideas presentamos su propuesta de primer año de currículum musical: Percepción y Sensibilización (sonido, visión, paladar, olfato, tacto, movimiento, gesto, psiquis y soma). Limpieza de oídos (clariaudiencia y aprender a escuchar), Creatividad (exploración libre para descubrir repertorios de sonidos), entre otros (Schafer, 1986, p. 340). El autor critica el posicionamiento conservador de algunas líneas de educación musical, en especial en lo que respecta a la libertad de acción:

²⁴ Original en portugués: *A proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isto e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.*

¿Es posible institucionalizar la creatividad? Es lo que las instituciones que esperan motivar necesitan preguntarse. Pero muchas de ellas no quieren hacerlo. Esperan vivir para siempre estacionarias como si fueran monumentos. Sostienen las tradiciones y actúan como si estuvieran paradas en el tiempo, animales disecados. Podríamos llamarlas de reaccionarias o confinada la autoridad, mas ellas son barreras contra la anarquía y la obstinación. Solamente en épocas de cambios violentos nos atrevemos cuestionar su funcionamiento en público. (Schafer, 1986, p. 339)

Vemos así que la educación del arte, en varios de sus lenguajes, busca nuevas maneras de construir conocimiento con el alumnado. Amparados por la posmodernidad se entienden los contenidos de manera plural, o sea, lo global moderno que ya presenta una nueva complejidad al siglo XX, se desdobra en el mundo “conectado” del siglo XXI, exigiendo una nueva manera de aprender, en especial con las artes, que cada vez más entrecruzan elementos de sus diferentes formas de expresión y producción, más interactiva y más integrada.

2.3. Artes integradas

En nuestra investigación no encontramos un concepto de artes integradas que sea único y definitivo entre los diferentes textos que consultamos (Agra, 1999; Frega, 2004; Mishook y Kornhaber, 2006; Parejo, 2009; Callejón y Perez-Roux, 2010; Barbosa, 2010b; Marshall, 2014; Liao, 2016). Eso parece reflejar lo que apuntan Mishook y Kornhaber (2006) sobre el término en inglés *arts integration* (que se podría traducir como integración de/entre las artes) por tratarse de un término confuso y sobre el cual los educadores no poseen un consenso, pudiendo asumir diferentes significados.

Otro elemento que acentúa este debate es la preocupación por establecer o reconocer cuáles son los límites entre lenguajes artísticos, cada vez más difusos, en especial al referirse a producciones artísticas, o que envuelvan a las artes de alguna manera, más actuales y contemporáneas (Callejón y Perez-Roux, 2010), o entre manifestaciones de origen popular, como por ejemplo las fiestas tradicionales colectivas que integran diferentes expresiones artísticas. Esto remite a un elemento casi intrínsecamente interdisciplinar no sólo entre las artes, pero en muchas actividades humanas, envolviendo varias formas de saber.

Así, el término se vincula más a ideales de integración entre las artes y otras disciplinas, y también a concepciones que relacionan las artes de forma más amplia a cuestiones sociales, culturales e históricas, de forma a superar la separación artificial entre lo aprendido en la escuela y la realidad externa. El propio uso del término en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) brasileña, aprobada en 2017, nos confirma la poca precisión de su uso: es introducido insertado como una quinta unidad “temática”, término utilizado en el documento para separar los cuatro lenguajes artísticos dentro de la disciplina Arte - las otras siendo artes visuales, danza, música y teatro. De esta manera la unidad “artes integradas” aparece vinculada a habilidades tanto relacionadas a la integración entre

las diferentes expresiones artísticas, como a cuestiones que remiten a abordajes interdisciplinarios y de contextualización de la realidad, como patrimonio cultural, matrices estéticas y culturales, tecnologías etc.

Podemos identificar en estas diferentes visiones procesos educativos surgidos desde la comprensión de la complejidad característica del ser humano y la vida en sociedad, propias de concepciones posmodernas de la educación. Envuelven dejar de lado esquemas formales y segregados de educación construidos hace más de 100 años, creados inicialmente con el objetivo de una formación de mano de obra para la explotación del trabajo manual que la revolución industrial necesitaba para sustentarse, en busca de innovaciones que dialoguen con la contemporaneidad. (Martínez Bonafé, 2002)

No en vano, vemos cada vez más salas de clase donde la educadora y el educador buscan ser agentes facilitadores y mediadores, superando el formato de aula magna, éste fuertemente vinculado al concepto de educación bancaria de Freire ya mencionado, con participación casi nula de estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. En este formato más dinámico es común que profesoras y profesores extrapolen los límites del contenido curricular establecido por las políticas educativas del centro/ministerio/país, e inclusive por la propia materia/disciplina en algunos casos, permitiendo una fluidez mayor entre temas, áreas y/o contenidos, con la preocupación de una formación más humana, crítica y ciudadana.

Una de las teorías que dialoga con este objetivo es la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2011). Hasta hace pocas décadas el concepto de inteligencia estaba principalmente enfocado hacia procesos lógico-matemáticos, que gracias a la psicología experimental del siglo XX era particularmente medible, llevando a una valorización de este tipo de procesos cuantitativos, en especial el llamado coeficiente intelectual, como medición absoluta de la inteligencia humana. Una de las críticas más comunes a este índice, es que puede ser reduccionista de lo altamente complejo que es la inteligencia humana.

Al tener en cuenta aún que los objetivos de la escuela también son reducidos a lo que antes era considerado como principal, la excelencia académica, léase buenas notas, vemos que los cambios nos llevan a un proceso de socialización más efectivo, valorizando inclusive lo emocional, autoconocimiento, capacidad de trabajo en grupo etc. entre otros objetivos. Al verificar la teoría de Gardner, vemos que varios de sus tipos de inteligencias conversan con estos objetivos en diferentes grados, recordando que la teoría “sugiere que cada una de estas recibe un estímulo cuando se participa de alguna actividad con valor cultural y que el crecimiento del individuo en esa actividad sigue un patrón de desarrollo” (Armstrong, 2006, p.21). La teoría nos presenta 8 inteligencias, listadas a seguir con un pequeño resumen de Armstrong (2006, p.22-23), investigador colega de Gardner, en orden alfabético en español, ya que no existe jerarquización entre ellas:

Tabla 10

Las 8 inteligencias múltiples

Cinético-corporal	Capacidad de controlar los movimientos corporales y de manipular objetos con habilidad.
Espacial	Capacidad de percibir con precisión el mundo visuo-espacial y de introducir cambios en las percepciones iniciales.
Interpersonal	Capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de los demás.
Intrapersonal	Acceso a la propia vida interior y capacidad de distinguir las emociones, consciencia de los puntos fuertes y débiles propios.
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje.
Lógico-matemática	Sensibilidad a los patrones lógicos o numéricos y capacidad de discernir entre ellos, capacidad para mantener largas cadenas de razonamiento.
Musical	Capacidad de producir y apreciar ritmos, tonos y timbres; valoración de las formas de expresión musical.
Naturalista	Habilidad para distinguir a los miembros de una especie; consciencia de la existencia de otras especies con las que convivimos, y capacidad para trazar las relaciones entre distintas especies.

A partir de este resumen podemos verificar lo complejo de las relaciones de actividades humanas con estas diferentes maneras de pensar la inteligencia. Mucho de lo que se hace en las escuelas es enfocado en lo lingüístico y lo lógico-matemático, dejando de lado un gran potencial de desarrollo. Armstrong continúa, indicando cuatro puntos claves para entender la teoría:

1. Todos poseemos las ocho inteligencias
2. La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia
3. En general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo
4. Existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría (2006, p.31-32)

El reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples y las posibilidades de interacción entre ellas puede ser un camino que nos lleve a valorar la integración de las diferentes artes entre sí en la educación, una de las posibilidades de definición del concepto “artes integradas” mencionada anteriormente. Como nos dicen Callejón y Pérez-Roux (2010) las artes visuales, la danza, la música y el teatro tienen cada una sus propios dominios, sus elementos que las definen y diferencian, pero estos no son tan específicos a punto de separarlas completamente:

¿Acaso alguien podría discriminar a qué disciplina corresponden las diadas de términos: timbre y color, volumen y luz, altura y movimiento...?

El espacio y la forma son así, nociones fundamentales de las artes plásticas, pero también del teatro y la danza. ¿Quién hace la máscara? ¿Quién la utiliza? ¿Dónde estudiamos la composición, esa disposición especial de los elementos... sonoros o visuales? ¿No tiene la música color? ¿Las imágenes no son asociadas a sonidos, los sonidos a movimientos...? ¿Los movimientos no tienen voz? (p. 42)

Así, no se trata de retomar un modelo superado, y muy criticado, de polivalencia en la formación de los educadores especialistas en las artes (Barbosa, 2017), ya que la importancia de la presencia de educadores con conocimiento especializado es más que reconocida. Gardner se refiere a éstas como personas con “conocimiento profundo de cómo hay que ‘pensar’ en un medio artístico” (2011, p.194). Se trata de reconocer las posibilidades de intercambio y trabajo colaborativo entre estos profesionales en abordajes que consideren las complejidades de las relaciones que ultrapasan los límites de cada área artística.

Tal apertura puede crear un espacio para aprendizajes y experimentaciones más profundas y complejas con relación a manifestaciones híbridas de naturaleza integrada, sin privilegiar una expresión artística en detrimento de otra. Y esto vale no sólo para las producciones más recientes ligadas al arte contemporáneo como performances, instalaciones sonoras, intervenciones etc., o vinculadas a las tecnologías que vienen evolucionando ya hace más de cien años desde la invención del radio y del cine, como también a aquellas manifestaciones más tradicionales y de carácter colectivo con las cuales las personas tienen contacto espontáneo desde la infancia, como las fiestas y rituales de diferentes pueblos.

Retomando las reflexiones que nos proponen Callejón y Pérez-Roux (2010) sobre el carácter poco definido de los límites entre los lenguajes artísticos, podemos mencionar también

manifestaciones escénicas tradicionales como la ópera, el circo, o el propio teatro, cuyas características son naturalmente de integración y colaboración entre artistas de diferentes formaciones. Además, como las propias autoras enfatizan, propiciar la integración entre las diferentes artes envuelve reconocer lo que tienen en común no sólo en cuanto procedimientos y/o elementos formales, pero también con relación a los modos específicos de cómo se articulan determinadas acciones y emociones humanas: su dimensión simbólica, comunicativa, imaginativa, poética, creativa etc.

Identificar las especificidades de cada expresión artística y las posibilidades de integración entre ellas nos ayuda a enfocar los aspectos comunes y diferentes que poseen en relación con las otras disciplinas escolares, de forma que la integración de las artes ocurra no sólo entre sí, pero también con las otras áreas del conocimiento presentes en la escuela. Este cruce-diálogo entre disciplinas, artísticas y no artísticas, es la premisa básica de los conceptos relacionados a la idea de interdisciplinariedad.

El concepto de interdisciplinariedad se vincula directamente al de disciplina, considerando que la interpenetración ocurre sin la destrucción de las características básicas de las ciencias individualmente (Fazenda, 2013). Con relación a este abordaje, es válido enfatizar la preocupación de muchos educadores de que la integración de las artes con otras disciplinas del currículo signifique su eliminación como saber pertinente en el currículo escolar. Uno de los efectos más comunes, como fue confirmado por los gráficos presentados para ilustrar la realidad brasileña, pero también lo vimos presente en casos españoles, como en clases de inglés-arte, es cuando es usada como excusa para suplir la ausencia de especialistas, dejando su enseñanza a cargo de profesores sin ninguna formación artística. Otro caso es que las artes sean usadas meramente como instrumento para la enseñanza de otras disciplinas sin la consideración de sus especificidades y complejidades (Barbosa, 2010b; Mishook y Kornhaber, 2006). Otro ejemplo bastante común, y más específico en lo que respecta al objeto de investigación del presente trabajo, es en el universo de los libros de texto cuando vemos la utilización de reproducciones de obras de arte como si fueran ilustraciones creadas para explicar ideas y contenidos de otras disciplinas, marcadamente la historia, pero no con exclusividad, entendiendo que en muchos casos es el único tipo de documento visual más allá de los textos (Valls, R., 1995; 2007). Apuntando a lo más obvio para educadores artísticos: sin la debida contextualización de su naturaleza representativa, el analfabeto visual puede asumir una narrativa artística como un documento fidedigno sobre determinado hecho histórico, generando no sólo interpretaciones equivocadas, sino en algunos casos diametralmente opuestas a lo que realmente ocurrió en determinado momento histórico.

En esta concepción de construcción de conocimiento integrado entre las artes y las otras áreas podríamos entender también las propuestas de aprendizaje basada en proyectos (Hernández, 1998) cuyo enfoque sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje es transdisciplinar, o sea, los límites entre las disciplinas son diluidos en un currículo integrado cuya orientación se da en la búsqueda de investigar problemas relacionados con situaciones de la vida real.

Las ideas de integración de las artes con cuestiones de la realidad del alumnado son comunes en las concepciones posmodernas de educación artística, superándose las metodologías modernistas de comprensión y enseñanza del “arte por el arte” y substituyéndolas por visiones que comprenden

el arte como parte de la vida. En ese sentido, la enseñanza de las artes pasa a considerar aspectos como la importancia del contexto de creación y recepción de las manifestaciones estéticas en un entendimiento del arte como fenómeno cultural, rechazando dicotomías como entre las bellas artes x arte popular e incorporando y valorizando otras producciones estéticas y culturales que no sólo las de las tradiciones hegemónicas (Efland, Freedman y Stuhr, 2003; Agirre, 2005; Freedman, 2006; Acaso, 2009; Hernández, 2010; Barbosa, 2010).

Aunque distintos autores defiendan programas diversos con métodos variados de enseñanza de las artes, es posible percibir que en común el pensamiento posmoderno en la educación artística incorpora la importancia del pensamiento crítico en el contacto con el arte y otras manifestaciones estéticas presentes en el cotidiano, comprendiéndolas insertadas en la realidad en cuanto fenómenos sociales, culturales y políticos y contribuyendo para su formación humana:

Un programa artístico articulado en torno a los conceptos de un enfoque integrado de multiculturalismo y reconstrucción social es necesariamente interdisciplinario. Se enseña el arte tal y como se experimenta en la vida, como parte integrante del contexto social y cultural. Así pues, se enseña abriendo canales de comunicación con otras asignaturas escolares, especialmente los estudios sociales. Se incita a los estudiantes a participar en la construcción del currículo, ya sea aportando sus experiencias personales como explorando diversas formas y obras artísticas que encuentran en sus respectivas casas y comunidades o bien en la región, el país y el mundo en el que viven. (Efland, Kerry y Stuhr, 2003, p. 144)

Entendiendo el potencial de trabajo que proyectos en artes integradas e interdisciplinarias ofrecen, comprendemos que es intrínseco a una educación artística interdisciplinar, no sólo estimulando diferentes inteligencias, sino haciéndolo en comunicación con otras áreas de conocimiento y con relación a la realidad del alumno como actor social. Esto es prioritario para un desarrollo humano integral. No en vano encontramos que los documentos centrales educativos, tanto en España como en Brasil, se apoyan inicialmente en la preocupación de una formación humana y ciudadana. Al mismo tiempo, también vimos que a pesar de esta postura integradora de formación humana, en lo que respecta al arte, no existe una manera única de trabajo, y dada la complejidad del tema, tanto en la realidad brasileña como en la española, las especializaciones artísticas son presentadas en diferente formato dentro del currículum (y continúan cambiando, a veces favorablemente a esta visión, a veces no). Considerando estas particularidades encontramos tres puntos sobre las cuales orbitan las ideas asociadas a las artes integradas. Una se refiere a acciones que integren diferentes especialidades artísticas, otra es relativa a lo interdisciplinar más allá de las artes, en especial con otras disciplinas dentro del currículum escolar y, por último, y menos “disciplinar” que las anteriores, por estar vinculadas al ideario posmoderno, que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante.

3. Marco metodológico

3.1. Presentación:

Por sus características postmodernas, el arte, en especial cuando se funde con la educación, ofrece oportunidades muy ricas para investigaciones híbridas. Entrelaza fácilmente elementos que pueden ser analizados tanto cuantitativa como cualitativamente. Para esta investigación hemos mantenido el enfoque en instrumento cualitativos, siguiendo principalmente las ideas de Robert E. Stake (2011), que como el título de su más conocida publicación nos informa, busca estudiar cómo funcionan las cosas. Al mismo tiempo pretendemos mantener un diálogo constante entre la experiencia del investigador como autor de materiales didácticos él propio, sin entrar necesariamente en una autobiografía o autoetnografía.

Para esta investigación hemos creado una herramienta de recolección de datos creando un cuestionario online, con preguntas en formato semiestructurado, que nos permitió recoger datos tanto cuantitativos, como porcentaje de uso de libros de texto y propuestas personales, por ejemplo, como datos cualitativos respectivos a estos usos entre otros, como veremos más adelante.

Lo cualitativo aquí se refiere a las cualidades de nuestro objeto de investigación. Por medio de esta descripción, nuestro interés es desmenuzar de manera rigurosa varias maneras de entender el objeto, descubriendo así el mayor número de características posibles a modo de crear una base rica en posibilidades de interpretación, debidamente contextualizadas.

La intención aquí es dialogar epistemológicamente con el marco teórico, entendiendo la complejidad que los elementos presentados por el arte, en diálogo con la educación traen a la sala de clase, en una constante fricción con las demandas curriculares y la presencia hegemónica del libro de texto.

3.2. Objeto de investigación, preguntas y metodología:

La elección del objeto se concretó por medio de una amplia búsqueda por medio de preguntas de investigación.

Siguiendo el modelo presentado por Stake (2011), preparamos un esquema con los seis niveles de preguntas relacionadas a la investigación desde lo más general a lo más específico:

1. Ejemplos de TEMAS O ÁREAS DE INTERÉS (muy amplio)
2. Ejemplos de PREGUNTAS BÁSICAS DE INVESTIGACIÓN (amplio)
3. Ejemplo de Preguntas de investigación para ORGANIZAR UNA DISERTACIÓN
4. Ejemplos de Preguntas de investigación para ORGANIZAR UN PEQUEÑO ESTUDIO
5. PREGUNTAS INFORMATIVAS, generalmente muy limitadas para que sean preguntas de investigación, pero aún útiles.
6. PROBLEMAS Y ELECCIONES INMEDIATAS (tal vez sean importantes, pero generalmente no son consideradas preguntas de investigación) (p. 88)

En el siguiente cuadro hacemos un listado de ejemplos de temas y preguntas para cada categoría, algunas basadas en los ejemplos de Stake (2011), que fueron determinantes para establecer el camino de la investigación, desde el marco teórico hasta las conclusiones. Como ya fue indicado en la presentación de la problemática de este trabajo, puede verse la pregunta de investigación en la categoría 3, al mismo tiempo que reaparece en la categoría 4, por tratarse de un trabajo específico, acorde al formato de pequeño estudio, dado el corto tiempo que contamos para la finalización del trabajo final de Máster.

Tabla 11

Preguntas guías de la investigación

Temas o áreas de interés (muy amplio)	<p>Mejora en la preparación de profesionales (Profesores de educación artística de diferentes especialidades, creadores de materiales didácticos, autores de libros de texto, investigadores en Educación, Ciencias Sociales etc.)</p> <p>Mejoras en la calidad de materiales didácticos</p> <p>Grados de interacción e integración entre especialidades artísticas</p> <p>Integración curricular</p>
Preguntas básicas de investigación (amplio)	<p>¿El concepto “hegemónico” es incompatible con una formación plural, participativa y libertadora?</p> <p>¿Cómo se toman las decisiones al estipular contenido de educación artística en Ministerios, y otras entidades públicas hasta los centros y cómo se da el mismo proceso en la iniciativa privada con relación a contenidos que dialoguen con las realidades de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo se perciben los diferentes lenguajes artísticos (integrados o no) por parte del público general en diferentes tipos de productos culturales como películas, obras de teatro, danza, espectáculos, conciertos y shows?</p> <p>¿Cómo se da el uso de libros en la clase de arte, de texto o no?</p> <p>¿Cuánto espacio, en sentido figurado, cuenta la disciplina “arte” en los centros investigados: ¿Cuántas horas de clase por semana?, ¿Qué espacio físico existe para exposiciones, ensayos, presentaciones de teatro, danza y/o música?</p> <p>¿Cómo es la relación con colegas profesores y profesoras de otras materias? ¿Existe alguna jerarquía de importancia entre las disciplinas?</p>
Preguntas de investigación para organizar una disertación	<p>¿Cómo es utilizado el libro de texto de arte en sala de clases?</p> <p>¿Cómo interactúan los diferentes lenguajes artísticos en proyectos de artes integradas?</p> <p>¿Cómo se adecua la clase de artes a las nuevas demandas ecosociales y de mercado?</p>
Preguntas de investigación para organizar un pequeño estudio	<p>¿Cómo es utilizado el libro de texto de arte en sala de clases por parte de este grupo específico de profesores?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias entre profesores brasileños y españoles?</p> <p>¿Cómo es la respuesta de los alumnos y alumnas a las propuestas de libros de texto de arte? ¿Cuál es la diferencia entre lenguajes artísticos? ¿Cuál es la diferencia con otras disciplinas escolares?</p>
Preguntas informativas (generalmente muy limitadas para que sean preguntas de investigación, pero aún útiles)	<p>¿Cómo trabajan las escuelas donde se efectúa el estudio las cuestiones de integración? ¿Esto se extiende a las estructuras socioemocionales de la institución?</p> <p>¿Cuenta el centro con estructura para prácticas artísticas, o las clases de arte son hechas exclusivamente en la sala de clase?</p> <p>¿Cuál es la formación específica (artes, cualquier lenguaje artístico), de qué tipo, y en qué nivel de formación, de los profesores y profesoras? ¿público o privado?</p> <p>¿Quién, cómo y cuándo se eligen los libros de texto en los centros?</p>
Problemas y elecciones inmediatas (tal vez sean importantes, pero generalmente no son consideradas preguntas de investigación)	<p>¿Cómo se distribuyen los libros de texto?</p> <p>¿Cómo son transportados por los alumnos? ¿Los dejan mayoritariamente en los centros? ¿Cuentan con lugares seguros para guardarlos?</p> <p>¿El centro tiene histórico de <i>bullying</i> vinculado a cuestiones de género, o relacionado con prácticas artísticas por parte de los estudiantes?</p>

Diferentes tipos de preguntas categorizadas en su especificidad para direccionar la investigación de diferentes maneras.

Es interesante ver como la propuesta de Stake exige un gran involucramiento y una demanda diferenciada, ya que nos obliga a ir desde una visión macro hasta otra visión micro, pasando por variantes del tema a investigar ayudan a contextualizar mejor no sólo el tema, pero la propia investigación. Otro investigador, Robert Yin, al referirse a una de las metodologías específicas entre las cualitativas, el estudio de caso, de dónde prestaremos herramientas para esta investigación, expresa:

En realidad, las demandas de un estudio de caso sobre su intelecto, ego y emociones son mucho mayores que las de cualquier otro método de investigación. Esto se debe a que los procedimientos de recopilación de datos no son rutinarios. En experimentos de laboratorio o en encuestas, por ejemplo, la fase de recopilación de datos de un proyecto de investigación puede ser realizada en gran parte, si no totalmente, por uno (o más) asistente (s) de investigación. El asistente(s) llevará a cabo la recopilación de datos con un mínimo de comportamiento discrecional. En este sentido, la actividad es rutinaria y analíticamente aburrida. (Yin, 2018: 2963).²⁵

3.3. Recogida de datos

A partir de la pregunta de investigación y los objetivos propuestos decidimos trabajar con un cuestionario para la colecta de datos de los educadores. A modo de permitir una mayor diversidad de respuestas, buscamos educadores que además de ser de los dos países elegidos, España y Brasil, puedan ser de diferentes especializaciones artísticas. Esto sería ideal, al cruzar informaciones variando entre lo que es conocido como datos interpretativos y datos agregativos (Stake, 2011). Al tratarse de un cuestionario con preguntas semiestructuradas, esto nos ofrece diferentes tipos y grados de datos, desde lo cuantitativo directo, como elementos demográficos, formación de los participantes, categoría de centros etc., y lo cualitativo, en las cuestiones vinculadas al análisis de las cuestiones del libro de texto y de lo relacionado a lo interdisciplinar e integrador. El cuestionario, que podía ser completado por internet, ofreció inclusive la posibilidad de incluir imágenes de libros u otros documentos, inclusive anotaciones personales, si así lo quisieran, para mejor ilustrar las respuestas de las y los participantes siguiendo las indicaciones de Stake al citar a Hodder (1994) apuntando que “por supuesto, los investigadores cualitativos usan todo tipo de datos, como mediciones numéricas, fotografías, observación indirecta, texto o cualquier otro tipo que explique la situación que está

²⁵ Original en inglés: *In actuality, the demands of a case study on your intellect, ego, and emotions are far greater than those of any other research method. This is because the data collection procedures are not routinized. In laboratory experiments or in surveys, for instance, the data collection phase of a research project can be largely, if not wholly, conducted by one (or more) research assistant(s). The assistant(s) will carry out the data collection with a minimum of discretionary behavior. In this sense, the activity is routinized— and analytically boring.* (Yin, 2018. Posición en Kindle 2963-2968, 23% del libro)

ocurriendo. Analizan documentos y recogen materiales (p.102)”²⁶. Esta cita incluye dos notas: en la primera se refuerza los cambios en la percepción de los investigadores, a partir de la observación indirecta, anteriormente llamada de “discreta”, en la cual puede llegar a una invasión de privacidad, alertándonos de los límites éticos de todo trabajo de investigación. El segundo punto es sobre los documentos, en dónde Prior (2004) es citada y transcrita apuntando a que más que el análisis de documentos en sí es importante otros contextos de él dejando como consejo a futuros investigadores que debemos “analizar la documentación, no apenas por su contenido, pero principalmente por la forma como fue producida, cómo funciona en episodios de interacción diaria y cómo, exactamente, circula” (p.388).

3.3.1 Cuestionario

Los cuestionarios fueron inicialmente presentados a tres especialistas de quienes recibimos apuntes para mejorarlos en formato y enfoque al objeto de investigación. También fueron apuntados detalles con relación a algunas limitaciones posibles, en especial al solicitar la inclusión de imágenes, por exigir una acción que normalmente este tipo de cuestionario no incluye, y que en caso de que participe mucha gente, difíciles de conseguir, según una de nuestras evaluadoras, lo que se mostró muy acertado, por los resultados.

Con participantes brasileños y españoles, una de las decisiones iniciales fue la de crear cuestionarios separados, uno en castellano y otro en portugués, para analizar los resultados primero separados por países, para después compararlos entre ellos. También decidimos mantener el anonimato de las y los participantes, principalmente, por no influenciar directamente en la propuesta de investigación.

Cada cuestionario cuenta con seis secciones. La primera es simplemente la presentación y agradecimiento por la participación. Las dos siguientes se vinculan a cuestiones específicas de las educadoras y educadores, algunos datos demográficos y formación, tipo de centro donde enseñan etc., a modo de contextualizar mejor las diferentes realidades de cada profesional las tres secciones finales, siguiendo la línea presentada en el marco teórico, abordan más directamente el objeto de investigación: el libro de texto, la educación artística y las artes integradas, cada sección con opciones de datos que permitieron análisis cuantitativos y cualitativos, en esquemas semiestructurados.

Por esta razón el análisis se da principalmente a partir de las premisas creadas por el marco teórico, permitiendo repensar formas de análisis por medio de las respuestas de las y los educadores. A su vez las respuestas son comparadas entre los dos países, incluyendo las posibles relaciones con los diferentes lenguajes o especializaciones de las y los participantes.

²⁶ Original en portugués: Certamente, os pesquisadores qualitativos utilizam todos os tipos de dados, como medidas numéricas, fotografias, observação indireta, texto ou qualquer outro tipo que explique a situação que está ocorrendo. Eles analisam documentos e coletam materiais (Hodder, 1994)

4. Resultados y discusión

Para presentar los resultados vamos a seguir la estructura de los cuestionarios, compartiendo algunos gráficos, pero principalmente presentando un sumario de las ideas principales. Como habíamos mencionado anteriormente el cuestionario cuenta con seis secciones (siguiendo el formato digital de programación), de las cuáles cinco incluyen informaciones. En anexo adjuntamos los cuestionarios en blanco (Anexo 1es y 1br) y los sumarios con todas las respuestas (Anexo 2es y 2br). Las terminaciones “es” se refieren a los cuestionarios aplicados a docentes españoles y “br” a los brasileños.

Separamos la presentación de comentarios, resultados y discusión siguiendo el orden del cuestionario, que por su vez fue pensado a partir del marco teórico, como mencionado anteriormente.

4.1. Datos personales y Formación

Las secciones 2 y 3 del cuestionario nos presentan datos de las/los participantes que nos ayudan a construir los perfiles para contextualizar mejor los datos de las siguientes secciones. Hemos seleccionado educadores y educadoras artísticas conocidos del investigador y su tutor, que de alguna manera han servido como filtro previo. Así tuvimos la participación de seis educadoras y educadores especialistas en diferentes lenguajes artísticos.

4.1.1. Datos demográficos

La primera parte nos dejó los siguientes datos:

Tabla 12

Datos de la primera parte

Mitad del grupo es español y mitad brasileño.
En su mayoría han sido mujeres (5-1).
El promedio de edad en el grupo brasileño es más bajo. (36 vs. 50)
En su totalidad viven en la ciudad que dan clases.
La mayoría da clases en centros públicos (5-1)

4.1.2. Datos sobre la formación de las/los participantes

La segunda parte se refiere a su formación. Son todas/os licenciados graduados del área artística, como podemos ver en las figuras 6 y 7. La mitad está graduada en artes visuales y la otra mitad en música:

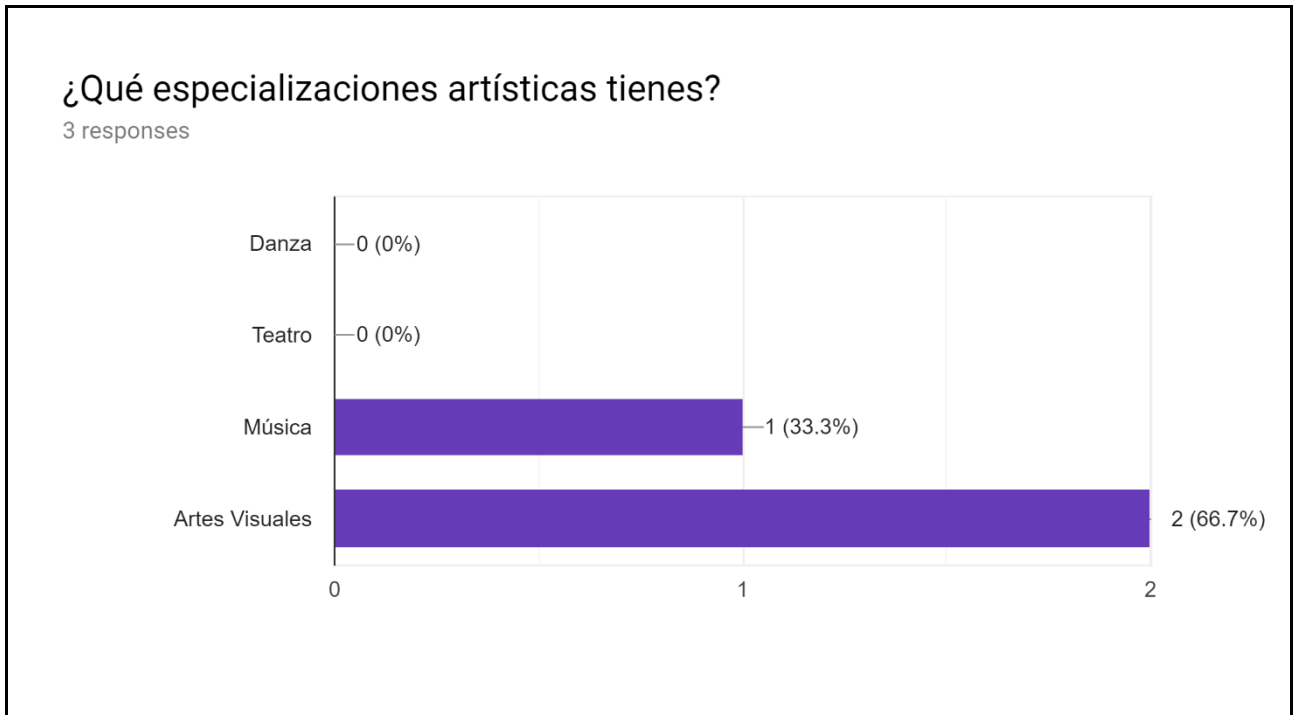


Figura 6. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

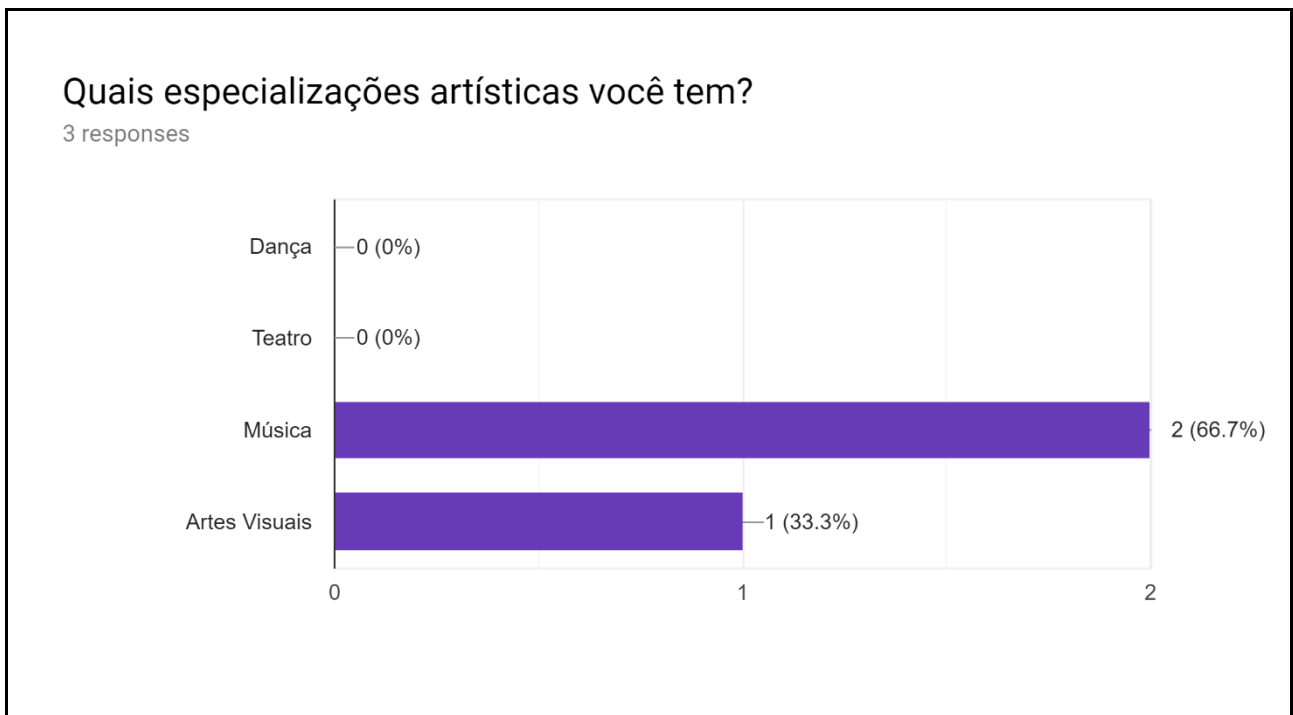


Figura 7. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)

Además de la formación en grado, las/los participantes presentan diferentes tipos de especializaciones de formato *lato sensu* y/o *stricto sensu* en sus áreas, con una sola excepción. Durante un contacto con uno de los participantes, supimos que estaba cursando un Máster. Sería importante incluir una opción en el sentido de estar “en progreso” caso sea necesario en una próxima investigación.

Al consultar sobre si trabajan con otros lenguajes artísticos, más allá del propio, hemos tenido pocas respuestas. Sólo dos del grupo brasileño respondieron danza (1) y teatro (2), justamente los especialistas en música, lo que ya es positivo para esta investigación, buscando encontrar acciones pedagógicas que envuelvan más lenguajes artísticos utilizados por profesores de diferente formación artística.

Al referirnos a especializaciones informales, sólo un educador musical de Brasil ha respondido, indicando participación en cursos de instrumento y canto coral, un tipo de formación que sabemos bastante común entre los músicos y educadores musicales, oriunda de la tradición europea de formación en conservatorios o instituciones similares. Entre el grupo de España, la única respuesta, por su vez, se refiere a cursos de formación continuada para profesorado.

También preguntamos si poseen formación de algún otro tipo o área de conocimiento, y las pocas respuestas nos llaman la atención por no referirse a áreas externas al arte, sino a variaciones del campo artístico. Una participante profesora de artes visuales en Brasil ha contestado arte terapia e ilustración de libros infantiles, y una española, también de artes visuales, ha mencionado formación en cerámica. Es posible que comprendan que estas formaciones no se encuadran en el área de educación artística, aunque creemos que los conocimientos relativos a ellas deben contribuir, de alguna forma, con su actuación como profesoras.

4.2. El libro de texto de arte

En la cuarta sección se inicia la recogida de datos focalizada en el primer núcleo temático presentado por el marco teórico: el libro de texto de arte. Esta sección está subdividida en cuatro subtemas, el primero respondiendo al uso de actividades pedagógicas a partir del libro y/o de cuño propio, el segundo sobre la autonomía en la elección de los libros en los centros, el tercero sobre la importancia del libro en la formación continuada del docente, y por último sobre el tema de percepción de estatus del área de educación artística y cómo el libro podría afectarlo.

4.2.1. Uso del libro de texto de arte

Encontramos que en su mayoría las/los participantes utilizan libros de texto, con excepción de una persona. Este detalle es interesante al confirmar que es la/el única/o participante que enseña en una escuela privada. Eso nos remite a informaciones presentadas en nuestro marco teórico sobre los programas gubernamentales de financiación de libros de texto que son direccionados, casi en su totalidad, a las escuelas públicas. Sabemos que, en Brasil, por lo menos, muchas escuelas privadas suelen contar con materiales didácticos propios, lo que también nos lleva a percibir el potencial investigativo sobre las diferencias y similitudes en la presencia, uso y contenidos de libros de texto de arte entre escuelas públicas y privadas, asunto sobre el cual no hemos encontrado informaciones en la literatura que consultamos.

El siguiente punto explorado es sobre la manera en que el libro es utilizado en propuestas propias por las/los docentes. Observemos los gráficos en las figuras 8 y 9:

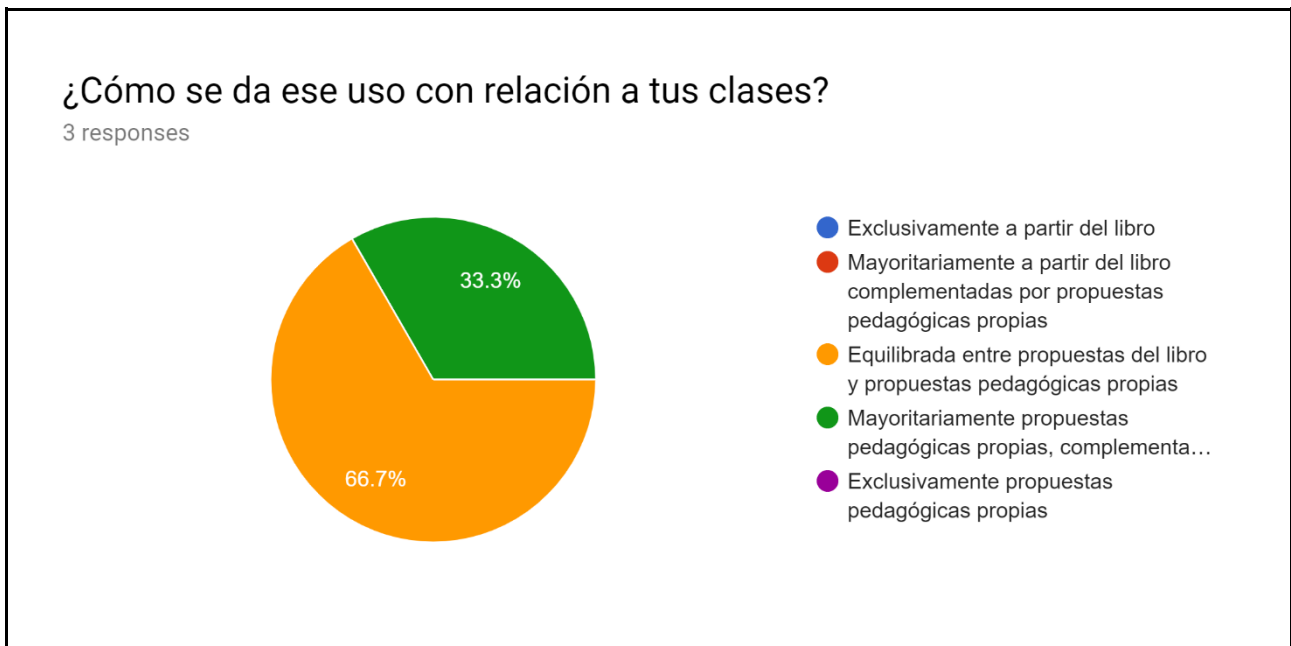


Figura 8. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

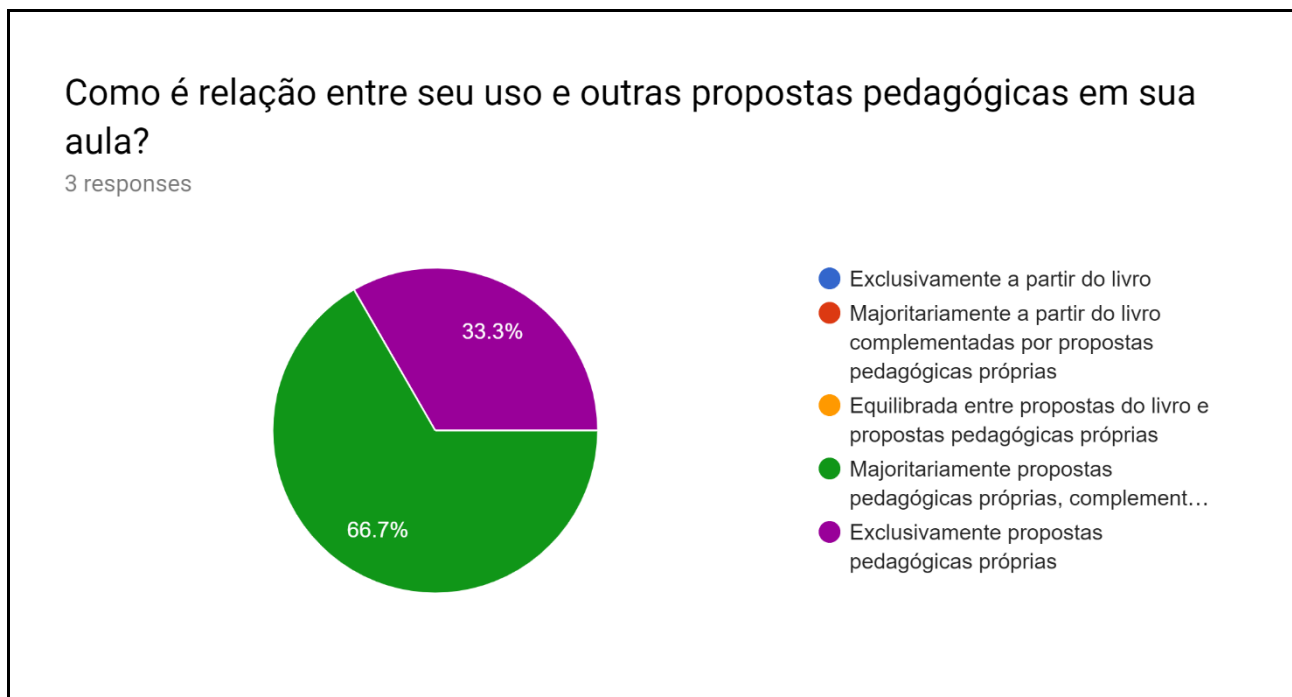


Figura 9. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)

De manera general existe un equilibrio entre actividades del libro y propuestas propias, tendiendo más a la acción personal de las/los educadores complementadas por el uso del libro. Eso nos lleva también a preguntarnos sobre la relación entre el nivel de uso del libro de texto de arte con la formación del profesorado, dado que en la totalidad las/los participantes de esta investigación tienen formación específica en educación artística. Como mencionado en nuestro marco teórico (Figura 04), es sabido que hay una parte significativa del profesorado en Brasil que da clases de arte sin formación adecuada en el área, y su relación de autonomía-dependencia de los libros de texto gana importancia como algo a ser investigado. Vale apuntar que entre los objetivos del PNLD está el de “apoyar la actualización, la autonomía y el desarrollo profesional del profesor²⁷” (Decreto nº 9.099, 2017, Art. 2). Concordamos con autores ya mencionados en nuestro marco teórico (Barbosa, 2010; Gardner, 2011) sobre la importancia que las/los educadores artísticos sean individuos con formación específica, o sea artística, y por consecuencia el libro de texto debe ser un instrumento de contribución a su formación continuada, no un paliativo, o peor aún, un sustituto a su formación básica.

²⁷ Original en portugués: apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor.

4.2.2. La elección de los libros de texto de arte

El siguiente punto está relacionado con la elección de los libros. De manera general obtuvimos respuestas de que son los propios profesores los que eligen los libros, individualmente o en grupo con los otros docentes del área, y también tienen libertad de uso de otros materiales. También tuvimos una respuesta que realza la importancia de una elección democrática de los libros. Estas respuestas fueron positivas porque manejábamos la hipótesis de que ciertos libros de texto podrían ser impuestos a muchos profesores, lo que aumentaría la percepción de poca autonomía docente, comenzando con la elección. Vale resaltar que nuestra muestra es baja para hacer generalizaciones a partir de este resultado, e investigaciones más profundas podrían ser realizadas para confirmar o rechazar esta hipótesis con mayor acierto.

4.2.3. El libro ayudante a la formación continuada

La siguiente pregunta interpela a las/los participantes a opinar sobre la importancia del libro para complementar la formación del profesorado. Es interesante ver que todas las respuestas valorizan algún aspecto del libro de texto en relación con esta cuestión, inclusive la respuesta de quién no usa libros con sus estudiantes, pero los usa para consultas. Podemos decir que en su totalidad fueron positivas, pero no sin aclaraciones y condicionantes.

Incluimos las respuestas, organizadas cualitativamente desde el interés a esta investigación:

Tabla 13

Importancia del libro para complementar la formación del profesorado

Sí, sobre todo cuando relaciona o hace referencias a otras disciplinas, artísticas o de otra índole
Sí, porque los libros contienen discusiones ampliadas y nuevas sobre algún tema que puede inquietar y despertar la curiosidad del docente con respecto a la búsqueda de materiales que aborden ese eje.
Nunca he trabajado con libros de texto. En general, los uso para consultas, nunca uno sólo, mucho más interesada en comprender cómo piensan otros profesionales sobre el currículo de artes que en usarlos con los estudiantes. El contexto en el que trabajo me permite intercambiar con otros especialistas de las artes e investigar y desarrollar un trabajo más autoral. Pero creo que en otros contextos los libros de texto pueden auxiliar al profesor, quizás señalando nuevas posibilidades de investigación.
Sí, es un referente para algunas actividades y temáticas a ser trabajadas en sala de aula.
Sí, si se trata de libros de texto multidisciplinares que abarcan ámbitos, por ejemplo, el artístico, y engloban más de una materia, pudiendo darse el caso de que el docente no domine todos los campos.
En casos de tener carencia en el área, es posible.

Podemos ver en la primera respuesta el destaque a cuestiones interdisciplinares entre las artes o de éstas con otras disciplinas. Esta posibilidad puede ser una forma de ampliar la mirada del profesorado a las potenciales relaciones entre las diferentes áreas, en especial considerando que su formación inicial es en general disciplinar, y cuando en arte, especializándose en un único lenguaje artística generalmente con poco diálogo interdisciplinar.

Entre la segunda y cuarta respuestas encontramos referencias al libro como instrumento que ayude al profesor en el desarrollo de su trabajo, al traer “discusiones ampliadas y nuevas”, así como “inquietar y despertar la curiosidad del docente” para investigar más allá del libro, “señalando nuevas posibilidades de investigación” o siendo “un referente para algunas actividades y temáticas a ser trabajadas en sala de aula”. Nos interesa en estas respuestas que no depositan en el libro de texto de arte un camino único, como una guía a ser seguida, sino que le atribuyen el papel de auxiliar, de herramienta para su trabajo docente, como tanto es apuntado por las legislaciones, al ofrecer posibilidades, ideas, sugerencias de las cuales debe apropiarse, o no, siempre desde su autonomía.

También nos llama la atención la respuesta de la profesora que no los usa en sus clases, que es la única a dar clases en una escuela privada, en Brasil, al reconocer que trabaja en un espacio donde tiene autonomía creativa y libertad de intercambiar ideas con colegas de otras especialidades, pero

que reconoce que el libro puede ayudar en ese sentido en otros contextos. Podemos comparar su situación con una de las otras profesoras brasileñas que contestaron nuestro cuestionario. Mientras la primera da clases en un centro privado que cuenta también con especialista en música, la segunda imparte clases en un centro público en lo cual sólo hay especialista en artes visuales.

La penúltima respuesta, aunque nos parezca poco clara en su redacción, parece referirse a las posibilidades del libro en complementar el conocimiento del profesorado en relación a otras materias que no la suya, y la última menciona la “carencia en el área”, realidad que conocemos, como vimos en nuestro marco teórico, y que es parte del cotidiano de muchos profesores que llegan a la sala de clases sin conocimiento adecuado, a veces en la propia especialidad que les toca enseñar, cuanto menos en casos que no es así. Consideramos que este es el escenario menos adecuado para el uso del libro de texto, visto que lo ideal es que el profesorado deje la universidad con el conocimiento mínimo necesario para su práctica, y que el libro pueda auxiliarlo en ese proceso, contribuyendo para actualizar y ampliar su formación, no ejerciendo una función paliativa al papel que debe ser de las universidades.

4.2.4. La educación artística y su libro de texto en la escuela

La última pregunta de esta sección es sobre la importancia del libro de texto relacionado al estatus de la educación artística como disciplina escolar, adelantando un poco la temática de la sección que sigue. Ante este cuestionamiento, y de manera similar a las respuestas de la pregunta anterior, nuevamente encontramos respuestas que apuntan a elementos positivos del libro. En este caso, sin embargo, por ser un tema de mayor complejidad, inclusive por implicancias de políticas públicas, encontramos una variedad mayor de razones a favor, con diferentes condicionales y focos diversos en las respuestas. De manera resumida presentamos los temas principales de las respuestas favorables:

- Complementación de la formación
- Acceso democratizado a conocimiento compartido del alumnado
- Auxilio en el desenvolvimiento de propuestas
- Utilidad por referencias de imágenes
- Equiparación con otras disciplinas
- Interrelación con otros lenguajes artísticos
- Estructuración de contenidos del temario
- Propuestas didácticas enriquecedoras y adecuadas al nivel del alumnado

Aunque todos los participantes hayan mencionado algún valor positivo, algunos también se atentaron a críticas importantes a ser consideradas en el proceso de elaboración y adopción de libros de texto de arte. Una de las profesoras brasileñas ha abordado la ambigüedad de su uso por considerar el arte un área cuyo currículo es poco claro y consolidado, lo que acaba por propiciar una mayor libertad a los centros a la hora de impartir la disciplina. La profesora evalúa ese aspecto como positivo, pero al mismo tiempo lo comprende como algo que impide experiencias comunes a todos, lo que comprendemos como una referencia, aunque implícita en su texto, a algo que el libro puede ayudar a promocionar. Esta observación nos remite al desafío impuesto a los autores y editoriales de elaborar libros de texto que sean capaces al mismo tiempo de dialogar con el currículo común y con la realidad de alumnado y profesorado, respetando su autonomía.

Entre el profesorado español, una respuesta llama la atención por considerar el papel de los intereses económicos de las editoriales en la presencia de los libros de texto de arte y su equiparación a las otras disciplinas. Otra respuesta de este grupo también presenta un condicionante, al decir que le “parecen importantes si resultan útiles para facilitar al alumnado una estructuración de los contenidos del temario y ofrecen unas propuestas didácticas enriquecedoras y adecuadas a cada nivel educativo”, o sea, reconoce la importancia del libro desde que cumpla con estas condiciones. Eso se puede relacionar con la respuesta anterior sobre las editoriales, identificándose que el profesorado participante demuestra la preocupación de que los libros de texto sean herramientas que les auxilien, que su presencia debe tener en cuenta sus intereses educativos, aunque sean objetos de consumo vinculados a una lógica capitalista (Munakata, 2012).

Veremos en la siguiente sección que al retomar este tema algunos de estos puntos son reforzados, pero también surgen más ideas críticas al profundizarse la discusión.

4.3. Educación artística

Esta sección aborda elementos de la rutina escolar de las/los participantes con relación a la educación artística y las especialidades específicas: Teatro, Danza, Artes Visuales y Música. La subdivisión de temas busca primero establecer las formaciones específicas, la presencia de especialistas y los tipos de actividades, relativas o no, a la especialización de los docentes.

4.3.1. Especializaciones en educación artística

Al inicio de este apartado de preguntas, nuestra intención era establecer el grado de presencia de los cuatro lenguajes artísticos básicos apuntados durante el marco teórico: teatro, danza, artes visuales y música. Observemos las distribuciones en especialistas:



Figura 10. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

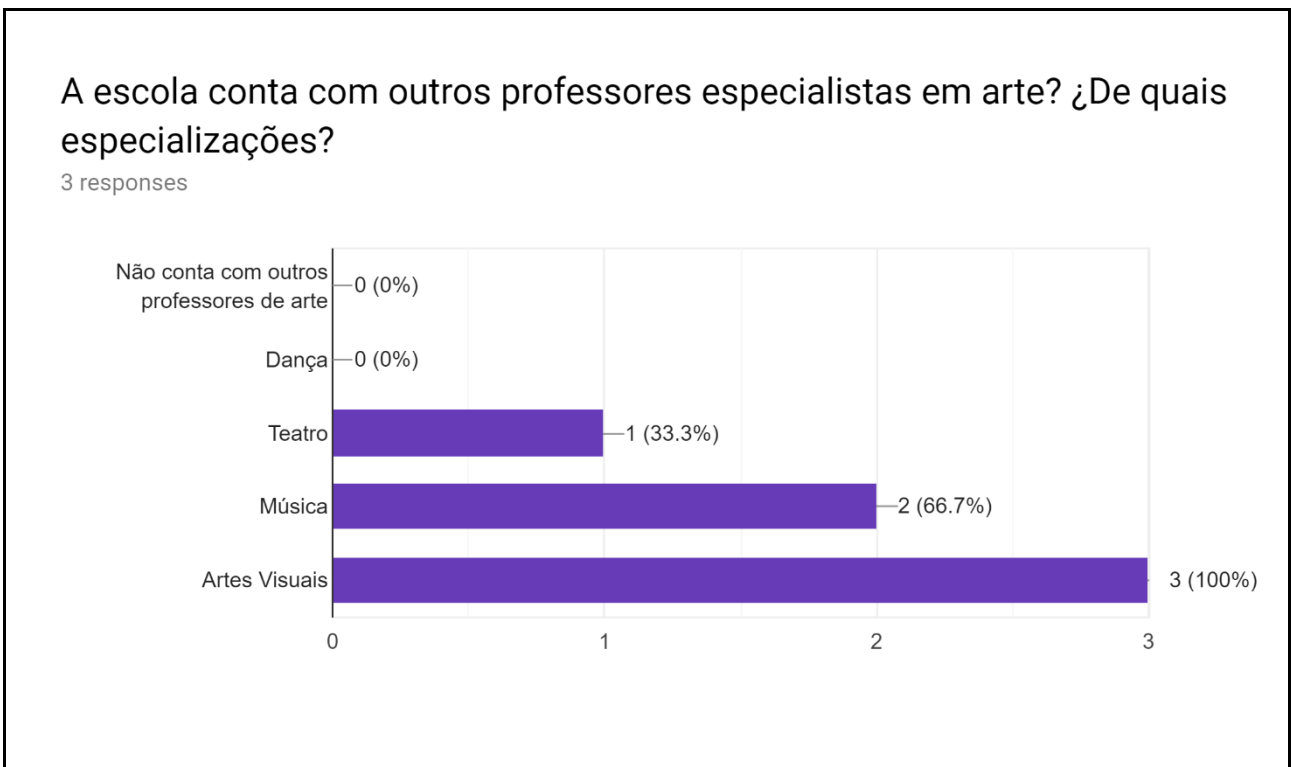


Figura 11. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)

La distribución de especialistas nos indica una predominancia de las artes visuales, seguido de la música, como áreas más presentes en las escuelas. Las artes visuales son las únicas con

especialistas en todos los centros donde enseñan los participantes, y la danza, por otro lado, es ausente de todos. Estos datos parecen reforzar la mayor tradición de estas áreas en el currículo escolar en relación con las otras. En España refleja la propia estructuración curricular del país, donde son las dos disciplinas artísticas presentes oficialmente en las escuelas. En Brasil acompaña los cambios recientes, donde teatro y danza sólo pasaron a ser obligatorios en el 2017, lo que se refleja en la oferta de formaciones específicas para profesorado en las universidades.

Un entrecruce entre los datos también nos ofrece una información relevante: la única escuela que presenta tres especialistas (teatro, música y artes visuales) tiene una característica un poco diferente de las demás. Se trata de una escuela vinculada a una universidad pública federal en Brasil, un tipo de centro que suele desarrollar programas educativos modelo en comparación con las escuelas públicas tradicionales, aprovechándose de los intercambios con la universidad.

La total ausencia de especialistas en danza en nuestra muestra también nos lleva a reflexionar sobre cómo el área, dentro de una disciplina ya marginalizada como la educación artística, es aún más vilipendiada. Eso nos remite a las teorías de Gardner (2011) sobre las inteligencias múltiples y al reconocimiento de la insistencia de los sistemas educativos en procesos lógico-matemáticos y resultados estandarizados. Podríamos suponer que por esa razón la danza, que es entre las artes la que más accede a la inteligencia cinético-corporal, tiene su presencia menos naturalizada en el ambiente educativo, reconociendo que su naturaleza expresiva se difiere de la inteligencia cinético-corporal que es trabajada por la educación física, por ejemplo.

A pesar de la distribución, dónde no encontramos especialista en danza y sólo uno de teatro, vemos que algunos centros implicados desarrollan actividades del área, como puede verse por los resultados de la segunda pregunta:

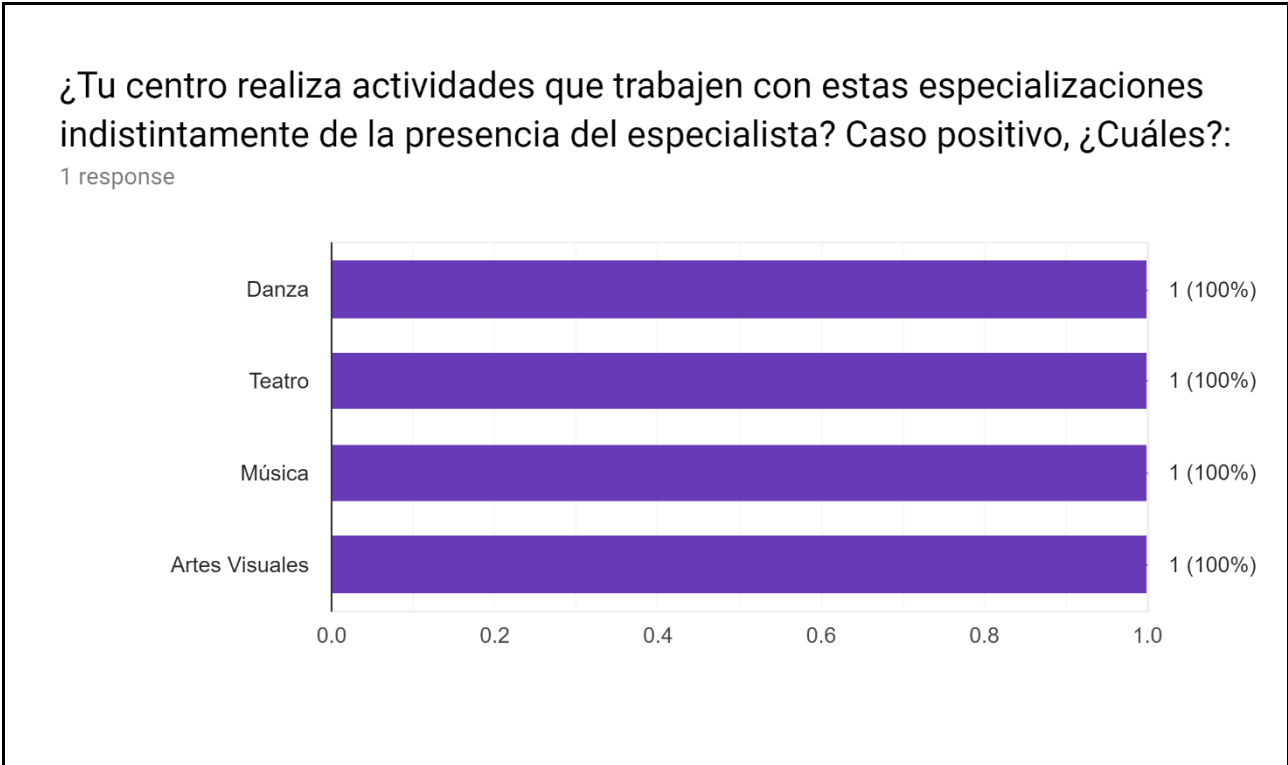


Figura 12. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

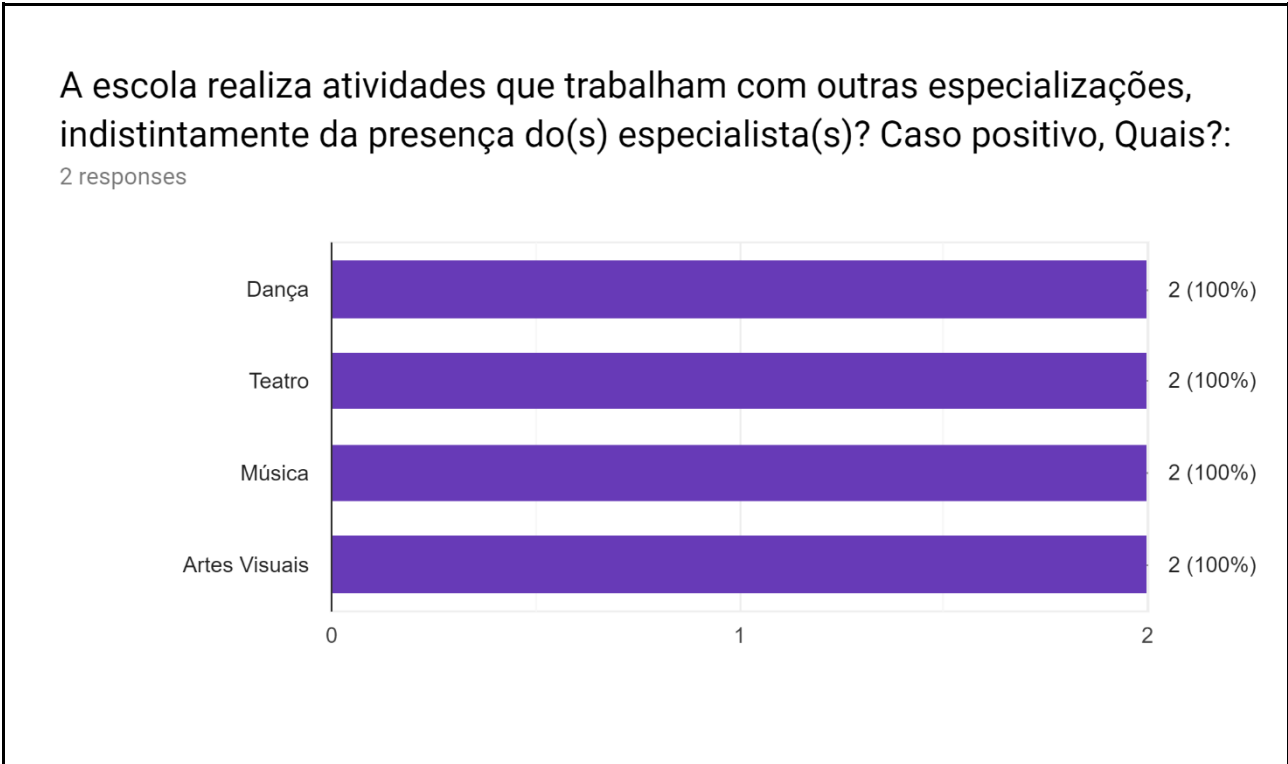


Figura 13. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)

Esos resultados nos indican la apertura de algunos de los docentes para el diálogo e integración entre las diferentes artes:

- Festival de arte; Participación en festival estudiantil con trabajo de artes integradas; proyectos de investigación y extensión; viajes técnicos con profesores especializados en lenguajes artísticos.
- Actividades corporales, teatralización y ritmos musicales.
- Se suelen realizar exposiciones de dibujo y pintura, realización de murales, escenografías, conciertos, representaciones teatrales... llevadas a cabo por uno o más departamentos didácticos coordinados.

Las respuestas nos apuntan tanto a posibilidades de entrecruces procesuales entre diferentes áreas, como las “Actividades corporales, teatralización y ritmos musicales” indicadas por una profesora de música brasileña, como diversas actividades integradas entre las artes, más allá de lo realizado en sala de clase, como los ejemplos de festivales, conciertos, exposiciones etc., realizados “por uno o más departamentos didácticos coordinados”, cómo nos dice una profesora española.

4.3.2. El horario de las artes en la escuela

La sección continúa con cuestionamientos relativos a la institucionalidad de la disciplina, comenzando por el espacio de tiempo en la jornada escolar. En Brasil, la mayoría cuenta con 100 minutos por semana, pero un participante sólo tiene 50 minutos. Los participantes de España tienen entre 110 y 120 minutos por semana.

Todos están de acuerdo en que es inadecuado e insuficiente para desarrollar la disciplina con la profundidad que demanda. Las propuestas varían, pero es exigido un aumento de por lo menos una hora/aula, si no más, al considerar que algunos profesores sólo cuentan con una hora/aula por semana. Son apuntados también que, frente a la posibilidad de trabajo con otros lenguajes artísticos, aumenta la necesidad de contar con más tiempo para desarrollar estas actividades de manera eficiente. Una de las participantes lo resume de buena manera al indicar que “el trabajo artístico demanda un tiempo de comprensión, elaboración y procesamientos de la sensibilidad estética al alumnado”. Otra participante emite un posicionamiento crítico sobre la mayor presencia del arte envolver un cambio estructural “dentro y fuera de la escuela”, que remite a cambios de mentalidad con relación a valoración de las artes y la cultura en la escuela y la sociedad. Sigue enfatizando que “mientras la cualidad sea medida por los exámenes de ingreso, no vamos a tener cambios en ese sentido”. Esto dialoga con nuestro marco teórico en relación con la importancia de una educación artística crítica y ciudadana.

Al consultar sobre la realidad del país con relación al tiempo de aula, las/los participantes españoles manifestaron que posiblemente es similar en todo el país. Por su parte las/los participantes

brasileños no demostraron uniformidad en las respuestas, presentando dudas y estimados, pero dejando entender una variedad entre ausencia de la disciplina, una o dos horas/clase por semana. Vale apuntar que por ley la disciplina es obligatoria, pero la realidad brasileña, con un bajo número de especialistas, hace que muchas escuelas encuentren maneras de superar la obligatoriedad estricta por medio de diferentes tipos de actividades escolares consideradas “artísticas”, muchas veces en manos de profesores de otras disciplinas. Creemos que la respuesta dada por la especialista indicando la posible ausencia de la disciplina se refiera a este tipo de escuelas con una formación artística no adecuada.

4.3.3. El libro de texto de arte y el estatus de la educación artística

Con las dos siguientes preguntas buscamos ampliar la reflexión sobre la presencia del libro de texto de arte y su influencia en el estatus de la disciplina dentro de la institución escolar, al comparar a otras disciplinas que, al estar más tiempo dentro del currículo, también cuentan con libros hace más tiempo. Las respuestas ayudaron a ampliar algunas ideas presentadas anteriormente pero también tuvimos dos respuestas que quebraron el padrón establecido anteriormente: una establece que en España no hay relación entre lo afianzado de una materia y la presencia del libro respectivo. La otra respuesta lo condiciona al tipo de contenido, sin dejar muy claro cómo sería esta relación.

En las otras respuestas positivas, sea en percepción o mejora del espacio escolar, las principales razones apuntadas fueron:

1. Refuerza la importancia del Arte en el currículo y ayuda a sistematizarlo.
2. Ayuda a comprender las especificidades de los cuatro lenguajes dentro del área artística
3. Refuerza la percepción de las artes, sacándolas de un papel secundario frente a la visión de la institución, de la gestión, y de la familia y alumnado. Esto fue apuntado tanto por educadores brasileños como españoles, reforzando la “seriedad” que le otorga a la disciplina.

Estas respuestas parecen reflejar la idea presentada en nuestro marco teórico, basada en Braga Blanco y Bolver Domínguez (2016), de que el libro de texto se convierte en el currículo real, concretizando lo que se supone debe de ser aprendido en la escuela. En ese sentido, las visiones expresadas en esas respuestas del profesorado nos remiten a la constante necesidad de afirmación, especialmente por parte de las educadoras y educadores artísticos, de la importancia de las artes en el currículo. Tal vez en una situación ideal lo esperado sería que fuera totalmente verdadero lo que nos dice la profesora española de que “no guarda relación en que haya un libro de texto con el hecho de que una materia o ámbito esté más o menos afianzada en el marco educativo”.

4.3.4. La accesibilidad del libro de texto de arte

La última parte se refiere a la materialidad de los libros para educación artística y su uso y acceso por parte del alumnado.

Como hemos visto anteriormente, sólo una participante, en Brasil, confirmó no usar libros de texto en sala de clases (a pesar de usarlo como material de consulta). AL consultar sobre el uso por parte de alumnos, fue interesante comprobar que una de las profesoras españolas tampoco lo usaba con sus alumnos, pero por usarlos para consulta, no respondió negativamente la primera vez. Otro dato importante que nos presenta la profesora española es que en caso de que el centro considere importante que los alumnos utilicen un libro de texto, se cuenta con un fondo para ese fin.

Todo el resto de las y los participantes los utilizan con sus estudiantes. Brasil cuenta con programas de distribución gratuita, sea por medio del PNLDD, sea por medio de programas similares de gobiernos estatales. En España no existe un programa nacional similar, pero las/los participantes de la investigación nos cuentan de un programa de la Comunidad Valenciana, el *Xarxa Llibres*, para gratuidad de libros, que, considerando escuelas públicas, siempre es importante, así como los proyectos locales, como el mencionado por la docente española que cuenta con el fondo del centro.

La respuesta de una participante brasileña nos remite también a otra cuestión importante al hablar de políticas públicas educacionales: la necesidad de que sean no sólo implantadas pero mantenidas y llevadas a cabo. Al relatar que los libros ofrecidos por el gobierno en “este año la cantidad no ha contemplado a todos los estudiantes, hubo una baja cantidad distribuida”, ella apunta a problemas estructurales que envuelven diferentes agentes políticos en la cadena de elaboración y distribución de los libros con financiación pública.

Cuando consultados sobre otros materiales utilizados en sala de clases las respuestas fueron variadas, incluyendo otros libros de texto, materiales digitales en PDF, para-didácticos²⁸, páginas web, y otros libros de las bibliotecas personales y de instituciones amigas. Las respuestas refuerzan nuestra impresión inicial de que el profesorado de artes consultado valora su autonomía, comprendiendo el libro de texto como auxiliar en su proceso de trabajo, pues como expresó una de las participantes: “no hay libros de texto perfectos y algunos aspectos son mejores en unos libros que en otros”.

La última pregunta que relaciona libros de texto a la clase de arte es en comparación del colectivo estudiantil con los libros de otras disciplinas.

Diferentemente de otros grupos de respuesta, donde veíamos una tendencia sobresaliente, aquí encontramos mucha variedad entre las respuestas, tanto en Brasil como en España. Creemos que esta

²⁸ En portugués: *Paradidático*. Término utilizado en Brasil para libros con objetivo didáctico, pero sin ser libros de texto (en portugués llamados *livros didáticos*).

diferenciación de respuestas pueda estar ligado a la manera que fue hecha la pregunta, mezclando dos elementos de percepción que pueden apuntar a diferentes temas. La pregunta fue:

¿En tu experiencia, la relación del colectivo estudiantil con los libros de texto de arte es diferente cuando comparada a la relación con libros de otras disciplinas?

Figura 14. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

Tuvimos tres respuestas positivas, pero apuntando diferentes razones, sea por lo agradable del libro o por una relación de libertad por comparación con otras disciplinas. En común, las tres parecen apuntar para elementos que diferencian las clases de arte, y por consecuencia los libros de texto de la disciplina, de las otras disciplinas escolares.

- Sí, normalmente son más "apetecibles" por la cantidad de imágenes con las que cuentan.
- Si, en otras materias observo que imparten las clases ciñéndose mucho más a los libros de texto.
- Sí. Al no usarlo muy a menudo, los estudiantes no crean una relación sólida con el material. En otras materias, especialmente las exactas, el libro es incluso un elemento obligatorio para asistir a la clase. Los maestros de las otras materias (excepto Arte y Educación Física) preparan sus clases exclusivamente por las indicaciones del libro de texto.

Ya las respuestas negativas consideraron que no hay diferencia con otros libros de texto.

4.4. Artes Integradas

La sexta y última sección del cuestionario busca abordar el tema de Artes Integradas, una vez bien contextualizado los núcleos conceptuales presentados anteriormente entre el libro de texto y la educación artística. La sección se divide en tres sub-partes.

Primero: utilizando la categorización presentada en el marco teórico con tres maneras de pensarse artes integradas hacemos un levantamiento de datos sobre la preferencia entre las educadoras y educadores participantes.

Segundo: cuestionamos sobre la factibilidad de este tipo de propuestas, incluida la participación del libro de texto de arte.

Tercero: solicitamos que compartan con la investigación experiencias personales, incluido ejemplos de libros y/o adaptaciones de actividades, que hayan realizado dentro de alguna de las categorías de artes integradas.

4.4.1. Diferentes propuestas de Artes Integradas

Es presentado el siguiente texto para iniciar esta sección. Observe la figura 15:

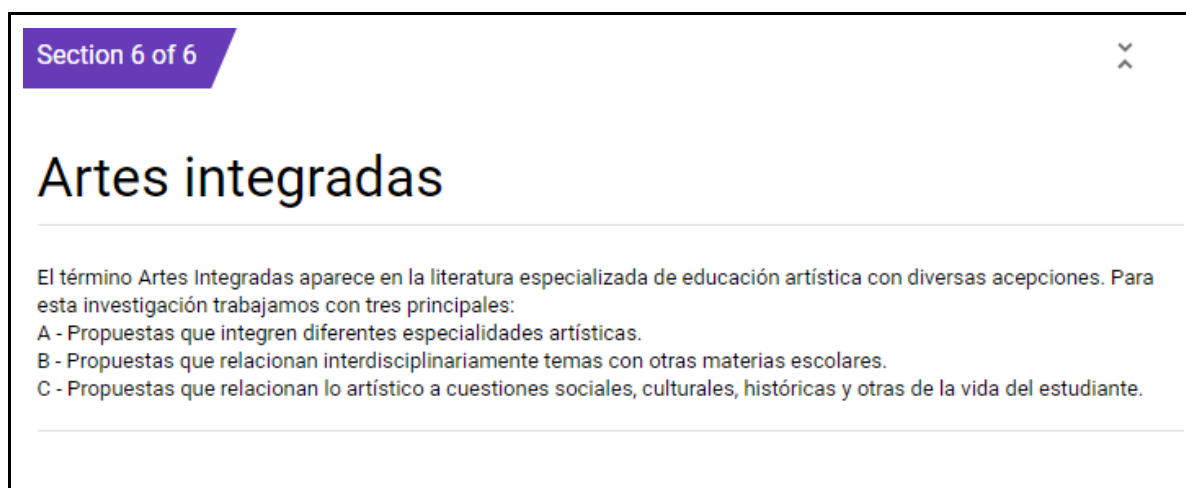


Figura 15. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

Encontramos que de manera general la mayoría de las/los docentes responden que trabajan con todas las categorías. Sin embargo, al consultarles como los libros de texto las utilizan surgen diferencias. Observemos los gráficos en las figuras 16 y 17:

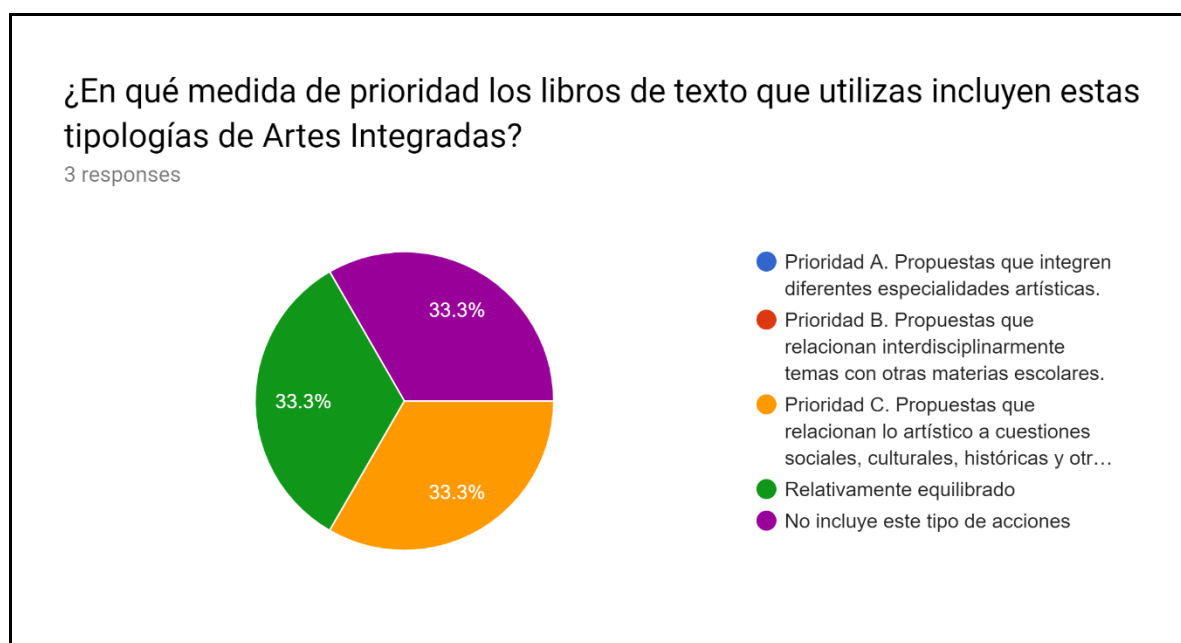


Figura 16. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)

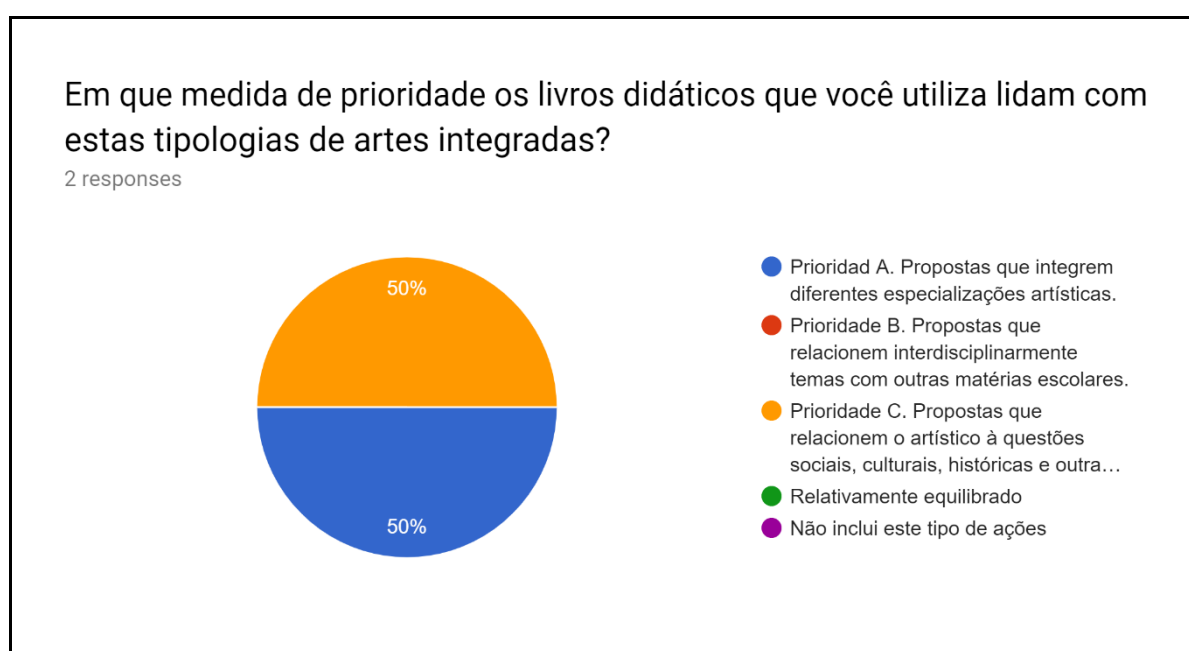


Figura 17. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)

Es interesante ver la variedad en que los libros usados por el profesorado consultado presentan la manera de trabajar artes integradas, incluyendo casi todas las tipologías, con excepción de libros que presenten “propuestas que relacionen interdisciplinariamente temas con otras materias escolares”.

En la siguiente pregunta, al consultar a las/los participantes cuál consideran más importante, la gran mayoría responde apuntando a la C. “Propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante”, reforzando también el carácter de “formación humana” y “para la vida”, con potencial de “intervención transformadora en la realidad concreta”. Entre estas respuestas también surgió una de carácter personal por haber pasado una experiencia de mucha frustración cuando era estudiante, y al no querer repetir una historia similar con sus alumnos, la docente busca propuestas de una educación más significativa para sus estudiantes. La misma docente critica que “muchas veces tenemos un ‘Arte’ en la escuela y otro ‘Arte’ completamente diferente fuera de ella, lo que hace con que el alumno no haga relaciones entre ellas.”

4.4.2. Factibilidad de propuestas de artes integradas y el libro de texto de arte

Al consultar sobre la capacidad de los libros de proporcionar propuestas en artes integradas, la mayoría expresó diferentes grados de frustración, pero no sólo por limitaciones presentadas por las diferentes ediciones, sino por el propio currículo escolar. Una de las respuestas también fue expresada en desprecio por el lado excesivamente comercial de algunas editoriales, dejando entender que la calidad del libro sufre en detrimento de esta prioridad, cuando tratada exclusivamente como producto a ser consumido. Las tres respuestas más esperanzadas apuntaban a una voluntad en que los libros encuentren la manera de incluir un mayor grado de interdisciplinariedad entre las artes y también con otras disciplinas, y enriquezca la experiencia docente “en los diferentes niveles académicos”.

A partir de la siguiente pregunta, donde consultamos sobre un panorama ideal para trabajos con las artes integradas, fue interesante que las/los participantes expresaron diferentes ideas, algunas encontradas anteriormente, pero cada una con diferente foco. En común, las respuestas parecen converger para críticas a la rigidez del currículo, del sistema educativo que no valoriza a las artes, y la falta de inversión de recursos y tiempo para la integración entre los profesionales involucrados en el proceso educativo. Observemos la lista de ideas:

- Espacio patrocinado por el centro para intercambio entre profesionales de diferente áreas y elaboración de proyectos integrados e interdisciplinarios
- Otra forma de estructuración del currículo de arte
- Contratación de profesores especialistas en cada área de conocimiento
- Formación y encuentros con profesionales de otras disciplinas
- Actitud positiva hacia las disciplinas artísticas por parte tanto del alumnado como del profesorado, para eliminar prejuicios
- Horarios que incluyan tiempo de coordinación entre profesores de artes plásticas, música y educación física
- Uso de recursos de la localidad para conocer el patrimonio, visitar exposiciones y museos etc.

El cuestionario finaliza solicitando que compartan algunas experiencias de artes integradas, así como la relación, si existe, con propuestas de libros de texto. Sólo contamos con una imagen de libro de texto enviado. En su mayoría las actividades no fueron realizadas a partir de libros. Las/los participantes tampoco quisieron compartir imágenes de anotaciones u otros documentos sobre estas actividades. Resumimos las ideas principales de las propuestas en el siguiente cuadro:

Tabla 14

Proyectos o propuestas de artes integradas sin relación con libros de texto

Proyecto desarrollado con cuatro profesores especialistas trabajando con obras autorales del alumnado. Las propuestas deberían dialogar con procedimientos contemporáneos de creación artística, envolviendo necesariamente más que un área artística.
Montaje teatral realizado todo año. Los tres profesores de Teatro, Música y Artes Visuales trabajan cada uno con su área, y el profesor de teatro complementa con elementos de danza.
Proyecto de danza-música, con referencias de elementos entre música-pintura, reconociendo sus elementos estilísticos. Trabajo con los estudiantes para pensar el arte en diferentes momentos históricos, su consideración social y el uso.
Proyecto hecho a partir del patrimonio cultural local y sus implicaciones sociales y económicas de origen industrial.
Proyecto internacional que une la música en vivo, la danza y el dibujo en acción conjunta vinculado a museos.

Propuesta que termina dialogando con el libro de texto por acción del/la docente:

- Propuesta a partir de un mapeo de la cultura de cada estudiante, orígenes familiares etc. Al descubrir muchas familias de determinada región fue realizada un nexo con contenidos presentados por el libro de texto:

ATIVIDADES

1. PARA SABER MAIS, PESQUISE A HISTÓRIA DO BUMBA MEU BOI, DO MARANHÃO, E DO BOI-BUMBÁ, DO AMAZONAS.

A. AGORA, É SUA VEZ DE FAZER A FESTA! VAMOS CRIAR UMA FANTASIA DE BOI.



B. VISTA SUA FANTASIA E, COM AJUDA DO PROFESSOR, ESCOLHA UMA MÚSICA PARA DANÇAR E ANIMAR ESSA FESTA.



38

Figura 18. Imagen de una página con propuesta de libro utilizada en actividad de artes integradas. Datos del material informados por la participante: Nova Pitangá, Editora moderna. Fundamental I - 1º ano

Se nota, en ese caso, que el libro presenta una propuesta de investigación y práctica artística vinculada a una manifestación cultural brasileña que ocurre en algunas regiones del país, con variaciones entre ellas, cuya naturaleza es de integración entre las artes, visto que se trata de un tipo

de cortejo que envuelve música, danza, visualidad y dramatización. Al vincularla a una propuesta de mapeo de la cultura y orígenes familiares del estudiante, podemos percibir que su acción pedagógica es una propuesta de “artes integradas” tanto en relación con la integración entre las diferentes artes, como en relación con el contexto sociocultural de la realidad de los estudiantes. La docente no nos informa en su respuesta si la propuesta fue realizada en conjunto con otros profesionales de disciplinas diferentes, pero por su descripción podemos notar que, aunque no sea el caso, tiene potencial de ser llevada a cabo como un proyecto interdisciplinar, en especial con las ciencias sociales, por abarcar elementos de geografía e historia.

5. Conclusiones

Una palabra nos ha llamado la atención durante el curso de Máster en Investigación en Didácticas Específicas: Innovación. Es sin duda una de las más buscadas cualidades en proyectos educacionales alrededor del mundo, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación y, por consecuencia, de la formación humana que reciben niñas, niños y jóvenes estudiantes. Esta investigación también se relaciona con este concepto al indagar sobre los libros de texto de arte y las artes integradas con profesores en España y Brasil. Los libros de texto están entre las herramientas más antiguas de que disponen las y los docentes en su labor cotidiana y no siempre consiguen acompañar las mudanzas exigidas por la sociedad con relación a la rutina escolar, fallando así en innovar la dinámica enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

Parte de esta dinámica se da por elementos dictados por una sociedad muy focalizada en el consumo, hoy más que nunca sujeta a un mundo rendido al capitalismo, pero que al mismo tiempo intenta mantener ideales democráticos, participativos, ciudadanos y ecológicos cuando se puede. La escuela hace parte de esto, y entre las difíciles exigencias a sus docentes está la de formar seres humanos dentro de estos mismos ideales antes citados. Encontramos durante esta investigación muchos conceptos que refuerzan la importancia de un pensamiento integrador con relación a la experiencia escolar. Nuestro objetivo principal estuvo focalizado en averiguar cómo esto se da entre las diferentes formas de educación artísticas, específicamente sus diferentes lenguajes/especializaciones, la manera en que estas se relacionan en proyectos o propuestas integradas y cuál es el papel del libro de texto de arte y su uso por el profesorado en esta ecuación.

Al buscar entender cómo los profesores de arte lidian con los desafíos, autoimpuestos a veces, de este tipo de actividades, encontramos una amplia variedad de razones que acaban envolviendo hasta cuestiones personales. Cuando consultados sobre el tipo preferido de trabajo de integración de/entre las artes, la mayoría optó por la categoría que “envolvía propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante”. Eso se mostró interesante por permitir ver como algunas de las ideas presentadas por los más actualizados pensadores de educación artística son reconocidas en las decisiones didácticas por parte de las y los docentes participantes en la investigación.

Al identificar algunas de las ideas presentadas en el marco teórico con las prácticas de las y los docentes nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo es utilizado el libro de texto de arte en sala de clases desde las propuestas de artes integradas?, gana una dimensión especial.

Uno de los motivadores personales para la investigación estaba en reconocer qué elementos del libro de texto precisan ser mejorados, porque así podríamos aplicar esto a nuestros futuros proyectos de materiales educacionales, inclusive al considerar los cambios en direccionamientos para programas de materiales educacionales brasileños, que buscan ahora mayor integración. En esto, fue importante ver lo bastante limitado de la presencia del libro de texto de arte para proyectos y actividades de artes integradas, aunque su uso por el alumnado y profesorado sea frecuente. Las respuestas de las y los participantes demuestran amplio interés por este tipo de propuestas, pero la relación con los libros de que disponen se muestra bastante limitada para ese fin. Solamente una de

las participantes indicó haber contado con el auxilio del libro de texto en la elaboración de un proyecto de artes integradas, aunque la mayoría de ellos hayan detallado realizar este tipo de propuestas de otra manera. En mayor o menor grado eso parece también darse como resultado de experiencias anteriores frustrantes con materiales escolares no adecuados, lo que hace que su relación con éstos no fluya.

Esto no es definitivo y no significa que todo material educacional es visto con desconfianza automáticamente. Inclusive encontramos una postura favorable a su uso al ver que a pesar de la frustración de algunas de las y los docentes con la calidad de los libros utilizados, a la mayoría les gustaría seguir contando con ellos, siempre y cuando mejoren en calidad, y que presenten contenidos envolviendo diversos tipos de propuestas integradas e interdisciplinarias.

Esto es muy informativo al establecer un cruce entre los núcleos teóricos de la investigación y los objetivos propuestos. Observando el objetivo principal podemos concluir que se cumple al reconocer, no sólo el potencial innovador de las actividades de artes integradas, sino también la postura favorable de las y los docentes a la presencia de propuestas de este tipo en los libros de texto de arte. Vale destacar que también fueron vocales que es necesario una buena articulación institucional dentro de los centros y universidades, favoreciendo el intercambio entre diferentes profesionales para valorizar dichas propuestas y proyectos integradores, inclusive creando espacios para experiencias de este tipo durante la formación de educadoras y educadores.

Entendemos que, más allá de una función directa y práctica (con propuestas concretas), el libro de texto, como material escolar institucional y hegemónico, ofrece una autenticación a prácticas docentes, así como la afirmación de lo curricular. En esta situación, la presencia de propuestas integradas en dichos materiales se transforma en un refuerzo a su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las artes y otras disciplinas

Con los objetivos secundarios llegamos a conclusiones más variadas. Reconocimos un potencial integrador de los libros, pero sólo de manera hipotética, siendo que, en su mayoría, las propuestas de artes integradas relatadas no surgieron o dialogaban poco con los libros de texto que las y los docentes tenían. No nos ha quedado claro si eso se dio principalmente por la ausencia de propuestas en los materiales de las y los participantes, pues recordamos también que los profesores de arte parecen tener un poco más de libertad entre el uso de los libros de texto de arte y las propuestas pedagógicas propias. Esto es importante, al recordar que no todas las disciplinas parecen tener tal libertad, o por lo menos cuando comparada con arte. De cualquier manera, esto acaba siendo especulativo si intentamos generalizar a partir de datos de un grupo con una muestra de número bajo, como fue en nuestro caso.

Cuando cuestionados sobre la presencia y prioridad de diferentes tipos de artes integradas en los libros, con excepción de una respuesta, todas las otras de quienes usan libros de texto les asignaron algún tipo de presencia de estas relaciones. Tampoco nos ha quedado claro lo cuanto esta presencia se refleja en propuestas a ser realizadas con otros especialistas de artes o docentes de otras disciplinas en proyectos integradores, lo que puede ser por una limitación de nuestro cuestionario. Otros comentarios, entretanto, como las sugerencias de mejora de los libros, nos indican que, aunque haya

esa presencia de artes integradas en los libros, ellas pueden no ser tan profundas a punto de estimular proyectos y actividades de artes integradas.

Con relación al segundo objetivo secundario, al preparar el marco teórico creemos que conseguimos alcanzar un nivel satisfactorio de conceptualización de artes integradas. Es un concepto muy complejo, y a pesar de que parte de nuestra metodología fue pensada en clasificar, entendemos que son categorías provisionarias, y que, a mayor profundización de teorías, es muy probable que necesitemos visitar dichas conceptualizaciones y categorización.

Por último, el objetivo de establecer el nivel de presencia y uso de libros es de fácil consideración, y por las respuestas vimos que es de presencia frecuente, pero de uso intermedio. Con relación a esto lo más característico fue la diferencia entre el uso por profesores de escuelas públicas y privadas, donde vemos que en las primeras siempre están presentes, en mayor o menor grado, y en la única privada analizada, no. Este objetivo pide un levantamiento de datos que tiene más de cuantitativo, exigiendo también una muestra mucho mayor para un significado estadístico importante. Dentro de nuestra investigación, vemos que su importancia está mucho más vinculada en contextualizar mejor cada individuo participante, en su manera de uso, presencia en sus clases y relación pedagógico-personal con este tipo de material. Recordemos que inclusive la docente del centro privado, a pesar de no utilizar libros en sala de clase, aún los usa como material de consulta.

Finalizamos así, comprendiendo que esta investigación nos demuestra que el tema elegido es un área de mucho espacio para investigaciones, encontrando mucho material que se relaciona con él, pero desde diferentes lugares, momentos y objetivos didácticos. Esto se incrementa más aún al considerar un ansia de innovación constante en educación, y los libros de texto, desde su lugar simbólico en la institución escolar, están en un lugar privilegiado para contribuir con cambios innovadores de calidad, que también sabemos, no siempre ocurren. En muchas vueltas conceptuales encontramos más preguntas que respuestas, entendiendo que es parte del desafío de la investigadora y del investigador hacer estas elecciones de la mejor manera posible. Esperamos que este trabajo pueda colaborar con todas y todos los interesados en reflexiones relativas a los temas aquí abordados, en especial con la mejora en la elaboración de propuestas de materiales educativos en arte, entre ellos los libros de texto, y así educadoras y educadores los podrán utilizar más efectivamente en sus clases de arte, o en proyectos interdisciplinarios de todo tipo.

6. Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Pamplona: Univ. Pública de Navarra.
- Agra, M. J. (1999) Orientaciones interdisciplinares en educación artística. *Adaxe- Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza [ANELE]. *El libro educativo en España - Informe 2018-2019*. Lugar de publicación: anele.org. Recuperado de: <https://anele.org/wp-content/uploads/2018/09/ANELE-Informe-El-libro-educativo-en-Espa%C3%B1a-2018.pdf> o <http://bit.ly/2KLgHN2>
- Aunión, J. A. (2013, 28 de noviembre). 35 años y siete leyes escolares. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/sociedad/2013/11/26/actualidad/1385489735_160991.html
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. -São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2010b). Da interdisciplinaridade à interterritorialidade: caminhos ainda incertos. *Paidéia*, 9(09), 11-29.
- Braga Blanco, G. y Bolver Domínguez, J. (2016) El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218.
- Cabette Fábio, A. (2019, 28 de Junio). Como cortes do governo desafiam eventos culturais no Brasil. *Nexo Jornal*. Recuperado de: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/06/28/Como-cortes-do-governo-desafiam-eventos-culturais-no-Brasil>
- Callejón, M. y Pérez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Revista Arte y Movimiento* 2, 40-53.
- Cassiano, C. (2007). *O mercado do livro didático no Brasil* (Tesis Doctoral). Recuperado de: http://pct.capes.gov.br/teses/2007/968930_5.PDF
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 549-566. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>
- Choppin, A. (2008). Políticas dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. *Revista História da Educação*, 12(24), 9-28.

- Constitución Brasileña (1988). Artículo 207. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Decreto nº 9.099, (2017, 19 de Julio). *Diário Oficial da União*[DOU]. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>
- Durán Herrera, J. (2019). *Entorno económico e institucional del sector del libro de texto*. [online] Anele.org. Recuperado de: <https://anele.org/wp-content/uploads/2019/01/ENTORNO-ECONÓMICO-SECTOR-LIBRO-TEXTO-1.pdf>
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, W. E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Escolano, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Fazenda, I. (2013). Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. En I. Fazenda (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* (2ª ed., pp. 21-32). São Paulo: Cortez.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.
- Frega, A. L. (2004). Arte, música, educación e interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso. *Cuadernos Interamericanos de investigación en educación musical*, 2(4), 69-85.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. (17ª ed.). ~~Brasil~~, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação [FNDE]. (2019). *Dados estatísticos*. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>
- Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação [FNDE]. (2019). *Edital de convocação 01/2017*. Brasília, Brasil. Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editaisprogramas-livro/item/10521-pnld-2019>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gray, A. (2016). The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. *World Economic Forum*. Recuperado de: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Guo, D., Wright, K. L. y McTigue, E. M. (2018). A content analysis of visuals in elementary school textbooks. *The elementary school journal*, 119(2), 244-269.

- Gutiérrez Cordero, R., y Cansino González, J. I. (2001). Música y libros de texto. *Música y Educación: revista trimestral de Pedagogía Musical*, 47, 51-65.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Brasil, Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (2010). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Imprensa Nacional (2019). *Diário Oficial da União* [Diario Oficial de la Unión] (DOU). Brasilia, Brasil: Gobierno Federal. Recuperado de: <http://www.in.gov.br/consulta>
- Jiménez, L. (2009). Políticas educativas y educación artística. En I. Aguirre, L. Jiménez y L. G. Pimentel (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 31-43). Madrid: Organização dos Estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura/Organización de estados iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura.
- Jornal Nacional (2019, 26 de abril). MEC estuda corte de investimentos nas faculdades de ciências humanas. *Jornal Nacional*. Recuperado de: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/04/26/mec-estuda-corte-de-investimentos-nas-faculdades-de-ciencias-humanas.ghtml>
- Lei 9.394/1996, de 20 de diciembre de 1996. Lei de Diretrizes e Bases [LDB]. Brasília, Brasil. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Leopold, T., Ratcheva, V. y Zahidi, S. *The future of Jobs Report 2018*. Centre for the new Economy and Society. Recuperado de : <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Liao, C. (2016) From Interdisciplinary to Transdisciplinary: An Arts-Integrated Approach to STEAM Education. *Art Education*, 69(6), 44-49. Doi: [10.1080/00043125.2016.1224873](https://doi.org/10.1080/00043125.2016.1224873)
- Llorente, E., Andrieu, A., Montorio, A. y Lekue, P. (2002). Análisis de libros de texto de Expresión Plástica y Visual de Educación Primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 149-160.
- Lucas, B. (2012, 13 de diciembre). Las 14 claves de la reforma educativa de Wert. *Periódico eldiario.es*. Recuperado de: https://www.eldiario.es/sociedad/ley-afecta-modelo-linguistico_0_79092567.html
- 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. Doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n2.43405

- Marshall, J. (2014) Transdisciplinarity and Art Integration: Toward a New Understanding of Art-Based Learning across the Curriculum. *Studies in Art Education*, 55(2), 104-127. Doi: 10.1080/00393541.2014.11518922
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Martínez Bonafé, J. y Rodríguez Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. En J. G. Sacristan (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata. (p. 246-268).
- Ministério da Educação [MEC] (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Brasil. Recuperado de: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Ministério da Educação [MEC] (2018). *Base Nacional Comum Curricular [BNCC]. Ensino Fundamental*. Secretaria da Educação Básica. Brasília, Brasil. Recuperado de: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- Ministério da Educação [MEC] (2019). *Apresentação do PNLD [Presentación del PNLD]*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>
- Ministério da Educação [MEC] -INEP. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2018 [Sinopsis Estadística de la Educación Básica 2018]*. Brasília-DF:Governo Federal. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [MEC-INEP] (2018). *Censo Escolar 2017 - Notas Estatísticas [Notas estadísticas]*. Brasília-DF:Governo Federal. Recuperado de: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf
- Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [MEC-INEP] (2019). *Resultados e Resumos*. Brasília-DF: Governo Federal. Recuperado: <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP]. (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. Madrid: Gobierno de España. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html>
- Mishook, J. y Kornhaber, M. (2006). Arts Integration in an Era of Accountability. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 3-11. Doi: <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.3-11>
- Munakata, K. (2012). O livro didático como mercadoria. *Pro-posições*, 23(3), p. 51-66.
- Munakata, K. (2013). O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 12(3 [30]), 179-197. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.008>

- Nicolás, G. V. (2010). Las actividades de movimiento en el aula de música: una aproximación a través de los libros de texto. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 209-226.
- O Globo (2019, 15 de Mayo). Protestos contra bloqueio de verba da Educação reúnem manifestantes em todos os estados. *Jornal O Globo*. Recuperado de: <https://oglobo.globo.com/sociedade/protestos-contra-bloqueio-de-verba-da-educacao-reunem-manifestantes-em-todos-os-estados-23666500>
- O Globo (2019, 6 de Marzo). Jair Bolsonaro 'lança' marchinha de carnaval contra Lei Rouanet. *Jornal O Globo*. Recuperado de: <https://oglobo.globo.com/cultura/jair-bolsonaro-lanca-marchinha-de-carnaval-contra-lei-rouanet-23502653>
- Parejo, E. (2009). Música e Transdisciplinaridade: um caminho de interiorização. En S. de L. Albano, *Ensino, música e interdisciplinaridade* (pp. 59-83).
- Peres, P. (2019, 9 de Enero). Vai-não-vai: entenda a confusão no edital do PNLD 2020 que permitia erros nos livros. *Nova Escola*. Recuperado de: <https://novaescola.org.br/conteudo/14998/vai-nao-vai-entenda-a-confusao-no-edital-do-pnld-2020-que-permitia-erros-nos-livros>
- Prior, L. (2004). *Doing things with documents*. Qualitative research: Theory, method and practice. Londres: Sage.
- Rubia, A. (2013). La LOMCE, una ley que apuesta por las desigualdades sociales. *Fórum Aragón*, 7, 23-29.
- Rubio, F. M. y Ramírez, J. R. (2002). Una investigación sobre los niveles de calidad de los libros de texto de educación artística en Granada. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 269-278.
- Sacristán, J. G. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Saldaña, P. (2019, 8 de Mayo). Corte é maior do que 30% do orçamento livre em mais da metade das federais. *Portal UOL*. Recuperado de: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/05/corte-e-maior-do-que-30-do-orcamento-livre-em-mais-da-metade-das-federais.shtml>
- Schlichta, C. A. B. D., Romanelli, G. G. B. y Teuber, M. Livros didáticos para o ensino da arte: não peça a eles o que eles não podem te dar. *Revista GEARTE*, 5(2), 312-325.
- Sindicato Nacional dos Editores de Livros. FIPE/SNEL, 2019. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. Ano Base 2018. Recuperado de: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2019/04/Apresentacao_pesquisa_ano_base_2018_imprensa.pdf
- Stake, Robert E.(2011). *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam*. Edición de Kindle. Porto Alegre: Penso.

- Suleng, K. (2018). Polémica en Noruega por la exclusión del Holocausto en el plan de estudios. *El país*. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2018/12/04/actualidad/1543912189_685362.html
- Teuber, M. (2017). Materiais Didáticos para ensinar Arte: questões para a docência e para a formação de professores. *IARTEM e-Journal*, 9(1), 103-121.
- Todos pela educação (2019). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. Recuperado de: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf
- Torres Santomé (1995). Sobre los libros de texto. Algunas objeciones. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 235, p. 68-69. Recuperado de: <https://jurjotorres.com/?p=2416>
- Tourinho, I. y Costa, G. (2008). Como e porque investigar o livro didático para o ensino de artes visuais. *Visualidades*, 6 (1 e 2), 202-213.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects 2019: Highlights* (ST/ESA/SER.A/423). Recuperado de: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf
- Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4, 105-119.
- Valls, R. (2007). Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío & asociados*, 11, 11-23.
- Valls, Rafael. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Argentina, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Winner, E., Goldstein, T. y Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake?*. The impact of Arts Education. OECD publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

7. Lista de Figuras

Figura 1. Esquema de la producción y distribución de libros de texto por el PNLD en Brasil.....	18
Figura 2. Indicador de Adecuación de la Formación Docente de los años finales de la enseñanza fundamental (equivalente a la ESO española) por disciplina - Brasil 2017.	28
Figura 3. Indicador de Adecuación de la Formación Docente de del bachillerato por disciplina - Brasil 2017.....	29
Figura 4. Porcentaje de asignaturas impartidas por profesores con formación adecuada (grupo 1 en el gráfico anterior) en los últimos años de la enseñanza fundamental (equivalente a la ESO española) por municipio - 2017.	30
Figura 5. Representación gráfica del círculo en el que se mueve la educación artística. (Agirre, 2005, pg. 54)	32
Figura 6. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	55
Figura 7. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)	55
Figura 8. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	57
Figura 9. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)	58
Figura 10. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	63
Figura 11. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)	63
Figura 12. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	65
Figura 13. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)	65
Figura 14. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	69
Figura 15. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	70
Figura 16. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-es)	71
Figura 17. Captura de pantalla de respuestas del cuestionario. (Anexo 2-br)	71
Figura 18. Imagen de una página con propuesta de libro utilizada en actividad de artes integradas. Datos del material informados por la participante: Nova Pitanguá, Editora moderna. Fundamental I - 1º ano.....	74

8. Lista de Tablas

Tabla 1	21
Facturación en libros de texto por niveles educativos 2017-2018	
Tabla 2	22
Cantidad de libros de texto producidos en Brasil (Mercado y Gobierno)	
Tabla 3	23
Cantidad de libros de texto producidos del PNLD	
Tabla 4	24
Cantidad de libros de texto producidos del PNLD	
Tabla 5	24
Cantidad de libros de texto producidos del PNLD	
Tabla 6	26
Comparativo de relación matrícula-docente	
Tabla 7	33
Principales eventos legislativos educacionales españoles	
Tabla 8.	35
Principales eventos en la educación artística brasileña	
Tabla 9	41
Resumen del concepto y relación entre Docente y Estudiante	
Tabla 10	45
Las 8 inteligencias múltiples	
Tabla 11	51
Preguntas guías de la investigación	
Tabla 12	54
Datos de la primera parte	
Tabla 13	60
Importancia del libro para complementar la formación del profesorado	
Tabla 14	73
Proyectos o propuestas de artes integradas sin relación con libros de texto	

9. Anexos

Cuestionario Libros de texto de Arte

Agradecemos tu participación. Queremos entender mejor el modo con que los libros de texto de arte se articulan con la acción pedagógica del profesorado en sus distintas especialidades artísticas. Para este estudio hemos decidido verificar cómo son tratados temas que puedan incluir integración de lenguajes o interdisciplinariedad a partir de las artes. Hemos diseñado el cuestionario lo más ameno posible, con esquemas de selección múltiple y algunas preguntas que servirán para conocer tus ideas de manera más extensa. Mantendremos el anonimato de los participantes. No serán divulgados datos personales o del centro. Su e-mail es necesario para el envío de imágenes de los libros y será guardado exclusivamente para contacto, sea para confirmar informaciones o para verificar dudas que puedan surgir sobre sus respuestas, siempre vinculado a los objetivos de la investigación.

1. Email address *

Datos personales

Para uso demográfico

2. Sexo

Mark only one oval.

Mujer

Hombre

Prefiero no decirlo

Other:

3. Edad

4. Nacionalidad

5. ¿En qué ciudad vives?

6. ¿En qué ciudad das clases?

7. Nombre del centro donde da clases

8. Tipo de centro

Mark only one oval.

- Público
- Privado
- Consertado
- Other: _____

Formación

9. Grado universitario

10. Año de Graduación

11. Universidad

12. Pública o privada

Mark only one oval.

- Pública
- Privada
- Other: _____

13. Postgrados

Check all that apply.

- Máster
- Máster oficial
- Doctorado
- Postdoctorado
- Other: _____

14. Especialización Artística

Check all that apply.

- Bachillerato
- Grado
- Máster
- Doctorado
- Postdoctorado
- Other: _____

15. En el caso de especializaciones informales, cuéntenos qué tipo de cursos:

16. ¿Qué especializaciones artísticas tienes?

Check all that apply.

- Danza
- Teatro
- Música
- Artes Visuales
- Other: _____

17. ¿Trabajas con otras áreas o especializaciones artísticas?

Check all that apply.

- Danza
- Teatro
- Música
- Artes Visuales
- Other: _____

18. ¿Tienes especializaciones de otro tipo o área de conocimiento?

El libro de texto de arte

Estas preguntas giran en torno al libro de texto de arte, su uso y presencia en el centro y en el aula.

19. ¿Utilizas libros de texto de arte en tu clase?

Mark only one oval.

- Sí
- No

20. ¿Cómo se da ese uso con relación a tus clases?

Mark only one oval.

- Exclusivamente a partir del libro
- Mayoritariamente a partir del libro complementadas por propuestas pedagógicas propias
- Equilibrada entre propuestas del libro y propuestas pedagógicas propias
- Mayoritariamente propuestas pedagógicas propias, complementadas por el libro
- Exclusivamente propuestas pedagógicas propias

21. **¿Los libros de texto en tu centro han sido elegidos por el profesorado?**

Mark only one oval.

- Sí
- No
- Other: _____

22. **¿En caso de respuesta negativa, quién es el responsable de tal elección?**

23. **¿Estás de acuerdo con esto? Justifica**

24. **¿El centro dictamina el uso de un único libro por disciplina por año o pueden ser más libros? Comenta.**

25. **¿Está permitido utilizar otros libros de texto?**

Mark only one oval.

- Sí
- No

26. **¿Consideras posible que el libro de texto sirva para ayudar a complementar la formación de profesores? Justifica**

27. Históricamente muchas de las disciplinas escolares cuentan con libros de texto desde mucho antes que las especializaciones artísticas. Indistintamente de tu uso, ¿Consideras importante que existan libros de texto de Arte? Justifica tu respuesta.

Educación Artística

Este conjunto de preguntas se desarrolla sobre la temática disciplinar y su relación con el libro de texto de arte.

28. ¿Tu centro cuenta con otros profesores especialistas en arte? ¿De cuáles?

Check all that apply.

- No cuenta con otros profesores de arte
- Danza
- Teatro
- Música
- Artes Visuales
- Other: _____

29. ¿Tu centro realiza actividades que trabajen con estas especializaciones indistintamente de la presencia del especialista? Caso positivo, ¿Cuáles?:

Check all that apply.

- Danza
- Teatro
- Música
- Artes Visuales
- Other: _____

30. ¿Qué tipo de actividades? Comenta, por favor.

De manera general, la educación artística recibe un tiempo de aula limitado semanalmente en gran parte de países en el mundo.

31. ¿Cuánto tiempo semanal está destinado a tu disciplina? En minutos, por favor.

32. **¿Lo consideras suficiente? ¿Por qué?**

33. **¿Esta cantidad de tiempo es similar en el país? Comenta al respecto, por favor.**

34. **¿Consideras que los libros de texto puedan ayudar a afianzar este espacio institucional que la educación artística (incluyendo todas las especializaciones en esta definición) tiene en este momento?**

35. **¿Podría ayudar a mejorar este espacio? ¿Cómo? Justifica.**

36. **¿El alumnado de tu centro utiliza libros de texto de arte?**

Mark only one oval.

- Sí
- No

37. **En caso positivo: ¿Tu centro ofrece libros gratuitamente o cuenta con algún programa para facilitar la adquisición de libros de texto por parte del alumnado? Comenta al respecto, por favor.**

38. **¿Utilizas otros libros de texto, diferentes a los ofrecidos por el centro, para complementar tus acciones pedagógicas? Comenta al respecto, por favor.**

39. **¿En tu experiencia, la relación del colectivo estudiantil con los libros de texto de arte es diferente cuando comparada a la relación con libros de otras disciplinas?**

Artes integradas

El término Artes Integradas aparece en la literatura especializada de educación artística con diversas acepciones. Para esta investigación trabajamos con tres principales:

A - Propuestas que integren diferentes especialidades artísticas.

B - Propuestas que relacionan interdisciplinariamente temas con otras materias escolares.

C - Propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante.

40. **¿En tus clases trabajas con alguna de estas dimensiones de integración? Puedes marcar más que una.**

Check all that apply.

- A. Propuestas que integren diferentes especialidades artísticas.
- B. Propuestas que relacionan interdisciplinariamente temas con otras materias escolares.
- C. Propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante.
- No trabajo con este tipo de acciones

41. **¿En qué medida de prioridad los libros de texto que utilizas incluyen estas tipologías de Artes Integradas?**

Mark only one oval.

- Prioridad A. Propuestas que integren diferentes especialidades artísticas.
- Prioridad B. Propuestas que relacionan interdisciplinariamente temas con otras materias escolares.
- Prioridad C. Propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otras de la vida del estudiante.
- Relativamente equilibrado
- No incluye este tipo de acciones

42. **¿Consideras a alguna más importante? ¿Cuál? Justifica.**

43. **¿Los libros utilizados ofrecen suficientes herramientas para trabajar a partir de estos parámetros? ¿Qué sería necesario para que lo hagan mejor?**

44. **¿Qué otras razones limitan la realización de actividades de Artes Integradas, desde tu experiencia, con o sin libros de texto?**

45. **¿Cuál consideras que sería el panorama ideal para trabajar este tipo de propuestas en tu centro?**

46. **Relata una o más propuestas con elementos de artes integradas realizadas en clase. Indique si hay relación con alguna propuesta de un libro o no.**

47. **Incluye imágenes de páginas o secciones con actividades de este tipo en los libros que utilizas (pueden ser hechas con la cámara del móvil o escaneadas). Límite (5).**

Files submitted:

48. Indicar el nombre del libro(s), editorial(es) y página(s) donde dichas propuestas aparecen.

Send me a copy of my responses.

Powered by
 Google Forms

Questionário - Livros didáticos de Arte

Agradecemos sua participação. Queremos entender melhor como os livros didáticos de arte se articulam com a ação pedagógica do professorado em suas diversas especialidades artísticas. Para este estudo decidimos verificar como são tratados temas que possam incluir integração de linguagens ou interdisciplinaridade a partir das artes. Criamos um questionário o mais confortável possível, com esquemas de seleção múltipla e algumas perguntas que servirão para conhecer suas ideias de maneira mais extensa. Manteremos o anonimato dos participantes. Não serão divulgados dados pessoais ou da escola. Seu e-mail é necessário para o envio de imagens dos livros e será guardado exclusivamente para contato, seja para conferir informações ou tirar dúvidas que possam surgir sobre suas respostas, sempre vinculadas aos objetivos da pesquisa.

1. Email address *

Dados pessoais

Para uso demográfico

2. Sexo

Mark only one oval.

Mulher

Homem

Prefiro não responder

Other:

3. Idade

4. Nacionalidade

5. ¿Em que cidade você mora?

6. ¿Em que cidade você dá aula?

7. Nome da Instituição escolar na qual você leciona

8. Tipo de instituição escolar

Mark only one oval.

- Público
- Privado
- Consertado
- Other: _____

Formação

9. Título universitário de Graduação

10. Ano de Graduação

11. Universidade

12. Pública ou privada

Mark only one oval.

- Pública
- Privada
- Other: _____

13. Pós-graduação e formação continuada

Check all that apply.

- Lato Sensu (especializações)
- Stricto Sensu (Mestrado)
- Doutorado
- Pós-doutorado

14. Especializações Artísticas

Check all that apply.

- Ensino Médio
- Graduação
- Lato Sensu
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doctorado
- Other: _____

15. No caso de especializações informais, comente conosco que tipo de cursos:

16. Quais especializações artísticas você tem?

Check all that apply.

- Dança
- Teatro
- Música
- Artes Visuais
- Other: _____

17. Você trabalha com outras áreas ou especializações artísticas?

Check all that apply.

- Dança
- Teatro
- Música
- Artes Visuais
- Other: _____

18. Você tem especializações de outro tipo ou área de conhecimento?

O livro didático de Arte

Estas perguntas giram ao redor do livro didático de arte, seu uso e presença na escola dentro da sala de aula.

19. Você utiliza livros didáticos de arte na sua aula?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

20. Como é relação entre seu uso e outras propostas pedagógicas em sua aula?

Mark only one oval.

- Exclusivamente a partir do livro
- Majoritariamente a partir do livro complementadas por propostas pedagógicas próprias
- Equilibrada entre propostas do livro e propostas pedagógicas próprias
- Majoritariamente propostas pedagógicas próprias, complementadas pelo livro
- Exclusivamente propostas pedagógicas próprias

21. Os livros didáticos da sua escola foram escolhidos pelo professorado?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Other: _____

22. Em caso de resposta negativa, quem é o responsável pela escolha?

23. Você está de acordo com isso? Justifique

24. A escola determina o uso de um único livro por disciplina por ano ou podem ser mais livros? Comente.

25. É permitido utilizar outros livros didáticos?

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Não sei

26. Você acha possível que o livro didático sirva para ajudar a complementar a formação de professores? Justifique

27. Historicamente muitas disciplinas escolares contam com livros didáticos desde muito antes que especializações artísticas. Indistintamente do seu uso, você considera importante que existam livros didáticos de arte? Justifique.

Arte e Educação

Este conjunto de perguntas se desenvolve sobre a temática disciplinar e sua relação com o livro didático de arte.

28. A escola conta com outros professores especialistas em arte? ¿De quais especializações?

Check all that apply.

- Não conta com outros professores de arte
- Dança
- Teatro
- Música
- Artes Visuais
- Other: _____

29. A escola realiza atividades que trabalham com outras especializações, indistintamente da presença do(s) especialista(s)? Caso positivo, Quais?:

Check all that apply.

- Dança
- Teatro
- Música
- Artes Visuais
- Other: _____

30. Que tipo de actividades? Comente, por favor.

De maneira geral, a aula de arte recebe um tempo de aula bastante limitado semanalmente em grande parte de países no mundo.

31. Quanto tempo semanal está destinado a sua disciplina? En minutos, por favor.

32. ¿Você considera suficiente? ¿Por quê?

33. ¿Este tempo é similar ao resto do país? Comente a respeito, por favor.

34. Você considera que os livros didáticos ajudam a solidificar o espaço institucional que a disciplina Arte (incluindo todas as especializações) tem neste momento? Justifique

35. Poderia ajudar a melhorar este espaço? Como?

36. Os estudantes de sua escola utilizam livros didáticos de arte?

Mark only one oval.

Sim

Não

37. **Em caso positivo: A escola oferece livros gratuitamente, tem algum programa para facilitar a compra? Comente a respeito, por favor.**

38. **Você utiliza outros livros didáticos, diferentes dos oferecidos pela escola, para complementar suas ações pedagógicas? Comente.**

39. **Na sua experiência, a relação do colectivo estudantil com os livros didáticos de arte é diferente se comparada à relação com livros de outras disciplinas?**

Artes integradas

O termo "artes integradas" aparece na literatura especializada em arte-educação, incluída a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) brasileira, com diversos significados e usos. Para esta pesquisa trabalhamos sobre as três mais mencionadas:

A - Propostas que integrem diferentes especializações artísticas.

B - Propostas que relacionem interdisciplinarmente temas com outras matérias escolares.

C - Propostas que relacionem o artístico à questões sociais, culturais, históricas e outras da vida das e dos estudantes.

40. **Em suas aulas, você trabalha com alguma destas dimensões de integração? Você pode marcar mais de uma resposta.**

Check all that apply.

- A. Propostas que integrem diferentes especializações artísticas.
- B. Propostas que relacionem interdisciplinarmente temas com outras matérias escolares.
- C. Propostas que relacionem o artístico à questões sociais, culturais, históricas e outras da vida das e dos estudantes.
- Não trabalho com este tipo de propostas.
- Other: _____

41. **Em que medida de prioridade os livros didáticos que você utiliza lidam com estas tipologias de artes integradas?**

Mark only one oval.

- Prioridad A. Propostas que integrem diferentes especializações artísticas.
- Prioridade B. Propostas que relacionem interdisciplinarmente temas com outras matérias escolares.
- Prioridade C. Propostas que relacionem o artístico à questões sociais, culturais, históricas e outras da vida das e dos estudantes.
- Relativamente equilibrado
- Não inclui este tipo de ações

42. **Você considera alguma mais importante? Qual? Justifique.**

43. **Os livros utilizados oferecem ferramentas suficientes para trabalhar a partir destas definições de artes integradas? O que seria necessário para que o façam melhor?**

44. **Que outras razões limitam a realização de atividades de artes integradas, desde sua experiência, com ou sem livros didáticos?**

45. **Qual seria o panorama ideal para trabalhar este tipo de propostas em sua escola?**


46. **Relate uma ou mais propostas com elementos de artes integradas que tenha realizado em aula. Indique se houver relação com atividade proposta pelo livro ou não.**

47. **Inclua imagens de páginas ou seções com atividades deste tipo nos livros que você utiliza (podem ser feitas com o celular ou escaneados). Limite (5).**

Files submitted:

48. **Indique o nome do(s) livro(s), editora(s) e página(s) onde as propostas aparecem.**

Send me a copy of my responses.

Powered by
 Google Forms

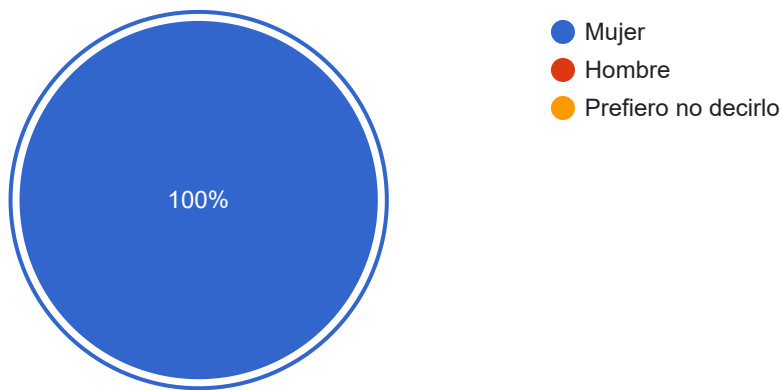
Cuestionario Libros de texto de Arte

3 responses

Datos personales

Sexo

3 responses



Edad

3 responses

42

51

59

Nacionalidad

3 responses

Española

española

Española

¿En qué ciudad vives?

3 responses

Sagunto

valencia

Valencia

¿En qué ciudad das clases?

3 responses

Puerto de Sagunto

valencia

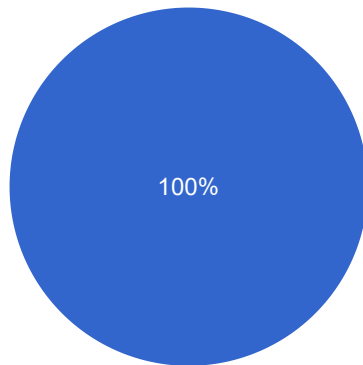
Valencia

Nombre del centro donde da clases

3 responses

Tipo de centro

3 responses



- Público
- Privado
- Consertado

Formación

Grado universitario

3 responses

Licenciatura Bellas Artes

licenciado

Licenciada

Año de Graduación

3 responses

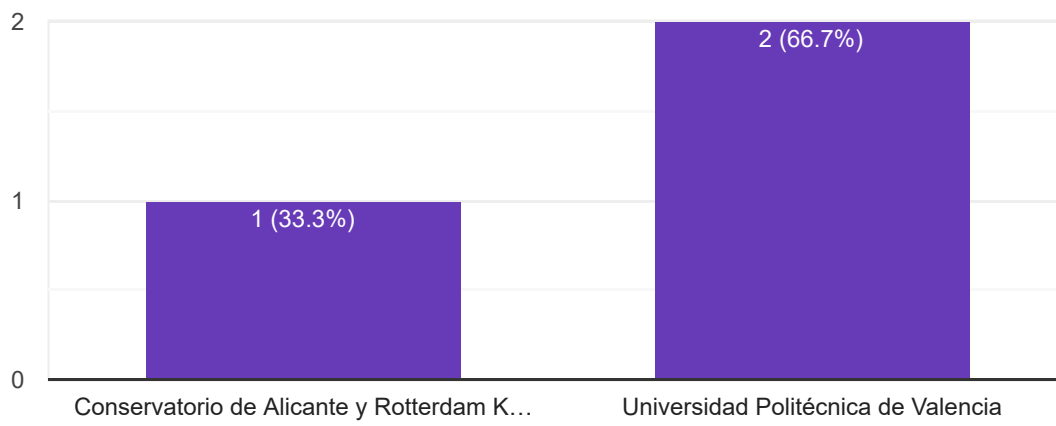
2000

1995

1984

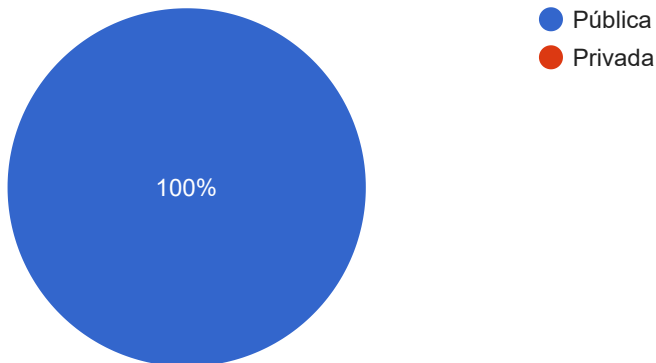
Universidad

3 responses



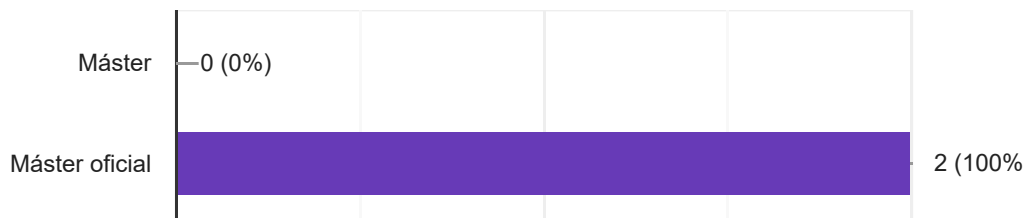
Pública o privada

3 responses



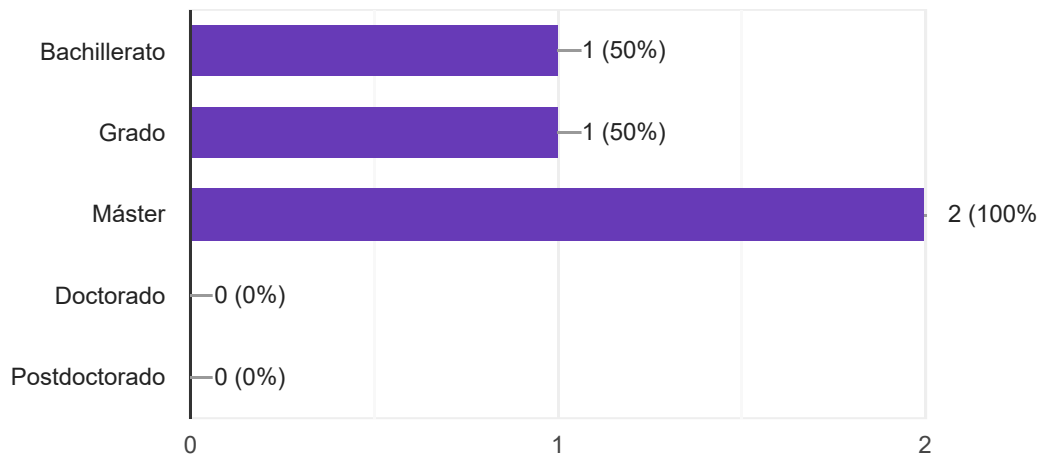
Postgrados

2 responses



Especialización Artística

2 responses



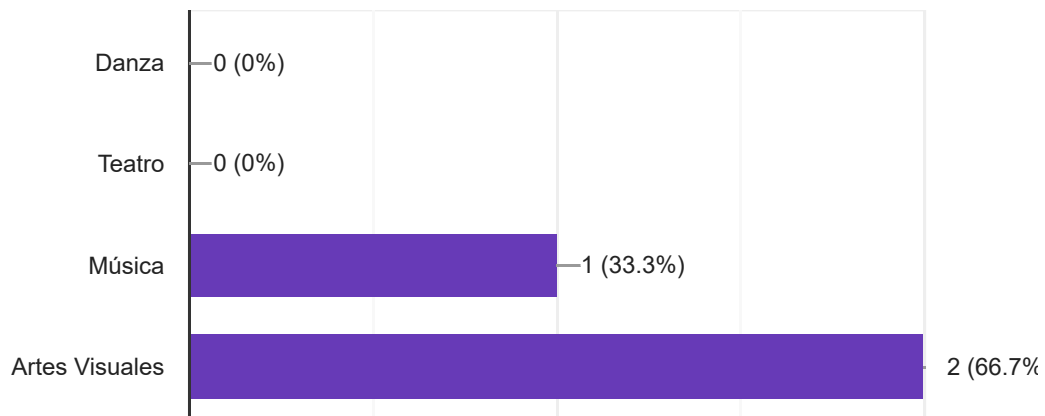
En el caso de especializaciones informales, cuéntanos qué tipo de **CURSOS**:

1 response

Especialista en formación continua del profesorado de primaria y secundaria del ámbito artístico.
CEFIREs

¿Qué especializaciones artísticas tienes?

3 responses



¿Trabajas con otras áreas o especializaciones artísticas?

0 responses

No responses yet for this question.

¿Tienes especializaciones de otro tipo o área de conocimiento?

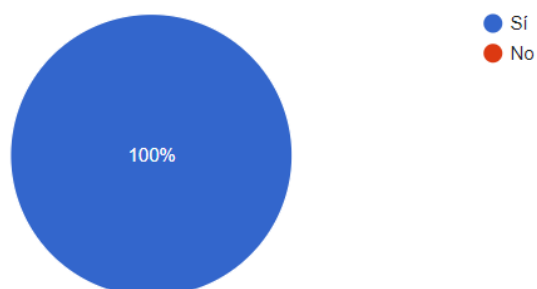
1 response

Cerámica

El libro de texto de arte

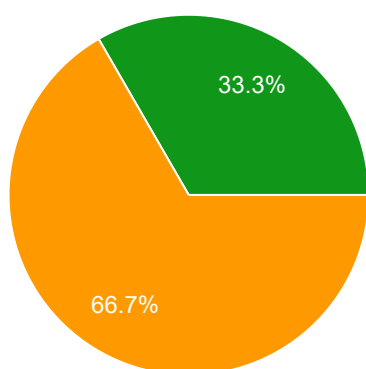
¿Utilizas libros de texto de arte en tu clase?

3 responses



¿Cómo se da ese uso con relación a tus clases?

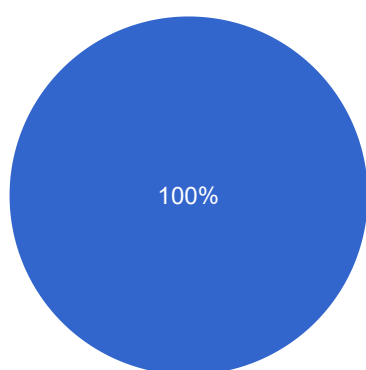
3 responses



- Exclusivamente a partir del libro
- Mayoritariamente a partir del libro complementadas por propuestas pedagógicas propias
- Equilibrada entre propuestas del libro y propuestas pedagógicas propias
- Mayoritariamente propuestas pedagógicas propias, complementa...
- Exclusivamente propuestas pedagógicas propias

¿Los libros de texto en tu centro han sido elegidos por el profesorado?

3 responses



- Sí
- No

¿En caso de respuesta negativa, quién es el responsable de tal elección?

1 response

¿Estás de acuerdo con esto? Justifica

1 response

La elección de usar o no libro de texto, (así como que tipo de libro o en que niveles educativos) es una decisión del profesorado de cada departamento didáctico.

¿El centro dictamina el uso de un único libro por disciplina por año o pueden ser más libros? Comenta.

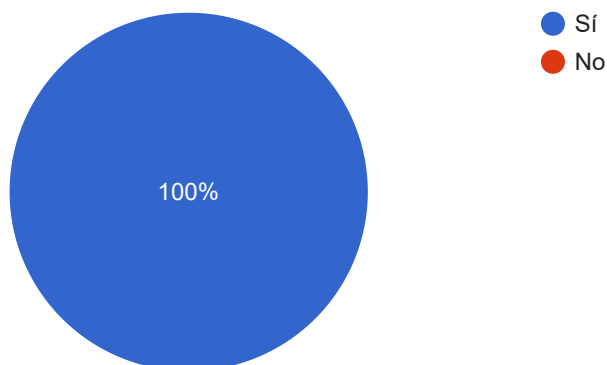
2 responses

Pueden completarse con cuadernos.

No hay obligatoriedad de que sea un único libro, aunque es lo habitual, en caso de que se trate de manuales para uso para el alumnado

¿Está permitido utilizar otros libros de texto?

3 responses



¿Consideras posible que el libro de texto sirva para ayudar a complementar la formación de profesores? Justifica

3 responses

En casos de tener carencia en el área, es posible.

si, sobre todo cuando relaciona o hace referencias a otras disciplinas, artísticas o de otra índole

Si, si se trata de libros de texto multidisciplinarios que abarcan ámbitos, por ejemplo el artístico, y engloban mas de una materia, pudiendo darse el caso de que el docente no domine todos los campos.

Históricamente muchas de las disciplinas escolares cuentan con libros de texto desde mucho antes que las especializaciones artísticas. Indistintamente de tu uso, ¿Consideras importante que existan libros de texto de Arte? Justifica tu respuesta.

3 responses

Si, demuestra que se está equiparando a otras disciplinas, aunque en ocasiones las editoriales los realizan por motivos económicos.

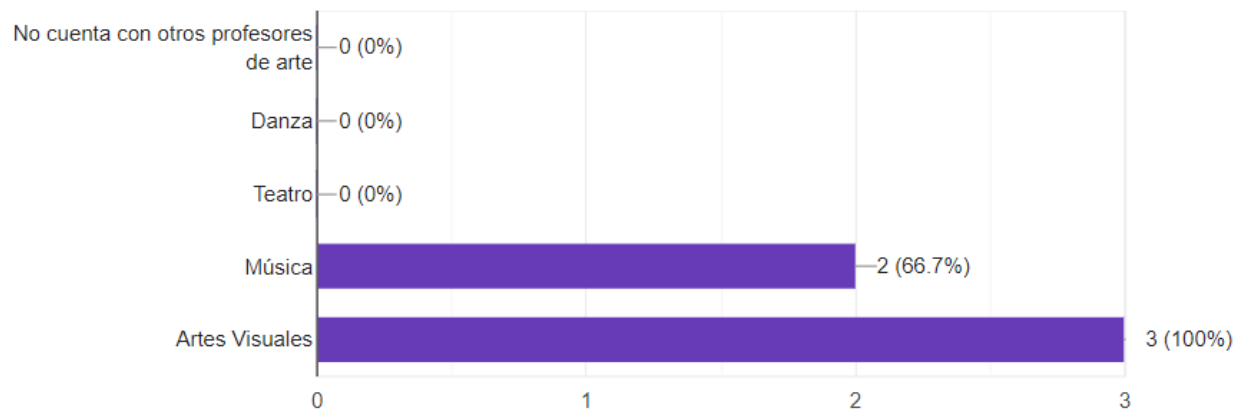
Sí, desde luego. Además considero muy interesante que se interrelacionen las distintas artes a la hora de impartir específicamente una de ellas.

Me parecen importantes si resultan útiles para facilitar al alumnado una estructuración de los contenidos del temario y ofrecen unas propuestas didácticas enriquecedoras y adecuadas a cada nivel educativo

Educación Artística

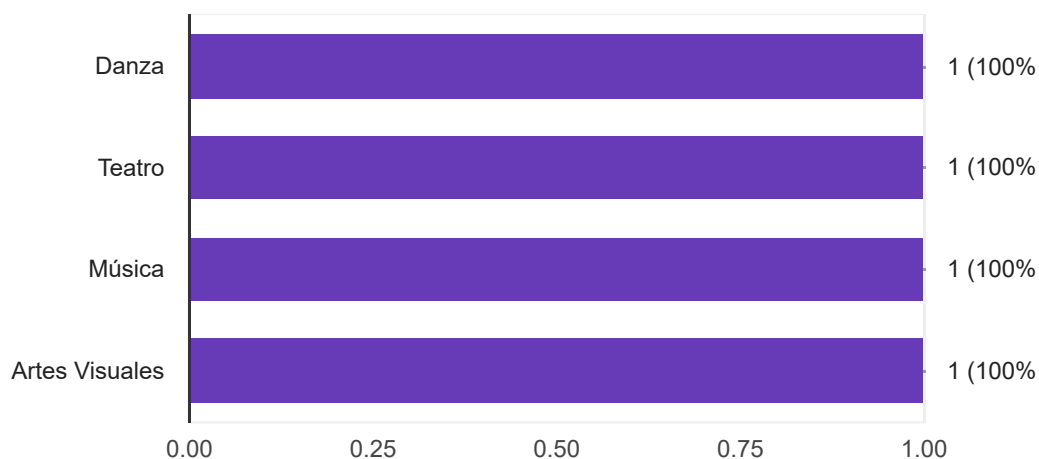
¿Tu centro cuenta con otros profesores especialistas en arte? ¿De cuáles?

3 responses



¿Tu centro realiza actividades que trabajen con estas especializaciones indistintamente de la presencia del especialista? Caso positivo, ¿Cuáles?:

1 response



¿Qué tipo de actividades? Comenta, por favor.

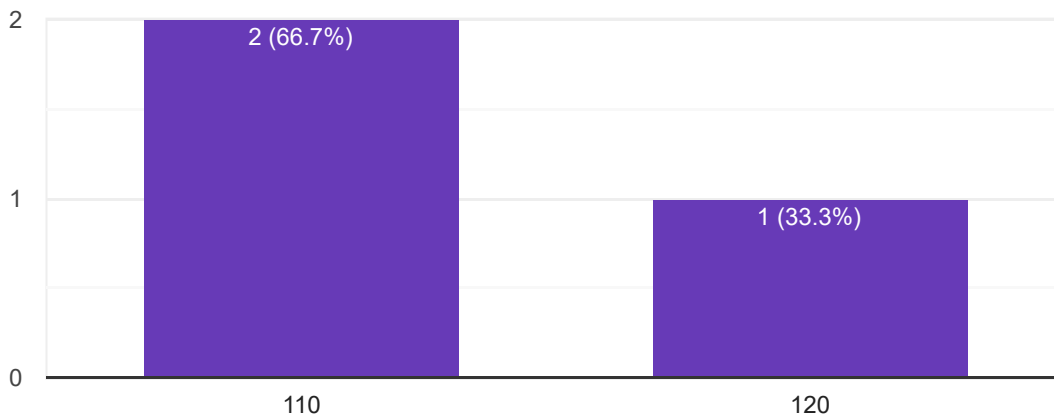
1 response

Se suelen realizar exposiciones de dibujo y pintura, realización de murales, escenografías, conciertos, representaciones teatrales... llevadas a cabo por uno o mas departamentos didácticos coordinados.

De manera general, la educación artística recibe un tiempo de aula limitado semanalmente en gran parte de países en el mundo.

¿Cuánto tiempo semanal está destinado a tu disciplina? En minutos, por favor.

3 responses



¿Lo consideras suficiente? ¿Por qué?

3 responses

No, no permite desarrollar la materia en profundidad.

Debería ser como mínimo 3 sesiones semanales de 55 min, es decir, 165 min

En cada nivel educativo la programación contempla un número de horas semanales diferente. En 1º, y 3º ESO son 120 mn. lo cual me parece insuficiente. En 4º ESO se imparten 180 mn y ese tiempo me parece más adecuado porque permite llevar a cabo trabajos más profundos y proyectos más interesantes.

¿Esta cantidad de tiempo es similar en el país? Comenta al respecto, por favor.

3 responses

Sí, los currículos educativos son similares.

sí

Bastante similar

¿Consideras que los libros de texto puedan ayudar a afianzar este espacio institucional que la educación artística (incluyendo todas las especializaciones en esta definición) tiene en este momento?

3 responses

Si.

Sí

En España no guarda relación el que haya un libro de texto con el hecho de que una materia o ámbito este mas o menos afianzada en el marco educativo

¿Podría ayudar a mejorar este espacio? ¿Cómo? Justifica.

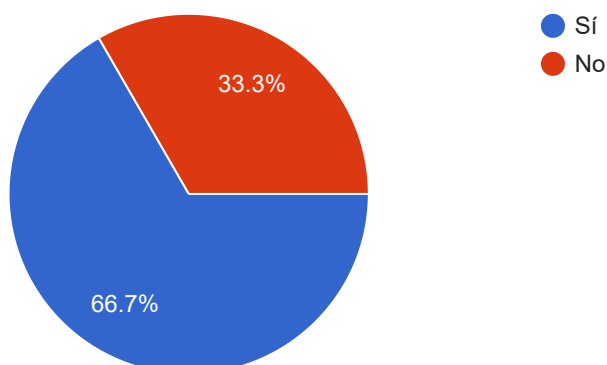
2 responses

Sí. Para los alumnos y familias parece que tener libro de texto le da "seriedad" a la materia

En nuestro caso, hay una importante industria de editoriales que ofrecen una variada oferta de libros de texto y materiales didácticos para todas las materias y niveles que se ajustan a las exigencias de la programación oficial y de las diferentes comunidades autónomas.

¿El alumnado de tu centro utiliza libros de texto de arte?

3 responses



En caso positivo: ¿Tu centro ofrece libros gratuitamente o cuenta con algún programa para facilitar la adquisición de libros de texto por parte del alumnado? Comenta al respecto, por favor.

3 responses

Sí, una red de intercambio de libros (xarxa de llibres) y biblioteca.

Sí. La "xarxa de llibres", sistema de gratuidad de la Consellería de Educación

El departamento de dibujo tiene unos fondos bibliográficos a disposición del profesorado. En caso de que se decidiera que el alumnado tuviese que comprar un libro de texto, se facilitaría su adquisición a los alumnos y alumnas que lo demandaran a través del banco de libros.

¿Utilizas otros libros de texto, diferentes a los ofrecidos por el centro, para complementar tus acciones pedagógicas? Comenta al respecto, por favor.

3 responses

Sí, porque no hay libros de texto perfectos y algunos aspectos son mejores en unos libros que en otros.

Sí. Complemento actividades concretas, audiciones guiadas, cuadros o esquemas, textos ilustrativos, etc.

Sí, de mi biblioteca personal y de la biblioteca del CEFIRE (Centro de formación y recursos educativos para la formación continua del profesorado)

¿En tu experiencia, la relación del colectivo estudiantil con los libros de texto de arte es diferente cuando comparada a la relación con libros de otras disciplinas?

3 responses

Sí, normalmente son más "apetecibles" por la cantidad de imágenes con las que cuentan.

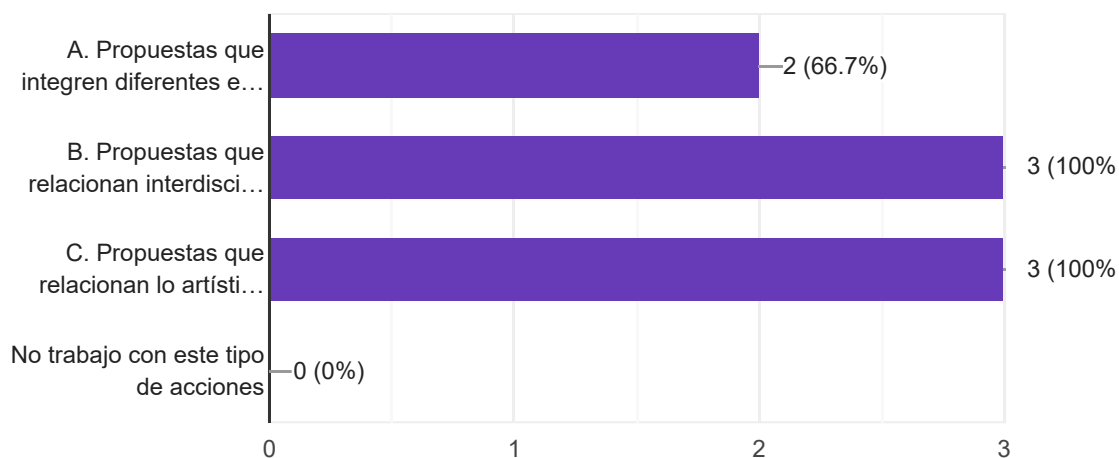
No

Si, en otras materias observo que imparten las clases cifiéndose mucho mas a los libros de texto

Artes integradas

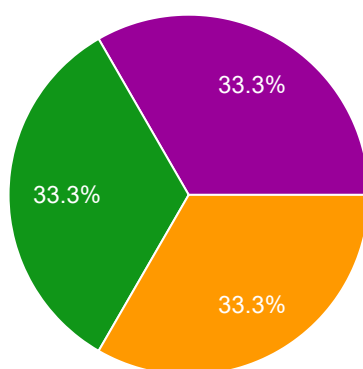
¿En tus clases trabajas con alguna de estas dimensiones de integración? Puedes marcar más que una.

3 respuestas



¿En qué medida de prioridad los libros de texto que utilizas incluyen estas tipologías de Artes Integradas?

3 respuestas



- Prioridad A. Propuestas que integren diferentes especialidades artísticas.
- Prioridad B. Propuestas que relacionan interdisciplinarmente temas con otras materias escolares.
- Prioridad C. Propuestas que relacionan lo artístico a cuestiones sociales, culturales, históricas y otr...
- Relativamente equilibrado
- No incluye este tipo de acciones

¿Consideras a alguna más importante? ¿Cuál? Justifica.

3 responses

Relacionar el arte con la sociedad, cultura, historia, etc.

A y C. Especialmente A, pero prefiero enseñar una de ellas específicamente _música en mi caso_ para así poder profundizar en ella; aunque considero muy enriquecedor i necesario relacionarla con otras artes a la hora de impartirla.

La C, porque aspiro a hacerles vivir y sentir el arte como algo que forma parte de su propia vida.

¿Los libros utilizados ofrecen suficientes herramientas para trabajar a partir de estos parámetros? ¿Qué sería necesario para que lo hagan mejor?

3 responses

Dejar de pensar en las ganancias económicas y pensar más en lo que se quiere enseñar y cómo conseguirlo a la hora de elaborar los libros.

No. Apenas se interrelacionan en ellos las diferentes artes

Seria muy interesante que en los libros de texto hubieran propuestas interdisciplinarias para trabajar en los diferentes niveles académicos

¿Qué otras razones limitan la realización de actividades de Artes Integradas, desde tu experiencia, con o sin libros de texto?

3 responses

La amplitud del currículo y los problemas de comportamiento y aprendizaje que tiene el alumnado.

La falta de formación específica del profesorado en otras artes y también la imposición de un Currículo que no incluye ésto.

La propia organización escolar y la falta de flexibilidad en cuanto a grupos, espacios y horarios de los institutos.

¿Cuál consideras que sería el panorama ideal para trabajar este tipo de propuestas en tu centro?

3 responses

Una actitud positiva hacia las disciplinas artísticas por parte tanto de alumnado como de todos los docentes, puesto que si se le da la importancia adecuada, se eliminan prejuicios.

Un horario lectivo que incluya tiempo de coordinación entre profesores de música, artes plásticas y educación física

Me parece muy importante utilizar los recursos que ofrece la localidad en cuanto a conocer su patrimonio, visitar exposiciones y museos, participar en acciones y programas educativos ofrecidos por entidades culturales

Relata una o más propuestas con elementos de artes integradas realizadas en clase. Indique si hay relación con alguna propuesta de un libro o no.

3 responses

En concreto estamos trabajando el patrimonio industrial del entorno tanto a nivel social como económico, urbanístico, etc, dentro de un proyecto de innovación. No hay relación alguna con ninguna propuesta de libros de texto.

Coreografías de danza-música, referencias constantes a estilos y estéticas entre música-pintura, actividades que interrelacionan la vida de los artistas en las diferentes épocas, actividades que comparan la consideración social del arte y su uso en las diferentes épocas, etc.

Dibujar al so. Proyecto internacional coordinado por el consorcio de museos en el centro del Carmen en el que se une la música en directo, la danza y el dibujo en una acción conjunta con diferentes centros educativos de la localidad.

Incluye imágenes de páginas o secciones con actividades de este tipo en los libros que utilizas (pueden ser hechas con la cámara del móvil o escaneadas). Límite (5).

0 responses

No responses yet for this question.

Indicar el nombre del libro(s), editorial(es) y página(s) donde dichas propuestas aparecen.

1 response

no he realizado ninguna de estas actividades a partir de libros de texto

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms

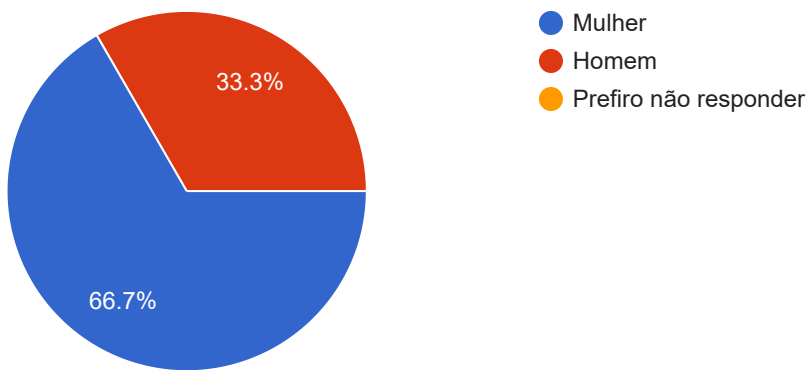
Questionário - Livros didáticos de Arte

3 responses

Dados pessoais

Sexo

3 responses



Idade

3 responses

36

25

40

Nacionalidade

3 responses

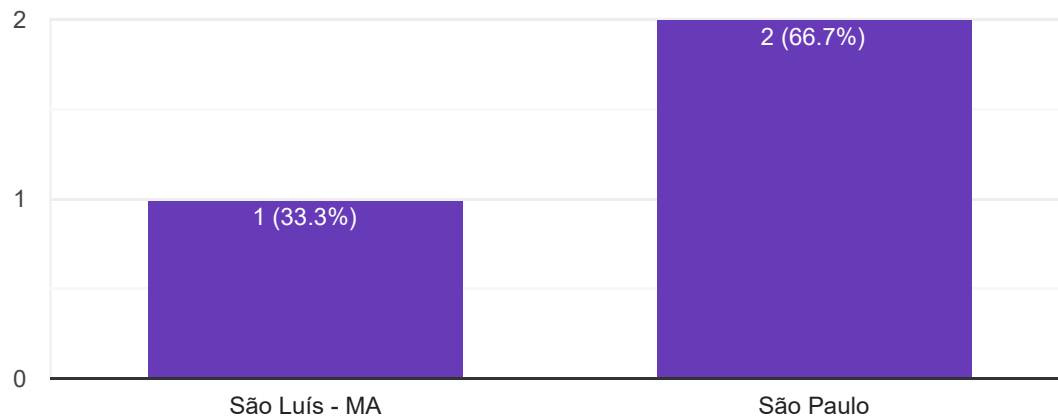
Brasileira

brasileiro

brasileira

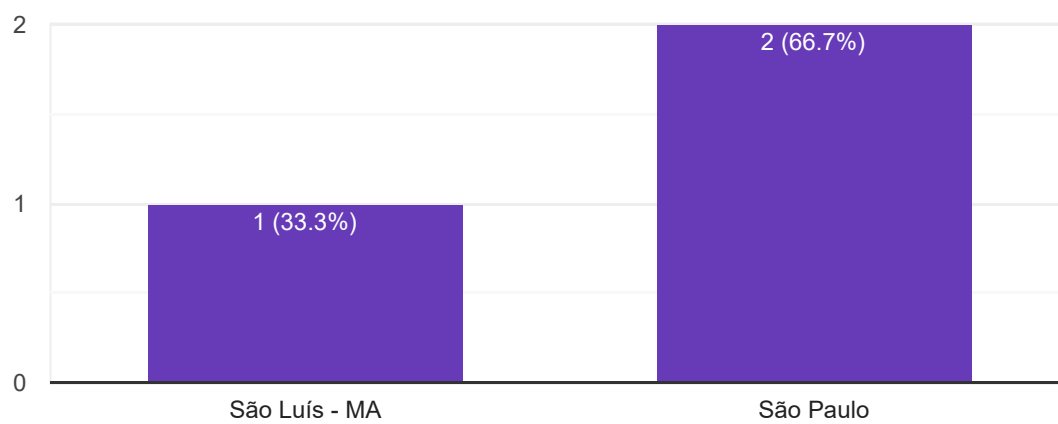
¿Em que cidade você mora?

3 responses



¿Em que cidade você dá aula?

3 responses

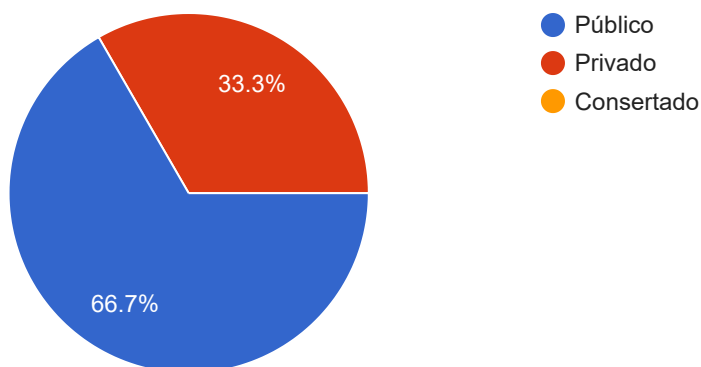


Nome da Instituição escolar na qual você leciona

3 responses

Tipo de instituição escolar

3 responses



Formação

Título universitário de Graduação

3 responses

Licenciatura em Educação Artística habilitação em Música

Licenciatura em Música

Licenciatura em Educação Artística

Ano de Graduação

3 responses

2006

2016

2007

Universidade

3 responses

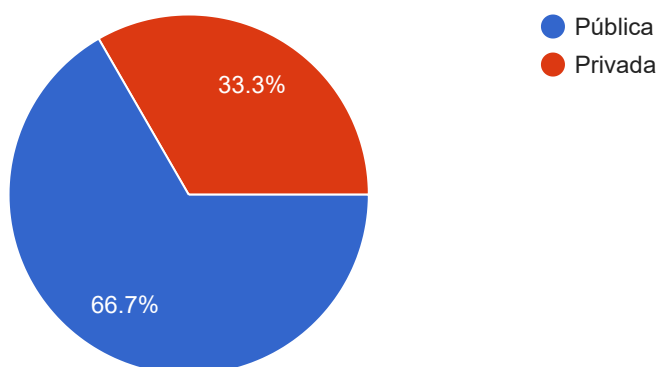
Unesp

UFMA

Universidade Cruzeiro do Sul

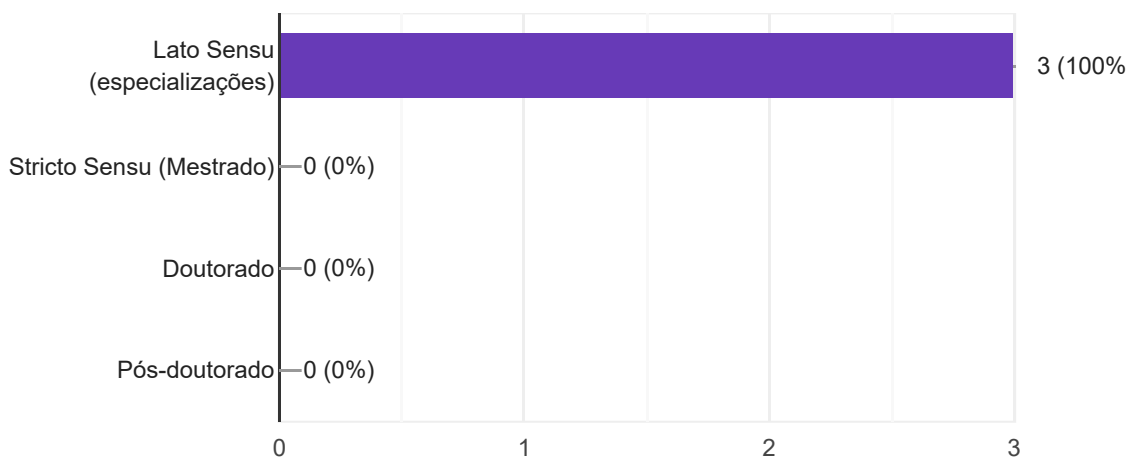
Pública ou privada

3 responses



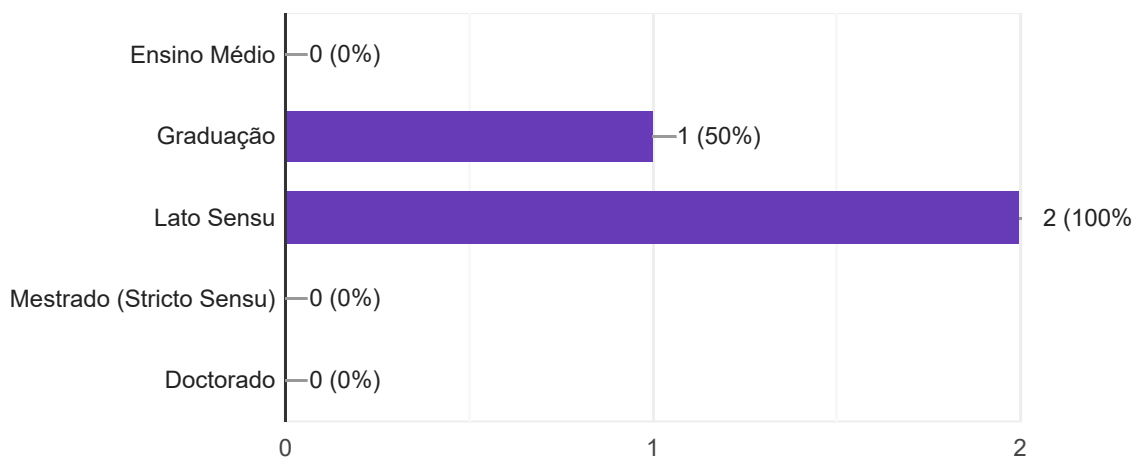
Pós-graduação e formação continuada

3 responses



Especializações Artísticas

2 responses



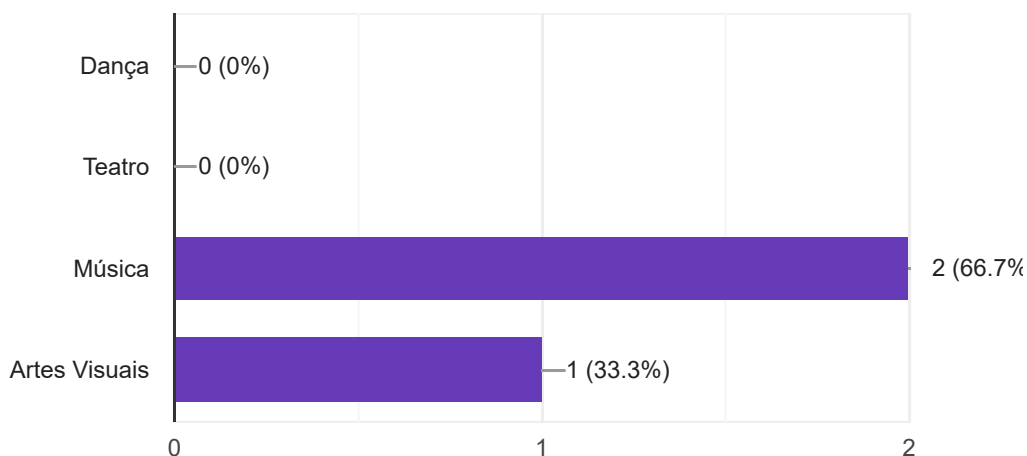
No caso de especializações informais, comente conosco que tipo de **CURSOS**:

1 response

Curso de Música na Fundação Casa da Cultura de Maranhão (Flauta, Coral e Clarinete); Banda Municipal de Maranhão (Clarinete)

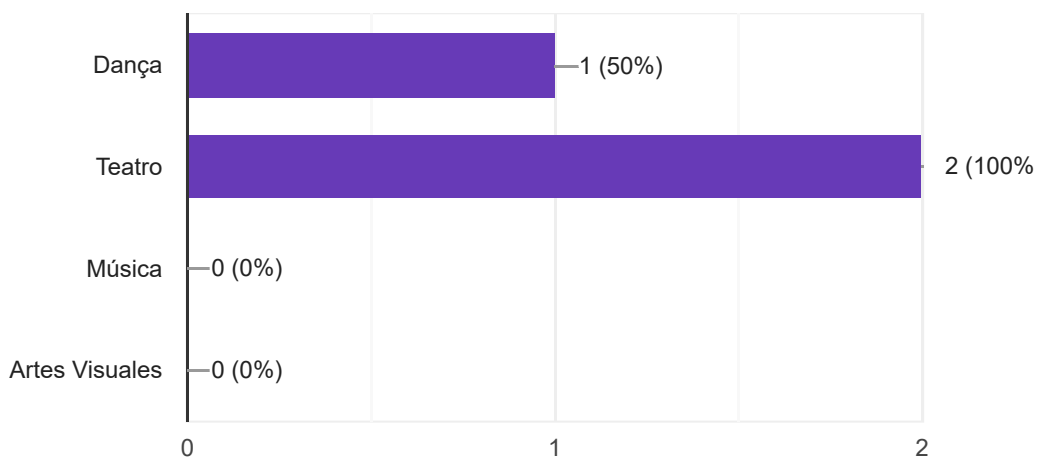
Quais especializações artísticas você tem?

3 responses



Você trabalha com outras áreas ou especializações artísticas?

2 responses



Você tem especializações de outro tipo ou área de conhecimento?

2 responses

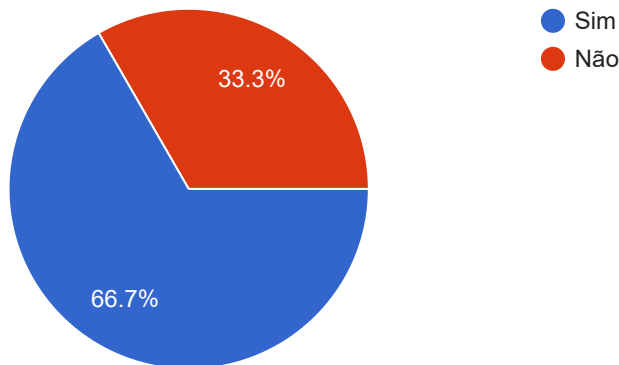
Não

Arte Terapia e Livro ilustrado para infância

O livro didático de Arte

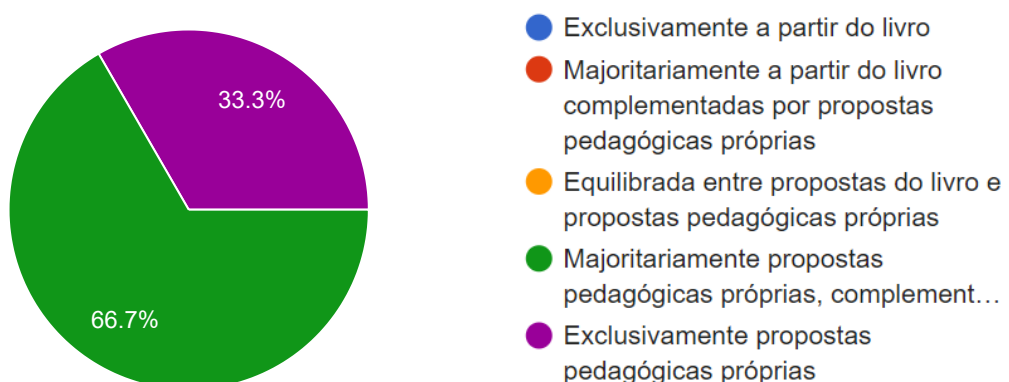
Você utiliza livros didáticos de arte na sua aula?

3 responses



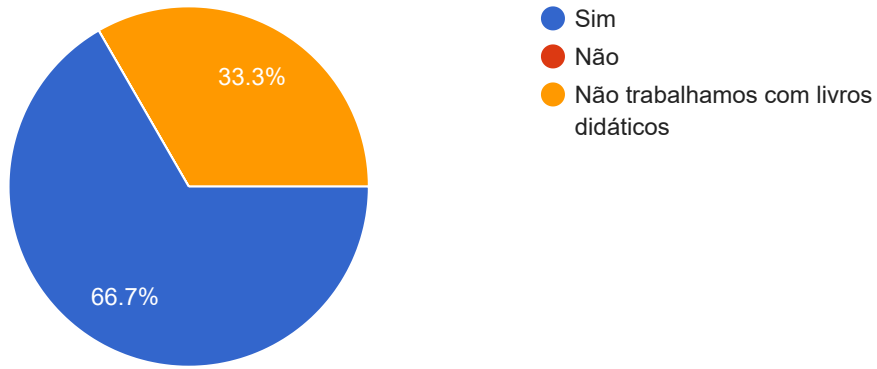
Como é relação entre seu uso e outras propostas pedagógicas em sua aula?

3 responses



Os livros didáticos da sua escola foram escolhidos pelo professorado?

3 responses



Em caso de resposta negativa, quem é o responsável pela escolha?

1 response

Os professores da área

Você está de acordo com isso? Justifique

1 response

Sou de acordo a escolha ser de forma democrática

A escola determina o uso de um único livro por disciplina por ano ou podem ser mais livros? Comente.

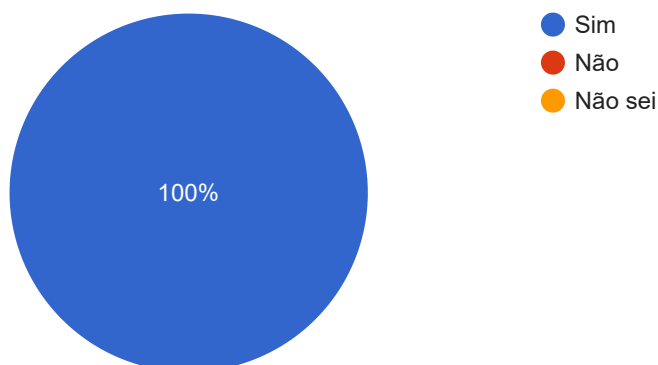
2 responses

Existe o livro didático escolhido e distribuído à escola. Os professores têm liberdade para utilizar outros livros, como o paradidáticos.

Podem ser utilizados outros livros didáticos e paradidáticos como referências

É permitido utilizar outros livros didáticos?

2 responses



Você acha possível que o livro didático sirva para ajudar a complementar a formação de professores? Justifique

3 responses

Nunca trabalhei com livros didáticos. No geral utilizo-os para consulta, nunca um único, muito mais interessada em perceber como outros profissionais estão pensando o currículo em artes do que utilizá-los com os alunos. O contexto no qual trabalho permite que eu troque com outros especialistas das áreas artísticas e possa pesquisar e desenvolver um trabalho mais autoral. Mas acredito que em outros contextos os livros didáticos possam auxiliar o professor, talvez apontando novas possibilidades de pesquisa.

Sim, pois, os livros contém discussões ampliadas e novas sobre algum tema que pode inquietar e despertar curiosidade no docente em relação à procura de materiais que tratam daquele eixo.

Sim, é um norteador para algumas atividades e temáticas a serem trabalhadas em sala de aula

Historicamente muitas disciplinas escolares contam com livros didáticos desde muito antes que especializações artísticas. Indistintamente do seu uso, você considera importante que existam livros didáticos de arte? Justifique.

3 responses

Acho que temos uma questão espinhosa aqui. Nas outras áreas do conhecimento a produção e utilização de livros didáticos faz mais sentido pois temos um currículo consolidado. Nas áreas das artes não temos isso muito claro. Há uma indicação muito vaga na Base Curricular, mas o que vejo é que cada escola organiza seu currículo de acordo com a sua realidade e visão sobre a área. Isso é bom e ruim ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo que dá liberdade, também não garante algumas experiências comuns para todos.

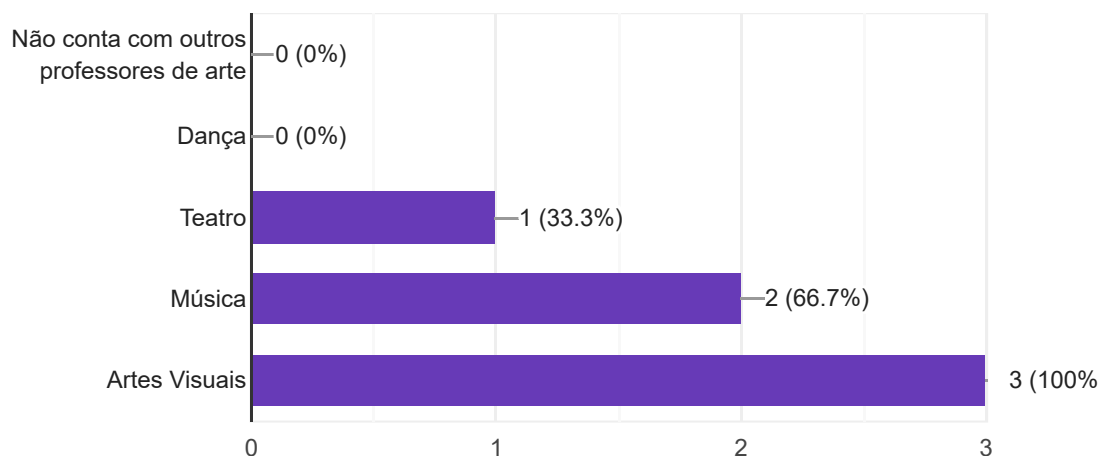
Considero importante por seu caráter de complementação da formação; acesso democratizado aos alunos no que tange ao conhecimento compartilhado;

Sim, os livros auxiliam no desenvolvimento de propostas e na utilização de referências imagéticas

Arte e Educação

A escola conta com outros professores especialistas em arte? ¿De quais especializações?

3 responses



A escola realiza atividades que trabalham com outras especializações, indistintamente da presença do(s) especialista(s)? Caso positivo, Quais?:

2 responses



Que tipo de actividades? Comente, por favor.

2 responses

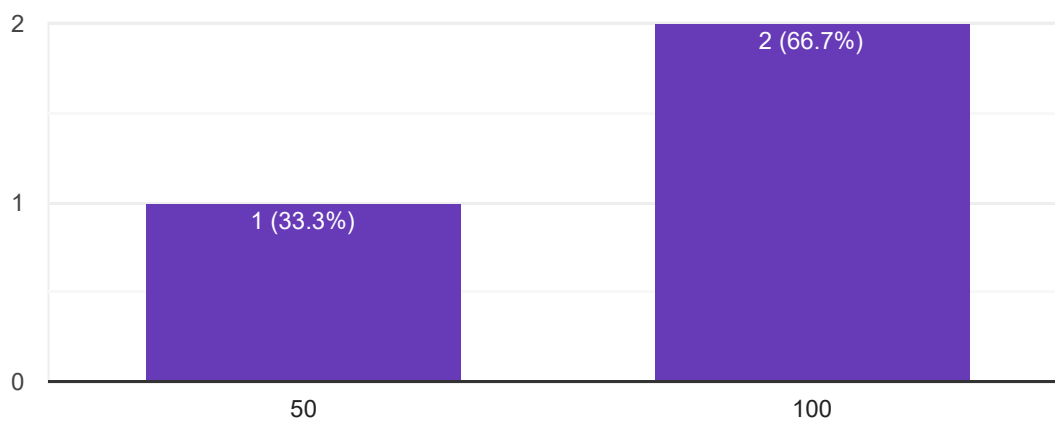
Festival de Arte; Participação em Festival estudantil com trabalho de arte integrada; projetos de pesquisa e extensão; viagens técnicas com professores especializados nas linguagens artísticas

Atividades de corpo, teatralização e ritmos musicais.

De maneira geral, a aula de arte recebe um tempo de aula bastante limitado semanalmente em grande parte de países no mundo.

Quanto tempo semanal está destinado a sua disciplina? En minutos, por favor.

3 responses



¿Você considera suficiente? ¿Por quê?

3 responses

Eu gostaria de ter mais tempo e vejo que as crianças e adolescentes necessitam de mais tempo para que essa experiência seja mais significativa. No entanto percebo que há que se mover toda uma estrutura, dentro e fora da escola, no sentido da valorização da área. Enquanto a qualidade de uma escola for medida pelo vestibular, não teremos mudanças nesse sentido.

Não. O trabalho artístico demanda um tempo de compreensão, elaboração e processamento da sensibilidade estética aos alunos. Creio que, no mínimo mais um horário de 50 min daria para trabalhar melhor e desenvolver maiores atividades com as turmas.

Não considero suficiente, pois para se cumprir a grade curricular, temos que contemplar as 4 linguagens da arte, seriam necessários mais 100 minutos, completando pelo menos quatro aulas semanais de arte.

¿Este tempo é similar ao resto do país? Comente a respeito, por favor.

3 responses

Acredito que esteja na média. Tem instituições que quem mais tempo e outras que não tem tempo algum

Não sei informar.

Creio que sim, no entanto, algumas escolas adotam apenas 50 minutos semanais

Você considera que os livros didáticos ajudam a solidificar o espaço institucional que a disciplina Arte (incluindo todas as especializações) tem neste momento? Justifique

3 responses

Acho que depende bastante do contexto. Na realidade a qual eu trabalho não vejo que isso se aplica. Mas acredito que em outras realidades isso possa acontecer, ao sistematizar um currículo, tornando o trabalho mais palpável para quem não é da área - gestores e comunidade escolar .

Sim, ajuda. O livro reforça a importância da ARTE como disciplina no currículo escolar. Em se tratando das linguagens artísticas, o livro com a abordagem das quatro expressividades, possibilita a compreensão das especificidades artísticas e do lugar de cada linguagem na composição estrutural da disciplina.

Sim, é um modo de reforço para a disciplina que muitas vezes é tão secundária na visão da instituição, gestão, pais e alunos.

Poderia ajudar a melhorar este espaço? Como?

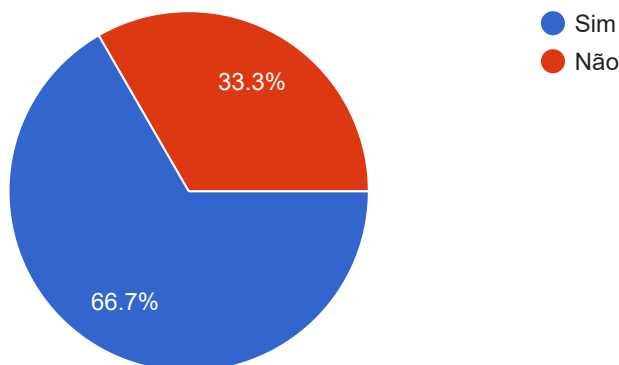
2 responses

acho que respondi na pergunta anterior

Sim, os livros ocupando os mesmos espaços físicos e educacionais nas instituições de forma a contribuir no aprendizado dos estudantes e auxiliando nas propostas pedagógicas.

Os estudantes de sua escola utilizam livros didáticos de arte?

3 responses



Em caso positivo: A escola oferece livros gratuitamente, tem algum programa para facilitar a compra? Comente a respeito, por favor.

2 responses

Livro é garantido pelo PNLD.

É oferecido pelo Estado de São Paulo, apesar que este ano a quantidade não contemplou todos os estudantes, houve uma baixa quantidade distribuída.

Você utiliza outros livros didáticos, diferentes dos oferecidos pela escola, para complementar suas ações pedagógicas? Comente.

2 responses

Não costumo utilizar outros livros didáticos. O que eu uso para complementar a formação dos discentes são textos e materiais em PDF.

Sim, sempre busco em diversos livros didáticos, paradidáticos e sites para nutrir as propostas pedagógicas e planos de aula.

Na sua experiência, a relação do colectivo estudantil com os livros didáticos de arte é diferente se comparada à relação com livros de outras disciplinas?

2 responses

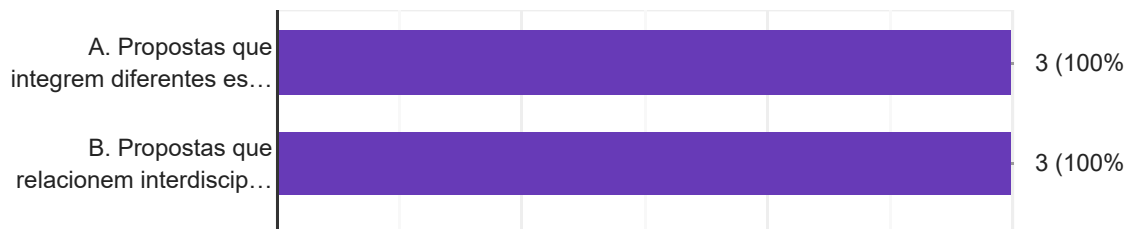
Sim. Por não usar com muita frequência, os alunos não criam uma relação sólida com o material. Nas outras disciplinas, sobretudo nas exatas, o livro é, inclusive, item obrigatório para assistir a aula. Os professores das outras disciplinas (com exceção da Arte e Educação Física) elaboram suas aulas exclusivamente pelas indicações do livro didático.

Não vejo diferença, os estudantes os utilizam da mesma maneira do que qualquer disciplina, quando solicitado o seu uso.

Artes integradas

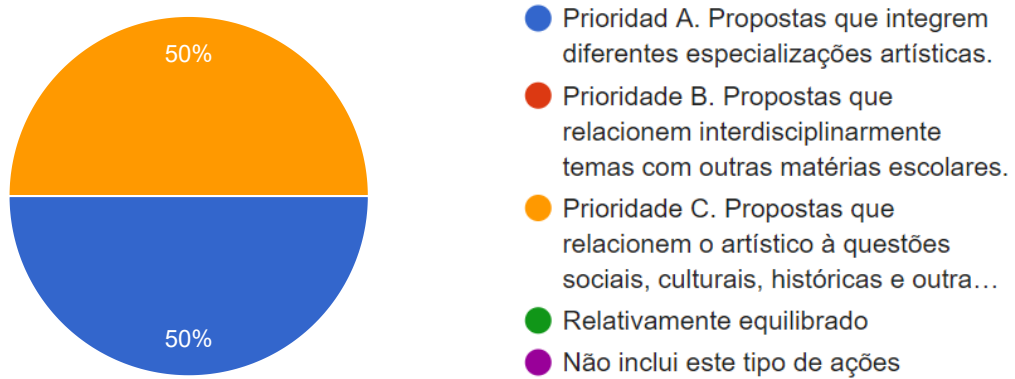
Em suas aulas, você trabalha com alguma destas dimensões de integração? Você pode marcar mais de uma resposta.

3 responses



Em que medida de prioridade os livros didáticos que você utiliza lidam com estas tipologias de artes integradas?

2 responses



Você considera alguma mais importante? Qual? Justifique.

3 responses

Considero o mais importante o item C e acho que temos de fazer essas relações o tempo todo, seja qual for a disciplina e área de conhecimento. E em especial no ensino de Arte na escola, vejo que muitas vezes temos uma "Arte" na escola e outra "Arte" completamente diferente fora dela, o que faz com que às vezes o aluno não faça ligações entre elas. Foi assim na minha experiência escolar. É justamente isso que não quero que aconteça com os meus alunos.

A prioridade C considero mais importante pelo caráter de formação humana com intervenção transformadora na realidade concreta.

Considero as tres propostas igualmente importantes e procuro em minhas aulas sempre integra-las.

Os livros utilizados oferecem ferramentas suficientes para trabalhar a partir destas definições de artes integradas? O que seria necessário para que o façam melhor?

2 responses

Nem todos os livros trabalham com estas propostas. Creio que seria interessante articular melhor as linguagens artísticas dentro da divisão de abordagens no livro.

O trabalho com a interdisciplinariedade penso que poderia ser mais ativo, há propostas mas nem sempre essa proposta é compatível com o momento das outras disciplinas, ao se pensar um livro didático seria perfeito se houvesse essa conversa entre autores de outras disciplinas para integrar os conteúdos a serem abordados. Mas é claro, que sempre podemos flexibilizar os planos de aulas, mas nem sempre os conteúdos das diversas disciplinas são aplicados no mesmo ano letivo.

Que outras razões limitam a realização de atividades de artes integradas, desde sua experiência, com ou sem livros didáticos?

3 responses

Espaço institucional para planejamento das atividades e troca entre os profissionais de diferentes áreas que querem desenvolver projetos em juntos.

Nem todos os professores conseguem trabalhar em equipe ou tem comprometimento com integração artística das linguagens.

No caso da interdisciplinaridade, a falta de parceria com outros professores. E quanto as diferentes especializações, é exatamente o fato da formação específica, sou das artes visuais, utilizo nas aulas a experiência da dança, da música e do teatro, mas são apenas experimentações, pois tenho claro, que as aulas seriam melhores ministradas por especialistas da área.

Qual seria o panorama ideal para trabalhar este tipo de propostas em sua escola?

3 responses

Ter um espaço patrocinado pela instituição que favoreça a troca entre os profissionais de diferentes áreas para que eles possam desenvolver projetos interdisciplinares e integrados.

a forma de estruturação do currículo. O componente poderia ser melhor distribuído entre as linguagens; os professores podem trabalhar com projetos didáticos; podem articular com professores dos cursos de licenciatura em música num trabalho de interação.

Contratação de professores especialistas em cada área de conhecimento. E quanto a interdisciplinariedade formações e encontros com profissionais de outras disciplinas.

Relate uma ou mais propostas com elementos de artes integradas que tenha realizado em aula. Indique se houver relação com atividade proposta pelo livro ou não.

3 responses

Desenvolvemos um projeto no EM no qual professores especialistas das 4 áreas artísticas compartilhavam o mesmo grupo e orientavam projetos autorais dos alunos. Esses projetos deveriam dialogar com procedimentos contemporâneos de criação artística, envolvendo necessariamente mais que uma área das Artes. Foram resultados múltiplos - de instalações a vídeo dança e um espetáculo teatral. Mas isso foi criado sem ter como base nenhum livro didático.

Não houve relação com o livro. Todo ano participamos de montagem de espetáculo teatral. Eu trabalho com a direção musical; o professor de teatro com a direção geral; a professora de artes visuais com cenário, figurino, etc. Como não temos prof de dança, pedimos auxílio para uma professora da graduação de Teatro que possui formação em Dança.

Uma das propostas foi trabalhar a cultura brasileira, mapeamos a cultura de cada estudante com pesquisas enviadas para casa, localizamos no mapa a região (estado, país) de cada origem, descobrimos muitas famílias da região do norte e nordeste, com a referência do livro didático, conhecemos a ciranda, sua origem, músicas populares (como a cirandeira Lia de Itamaracá), as danças, a cultura e por fim confeccionamos o Bumba meu boi.

Inclua imagens de páginas ou seções com atividades deste tipo nos livros que você utiliza (podem ser feitas com o celular ou escaneados). Limite (5).

1 response

Indique o nome do(s) livro(s), editora(s) e página(s) onde as propostas aparecem.

1 response

Nova Pitanguá, editora moderna. Fundamental I - 1º ano.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#)

Google Forms