

Educación estética en la escuela básica: una asignatura desvalorada en la práctica docente



**Aesthetic Education in Basic Education:
An Undervalued Subject in Teaching Practice**

Beatriz Cáceres-Péfaur
bcaceres@ula.ve

Universidad de Los Andes.
Facultad de Humanidades y Educación.
Escuela de Historia del Arte.
Mérida estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 16/06/2012
Aceptado para publicación: 28/01/2013

Resumen

En Venezuela, el programa de Educación Estética contemplado en la escuela básica, presenta cierta minusvalía en comparación con las demás asignaturas insertas en esta etapa del proceso educativo. Considerada como secundaria, algunos de sus contenidos son eludidos o en ocasiones recortados. Una reciente investigación realizada en el estado Mérida, permitió determinar y mostrar algunos alcances logrados por los docentes en dicha asignatura. Los resultados obtenidos permitieron corroborar que la misma despierta un bajo interés dentro del currículo.

Palabras clave: educación estética, escuela básica, valoración, interés.

Abstract

The curricular system of aesthetic education for the basic education in Venezuela has some disadvantages in relation to other subjects there included. Since it is not considered a core subject, some of its contents are not studied well enough. Sometimes, they are not even taught. The results of a recent study made on the State of Mérida are shown in this article. Some activities and advances made on the subject by teachers of aesthetic education are shown. Results show that this subject still causes almost no interest for basic education curriculum.

Keywords: Aesthetic Education, Elementary School, Valuation, Interest.

Introducción

En el conjunto de planes de estudio que conforman el programa curricular de la educación básica, es posible observar una mayor acentuación en algunos en desmedro de otros. Es así, que existen asignaturas consideradas prioritarias, como sería el caso de la matemática, el lenguaje y las ciencias, que tienen claramente definidos y precisados sus contenidos, mientras que la coherencia específica que éstas poseen, no se advierte con la misma intensidad en los temas de índole social, donde convergen una variedad de tópicos según sea la intencionalidad de quienes diseñan o aplican los programas.

Por otra parte, la educación en el arte, la cultura y los valores patrimoniales es conceptualizada como de segundo orden en relación con aquellas que demandan mayor atención. Tampoco existe vinculación permanente entre Unidades Educativas e instituciones museísticas abocadas al quehacer cultural y al resguardo patrimonial, que pudieran actuar a modo de soporte material facilitando el acceso a la exposición de muestras culturales que enriquezcan los procesos pedagógicos. Todo ello incide en que la población estudiantil desconozca aspectos valorativos vinculantes con su entorno socio cultural y sus raíces históricas.

1. Educación estética. Contenidos programáticos

Para referirnos al contenido programático de la asignatura Educación Estética tenemos que hacer una consideración sobre su origen. Forma parte de los programas que fueron objeto de la reforma curricular del nivel de Educación Básica, cuyo documento final titulado *Currículo Básico Nacional* fue producido en el año 1998.

El mismo se inicia presentando una introducción explicativa de la razón por la cual se ha formulado el nuevo modelo curricular. Apunta a ello la necesidad existente de emprender una profunda transformación en el sector educativo que ayude a resolver la situación de deterioro en la que se encuentra la educación venezolana. Este punto de partida, “situación de deterioro,” se utiliza como razón justificativa de esta nueva propuesta curricular, la cual es avalada por la existencia de una serie de documentos de análisis y diagnóstico realizados a la educación venezolana por organismos nacionales e internacionales, entre otros apoyado en

las modernas teorías del aprendizaje como son los aportes de Jean Piaget, Aprendizaje significativo de Ausubel, la Teoría sociocultural de los procesos superiores de Vigotsky, la Teoría del procesamiento de la información, entre otras relativas al aprendizaje.

El diseño curricular propuesto aborda, en primer lugar, los aspectos generales referidos a las instancias que participan en el proceso de diseño. Estas son: nacional, estatal y de plantel.

Otros puntos a destacar son la centralidad de la escuela como generadora de proyectos educativos, a lo cual se integran la participación de una diversidad de sectores, además de ser un diseño abierto y flexible para facilitar la inclusión de temáticas locales y ampliar la participación en el proceso docente.

Trae como novedad la implementación de la transversalidad como elemento integral en la difusión del conocimiento. En relación con los componentes del diseño a nivel de Educación Básica establece como elementos primordiales los ejes en los cuales la transversalidad es definida como “un sistema de relaciones que sirve de vínculo entre el contexto sociocultural y el contexto escolar y como un recurso didáctico que permite la integración tanto de los ejes entre sí como los ejes con las diferentes áreas del currículo” (Currículo Básico Nacional, 1998, p. 20). Se plantean como tales: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo, ambiente. Sus funciones son la de servir de vínculo entre el contexto escolar y el contexto familiar y sociocultural; y proveer de herramienta didáctica que garantice la integración o la interrelación entre las diferentes áreas del currículo. (Ibidem. pp. 16-17). Por otra parte, se convierten en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del Ser, el Saber y el Hacer a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo. (Ibidem., p. 18).

Finalmente la fundamentación curricular está basada en las propuestas de Scheler (Ser, posibilidad orgánica espontánea de ejecutar movimientos y acciones), de Brentano (Conocer, desde una perspectiva ética), de los Constructivistas (Hacer, a partir de las ideas de Rousseau y Pestalozzi), de Brameld, (los aspectos sociológicos y psicológicos del Convivir) siguiendo a Vigotsky (Ibidem, p. 49).

Respecto a al Plan de Estudio, éste establece como áreas académicas: lengua y literatura, matemática, ciencias sociales, ciencias de la naturaleza y tecnología, educación estética y educación física. Destaca que el énfasis curricular se encuentra en las áreas de ciencias sociales y ciencias de la naturaleza y tecnología. Cada una de ellas se expresa en los denominados Programas de Estudio, que son los instrumentos operativos que orienta el logro de los objetivos y finalidades del nivel de Educación Básica en las etapas y grados correspondientes. Los Programas de Estudio presentan tres partes directrices: tipos de contenido, bloques de contenido y competencias.

En el caso del programa de Educación Estética, motivo de esta investigación se observaron los siguientes bloques de contenido:

- a. El arte como medio de expresión y comunicación
Comprende lo relativo al conocimiento como la interpretación de la imagen en las artes plásticas que es uno de los objetivos a desarrollar. Igualmente destaca la importancia de los elementos icónicos existentes en nuestra cultura, transmitidos por diferentes medios de expresión y de comunicación. También recalca la presencia de la imagen como un elemento de consumo masivo, razón por la cual es preciso educar para saber “mirar”, analizar y comprender las imágenes. Asimismo, se aspira a que el alumno aprenda a leer un mensaje e iniciarse en la interpretación de significados y en el análisis crítico, y a considerar que con la percepción concluye un acto de comunicación.
- b. Espacio, tiempo, sonido, ritmo y movimiento en manifestaciones artísticas
Están referidos al estímulo y desarrollo de las expresiones musicales, la comprensión del sonido, el movimiento, los espacios artísticos mediante el desplazamiento en danzas y bailes.
- c. Cultura, ciencia, tecnología y arte
Se orienta hacia la estimación del patrimonio artístico, cultural, natural e histórico, estableciendo vínculos de identificación con sus diversas expresiones. Igualmente se dirige hacia la aplicación de las nuevas tecnologías de la imagen: fotografía, videos, televisión e informática.
- d. Diseño y producción artística
Intenta promover el aprendizaje en el uso de la imagen como medio de comunicación gráfico, sensibilizando al estudiante mediante la creatividad y la práctica.

La finalidad del área de la Educación Estética en la Educación Básica queda expresada de acuerdo al *Programa de Estética. Educación Básica -Segunda Etapa*, 1998, p. 254 de la siguiente manera:

El cultivo de la libertad personal de pensamiento y de expresión; en lo referente a la actividad creadora artística e intelectual, establece las condiciones sociales y culturales que facilitan, estimulen y garanticen la promoción y proyección de la expresión artística y estimular la conciencia pública sobre la importancia social del arte nacional y universal. Así como el rescate, preservación y mantenimiento del patrimonio artístico cultural.

2. La educación estética en Venezuela

A la reseña histórica realizada por Rodríguez (1988, pp. 40-41) sobre los contenidos de diversos planes de estudio generados en los años 1911, 1919, 1933, 1936 (18-03), 1936 (10-11), 1940, 1944 y 1969, se hizo un análisis de los datos aportados de todas las asignaturas programadas para ser dictadas en las escuelas durante los años mencionados. Del conjunto de las mismas, se estimaron aquellas que tuviesen relación con lo visual y lo musical, es así que se podrían considerar los cursos de dibujo, geometría, trabajos manuales, música y cantos escolares existentes en 1911. Sin embargo, en los años siguientes el primero es re-

tirado para volver a incluirse en 1936 solamente, mientras que el segundo permanece hasta 1919, para ser convertido en Himno Nacional y cantos escolares, hasta la inclusión nuevamente de música y cantos escolares en 1936 y 1944. Por otra parte, en el caso de Estética en los programas de los años 1911, 1919, 1933, no existían cursos relativos a arte, estética y cultura; es en 1940 cuando se introduce el curso Educación manual y estética, el mismo es retirado en 1944. Finalmente en el plan de estudio del año 1969 se incorpora la asignatura Educación estética y artes plásticas y Educación musical, la cual persiste hasta hoy como Educación estética.

Duplá (1987) analizando la trayectoria de la educación venezolana desde las sucesivas reformas decretadas, refiere una posición pesimista sobre la calidad y los alcances que ésta ha tenido desde 1958. Reconociendo la importancia de los logros obtenidos en cuanto a la expansión del número de escuelas existentes en el país y al incremento del número de docentes, no deja de traducir su decepción en cuanto a la calidad de la educación evidenciada en los resultados alcanzados hasta ese momento. Puntualizando en algunos aspectos señala “los bachilleres que concluyen sus estudios exhiben una pobreza de conceptos asombrosa, un vocabulario ramplón, una expresión torpe y desmañada” (p. 537). Más adelante añade:

A esta falla fundamental se une la falta de interés y de atractivo por los contenidos impartidos. El recargo de conocimientos deshilvanados e inútiles, en desmedro de los aspectos psicosociales del aprendizaje incide en los bajos rendimientos. Al niño y al adolescente no le interesa lo que aprende y son pocos los docentes que buscan conectar con la vida los conocimientos que imparten. (*Idem.*)

Por otra parte Madriz (1985) hace referencia a la implantación de la Educación Básica de nueve grados divididos en tres ciclos, con seis áreas programáticas, siendo una de ellas la que se refiere a Educación estética, Educación musical, Artes escénicas y Artes plásticas. Comenta sobre ello, la percepción suscitada por la inclusión de temas referidos al arte dentro del currículo: “El hecho de ser considerado el arte como una materia especial, ha permitido asociar su enseñanza con talentos y habilidades individuales y en la cual no tuvieron ninguna aplicación práctica los valores derivados de las otras asignaturas escolares” (p. 473).

3. Objetivos de la investigación

Podemos sintetizar las inquietudes suscitadas en las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es la importancia dada por los docentes de aula a la asignatura Educación estética?
- ¿Cómo aplican los docentes el programa de Educación estética?
- ¿Cuáles son las modalidades seguidas por los docentes en la aplicación de los contenidos del programa?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Conocer la importancia asignada por los docentes a la asignatura Educación estética y las modalidades de aplicación del programa.

4.2. Objetivos específicos

- Precisar utilización de la imagen como recurso pedagógico y como contenido curricular.
- Establecer los alcances, desarrollo y estímulo de la música así como las modalidades empleadas.
- Apreciar la importancia dada por los docentes de aula a los contenidos de índole cultural referidos a la región.
- Estimar el interés expuesto para el estímulo del diseño y creatividad.

5. Metodología

5.1. Tipo de investigación

Por la naturaleza de los objetivos y fines propuestos, estamos frente a una investigación de tipo cualitativo. Se entiende esta modalidad como la investigación orientada a indagar características particulares de los sujetos o temas de investigación desde el punto de su esencia, presencia y significado, antes que precisar cantidades, presencia/ausencia y variaciones de índole numérica. Martínez (2007, p. 66) señala que “la investigación cualitativa trata de identificar, básicamente la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (qué es solamente un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante”.

5.2. Proceder

Se seleccionaron 14 centros educativos (privados y públicos), distribuidos en cada una de las ciudades elegidas para la investigación. Correspondió a 2 en El Vigía, 8 en Mérida-Ejido, 2 en Tovar, y 2 en Timotes, para la obtención de la información necesaria que permitiera encontrar respuesta a los interrogantes planteados. Se entrevistaron 18 docentes de aula de 5to. y 6to. grado, aplicando la modalidad oral para detectar posibles diferencias existentes entre uno u otro, a pesar de que aplican los mismos programas, variando las maneras establecidas por el docente y su proceder en el aula. La búsqueda de información se hizo en el año escolar 2009-2010, culminándose la investigación en el año 2011.

La modalidad oral consistió en la entrevista al docente de aula, en la cual hubo una indagatoria orientada en una dirección específica acorde con la naturaleza de la búsqueda. En este caso, acerca del desarrollo del programa de Educación estética a lo largo del año escolar. En cuanto a

la entrevista, se aplicó un procedimiento no estructurado, es decir, la indagatoria se hizo en relación con la realidad observada directamente. Tuvo un carácter informal al permitir que el docente no recibiera ningún tipo de presión que pudiera ser origen de una distorsión en la información provista.

Sin embargo, se hizo necesario precisar algunos alcances de la orientación dentro de la cual se dirigió esta actividad. En primer lugar, interesaba precisar el perfil profesional del docente así como conocer las herramientas didácticas utilizadas en la aplicación del programa. Dentro de éstas, se encuentran la que menciona Bruner (1997, p. 114): la narración oral interpretativa; las propuestas por Ávila (1999, p. 39): copia textual del pizarrón de contenidos ausentes de interpretación local, la utilización de la narración dialógica para estimular la construcción del conocimiento. Sobre este aspecto, Bruner (1997, p. 138) señala lo que denomina “el currículo en espiral” el cual se inicia con una exploración intuitiva, que permite considerar las ideas de los alumnos para ir de lo simple a lo complejo. Ávila (1999), incluye la problemática socio-ambiental relacionada con problemas sociales. Otro aspecto importante a tomar en cuenta, es el relacionado con las creencias, sobre las cuales Bruner (1997) se pregunta ¿cómo se actúa? Y cuáles son las acciones sobre las creencias mantenidas y donde destaca “la evolución crucial del realismo ingenuo a un entendimiento del papel de las creencias, que ocurre en los primeros años de escuela, probablemente no se complete nunca” (p. 68).

En segundo lugar, interesó conocer la utilización y el alcance que tienen las imágenes como recursos didácticos en el aula y fuera de ella a modo de objeto del programa curricular, de recurso de apoyo de visualización en aspectos teóricos, y como medio de expresión visual de los alumnos en el dominio de la creación y la participación.

Se aplicaron parámetros referenciales: iconografía nacional/regional, cultura popular, música-danzas, patrimonio y museos, relacionados con cada una de las cuatro áreas temáticas que comprende el programa: imagen, música, cultura, diseño.

6. Resultados y discusión

6.1. Conocimiento del programa

En primer lugar hay que destacar la vinculación de los docentes con el programa, y esto pudiera eventualmente estar afectado por la formación profesional de los educadores y su orientación específica en el campo de la docencia. Se encontró que varios de quienes imparten Educación estética en las unidades educativas públicas no tienen formación especial en el área de arte o de estética. Esto resulta en parte, de la organización curricular en las Facultades de Educación que están orientadas a formar docentes en las áreas de ciencias, ciencias sociales y educación física. Las opciones para el área de Educación estética provienen de estudiantes egresados en Arte o Historia del arte, que deben cumplir con programas de adiestramiento docente,

adicionales a los cursados en sus estudios profesionales, para poder optar un cargo en la docencia pública. Consecuentemente, el ingreso a la docencia en las unidades educativas públicas privilegia a quienes egresan de las facultades de educación de las distintas universidades. Por lo tanto, quienes se gradúan en otros programas universitarios no tienen posibilidades en la docencia pública. Para cubrir las vacantes en Educación estética —y siendo requisito el título de educador— las unidades educativas públicas las asignan a docentes procedentes de otras áreas del conocimiento. Mientras que en las unidades educativas privadas, los egresados de Arte o de Historia del arte, tienen cabida, lo cual quedó reflejado en la encuesta, al encontrar licenciados en Historia del arte desarrollando el programa Educación estética. Esto deriva en el mayor o menor interés hacia la asignatura, y en el modo como se la percibe: como una unidad de conocimiento a ser transmitidos en el aula. Lo que lleva a la consideración del factor de la estimación y el valor dado a cada disciplina por parte de los docentes.

En relación con el contenido del programa de Educación estética, los docentes de todas las regiones consideradas, señalaron en general los puntos contentivos del mismo. Sin embargo, algunos, como en los casos de Ejido y Tovar mencionaron solamente aquellos temas que sí desarrollan en su totalidad, mientras que otros no aludidos, se deben a que en la mayoría de los casos no llegan a completarlos.

Los temas más recurrentes en su desarrollo en el aula son los orientados hacia la música y la danza. Esto debido a que generan mayor motivación en los docentes, porque permiten incluirlos como parte de otras actividades escolares como la celebración de fiestas y eventos. Por el contrario, aquellos que no se desarrollan por falta de tiempo o problemas con carencia de materiales de apoyo son los referidos a diseño y expresión creativa.

6.2. Estrategias Pedagógicas. Modalidades

En cuanto a estrategias y modalidades, se observa una dicotomía entre unas y otras; es así que, las modalidades tradicionales persisten tales como exposiciones del docente, uso de la pizarra, copia por parte de los estudiantes. No obstante esta modalidad es combinada con actividades prácticas, trabajos grupales en la mayoría de los lugares visitados. Sin embargo, hay que destacar que en otros casos como en El Vigía, “cambian estrategias”, hacen trabajos grupales, la asignatura es planteada de modo teórico-práctico en la cual se dan una continua interactividad docente-alumnos.

6.3. Importancia puntos temáticos programa

En relación con la importancia asignada al programa de Educación estética en sí mismo, se observó que un 80 por ciento de los docentes entrevistados manifestaron que la asignatura “no es muy importante”, “es poco importante”, todo ello en referencia a las otras asignaturas consideradas importantes. Validan su aseveración al referir que por ello,

se le asignan solamente dos horas semanales en contraste con las otras que tiene cuatro horas de dedicación. Otro aspecto en relación con este punto, es el de precisar que algunos contenidos son más trascendentes que otros, lo que usualmente origina que son dejados de lado, aquellos poco valorados. Finalmente señalaron que “no se pasa todo el programa” o es “poco desarrollado” por las razones expuestas anteriormente.

6.4. Reconocimiento cultura regional

Referente a la cultura popular regional, los resultados muestran, que ésta sí es considerada muy importante porque refleja los modos de vivir y actuar de las comunidades, el mantenimiento de las tradiciones arraigadas facilitando su mantenimiento en el tiempo. Podríamos decir que este tipo de expresiones las aprecian como las más próximas a su realidad, entorno y experiencias, que las consideradas en los tres tópicos anteriores (iconografía, patrimonio, museos), los cuales parecieran verse y sentirse como fríos, distantes y pertenecientes a otros niveles o círculos sociales.

La cultura popular es percibida de un modo dinámico, de allí que se enfatice en la mayoría de las unidades educativas aquellos aspectos relativos a música y danza, que conforman parte del programa de Educación estética, dejando de lado, por diversas razones los demás contenidos temáticos que se encuentran incluidos en el mismo.

En referencia a la conceptualización del patrimonio en la cultura regional del estado Mérida y su expresión en una diversidad de manifestaciones, hubo una cierta coincidencia en las apreciaciones de los entrevistados. Sobre la idea de patrimonio, detectamos que éste es considerado importante por los docentes como una forma de expresión que muestra los valores de aquellos elementos representativos del Estado, tanto naturales como materiales. Sin embargo, encuentran difícil abordarlos por la carencia de materiales de apoyo visual y de algún tipo de orientación. En lo que se refiere al patrimonio regional, tratan de abordarlo con aquellos elementos que se encuentran más próximos a la localidad.

7. Proyecto de aula. Contenidos generales. Regionales

La estimación de los docentes hacia los contenidos del programa en función de su importancia y expresados en Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) fue inquirida, resultando dos tipos de apreciaciones. En general como la mayoría de los docentes de Educación estética consideran la asignatura “no muy importante” o “medianamente importante” entre otras aseveraciones, afirmaciones que llevan a la consideración que no ameritan el desarrollo de un Proyecto de Aula centrado en esa temática. Sin embargo, hubo casos como en El Vigía donde se resaltó que todos los temas del programa son importantes motivando la ejecución de Proyectos Pedagógicos de Aula. Un docente egresado de Historia del arte y trabajando en una unidad educativa

privada manifestó acerca de la “necesidad de darle mayor importancia a los contenidos programáticos de Educación estética, y tener la facilidad de contar con los materiales y técnicas que se necesitan para aplicar dichas actividades”.

7.1. Recursos de aprendizaje. Visuales. Tecnologías

Acerca de los beneficios/ventajas de utilizar las nuevas tecnologías en el desarrollo de los programas coincidieron en expresar “que son útiles”, “facilitan los procesos”, “estimulan a los alumnos”, sin embargo, se observaron algunas actitudes de reticencia hacia su implantación y empleo.

La indagatoria sobre los recursos visuales utilizados en el área sirvió para mostrar una realidad en cuanto al uso de los mismos. Los señalamientos van desde la no utilización, pasando por las más difundidas y accesibles, las láminas, hasta el empleo de videos CD’s, diapositivas, retroproyector. Hay que destacar que ninguno mencionó utilizar Internet: “Hay internet en la escuela pero no se utiliza para la enseñanza” fue la opinión de una docente. Otro docente de una unidad educativa privada sostuvo que “el internet es sólo para uso administrativo, los docentes no tenemos acceso al sistema”.

En cuanto a utilizar los espacios de los museos del Estado y facilitar el contacto con las obras de arte en exposición, encontramos que no reciben mayor atención. Algunos de los docentes señalaron que a título individual, sugieren a los alumnos visitar determinado museo como forma de complemento de algún tema o en asignaciones para algún trabajo. Pero el museo en sí no es desarrollado como un punto central. Por otra parte, no llevan a los estudiantes a los museos por razones logísticas: problemas de transporte, costos, indisciplina y el bajo interés que muestran los alumnos por determinadas actividades de esta índole. Igual situación se presenta con recorridos o visitas a lugares que albergan bienes patrimoniales.

7.2. Dificultades

Al requerírseles acerca de las dificultades experimentadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes coincidieron en señalar dos tipos de problemas. Uno relacionado con la carencia de materiales de apoyo visual, lo cual redundaba en el segundo tipo de problema “los alumnos no responden como debieran”, “hay desinterés”. Otro señalamiento para el caso de Educación estética es el de contar solamente con 2 horas semanales, mientras que las otras asignaturas tienen 4 horas por semana.

Por otra parte, la vinculación programa curricular-docente puede asumirse con un cierto carácter estático. Los programas datan de 1998 y no han sido modificados desde entonces. Los aspectos regionales que suelen incluirse tampoco han experimentado mayores variaciones. Todo ello incide en una baja motivación e interés hacia la asignatura. Igualmente, las dinámicas y modalidades aplicadas a la enseñanza tampoco son sujetos de cambios importantes. Se percibe como una resistencia silente tanto de la institucionalidad como de quienes ejercen la práctica docente.

Conclusión

El programa de Educación estética sigue considerándose una asignatura de segundo orden para la mayoría de los docentes. Esta apreciación procede de la poca importancia dada a la misma dentro de lo que es el componente curricular de la Educación Básica, lo cual es manifiesto con el menor tiempo de dedicación asignado a la misma, dos horas semanales en contraste con las cuatro horas que tienen las demás asignaturas. Este sentimiento de minusvalía es asimismo percibido por los docentes formados en el área de Arte o Historia del arte. No obstante consideran que debería dársele la importancia que requiere, dado que constituye parte integral de la formación educativa. No es el caso cuando los docentes que provienen de otras áreas de especialización simplemente asumen la asignatura por razones de logística interna de las unidades educativas.

El contenido del programa mayormente desarrollado es el referente a la música y las danzas que son asociadas con muestras de expresiones de cultura popular, especialmente aquellas que se encuentran profundamente arraigadas en el colectivo.

La educación como actividad depositaria y responsable de la transmisión del conocimiento a las nuevas generaciones mantiene asimismo una actitud de minusvalía en relación con las asignaturas que contemplan estos aspectos dentro del currículo. De la misma manera instituciones responsables de los aspectos pertinentes a la cultura y las artes tampoco parecieran que cumplen su función a cabalidad, en especial en lo referente a actividades de extensión y difusión. Existe por lo tanto una descoordinación institucional entre aquellos entes cuya función les demanda una actitud dinámica, activa que permita que tanto la cultura como las artes alcancen las dimensiones que el colectivo requiere para lograr la plenitud de su desarrollo como seres humanos plenos.

En relación con los parámetros de la investigación, (iconografía nacional, patrimonio, museos y cultura popular) observamos que la mayoría de los docentes expresaron que los temas relativos a la iconografía nacional, reciben una atención sostenida, la cual es reforzada con la presencia de carteles alusivos en las aulas o expresados en pinturas murales en los espacios externos. En cambio, en lo que respecta a la iconografía regional, ésta recibe escasa dedicación, lo cual explica los vacíos de conocimiento o confusiones al respecto en los estudiantes. En relación con patrimonio, hay una desarticulación en torno a la educación en el arte, la cultura y los valores patrimoniales entre las instituciones responsables de la misma, como son las unidades educativas y las instituciones museísticas, requiere una unificación de esfuerzos en pos de un objetivo común, la formación de las nuevas generaciones en estos aspectos, y la divulgación de los mismos hacia las comunidades organizadas para hacerlas partícipes de sus alcances.

Los temas pertinentes a las artes, y en general lo que se refiere a las manifestaciones expresivas propias de un colectivo han sido a lo largo del tiempo objeto de una atención disminuida, situación que debiera ser motivo de reflexión y análisis. ©

Beatriz Cáceres-Péfaur, Licenciada en Comunicación Social. Universidad Católica Santa María. Arequipa, Perú. Magister en Comunicación Social. Universidad de Kansas, Lawrence, Kansas, EEUU. Magister en Ciencias Políticas. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. Doctora en Educación. Universidad de los Andes, Mérida.

Bibliografía

- Ávila Ruiz, Rosa María (1999). La construcción del conocimiento escolar. Una propuesta de secuenciación de contenidos para la enseñanza de la Historia del Arte. *Investigación en la Escuela*, N°. 39. pp. 39-48. Sevilla-España: Diada.
- Bruner, Jerome Seymour (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid España: Visor.
- Duplá, Francisco Javier (1987). *La educación en Venezuela. Curso de formación sociopolítica*. Caracas-Venezuela: Centro Gumilla.
- Madriz Nava, Argenis (1985). *La enseñanza de la Educación artística en Venezuela*. Caracas-Venezuela: Galería de Arte Nacional.
- Martínez Miguelez, Miguel (2007). *La Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México D.F.: Trillas.
- Rodríguez Trujillo, Nacarid (1988). *Criterios para el análisis del diseño curricular. Cuadernos de Educación*. Caracas-Venezuela: Cooperativa laboratorio educativo.

Documentos oficiales

- Ministerio de Educación (1998). *Currículo Básico Nacional*. Caracas-Venezuela: Dirección general sectorial de educación básica, media diversificada y profesional. Dirección de educación básica.
- Ministerio de Educación (1997). *Plan de estudio nivel de educación básica - segunda etapa*. Caracas-Venezuela: Dirección general sectorial de educación básica, media diversificada y profesional. Dirección de educación básica.
- Ministerio de Educación (1998). *Programa de estética. Educación básica – segunda etapa, 6to. grado*. Caracas-Venezuela: Dirección general sectorial de educación pre-escolar, básica, media diversificada y profesional.



Viene de la pág. 100

Sobre Julian Assange Conocido por muchos como “*el cerebro que filtró los cables del departamento de Estado de los Estados Unidos*”, fue detenido en 1991 por la Policía Federal Australiana acusado de acceso ilegal al sistema de una universidad australiana, al de una compañía de telecomunicaciones y a otras organizaciones. Fue declarado culpable de 24 cargos por delitos informáticos, multado y puesto en libertad por buena conducta.

El 18 de agosto de 2010 solicitó un permiso de trabajo y residencia en Suecia por considerarlo un país defensor de los Derechos Humanos, sin embargo, fue detenido en Londres a petición de la justicia sueca el 7 de diciembre de 2010, luego de publicar a través de Wikileaks cables diplomáticos confidenciales de EE.UU. y documentos confidenciales relacionados con las guerras de Iraq y Afganistán. Durante el año 2010 la Casa Blanca activó un equipo de más de 100 personas dedicadas exclusivamente a contrarrestar los efectos del trabajo de Wikileaks.

Continúa en la pág. 118