

significa, crea atención y tensión por parte de los personajes y del espectador, y de esta manera hace que el film avance hacia una conclusión.

El punto de vista en que se cuenta el film cambia, se podría decir que son dos. Por un lado Merrin sabe más que el espectador lo que pasa, ya conoce lo que significa aquello que vio, el espectador sólo puede intuir algo, pero no del todo.

Ya dentro de la casa, los personajes saben tanto como los espectadores de lo que va sucediendo. No conocen lo que a futuro se avecina.

Este film, como todos, presenta momentos felices, de relax y de diversión, pero cuando deja de lado esto, el espectador como los personajes, expresan diferentes estados emocionales como ansiedad, intriga, curiosidad, producto de lo que ocurre, invadiendo el cuerpo para mantenerse activo: despierto y atento.

A través del fuera de campo, del no conocimiento, por el momento, de aquello que no se comprende, porque no conocemos sus códigos, se construyen los momentos más escalofriantes, intensos y sobrenaturales del film. Aquello que no se ve y no conocemos, es lo que se encuentra entre paréntesis y el objetivo del espectador es llegar a saber más, a descubrir más lo oculto, precisamente lo desconocido es lo que origina el peligro, el miedo, con el que se identifican los personajes y por ende el espectador, a través de ellos.

Este “punto de unión entre el arte y la comunicad”, concluye cuando estas emociones se disipan, cuando el film llega a su final, dejando a los espectadores en calma, para que comience al fin la reflexión.

Filmografía seleccionada

The Exorcist (El exorcista), 1973, Dir. William Friedkin.

Referencias bibliográficas:

- Altman, R. (2000) *Los géneros cinematográfico*, (fragmentos), Barcelona, Paidós.
- Chion, M. (1993) *La audiovisión*, (caps: “La escena audiovisual” y “Hacia un audiologovisual” Barcelona, Paidós.
- Chion, M. (1997) *La música como elemento y como medio*, en *La música en el cine*, Barcelona, Paidós, (pp. 191-239).
- Doane, M. (1976) *The voice in the cinema; the articulation of body and space*, en Nichols, Bill (comp.),

Movies and Methods II, Los Angeles, UCLA, Press, 1976, (pp. 565-576) (traducción de la cátedra).

Jackson, R. (1986) *El modo fantástico*, (fragmentos), en *Fantasy Literatura y subversión*, Bs As, Catálogos.

Lenne, G. (1974) *Hipótesis, las dos vías del fantástico*, en Lenne, G. *El cine fantástico y sus mitologías*, Barc. Anagrama.

Leutrat, J. L. (1999) *El cine y lo fantástico*, en Leutrat, J-L. *Vida de fantasmas*, Ed. De la Mirada, Valencia, 1999.

Sobchack, T. (1995) *Genre Film; a Classical Experience*, en Grant, Barry K. *Film Genre Reader II*, Austin, Univ, of Texas Press, 1995 (traducción de la cátedra).

Villain, Dominique. (1997) *El encuadre del sonido* en Villain, D., *El encuadre*, Barcelona Paidós, (pp. 81-94).

Abstract: We delve into the study of the film *The Exorcist* (The Exorcist 1973) Director William Friedkin to approach the dark, unknown and wonderful world of fantasy in which you have “other” than the human worlds. A film based on the novel by William Peter Blatty and considered one of the best horror films in movie history. What is the fantasy genre? How do you build the visual scene from the soundtrack: music, sounds, and dialogues?

Keywords: fantasy genre - Theory of sound - cinema - audiovisual - fiction.

Resumo: Aprofundar no estudo do filme *The Exorcist* (O exorcista 1973) do Diretor William Friedkin para abordar ao escuro, desconhecido e maravilhoso mundo do gênero fantástico no qual se apresentam “outros” mundos diferentes ao humano. Um filme baseado na novela de William Peter Blatty. Considerado como um dos melhores filmes de terror da história do cinema. ¿Que é o gênero fantástico? ¿Como se constrói a cena audiovisual desde a trilha sonora: música, sons, diálogos?

Palavras Chave: audiovisual - gênero fantástico - Teoria do som - cinema - ficção.

(*) **María Victoria Basile:** Licenciada en Artes Audiovisuales (Universidad Nacional de La Plata)

El pensamiento estético en la educación superior: análisis de caso de tres experiencias.

Fecha de recepción: agosto 2013
Fecha de aceptación: octubre 2013
Versión final: diciembre 2013

Andrés Olaizola (*)

Resumen: El siguiente artículo analiza la temática del pensamiento estético y postula la importancia de contar, en la educación superior, con un proceso de alfabetización artística, para que los alumnos desarrollen las capacidades cognitivas derivadas de este tipo de pensamiento. En primer lugar, se detalla el lugar que ocupa la educación estética en el currículum educativo, en general, y del universitario, en particular. A su vez, se comparan las características de la alfabetización artística en los sistemas educativos de varios países iberoamericanos. En segundo lugar, exponemos las razones por las cuales es necesario desarrollar el pensamiento

estético en los estudiantes universitarios. En tercer lugar, mencionamos tres enfoques pedagógicos sobre la educación estética y algunos proyectos para integrar el arte en los planes de estudio de los tres niveles educativos. Finalmente, nos centraremos en cuál debe ser el rol de la institución para que dichos proyectos puedan ser puestos en práctica.

Palabras clave: educación artística - educación superior - pensamiento estético - pedagogía comparada

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 90]

1. Introducción

La lectura de la sección “Reflexión para el necesario aporte estético en la cultura” de *Universidad y devenir*, de Miguel Ángel Escotet (2002), nos introdujo al tema del pensamiento estético y de la importancia de contar, en la educación superior, con un proceso de alfabetización artística, para que los alumnos desarrollen las capacidades cognitivas derivadas de este tipo de pensamiento.

Al reflexionar sobre el tipo de profesionales que debe formar la educación superior, Juan Ignacio Pozo (2001) sostiene que en el contexto socioeconómico actual es “imprescindible la formación de profesionales con capacidad estratégica”. La dinámica del mercado laboral, el irrefrenable cambio tecnológico, la interculturalidad en el ámbito profesional y educativo y el esquema de pensamiento predominante, que privilegia la inmediatez en un marco de “modernidad líquida”, hacen necesario que se modifique el perfil del profesional que se intenta formar, privilegiando el desarrollo del análisis crítico, el conocimiento estratégico y la creatividad.

A lo largo de este trabajo, sostenemos que la educación estética es central para fomentar dichas capacidades cognitivas en los estudiantes, fundamentales para desenvolverse en su vida académica, social y laboral. Tal como expone Escotet (2002: 110), “educar para el sentido estético es educar para la sensibilidad, la imaginación, la percepción global, el sentido de la armonía y de la belleza y la comprensión de la diversidad de modos, formas y culturas que definen al hombre universal”. Por lo tanto, consideramos que las instituciones universitarias deben formar a los alumnos tanto en el arte como en la ciencia, ya que ambas son dimensiones del pensamiento creativo.

El trabajo consta de seis secciones. En primer lugar, se realiza una breve descripción del actual contexto socioeconómico y se detalla el lugar que ocupa la educación estética en el currículum educativo, en general, y del universitario, en particular. En lo que respecta al nivel primario y secundario, se compara sintéticamente las características de la alfabetización artística en los sistemas educativos de varios países iberoamericanos.

En segundo lugar, expondremos las razones por las cuales es necesario desarrollar el pensamiento estético en los estudiantes universitarios. En tercer lugar, mencionaremos tres enfoques pedagógicos sobre la educación estética. Después, daremos cuenta de algunas propuestas y proyectos para integrar el arte en los planes de estudio de los niveles primario, medio y superior. Luego, nos centraremos en cuál debe ser el rol de la institución para que proyectos similares a los descritos puedan ser puestos en práctica. Finalmente, se desarrollan las

conclusiones y especifica la bibliografía utilizada en la elaboración del proyecto.

2. El pensamiento estético y la educación artística en el contexto socioeconómico actual

En las últimas décadas se ha dado un cambio de paradigma en el capitalismo, el cual pasa de estructurarse sobre la base de un modelo keynesiano, con un Estado benefactor e intervencionista, a un esquema neoliberal, que propugna la apertura de la economía, la desregulación de los mercados financieros, la privatización de los servicios públicos, la reducción del “déficit fiscal” a partir de recortes en el área social, educativa y de la salud. Esta nueva fase del capitalismo se da en el marco de una reestructuración de las relaciones de poder internacionales: el rol de los Estados nacionales se ha relativizado y, en cambio, las megacorporaciones transnacionales, las instituciones internacionales y supraestatales, y el capital financiero han acrecentado enormemente su influencia. El sustento ideológico del neoliberalismo globalizado se basa en ciertas corrientes postmodernistas que postulan el fin de las ideologías, el eclecticismo político, el pragmatismo ético y la relativización del conocimiento histórico. Pérez Lindo (2010: 26) explica que aquellos pensadores postmodernistas que piensan que ésta es “una era sin fundamentos” se oponen a legitimar una teoría totalizadora, una visión coherente de los saberes o un sentido de la historia. Al ser una época de rupturas epistemológicas, ya que hay conceptos y categorías que necesitan ser abandonados, reconfigurados o creados, se generan “identidades deslocalizadas” (Muñoz de Britos, 2011: 10).

En este contexto, se han complejizado los conceptos de capital, trabajo y conocimiento. El capital se vuelve fluido, globalizado, líquido, desplazándose entre las fronteras nacionales casi sin ningún tipo de mecanismo regulador. A su vez, se evidencia un cambio en la naturaleza del trabajo y su relación con el conocimiento como elemento productivo. El trabajo se entiende como “trabajo inmaterial”, cuyo producto principal es la producción, la comunicación y la manipulación de conocimientos, símbolos y afectos. El conocimiento se vuelve parte del capital, con lo cual “los procesos de producción y reproducción del conocimiento tienden a coincidir con la producción y reproducción del capital o, al menos, a ser guiados por las mismas lógicas y a coincidir en la acumulación en pocas manos”. Entonces, el mercado parece afirmarse “como único criterio válido para establecer la pertinencia y sostenibilidad en el campo del conocimiento” (Herme y Pittelli, 2008: 248-249).

En lo que respecta al ámbito de la educación, durante la década de los noventa, se desarrolla lo que Carmen

García Guadilla (2010: 28) llama “la agenda de transformación de la educación superior”, que estableció ejes como el aseguramiento de la calidad a través de sistemas de evaluación y acreditación, las relaciones con el sector productivo y la internacionalización del conocimiento. A estos ejes, que siguen presentes durante el siglo XXI, se le suman las implicancias del crecimiento del sector privado educativo internacional, los nuevos modelos de ofertas educativas, la competencia mundial por el conocimiento (rankings, circulación de talentos, recuperación de las diásporas científicas), el desarrollo de las redes del conocimiento gracias a las TIC, las nuevas formas de suministro educativo, etc. En este escenario, la educación es considerada como un bien transable, por lo tanto, el comercio de servicios educativos, así como los derechos de propiedad intelectual, se incluyen en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios y en otros tratados de libre comercio, regulados en el marco de la Organización Mundial de Comercio.

Si tenemos en cuenta el panorama socioeconómico y educativo que hemos descrito, ¿qué perspectiva pedagógica y qué herramientas didácticas podemos adoptar para formar a los estudiantes? Para comenzar a construir la respuesta a este interrogante, es posible tomar la opinión de Álvaro Marchesi (2009: 7), quien sostiene que en el contexto actual.

[...] resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creativa, la autoestima, la disposición para aprender, la capacidad de trabajar en equipo o el pensamiento abstracto encuentran en la educación artística una estrategia potente para lograrlo. Lo cierto es que el avance en la investigación de la psicología, la neurociencia, la educación y los valores ha subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales.

La educación artística, el pensamiento estético, se postula como un elemento central para la formación integral de los estudiantes, para que puedan desarrollar su potencial creativo, conformar un pensamiento crítico y analítico, y aprehender autonomía en el aprendizaje, competencias fundamentales para su carrera estudiantil y para ser profesionales con capacidad estratégica y ciudadanos concientizados.

Antes de continuar, es menester definir qué entendemos por educación artística. En primer lugar, desde un punto de vista epistemológico, el arte es considerado como un campo de conocimiento que incluye disciplinas como Estética, Historia del Arte, Antropología del Arte, Teoría de la Recepción, entre otras. A su vez, dentro del campo del arte se incluyen artes como danza, teatro, literatura, artes visuales, audiovisuales, digitales, con sus lenguajes, medios, formas de producción y tecnologías.

El campo del arte, plural y de alta complejidad, “se mueve en la frontera y en ese espacio se articulan, se intersectan y desplazan artes, disciplinas y lenguajes” (Muñíos de Britos, 2011: 16). La alfabetización artística

y estética no tiene como objetivo final que los alumnos se formen como artistas profesionales o como teóricos del arte, sino que consiste, como explica Stella Maris Muñíos de Britos (2011: 18), “en un proceso espiralado por etapas, contemplando la edad y el nivel de los estudiantes, proceso que va desde el descubrimiento y la sensibilización hasta la sistematización conceptual, hacia el final de su trayectoria básica”.

A pesar de la importancia de la educación artística, ésta “tradicionalmente ha ocupado un sitio marginal en los sistemas educativos de los cinco continentes” (Giráldez, 2009: 69). En gran medida, al arte se lo coloca como una actividad extracurricular, de poca importancia para la formación de los estudiantes, como el último recurso cuando ya no se cuenta con la guía de la ciencia. Esta concepción sobre el lugar del arte en la educación no es algo novedoso. Elliot Eisner (2004) rastrea sus orígenes hasta el Iluminismo e identifica el momento de su conformación definitiva durante el último cuarto del siglo XIX, cuando la Educación estaba delineando su campo de estudio y para ello recibió la guía y la influencia de la Psicología. En el proceso de establecerse como ciencia, la Educación separó la ciencia del arte. La ciencia se concibió como algo confiable, mientras que el proceso artístico no. La ciencia era cognitiva, podía ser enseñada y evaluada. El arte era emocional, requería talento y no podía ser objetivamente evaluada, porque se basaba en preferencias subjetivas (Eisner, 2004: 2).

El arte ha sido relegado a un lugar marginal en todos los niveles educativos. Escotet (2002: 110) explica que “la misión estética ha sido desplazada, cuando no eliminada, del lugar que le corresponde en el currículum universitario”. La educación estética es considerada, erróneamente, como ornamental, tanto en la enseñanza como en la creación.

Si se observan los sistemas educativos de algunos países iberoamericanos, la educación artística es obligatoria en los niveles primario y secundario, pero “en la mayoría de los casos el tiempo dedicado no supera las dos horas semanales” (Águila, Núñez y Raquimán, 2011: 27).

3. La necesidad de desarrollar el pensamiento estético en la educación

Si el siglo XXI requiere personas creativas, analíticas y autónomas que pueden resolver problemas, comunicar ideas de formas multimodales, interactuar con otros en equipos de trabajo, el sistema educativo, explica Muñíos de Britos (2011: 15), “tendrá que profundizar y ampliar sus múltiples procesos alfabetizadores, a fin de construir herramientas diversas cada vez más complejas para interactuar con la realidad”. La educación estética es una de esas alfabetizaciones que el sistema educativo debe profundizar, ya que les brinda a los estudiantes las competencias necesarias para formarse intelectualmente y afrontar los desafíos del contexto socioeconómico actual.

El pensamiento estético otorga diferentes formas para la comprensión de los diversos ámbitos del conocimiento, utilizando distintas capacidades que deben estar presentes en la experiencia de vida de los individuos. Águila, Núñez y Raquimán (2011: 28) sostienen que “incorporar la formación artística en espacios formales curriculares

permitirá que se experimente con una gama amplia de contenidos, lo que aumentará las potencialidades cognitivas que desarrollan los estudiantes en sus procesos de creación”.

Desde una perspectiva similar, Escotet (2002: 110) explica que la educación estética “favorece el desarrollo de la fantasía, base de toda creación, ya sea artística o científica, el desarrollo de una visión en conjunto y la anticipación de un desenlace, el uso de la lógica y de las diversas formas de la comunicación humana”. Por estas razones, continúa Escotet, “la universidad debe promover una política de creación en artes y ciencias [...], que estimule el desarrollo de ambos dominios del pensamiento, como una forma integral de crecimiento intelectual y afectivo de la persona”.

Una de las condiciones centrales para desarrollar el pensamiento estético es que la institución educativa conciba a la diversidad como misión y política, con lo cual se impulsa la diversificación de aprendizajes, de aprendices, de disciplinas científicas y humanísticas y de las interdisciplinas. La universidad interdisciplinaria, consubstancial con el aprendizaje para la diversidad y parte de su naturaleza, tiene como objetivo “producir una sinergia conceptual”, en donde “el efecto obtenido por la acción combinada de las diversas ramas del conocimiento es más enriquecedor que el producido por cada una de ellas consideradas aisladamente” (Escotet, 2002: 122).

Eisner (2004) describe las formas de pensamiento que desarrolla y evoca el arte. La educación estética ayuda a desarrollar la habilidad de construir relaciones cualitativas para satisfacer un propósito específico, ya sea la producción de un texto, una pintura, una partitura, un proyecto de investigación, un plan de acción, etc. En y a través del arte se aprende a ser más cualitativamente inteligente, a poseer formas más flexibles de pensamiento. Según Eisner (2004: 5), “el arte le enseña a los estudiantes a actuar y juzgar cuando no hay reglas, a confiar en lo que sienten, a prestar atención en los detalles, a pensar en las consecuencias de las decisiones propias y a revisarlas para después tomar otras decisiones”.

El pensamiento estético ayuda a prestar atención a la manera en que las formas y las estructuras son configuradas, permite identificar las relaciones entre las partes de una composición, ya sea verbal, visual, sonora o audiovisual. Este modo de pensamiento se puede aplicar a todos los objetos teóricos o prácticos construidos. Una narración, un discurso argumentativo, una teoría científica son formas de creación humana que se benefician de prestar atención a la manera en que están configurados los elementos que los conforman. Eisner (2004) postula que los docentes “necesitan ayudar a los estudiantes para que aprendan a preguntarse no sólo qué está diciendo alguien, sino cómo ha construido un argumento, una partitura musical o una imagen visual”.

4. Tres enfoques sobre la educación estética

Hemos visto el lugar marginal que ocupa la educación estética en el nivel primario y secundario de la mayoría de los países iberoamericanos y su casi completa eliminación de la esfera de la educación superior. Después, expusimos los beneficios que origina el desarrollo del

pensamiento estético en los estudiantes, fundamentando de esta manera la necesidad imperiosa de que la estética se conciba como una dimensión central en la formación de los alumnos. A continuación, analizaremos algunos enfoques contemporáneos sobre la educación artística que justamente destacan su importancia disciplinar.

El primero de los enfoques sobre la educación estética recibe el nombre de “*Educación por el arte*”. En esta perspectiva, las artes sirven para otros fines más allá del propio desarrollo artístico del sujeto, ya que se plantean como “vehículo de la expresión personal, como herramienta educativa en la transmisión de valores o como recurso para la enseñanza de otras materias donde las artes pueden servir de mediador” (Giráldez, 2009: 69). Las bases teóricas de este enfoque son delineadas por Herbert Read (1996) en su libro *Educación por el arte* (1943), en donde plantea la tesis, basada en las ideas de Platón, de que “el arte debe ser la base de la educación” (27). De acuerdo con Read (1996: 119), “la finalidad del arte en la educación [...] debería ser idéntica a la finalidad de la educación misma”, por lo tanto, su objetivo no se reduce meramente a la formación artística, sino que apunta a una formación mucho más global. Para Read (1996: 275), “el camino hacia la armonía racional, hacia el equilibrio físico, hacia la integración social” es “el camino de la educación estética”. Tomando como modelo los planteos de Platón en *La República*, *Las leyes* y *Protágoras*, Read (1996: 276) sostiene que

una educación estética es la única educación que brinda gracia al cuerpo y nobleza a la mente, y debemos hacer del arte la base de la educación, porque puede operar en la niñez, durante el sueño de la razón; cuando la razón llegue, el arte habrá preparado un sendero para ella y será escogido como un amigo cuyos lineamientos esenciales nos han sido familiares desde hace ya mucho tiempo.

A partir de la educación por el arte, surgieron otros enfoques educativos que compartían muchos de sus objetivos, por ejemplo, la llamada “tendencia autoexpresiva” o de la “expresión libre” de la educación estética, cuya meta es la capacitación del individuo, para ejercer su creatividad, para que desarrolle su imaginación sin límites ni referencias y para que exprese libremente sus sentimientos a través del arte (Aguirre y Giráldez, 2009: 76). El segundo de los enfoques sobre la educación estética es el denominado “*Educación para el arte*”, el cual se centra más en fomentar el desarrollo técnico artístico como un fin en sí mismo. Este enfoque, que tiene como uno de sus principales referentes a Elliot Eisner (1995), pone énfasis en “el carácter específico de las artes en la escuela, considerando que estas pueden realizar aportaciones únicas y que, por tanto, no deben subvertirse en beneficio de otros fines” (Giráldez, 2009: 70). Las formas de pensamiento que desarrolla el arte estimulan que los estudiantes reconozcan la unidad de la forma y el contenido, que reflexionen sobre los potenciales y los límites del medio que eligen utilizar para expresarse y subrayan la importancia de la satisfacción estética como motivación de sus trabajos (Eisner, 2004: 10-11).

Finalmente, el tercero de los enfoques es el llamado “Educación artística como disciplina” o modelo DBAE (término cuyas siglas significan Discipline Based Art Education). El modelo DBAE, promovido por la Fundación Getty y delineado por W. Dwaine Greer (1984), surge a finales de los años setenta con el objetivo de sistematizar el campo de la educación artística, para dotarla de contenidos específicos que le permitiera insertarse en el formalismo de la escuela.

Desde esta perspectiva, la educación artística, como disciplina que se enseña y se aprende a través de un modelo sistemático, tiene como núcleo central la formación artística en la educación general, “organizada en torno a cuatro materias directamente interrelacionadas: la producción artística, la estética, la historia del arte y la crítica del arte, que establecen el conocimiento básico del arte” (Giráldez, 2009, 71). A través de este enfoque, se espera que los estudiantes desarrollen la imaginación, observen las cualidades del arte, comprendan el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte, y reflexionen y participen tomando como base la estética.

5. Arte a través del currículum: un proyecto para fortalecer la integración de la educación estética en los planes de estudio

Los distintos enfoques descritos en la sección anterior brindan un marco general pedagógico que revaloriza a la educación artística. Si bien se presentaron algunos lineamientos curriculares, no se detalló específicamente cómo esta revaloración de la dimensión estética se podía llevar a cabo. En esta sección, presentamos un proyecto de aplicación práctica que cuenta con antecedentes en distintos niveles educativos y en sistema de diferentes países y que tiene como objetivo final el desarrollo del pensamiento estético.

“Arte a través del currículum” es un programa inter y transdisciplinario que propone que la educación estética no se circunscriba en unas pocas asignaturas aisladas, sino que se desarrolle en todas las materias de un plan de estudios, independientemente de qué tipo de carrera sea. El programa “Arte a través del currículum” se basa en la experiencia del movimiento “Escribir a través del currículum” o WAC (*Writing across the curriculum*), surgido en el medio académico anglosajón a principios de los años setenta (Russell, 1990). Este movimiento sostiene que, en tanto la escritura es una herramienta epistémica, debe ser utilizada más allá de las clases de Composición o Comunicación escrita; por lo tanto, la enseñanza de la producción y del análisis de textos académicos debe ser un movimiento colectivo y permanente a lo largo de los ciclos universitarios.

Actualmente, varias universidades estadounidenses (Universidad de Cornell, Universidad Estatal de Washington, Instituto Tecnológico de Massachusetts, Universidad Estatal de Georgia, Universidad George Washington, entre otras) cuentan con programas WAC, para llevar adelante el proceso de alfabetización académica de sus alumnos. Sobre esta temática, es menester destacar el trabajo de Paula Carlino (2010), quien analiza los principales elementos teóricos de dichos programas universitarios y propone actividades de escritura, lectura y evaluación.

A continuación, expondremos distintas experiencias educativas que tomaron como base la aplicación del programa “Arte a través del currículum” en los niveles primario, secundario y superior. En tanto que es el tema de nuestro trabajo, profundizaremos el análisis sobre la esfera de la universidad, detallando no sólo los casos indagados, sino los desafíos institucionales que significa intentar aplicar estos programas.

5.1. Arte a través del currículum en los niveles primario y secundario

En 2004, el programa del Gobierno escocés Future Learning and Teaching, el Consejo Escocés de las Artes (Scottish Arts Council) y las autoridades de Educación de siete localidades escocesas iniciaron, en los niveles primario y secundario, el proyecto piloto interdisciplinario Arts Across the Curriculum (AAC). El proyecto, de tres años de duración, buscaba examinar los resultados de un programa creativo de enseñanza y de aprendizaje, basado en que los docentes de todas las materias planificaran y dictaran clase junto con artistas de diferentes disciplinas artísticas, para impartir los contenidos del currículum usando las artes como catalizador del aprendizaje (Scottish Arts Council, 2005).

En la práctica, esta dinámica se traduce en que, por ejemplo, bailarines colaboran en la enseñanza de Matemática y de Física, especialistas en Teatro forman equipo (*team teaching*) con músicos para enseñar Historia y que artistas visuales se involucren en las clases de Inglés.

El proyecto Arts Across the Curriculum tenía seis objetivos centrales (Seagraves, Coutts & Soden, 2008):

1. Aumentar el desempeño de los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a las competencias de comprensión, en determinadas áreas o disciplinas a lo largo del currículum.
2. Incrementar la motivación de los estudiantes para con el aprendizaje.
3. Desarrollar las habilidades de los docentes para trabajar creativamente y de forma colaborativa.
4. Fomentar los vínculos entre las diferentes áreas de la enseñanza y del aprendizaje y erosionar las barreras entre las materias.
5. Mejorar el ethos de la escuela.
6. Explorar la eficacia de las artes expresivas como un mecanismo para impartir los contenidos a lo largo del currículum.

Simultáneamente al desarrollo del proyecto, se inició una evaluación para medir el impacto del mismo. Durante dos años, se encuestaron a 358 estudiantes de nivel primario y a 380 estudiantes del nivel secundario. A su vez, se organizaron 26 *focus groups* de estudiantes, que involucraron en total 180 alumnas y alumnos de los dos niveles (Seagraves, Coutts & Soden, 2008: 6).

Cuando Arts Across the Curriculum finalizó, Liz Seagraves, Glen Coutts y Rebecca Soden (2008) expusieron los resultados de la evaluación. En lo que respecta al proceso de aprendizaje, el 80% de los estudiantes encuestados dijeron que, en las clases del programa, aprendían nuevos conceptos más fácilmente y los recordaban mejor (7), ya que los artistas guiaban las lecciones y les daban oportunidades para un aprendizaje activo a tra-

vés de conferirle responsabilidades (12). La motivación entre los alumnos aumentó considerablemente: el 88 % de los encuestados sostuvo que las materias eran más interesantes y el 79 % esperaba con ansias las clases con los artistas (9). En relación con el desarrollo del enfoque creativo, un 83 % probó cosas que nunca antes había probado, el 76 % pudo compartir sus ideas con otras personas y el 67 % puso en práctica nuevas ideas y se sintió más imaginativo (10). Finalmente, el programa alentó el trabajo colaborativo: el 76 % de los encuestados sostuvo que Arts Across the Curriculum lo ayudó a trabajar con otros (11).

El análisis sobre los *focus groups* también arrojó conclusiones interesantes. Sobre el aspecto del proceso de aprendizaje, los estudiantes dijeron que les gustaba tener libertad para tomar sus propias decisiones sobre la planificación y la ejecución de objetivos. Los alumnos del nivel secundario comentaron que preferían trabajar de esa manera en lugar de que los docentes interfirieran (Seagraves, Coutts & Soden, 2008: 7).

En lo que respecta a la comprensión y a la memoria, uno de los focus groups, que había combinado la materia Ciencias y la disciplina danza, explicó que, cuando tuvieron que hacer un examen sobre uno de los temas de ciencias, recordaron la rutina de baile en la que habían combinado los conceptos teóricos y esto les ayudó a tener un mejor desempeño en la prueba (Seagraves, Coutts & Soden, 2008: 8).

5.2. Arte a través del currículum en el nivel superior

De la misma manera en que fue relegada en los niveles primario y secundario, la educación estética fue desplazada y prácticamente eliminada de la esfera de la educación superior. Ya en 1931, en una conferencia pronunciada en la Universidad de Edimburgo, Read (1996) sostenía que la universidad prioriza el adiestramiento estrictamente profesional, dejando de lado el estudio desinteresado y formando graduados con una mentalidad unilateral, la cual es “uno de los objetos más dignos de lástima de la escena moderna” (252).

Con respecto a este último punto, Augusto Pérez Lindo (2008) explica que la fragmentación metodológica que implementa la universidad se convierte, en muchos casos, “en un esquema de pensamiento que se transmite en las distintas carreras profesionales, reproduciendo de este modo un pensamiento segmentado y una visión unidimensional de la realidad”. El “individualismo profesional”, que generan los rígidos diseños curriculares, presentes en la gran mayoría de las universidades del mundo, no puede hacer frente a “la realidad interdependiente del mundo y la necesidad interdisciplinaria que exige la investigación o que demanda el nuevo mercado de trabajo” (Escotet, 2002: 137).

La mentalidad unilateral distorsiona la visión general de la realidad y limita los intereses intelectuales de quien la posea. Cuando la mente sólo está entrenada para desempeñar una función en particular, “se torna agria y rancia, fermenta en su propia infelicidad, se vuelve hacia el disgusto consigo misma y la insipidez” (Read, 1996: 252).

Para Read (1996: 253), la forma de contrarrestar los males de la especialización intelectual es cultivar la sensi-

bilidad y el intelecto como actividad desinteresada, y eso sólo se puede lograr a través de la educación estética. Entonces, una de las funciones principales de la universidad, sostiene Read (1996: 257), es desarrollar el pensamiento estético, para que sus egresados tengan “ojos abiertos y sensibilidades activas, para que puedan gozar de lo que vean, [...] pues lo que gozan viendo (*id quod visum placet*), eso es arte”.

Más arriba mencionamos la postura de Escotet (2002) sobre la dimensión estética y su lugar en la educación superior, postura sobre la cual basamos parte de nuestros planteamientos. Podemos agregar que Escotet sostiene que en la universidad la educación estética no puede estar circunscripta a talleres aislados o actividades extracurriculares. En la institución universitaria, las dimensiones estética y científica deben estar imbricadas en un mismo proceso de formación, para instruir “miembros de una sociedad con capacidad para seguir aprendiendo en convivencia y con desarrollo pleno de su potencial creativo” (110). Justamente, a continuación describimos dos proyectos que conciben a la educación estética como algo permanente a lo largo de las diferentes asignaturas de los planes de estudio.

5.2.1. Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum (ATLAC)

El proyecto Arts Across the Curriculum (2004-2006) que hemos descrito en la anterior sección requería un cambio en la formación del profesorado. En consecuencia, la Escuela de Educación de la Universidad de Aberdeen desarrolló Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum (ATLAC), un proyecto de investigación-acción que se aplicó en los programas de formación docente de grado y de posgrado dictados en dicha universidad. Específicamente, Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum es un método de enseñanza interdisciplinario desarrollado a partir de la combinación de diversas formas de arte expresivas y de materias o de temas. En el caso del programa de grado, las disciplinas danza, artes visuales, teatro, música, cine, narración, arte y diseño se combinaron con Matemática, Lengua, Educación religiosa y moral, Ciencia, Estudios sociales, Tecnología y Salud y bienestar. En el programa de posgrado, se combinó danza, diseño y artes visuales con los tópicos Empresas, Individuos seguros y Salud y bienestar (Das y Gray, 2008: 6).

Es interesante observar que ATLAC establece objetivos tanto para los profesores como para los estudiantes de los programas de formación docente. En lo que respecta a los profesores de la Escuela de Educación que enseñan en los programas de grado y de posgrado, el objetivo de ATLAC es que los docentes reflexionen e investiguen sobre el impacto de utilizar distintas formas de artes expresivas para incrementar la creatividad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de vínculos transcurriculares.

A su vez, los objetivos específicos para los estudiantes de los programas de grado y de posgrado que participan en el proyecto son los siguientes: aumentar la creatividad en la planificación y en la impartición de la clase, usando formas de arte expresivas a través del currículum; desarrollar oportunidades para el aprendizaje en

conjunto de los estudiantes, artistas y tutores; contribuir al desarrollo de un enfoque inclusivo del sistema educativo escocés (Das y Gray, 2008: 11).

Luego de un año de aplicación, el proyecto ATLAC se sometió a evaluación. Sharmistha Das y Donald Gray (2008: 6-7) explican que se realizaron entrevistas a los estudiantes de los programas de grado y posgrado, a los artistas y a los tutores. Además, se llevaron a cabo observaciones de clase semi-estructuradas y se analizaron los trabajos, los apuntes y las planificaciones de clase de los estudiantes que participaron del proyecto.

Entre las conclusiones de la evaluación del proyecto, Das y Gray (2008: 31-32) mencionan las siguientes:

1. ATLAC creó un marco para desarrollar la creatividad en la impartición de las clases, lo cual contribuyó a un conocimiento más profundizado del currículum, tanto de los docentes como de los estudiantes, a través del aprendizaje interconectado.
2. La oportunidad de combinar varias materias como Lengua, Matemática, Ciencias, etc., con disciplinas artísticas contribuyó a conformar experiencias de aprendizaje activas y disfrutables para todos, lo que fue identificado como un método de enseñanza adecuado para alcanzar los objetivos de aprendizaje.
3. El enfoque ATLAC promovió prácticas inclusivas en el aula, ya que apeló a los diferentes formas de aprendizaje (visuales, auditivas, cinéticas, etc.) y a los distintos tipos de alumnos (confiados, nerviosos, tímidos, etc.).
4. Los estudiantes, los artistas y los tutores trabajaron en conjunto con el propósito en común de mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula y de contribuir a desarrollar una cultura profesional a través de las experiencias compartidas.

5.2.2. Arts Across the Curriculum (AAC)

En febrero de 2011, las autoridades y los profesores del Hunter College de la City University of New York propusieron la creación de un programa de educación artística a través del currículum, similar a los que poseen el Whittier College de Los Ángeles y el Massachusetts Institute of Technology. Para materializar esta propuesta, el Hunter College solicitó una beca de la Fundación Andrew W. Mellon y en junio de 2011 inició Arts Across the Curriculum (AAC), un programa piloto de un año para los estudiantes de grado (Hunter College, S/Fa; 2012: 6).

El Hunter College considera que una educación superior de excelencia debe incluir a las artes, independientemente de si el estudiante se especializa en Literatura o en Matemática. Por lo tanto, Arts Across the Curriculum tiene como objetivos potenciar la colaboración interdisciplinaria entre los departamentos de Arte, para integrar las artes creativas con las materias “no artísticas” del currículum, y establecer vínculos con la comunidad artística de Nueva York (Hunter College, S/Fb).

En un primer momento, Arts Across the Curriculum agrupó siete materias de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades ya existentes mientras se organizaban dos nuevas asignaturas. Poco después, el programa ya contaba con nueve cursos interdisciplinarios. A continuación, enumeraremos las materias y ejemplificaremos

cómo son tratados algunos contenidos en vinculación con distintas artes expresivas (Hunter College, S/Fc):

1. Antropología de la Música y de las Artes: Compositores de música, bailarines y el coordinador de la galería del Museo de Brooklyn exponen ante la clase las relaciones entre antropología y sus respectivas disciplinas artísticas. Además, los alumnos visitan la Academia de Música de Brooklyn.
2. Introducción a la Astronomía: Los estudiantes toman clases con expertos de astrovisualización del Museo Norteamericano de Ciencias Naturales.
3. Termodinámica y Química: Durante el curso, los temas de entropía y mecánica cuántica se vinculan con la fotografía, el video y con varias obras de arte de artistas contemporáneos que utilizan dichos conceptos de la Física. Los docentes del cuerpo de baile del Hunter College ayudan a los estudiantes para que utilicen la danza para explorar el movimiento molecular, el magnetismo y otros conceptos científicos.
4. Historia de la Europa Moderna Temprana: La cursada incluye que los estudiantes asistan a conciertos musicales y al Museo Metropolitano de Arte, que representen escenas de *Fausto* y que tomen clases especiales dictadas por fotógrafos y diseñadores.
5. Mapa del Conocimiento: La materia explora las relaciones entre los estudios de género y los estudios africanos, por lo tanto, investigadores y artistas del Julliard College, de la New York University y del Hunter College, que tratan la cuestión étnica, lo LGBT y el feminismo en sus trabajos, son invitados a dar ponencias ante los alumnos.
6. Escritores Distinguidos Contemporáneos: Escritores como Tea Obreht, Sharon Olds, Michael Ondaatje, Margaret Atwood y David Ferry, entre otros, brindan charlas a los estudiantes.
7. Escritura para profesionales de la salud: El curso vincula el campo de la escritura creativa con la enfermería, para que los estudiantes de la Escuela de Enfermería Hunter-Bellevue reflexionen sobre su práctica sanitaria a través de la narración y de la expresión oral.
8. Religión y las Artes: Durante la materia, se organizan visitas al Museo de Arte Moderno, al Museo Metropolitano de Arte, al Museo Rubin de Arte y al museo Discovery Times Square.
9. Introducción a la Sociología: Los estudiantes trabajan junto con la profesora de Danza del Hunter College y sus alumnos para explorar las relaciones entre el baile y los rituales de cortejo. A su vez, los estudiantes llevan a cabo una lectura inter-departamental de Sum: *Forty Tales from the Afterlives*, un libro de relatos del especialista en Neurociencia David Eagleman.

6. El rol de la institución

La implementación de programas interdisciplinarios como los que hemos descripto, que requieren el trabajo mancomunado de departamentos y de materias de los más variados campos de estudio, no se basa solamente en el esfuerzo individual de los docentes implicados, sino que implica el apoyo de una institución que conciba a la diversidad como política para la creatividad y a la flexibilidad como promotora del cambio.

Tal como explica Escotet (2002: 137), el currículum debería basarse en una estructura piramidal, sin obviar elementos de las estructuras tubulares. Es decir, en los primeros niveles del diseño curricular debe haber un alto grado de horizontalidad, introduciendo la verticalidad a medida que avanzan los estudios hacia la especialización. Un currículum que vincula los dos tipos de estructura, las dos orientaciones, adquiere una gran flexibilidad, que “daría cabida a la disciplinariedad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad al mismo tiempo”. Un programa como Arts Across the Curriculum del Hunter College sería irrealizable si no fuera porque la institución adoptó un currículum flexible, lo que permitió la transferencia entre las distintas carreras y los departamentos de la institución (Escuela de Artes y Ciencias y Escuela de Enfermería), entre el Hunter College y otras instituciones de educación superior (New York University, Julliard College, Brooklyn Academy of Music, etc.), y entre la propia institución y otros organismos (Museo de Brooklyn, Museo Norteamericano de Ciencias Naturales, Museo de Arte Moderno, Museo Metropolitano de Arte, Museo Rubin de Arte, museo Discovery Times Square, etc.).

La flexibilidad curricular, la diversidad de procesos de enseñanza y de aprendizaje y de interdisciplinas debe tener su correlato en un cuerpo normativo abierto y flexible, que posibilite la reforma continua y la innovación permanente (Escotet, 2002: 143; 2012). Las instituciones que poseen una gran cantidad de reglamentación y procedimientos burocráticos no pueden adaptarse con suficiente rapidez al cambio social y a la mutación de los conocimientos. Este es el caso de las universidades públicas argentinas más antiguas (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de La Plata, etc.), cada una de las cuales tiene tantas unidades académicas, niveles de autoridad y órganos y unidades de gobierno que se convierten en obstáculos para el proceso de adaptación permanente de las instituciones universitarias. Además, en Argentina, distintos organismos del Estado (Secretaría de Políticas Universitarias, Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, Ministerio de Educación, etc.) ejercen la autoridad sobre la creación de nuevas carreras, programas y especialidades universitarias, lo que ralentiza y dificulta aún más el desarrollo de nuevas áreas.

La flexibilidad curricular, con la consustancial flexibilidad normativa y administrativa, “es condición *sine qua non* para que la universidad esté inserta en la propia dinámica de los cambios sociales, científicos y tecnológicos que son intrínsecos a la esencia y futuro de la educación” (Escotet, 2002: 138-139).

7. Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos analizado el lugar casi marginal que ocupa la educación estética en los distintos niveles de los sistemas educativos, situación que se deriva por la concepción del arte como ornamental y secundaria para la formación de los estudiantes. Esta perspectiva fue refutada al exponer las habilidades y las competencias cognitivas que desarrolla el pensamiento estético.

Los diferentes programas y proyectos pedagógicos para fortalecer el rol de la educación artística demuestran que es posible revalorizar la esfera estética en los planes de estudio, pero es necesario que exista un compromiso institucional para con el cambio permanente, la diversificación, la creatividad, la innovación y la flexibilidad. A pesar de las dificultades inherentes a la implementación de proyectos similares a los descriptos (trabas institucionales, formas de financiación, formación de los docentes, prejuicios hacia el arte, etc.), coincidimos con Aguirre y Giráldez (2009: 86) cuando afirman que la educación artística “se encuentra en un momento óptimo para reinventarse, para repensar cuáles son los fundamentos estéticos, epistemológicos, sociales y pedagógicos de su renovación curricular”.

Aquellas instituciones universitarias que deseen que sus estudiantes puedan desempeñarse exitosamente en el ámbito académico, en el profesional y también en el ámbito cívico deben ofrecer una formación que integre la dimensión estética y la dimensión científica.

Referencias bibliográficas:

- Águila, D.; Núñez, M.; y Raquimán, P. (2011). *Capítulo 2. Las artes en el currículo escolar*. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel. (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 21-30.
- Aguirre, I.; y Giráldez, A. (2009). *Fundamentos curriculares de la educación artística*. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 75-88.
- Carlino, P. (2010). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. 5ª reimpresión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Das, S.; & Gray, D. (2008). *Arts as a Tool for Learning Across the Curriculum (ATLAC)*. Interim Report (one year on). Aberdeen: University of Aberdeen-Scottish Art Council-Scottish Teachers for a New Era.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2004, October 14). *What Can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?* International Journal of Education & the Arts, Vol. 5, N° 4.
- Escotet, M. Á. (2002). *Universidad y devenir. Entre la certeza y la incertidumbre*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Escotet, M. Á. (2012, July 16). *On leadership and innovation: “dogma has no place in university culture”*. Higher Education Network. The Guardian. Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/higher-education-network/blog/2012/jul/16/miguel-escotet-on-university-leadership>
- García Guadilla, C. (2010). *Educación superior comparada: el protagonismo de la internacionalización*. Caracas: UNESCOIESALC y CENDES.

- Giráldez, A. (2009). *Aproximaciones o enfoques de la educación artística*. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 69-74.
- Greer, W. (1984). *Discipline-based art education. Approaching art as a subject of study*. Studies in Art Education, 25, 4, pp. 212-218.
- Hermo, J; Pittelli, Cecilia, (2008). *Globalización e internalización de la educación superior*. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el Mercosur. Revista Española de Educación Comparada, 14, pp. 243-268.
- Hunter College. (S/Fa). *Arts Across the Curriculum: History of Arts Across the Curriculum*. Hunter College of the City University of New York. Disponible en <http://www.hunter.cuny.edu/artsacrossthecurriculum/about/history-of-aatc>
- Hunter College. (S/Fb). *Arts Across the Curriculum. Welcome Page*. Hunter College of the City University of New York. Disponible en <http://www.hunter.cuny.edu/artsacrossthecurriculum/about/welcome-page>
- Hunter College. (S/Fc). *Arts Across the Curriculum: Courses*. Hunter College of the City University of New York. Disponible en <http://www.hunter.cuny.edu/artsacrossthecurriculum/courses>
- Hunter College. (2012). *Arts Across the Curriculum. At Hunter, Spring*. Disponible en: http://www.hunter.cuny.edu/communications/repository/files/At_Hunter_Spring_2012.pdf
- Marchesi, Á. (2009). *Preámbulo*. En Lucina Jiménez, Imanol Aguirre y Lucía G. Pimentel. (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 7-10.
- Muñoz de Britos, S. M. (2011). *Capítulo 1. La educación artística en la cultura contemporánea*. En Andrea Giráldez y Lucía Pimentel (Coords.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 9-20.
- Pérez Lindo, A. (2008). *Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la universidad*. En Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (Ed.). Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria. Buenos Aires: Prometeo, pp.67-76.
- Pérez Lindo, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Buenos Aires, Biblos.
- Pozo, J. I. (2001). *¿Por qué no aprenden los alumnos universitarios lo que se les quiere enseñar? Docencia universitaria*, Vol. 2, Nº 2 (agosto). Disponible en <http://www.uv.es/arbelaez/v2n212curso.htm>
- Read, H. (1996). *Educación por el arte. Prólogo de Juan Mantovani*. Traducción de Luis Fabricant. 3º reimpresión. Paidós: Barcelona.
- Scottish Arts Council. (2005). *Arts Across the Curriculum*. A National Arts Education Research Project. Edinburgh: Scottish Arts Council.
- Seagraves, L.; Coutts, Glen, & Soden, Rebecca. (2008). *Arts Across the Curriculum: Enhancing Pupil Learning, the Pupil Perspective*. En British Educational Research Association (BERA) Annual Conference, 3-6th Sept 2008. Edinburgh: Heriot-Watt University. Disponible en <http://strathprints.strath.ac.uk/26563/>

Abstract: The following article discusses the topic of aesthetic thought and posits the importance of having, in higher education, with a process of artistic literacy, so that students develop cognitive abilities derived from this kind of thinking. First, details the place of aesthetic education in the educational curriculum, in general, and the university in particular. In turn, compares the characteristics of artistic literacy in the educational systems of several Latin American countries. Second, we present the reasons why it is necessary to develop aesthetic thinking in college students. Third, we mentioned three pedagogical approaches on aesthetic education and some projects to integrate art into the curriculum of the three educational levels. Finally, we will focus on what should be the role of the institution so that these projects can be implemented.

Keywords: aesthetic education - higher education - comparative pedagogy - aesthetic thinking.

Resumo: O seguinte artigo analisa o tema do pensamento estético e postula a importância de contar, na educação superior, com um processo de alfabetização artística, para que os alunos desenvolvam as capacidades cognitivas derivadas deste tipo de pensamento. Em primeiro lugar, detalha-se o lugar que ocupa a educação estética no currículo educativo, em general, e do universitário, em particular. A sua vez, comparam-se as características da alfabetização artística nos sistemas educativos de vários países iberoamericanos. Em segundo lugar, expomos as razões pelas quais é necessário desenvolver o pensamento estético em universitários. Em terceiro lugar, mencionamos três enfoques pedagógicos os estudantes sobre a educação estética e alguns projetos para integrar a arte nos planos de estudo dos três níveis educativos. Finalmente, vamos nos centrar em qual deve ser o papel da instituição para que ditos projetos possam ser postos em prática.

Palavras Chave: educação artística - educação superior - pensamento estético - pedagogia comparativa.

(*) **Andrés Olaizola:** Licenciado en Letras (UBA). Profesor Universitario de Letras (UP). Actualmente está cursando la Maestría en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Sociales (UP). Profesor de la Universidad de Palermo en el Departamento de Investigación y Producción en la Facultad de Diseño y Comunicación.