



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Carrera de Psicología

# **Conocimientos sobre el arte en el espacio educativo formal en Latinoamérica entre los años 2008 y 2018**

*MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGO*

**AUTOR**

**Rodrigo Rebolledo Maureira**

**PROFESORA GUÍA**

**Sonia Pérez Tello**

**Santiago, Chile  
2020**

*“Una piedra durante un día dejará una marca solitaria en un carro policial  
Diez piedras durante diez noches pintarán estrellas en algunos blindajes  
Mil piedras durante mil días y mil noches erosionarán todo su concreto  
Y brotaremos como montañas  
Y nos tomaremos de las manos  
Y seremos cordillera indómita  
Y seremos marea eterna  
Y no nos soltaremos más.”*

Poema en homenaje a todas las personas que se levantaron contra la dominación vestida de normalidad en el Estallido Social del 18 de Octubre del año 2019, Chile.

## **Agradecimientos**

*A mi familia. Con mucho cariño a Adriana, mi madre incansable y luchadora, a mi hermano Vicente por su sinceridad a punzante y a mi padre Antonio.*

*A mi familia extendida, a todas y todos mis primas y primos, tías y tíos de Puente Alto con quienes arreglamos el país cada vez que nos juntamos a tomar once. A mi primo Carlos y mi tía Lucy.*

*A mi gato Cuco, y a todas las almas felinas que se han cruzado en mi vida, ya sea que sigan aquí o estén maullando desde las estrellas.*

*A todas esas alegrías y personas que me ha traído la música, en la Casona de La Florida, en el Círculo de Blues Popular y tantos otros momentos y lugares.*

*A mis amigas y amigos, que son agua en el desierto y fuego en la oscuridad.  
A Paulo, a Katherine, a Andrés, a Danae, a Matías.*

*A Amapola, con quien he aprendido a hacerle frente al miedo, a mí mismo, a entregarme al amor sin censura, como un refugio de aguas serenas.*

*A Sonia Pérez, por ser una maestra con su guía cariñosa y apasionada. A todas y todos las y los profesores que han dejado una huella en mí con o sin darse cuenta.*

*A las y los Mediadores en Arte con quienes buscamos las fisuras para transformarlo todo.*

## Índice

Resumen .....	5
1- Introducción .....	6
2- Arte y Educación .....	8
2.1 – Algunas concepciones sobre el arte.....	8
2.2 - La utilización de las artes en la enseñanza .....	10
2.3 – El lugar de psicología en la relación arte y educación.....	11
2.4 – La situación del arte y la educación en la sociedad actual .....	13
3 – Pregunta de investigación y objetivos .....	15
4 – Metodología .....	15
5 – Resultados .....	19
5.1 – Países .....	19
5.2 – Años de las publicaciones .....	20
5.3 – Sujetos objetivo .....	21
5.4 – Expresiones .....	21
5.5 – Concepciones del arte en la educación .....	22
5.6 – Concepciones del arte en la sociedad .....	26
5.7 – Elementos teóricos de la psicología que justifican el uso del arte en la educación .....	28
5.8 – Aprendizajes y desarrollo .....	31
5.9 – Diseños y resultados .....	30
6 – Discusión .....	35
6.1 – El carácter socioafectivo de las concepciones del arte.....	35
6.2 – Amplía variedad en el uso de conocimiento proveniente de la psicología y en aprendizajes perseguidos.....	39
6.3 – Heterogeneidad y complejidad en la forma de evaluación y resultados.....	40
7 – Consideraciones finales .....	41
Referencias .....	44
Anexos .....	47

## Índice de tablas y diagramas.

Tabla 1: Criterios de búsqueda y operadores booleanos .....	16
Tabla 2: Filtros utilizados y artículos seleccionados en cada fase .....	18
Tabla 3: Artículos seleccionados .....	18
Tabla 4: Distribución de artículos según país de publicación .....	19
Tabla 5: Distribución de artículos según país de implementación .....	20
Tabla 6: Síntesis de las concepciones del uso del arte en educación .....	26
Tabla 7: Síntesis de las concepciones del uso del arte en la sociedad .....	28
Tabla 8: Síntesis de temática y autores referenciados como justificación del uso del arte en educación .....	30
Tabla 9: Síntesis de aprendizajes y dimensiones del desarrollo humano abordados por las experiencias .....	31
Tabla 10: Síntesis general .....	34
Diagrama 1: Ubicación de 4 concepciones del arte según ejes .....	37

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar la producción de conocimiento científico sobre experiencias latinoamericanas de utilización del arte en la educación entre los años 2008 y 2018. Para ello se revisaron tres bases de datos (Scielo, Scopus y Web of Science), teniendo como criterios de elegibilidad que las experiencias de uso del arte se realizaran con estudiantes de primaria y/o secundaria de la educación formal de países latinoamericanos para abordar aprendizajes distintos a los de la misma expresión artística utilizada. Un total de 14 artículos resultaron seleccionados posterior a la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Se logran identificar las concepciones del uso del arte que tienen a la base a los artículos, se reconoce que los tópicos de la psicología que justifican su utilización son bastante heterogéneos destacando levemente la Creatividad, Emocionalidad y el Arteterapia, así como también lo son los aprendizajes que persiguen dichas experiencias, primando ligeramente la Formación Ciudadana, el desarrollo de la Creatividad y la Empatía. También se da cuenta de que los resultados de las intervenciones revisadas son todas positivas, mas las formas de evaluación de su impacto es sumamente variable. Finalmente, se concluye que el uso del arte en la educación tiene una potencialidad más allá de ámbitos socioafectivos y que existe una necesidad de formas de evaluación que se condigan con las características más procesuales de este tipo de experiencias, lo cual es fundamental para su transmisión y desarrollo y futuro.

**Palabras Clave:** educación, arte, educación artística, Latinoamérica, educación primaria, educación secundaria, revisión sistemática.

## **1 - Introducción**

Hablar de arte no es sencillo. Siempre se corre el riesgo de reducir un fenómeno o experiencia muy complejo a una caricatura de sí misma con la finalidad de poder comunicarlo y aprehenderlo. En esta misma línea, al querer hablar sobre Arte y Educación el problema no se vuelve menor, sino todo lo contrario, emergen nuevas preguntas y nuevos riesgos de caer en reduccionismos, lugares comunes, idealismos, instrumentalizaciones, etc. A pesar de esto una cosa es clara: El arte representa “algo” difícil de definir y de delimitar que es de gran importancia para la experiencia humana, lo cual justifica su presencia en el espacio educativo. Es por ello que, en su segunda conferencia internacional sobre educación artística la UNESCO plantea lo siguiente respecto a ésta:

“...la educación de las artes puede hacer una contribución directa a resolver los desafíos sociales y culturales que enfrenta el mundo hoy, teniendo un rol sumamente importante en la transformación constructiva de sistemas educacionales que luchan por alcanzar los estándares de los estudiantes en un mundo que cambia rápidamente caracterizado por avances notables en tecnología por una parte e injusticias sociales y culturales por otra.” (UNESCO, 2010, pág. 2)

Esto nos permite, desde un primer momento, notar la importancia que tiene el objetivo general del arte en la educación para el desarrollo humano individual y colectivo, lo cual implica desafíos y compromisos político-éticos considerables. En esta misma línea, la filósofa estadounidense Martha Nussbaum señala que “Los pedagogos entendieron que el aporte más importante de las artes a la vida humana después de la escuela era el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (Nussbaum, 2005, pág. 139) lo cual tiene como principal potencialidad y beneficio desarrollar en las personas, en particular en los niños, la capacidad para comprenderse a sí mismos y a los demás. Además, se le atribuye a la educación artística la capacidad de potenciar y entregar diferentes aprendizajes y habilidades que de otra forma difícilmente se transmitirían en el espacio educativo, tales como la integración a una comunidad, el sentido de pertenencia, la solidaridad, la tolerancia (Ñañez-Rodríguez y Castro-Iturriago, 2016, Rivera, 1999), pensar críticamente (Nussbaum, 2005; 2010; Ñañez-Rodríguez y Castro-Iturriago, 2016), aproximarse a los problemas sociales como un “ciudadano del

mundo” más allá de los intereses locales y personales, desinstrumentalizar a otros y desarrollar la ‘imaginación narrativa’ (Nussbaum, 2005; 2010). También resulta sumamente interesante la idea del arte y el lenguaje artístico como un proceso de construcción de saberes en relación con otros textos artísticos y lenguajes para repensar y reescribir mundos (Fernández, 2010). El doctor en psicología brasileño Fernando Luiz Zanetti (2018) identificó una serie de roles que son atribuidos a la enseñanza de arte en su territorio, tales como: fomentar el autoconocimiento, el desarrollo personal, la posibilidad de dar sentido a la vida, sensibilización de los miembros del espacio educativo (estudiantes, profesores, apoderados y adultos en general), propiciar la cooperación, fomentar la creatividad, la apertura a la diferencia, generar placer en el aprendizaje, entre otros.

Por otra parte, en cuanto al arte en el contexto Latinoamericano en general, según Cervetto y López (2016), lo educativo puede entenderse como una oportunidad para “ingresar autorreflexivamente a las estructuras del arte, no solo para impugnar el sistema establecido de jerarquías en la producción de conocimiento dentro de las instituciones culturales, sino también como forma de movilizar experiencias de cambio social a mayor escala” (pág. 2). Esto, según los mismos autores, no presenta una novedad en la región, en tanto iniciativas anteriores han sentado bases para pensar una educación liberadora desde por lo menos los años 60 con la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Cervetto y López, 2016). Así, se puede comenzar a notar que la utilización del arte en esta región tiene ciertas características particulares que lo diferencian de otros territorios más cercanos a los centros hegemónicos de la producción cultural.

Con todo lo anterior se vuelve evidente que en el arte y en su enseñanza (o utilización en el espacio educativo) hay algo de valor que puede ser transmitido, fomentado y potenciado, sin embargo, pareciese ser que su alcance es sumamente amplio y a veces un tanto difuso, casi tendiendo a infinito. Por esto resulta de interés caracterizar el desarrollo de conocimiento (empírico) en Latinoamérica respecto a la utilización del Arte en la Educación. ¿Cuánto o qué de Arte tiene la Educación? ¿y cuánto de Educación tiene el uso del arte en este espacio? ¿Existe un único objetivo en su desarrollo e implementación en el sistema educativo? Estas son algunas de las preguntas que motivan este trabajo y para responderlas, primero será necesario aproximarnos a diferentes concepciones del rol del arte en la sociedad y de su utilización en el espacio educativo,

incluyendo el campo de la educación artística, para que al momento de la revisión del conocimiento producido en la materia podamos entendernos en un marco conceptual común.

## **2- Arte y Educación**

### **2.1 – Algunas concepciones sobre el arte**

Abordar la pregunta “¿Qué es el arte?” e intentar responderla aquí sería un despropósito que excede los alcances de este trabajo, sin embargo, resulta fundamental aproximarnos a distintas concepciones del papel que juega el arte en la sociedad.

Para comenzar con una definición amplia y operativa, tomaremos aquella establecida por la UNESCO en la primera conferencia internacional sobre Educación Artística la cual señala que, en muchas culturas, las expresiones que comunican “insights” y abren el espacio para la reflexión en las mentes de las personas son llamadas “arte” (UNESCO, 2006). Esta primera definición inmediatamente señala tres elementos fundamentales: El arte como expresión, el arte como la comunicación del mundo interno de las personas y el arte como algo que permite la reflexión.

Por otro lado, el historiador de arte francés, Nicolás Bourriaud en su texto “Estética Relacional” (1998) nos entrega una visión bastante novedosa respecto al arte, alejada de las ideas más tradicionales en las cuales lo relevante del arte recae en el objeto artístico y su producción, atribuyéndole ciertas características (hasta cierto punto con pretensión de “objetividad”). Para este autor el arte ya no prepara o anuncia mundos futuros, sino que más bien modela universos posibles. Es decir, en términos posmodernos, el arte como precursora o mensajera de una evolución histórica inevitable se abandona en pos de un arte fragmentario, aislado, desprovisto de una visión global del mundo, de una gran narración. Las obras de arte buscarían constituir modos de existencia, modelos de acción, formas de relacionarse dentro de lo ya existente:

“La esencia de la práctica artística residiría así en la invención de relaciones entre sujetos; cada obra de arte en particular sería la propuesta para habitar un mundo en común y el trabajo de cada artista, un haz de relaciones con el mundo, que generaría a su vez otras relaciones, y así sucesivamente hasta el infinito” (Bourriaud, 1998, pág. 23).

Esta definición de arte, en términos relacionales, resulta sumamente provechosa para repensar qué entendemos por arte, cuál es el papel de la expresión y de alguna forma, rearticula a quienes ‘experian’ el arte. Llevado a un plano educativo, nos permite repensar quiénes (los estudiantes) pueden llegar a jugar el papel de artista, en mayor o menor escala, resignificando las experiencias (cotidianas o no) que viven. Esto tiene mucha relación con planteamientos del psicólogo y filósofo estadounidense John Dewey quien en su texto “El arte como experiencia” plantea que en el arte lo fundamental son los “modos de relación” que se proponen en cada obra de arte (Dewey, 1949), sin embargo, habla no solo en términos interpersonales e intersubjetivos, sino también la forma en la cual nos relacionamos perceptualmente.

Dewey señala al arte como un intensificador de la vida (incluyendo la vida cotidiana), concepción que está en contraposición con aquella del arte lejano y tradicional que es presentado en museos. De aquella potencialidad que tiene la ‘cotidianidad’ para configurarse como arte, el autor busca establecer su importancia como algo que no debe ser sacralizado y puesto en pedestales inalcanzables para la mayoría, sino como una necesidad de ampliar su mundo. Para ello señala ejemplos de pueblos antiguos que decoraban sus utensilios de uso cotidiano (Dewey, 1949, pág. 7). En la siguiente cita dónde se refiere al arte, queda de manifiesto la relevancia, en términos orgánicos, que le atribuye:

“[El arte] Es la prueba de que el hombre usa los materiales y las energías de la naturaleza con la intención de ensanchar su propia vida, y que lo hace de acuerdo con la estructura de su organismo, cerebro, órganos de los sentimientos [sic] y sistema muscular. El arte es la prueba viviente y concreta de que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente.” (Dewey, 1949, pág. 29)

Otro elemento que no puede quedar fuera de esta aproximación al concepto de arte tiene que ver con la idea de la expresividad, la cual está sumamente relacionada con el lenguaje. En la actualidad, corresponde considerar que la obra de arte pertenece a un lenguaje (artístico), el cual se constituye con las relaciones ineludibles en relación con otros textos, es decir, con otros campos del conocimiento y la experiencia. Como señala Fernández (2010) “el artista quiere poner a discusión las operaciones posibles, los relatos,

sus alternativas, los vínculos con la filosofía, con la literatura, con la ciencia, con la tecnología, entre otros” (pág. 39), discutiendo la idea del arte como una obra maestra única a admirar.

## **2.2 - La utilización de las artes en la enseñanza**

Luego de esta aproximación necesaria a diferentes ideas respecto del rol del arte, nos adentraremos en cómo se ha explicado desde teóricos provenientes de la psicología, la filosofía, la educación y las artes la relación de ésta última con la educación. A partir de autores como Luiz Zanetti, Herbert Read y Elliot Eisner, es posible identificar tres roles: 1) la enseñanza del arte por el arte; 2) el uso del arte como medio para otros aprendizajes y 3) el arte como transmisora de aquello que sólo el arte puede entregar.

Zanetti (2018) identifica claramente dos roles principales en su investigación en el territorio brasileño. Por una parte, se encuentra la enseñanza del arte por el arte mismo, es decir, los encuentros entre arte y educación, mediados por los saberes provenientes de la psicología, tienen como finalidad una mejora en la enseñanza y desempeño de la disciplina artística que se estuviese trabajando. Por otro lado, la enseñanza de otros conocimientos y habilidades utilizando al arte como un mediador, para elementos variados como ciudadanía, autoconocimiento, solidaridad, entre otros. Este segundo rol, o movimiento del arte en la educación lo señala en sintonía con lo que se llama como “educación expandida” (Zanetti, 2018) el cual hace referencia a la utilización del arte para fines que van más allá de la enseñanza del arte como disciplina y apunta más bien a objetivos generales de la educación o incluso de la psicología.

Lo anteriormente expuesto está muy en la línea con lo planteado por el historiador del arte, filósofo y poeta inglés Herbert Read (1948) quien señala que la educación por el arte no hace distinciones entre las diversas áreas del desarrollo del ser humano, sino que enfatiza la integración de lo artístico en la educación en general, entendiendo el arte como un medio de comunicación, expresión y de auto identificación de la personalidad. El concepto parte de una concepción integradora del ser humano, al que concibe en una permanente relación dinámica con su medio, sea este tanto físico – natural como histórico – social. Así, es el entorno el que favorece u obstaculiza las tendencias activas de la persona, y es por eso que en la educación por el arte el niño y la niña resuelven actuando,

y es en su experiencia a través de los distintos lenguajes del arte en donde obtienen el verdadero aprendizaje (Read, 1948). En este sentido, la educación por el arte puede relacionarse de forma muy cercana con la 'educación extendida' señalada por Zanetti, en tanto el principal rol del arte en el espacio educativo sería el de servir de mediador para otros aprendizajes, aun considerando que el enfoque de Read contemple una visión explícitamente integradora del ser humano y al arte como fundamental para lograr dicho propósito.

Para el educador en artes estadounidense Elliot Eisner, la educación artística tiene como uno de sus principales objetivos el cultivar sensibilidades y fomentar actitudes artísticas con la finalidad de que los estudiantes puedan estar informados y disfrutar de las cualidades estéticas del mundo en que viven, es decir, como un medio para apreciación de la experiencia humana (Eisner, 1995), lo cual va en la línea de lo planteado por la UNESCO y los Derechos Humanos respecto a la participación en la cultura por parte de todos los ciudadanos (UNESCO, 2006; 2010). Eisner distingue dos acercamientos o justificaciones para la educación artística en las instituciones educativas. La primera, que resulta congruente con las expuestas anteriormente por Zanetti y Read, denominándola como 'contextualista', la cual considera las consecuencias instrumentales del arte, teniendo en cuenta las necesidades específicas de la sociedad transmitidas al sistema educativo. Desde esta aproximación, el arte no es el punto de partida, sino las niñas y niños y el contexto del cual provienen y en el cual se supone se van a desenvolver en un futuro, por lo cual extrae del arte aquello que serviría para esta tarea, ofreciendo diversos valores educativos (Eisner, 1995). La segunda justificación la denomina como esencialista y le otorga un mayor peso al arte, señalando que el objetivo de la educación artística bajo esta perspectiva es la de contribuir a la experiencia y al conocimiento humano de un modo que solo el arte puede ofrecer (Eisner 1995), aportando una visión sumamente novedosa que permite pensar al arte como algo más que un mero instrumento educativo, sino más bien aproximándose a su complejidad. Esta visión también se distancia de aquellas más tradicionales de la 'enseñanza del arte por el arte' o de la enseñanza de 'lo técnico y disciplinar' del arte (Zanetti, 2018) poniendo el énfasis en la experiencia artística/estética. Esto puede entenderse como un espacio propicio para el cruce con lo planteado por Dewey respecto a la valoración de la experiencia cotidiana como fundamental para una experiencia estética (Dewey, 1949).

### **2.3 – El lugar de la psicología en la relación arte y educación**

En cuanto a la posición que ocupa la psicología en la relación entre el arte y educación, Zanetti (2018) autor se enfoca en el proceso de “pedagogización” del arte. Dicho proceso lo concibe como la diseminación de afirmaciones o declaraciones de ciertas áreas del conocimiento (arte, filosofía, ciencia, etc) hacia otras áreas de la vida humana, con la finalidad de mejorar o educar a la persona, de acuerdo con el imperativo social, económico o político de su época. (Zanetti, 2018) Es decir, la pedagogización hace referencia al proceso en el cual un campo de conocimiento pasa a ser considerado como “digno” de ser enseñado, tiene importancia en el proceso formativo del educando. En este sentido, se puede notar que es precisamente el conocimiento proveniente desde la psicología el cual es constantemente utilizado para justificar el encuentro entre arte y educación, en particular mediante argumentos ligados a teóricos prominentes tales como Freud, Piaget, Vygotski, Jung y Rogers (Zanetti, 2018). Sería de esta forma como el conocimiento psicológico justificaría la existencia de las artes en el espacio educativo a través de funciones psicológicas socialmente legitimadas llegando a indicar, posteriormente que el universo del arte como conjunto debiese apoyarse en dichas funciones para su justificación. Esto permitiría la entrada de psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionales y otros profesionales del cuidado a la utilización del arte tanto dentro como fuera del mundo escolar.

Adentrándonos más en las funciones de la psicología mencionadas por Zanetti (2018), nos encontramos con que la variedad de objetivos y aprendizajes pueden agruparse principalmente en tres: La relación del sujeto consigo mismo, la relación del sujeto con otros y la relación del sujeto con el mundo de las cosas.

En primer lugar, en cuanto a la relación que el sujeto tiene consigo mismo, se identifica al arte como un potenciador del entendimiento propio y como promotor del desarrollo personal, al permitirle ponerse en contacto con su propia historia de vida, llevándolo a lugares a los que no podría tener acceso de otra forma. Dentro de esta función también se encontraría la capacidad de estimular funciones psicológicas superiores, además de promover la autoestima, crecimiento personal, creatividad y la promoción de una vida más feliz. En segundo lugar, en cuanto a la relación del sujeto con otros, se le atribuye la capacidad de sensibilizar adultos, profesores y familiares del estudiante, apostando a una

inserción efectiva en el proceso del desarrollo del niño y la producción de individuos psicológicamente maduros y cooperativos. Finalmente, en cuanto a la relación entre el sujeto y el mundo de las cosas y el conocimiento (esto último principalmente relacionado a la educación, se señala la posibilidad de ayudar a revertir procesos de deserción escolar, posturas de cuestionamiento, confrontación y apertura a lo nuevo y diferente, la resignificación del mundo y crear formas más amplias de aproximarse al fenómeno educativo.

En una línea similar, para la psicóloga Gisselle Marty (2006) el arte se presenta como una herramienta mental que involucra las funciones superiores, en términos Vygotskianos, es decir, como una técnica social del sentimiento y también, en términos neurocientíficos, el arte aparece como un fenómeno en el cual interviene todo el conjunto de las capacidades cognitivas de una persona, constituyéndose así como una instancia fundamental para el desarrollo integral de la persona.

### ***2.3 - La situación del arte en la educación en la sociedad actual***

En la actualidad, producto de una progresiva primacía de los factores económicos y técnicos en las sociedades occidentales, modelos educativos de los lugares más diversos han tenido un giro hacia una progresiva tecnificación, cuestionando y restando horas a materias de humanidades y artes. Esto llega al punto en el cual, en Latinoamérica, incluso la labor y el rol del docente en el espacio educativo ha sido progresivamente tecnificado, alienando la labor creativa y formadora del profesorado, propiciando su transformación en meros transmisores técnicos de contenidos mediante un set predefinido de didácticas (Mejía, 2010). En este mismo sentido, Nussbaum (2010) señala que en el afanamiento de las naciones por el desarrollo económico, valores preciosos para el futuro de la democracia, especialmente en una era de ansiedad económica y religiosa, las artes y humanidades están en peligro de desaparecer. En esta misma línea, el profesor en neurociencias Antonio Damasio comenta que el énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas, junto al detrimento de la esfera emocional, es un factor en el declive de la conducta moral de la sociedad moderna. El procesamiento emocional es una parte integral en el proceso de toma de decisiones y funciona como un vector para acciones e ideas, estableciendo reflexión y juicio (UNESCO, 2006)

A pesar de lo anteriormente expuesto, se pueden identificar indicios de transformaciones profundas en la relación arte-educación (Touriñán-López, 2011) que tienen que ver con cambios semánticos (diferencia entre educación artística de niños, arte infantil y arte para niños), cambios epistemológicos (pasar de educación para formar artistas a una educación artística centrada en el carácter integral y expresivo de “lo artístico”), cambios en el compromiso social de esta relación (darle mayor importancia que la que actualmente está reflejada en los currículos oficiales) y un nuevo espacio para el arte ligado a un sentido reivindicativo y de justicia social (Touriñán-López, 2011). Esto nos da cuenta de lo dinámico del campo que implica la relación entre el arte y la educación.

De esta forma, con esta aproximación a los diferentes roles que se le atribuyen al arte en la sociedad, su enseñanza y utilización en el contexto educativo y, finalmente, su situación en el contexto actual es que se puede notar de forma más clara la convivencia de distintas concepciones y valoraciones, además del constante movimiento de sus finalidades y supuestos.

En este mismo sentido, la presente revisión sistemática tiene como fin indagar en las experiencias empíricas desarrolladas y publicadas desde el año 2008 hasta el año 2018 en Latinoamérica, teniendo como meta la caracterización de la producción de conocimiento científico sobre la utilización de arte en educación en espacios de educación formal de estudiantes de primaria y secundaria en la región. Cabe señalar que 1) por barreras de idioma y otros factores profundizados en el apartado metodológico se dejará fuera de esta revisión a Brasil y, 2) que se considerarán experiencias de uso del arte en educación que aborden contenidos, aprendizajes o capacidades que no tengan relación con el mejoramiento de la enseñanza de la disciplina artística en sí, sino más bien de otro tipo de aprendizajes no relacionados a la propia disciplina, en la línea de la educación por el arte de Read (1948) o la educación extendida señalada por Zanetti (2018) sin la obligación de ceñirnos dogmáticamente a sus propuestas.

Así, la elaboración de esta revisión sistemática pretende ser un aporte para el campo de conocimiento de la Educación general y secundariamente al campo de la Educación Artística al actualizar y extender los saberes sobre la relación entre Arte y Educación, así como también notar la relación que tiene la Psicología con ambos campos. Además, este trabajo busca ser un insumo que provea evidencias respecto de las experiencias llevadas

a cabo en la región por diferentes actores y su impacto, permitiéndoles añadir un elemento más para la validación y reconocimiento de su importante labor artística y educativa en distintos sistemas educacionales que, como fue mencionado anteriormente, presentan una tendencia global a menospreciar al arte y su papel en el desarrollo de personas y ciudadanos íntegros. Finalmente, también se espera que se pueda visibilizar el trabajo investigativo de estudiosas y estudiosos latinoamericanos que trabajan en este campo, el cual aporta a la generación de una mirada situada, contextualizada y propia respecto de del uso del arte en la educación.

### **3 - Pregunta de Investigación y objetivos**

**“¿Cuál es el conocimiento científico sobre la utilización del arte en la educación más allá de la educación artística, generado en Latinoamérica en la última década?”**

#### **Objetivo General**

Caracterizar la producción de conocimiento científico sobre experiencias latinoamericanas de utilización del arte en la educación para fines distintos a la educación del arte como disciplina, desarrollado entre los años 2008 y 2018.

#### **Objetivos Específicos**

1. Caracterizar las principales concepciones sobre el uso del arte en la educación publicadas en Latinoamérica desde el año 2008 hasta el año 2018.
2. Identificar los elementos teóricos del campo de la psicología que sirven de justificación para el uso del arte en la educación en los estudios señalados.
3. Describir los aprendizajes que se persiguen en la utilización del arte en los estudios señalados.
4. Sistematizar los principales resultados generados por las experiencias de la utilización del arte en la educación en los estudios señalados.

### **4 - Metodología**

Este trabajo se enmarca en el campo de las revisiones sistemáticas de la literatura en ciencias sociales, las cuales definen una forma transparente y sistemática de recopilar, sintetizar y evaluar los resultados de estudios sobre un determinado tema (Jesson, Matheson y Lacey, 2011; Petticrew y Roberts, 2006). Se tienen presente las dificultades que conlleva este tipo de investigación en el campo de las ciencias sociales, en especial cuando responden a investigaciones transdisciplinarias, como por ejemplo tópicos pobremente definidos, uso inconsistente de palabras clave, abstracts que no comunican efectivamente el contenido de los artículos correspondientes (Curran, Burchardt, Knapp, McDaid & Li, 2007).

Este análisis en particular se centró en las evidencias existentes, presentadas por investigaciones empíricas respecto de la utilización de las artes con finalidades educativas generales, más allá de las pertenecientes a la propia disciplina artística, en el espacio educativo formal latinoamericano.

Se consultaron las bases de datos Scielo, Scopus y Web of Science considerando las siguientes palabras clave: Arte, educación, curriculum, currículo, escuela, escolar, educación artística, aprendizaje y experiencia. En la Tabla 1 se presentan en detalle los términos de búsqueda utilizados, así como su sintaxis, operadores booleanos correspondientes y su traducción al inglés.

**Tabla 1 - Criterios de búsqueda y operadores booleanos (e idioma)**

Revisión en Español	Revisión en Inglés
---------------------	--------------------

---

Sintaxis de Búsqueda	1 - Arte AND (escuela OR escolar) AND (curriculum or currículo) 2 - Arte AND (escuela OR escolar) AND Educación 3 - Arte AND (escuela OR escolar) AND Educación AND Aprendizaje 4 - Arte AND (escuela OR escolar) AND Educación AND Experiencia 5 - "Educación Artística" AND (escuela OR escolar) 6 - "Educación Artística" AND (escuela OR escolar) AND (curriculum or currículo) 7 - "Educación artística" AND (escuela or escolar) AND Aprendizaje 8 - "Educación artística" AND (escuela or escolar) AND Experiencia	1 - Art AND school AND curriculum 2 - Art AND school AND Education 3 - Art AND school AND education AND learning 4 - Art AND school AND Education AND experience 5 - "Artistic Education" AND school 6 - "Artistic Education" AND school AND curriculum 7 - "Artistic Education" AND school AND learning 8 - "Artistic Education" AND school AND Experience
----------------------	---	--

---

En este estudio se hizo uso de los siguientes filtros de búsqueda en las bases de datos: artículos publicados entre los años 2008 y 2018, experiencias realizadas en Latinoamérica y que hayan sido publicados en español o inglés. Se dejó fuera a Brasil por dos motivos principales: 1) Tal como se puede apreciar en la investigación realizada por Zanetti (2018), en dicho territorio existe un amplio desarrollo teórico y práctico en relación arte-educación, lo cual sobreprerepresenta la situación del resto de países de Latinoamérica en esta área. De hecho, al realizar una búsqueda rápida en las bases de datos, las investigaciones publicadas o realizadas en Brasil duplican al resto investigaciones en los demás países de Latinoamérica sumados. 2) Por barreras de idioma, en tanto esta investigación se realizó considerando español e inglés, por lo cual, incluir Brasil sin el portugués, implicaría tomar solamente parte de una muestra que de por sí ya es grande, enturbiando los resultados.

Sumado a los términos de búsqueda y filtros empleados en la base de datos, se realizó un proceso de filtro en tres fases utilizando 5 criterios de inclusión, los cuales corresponden a:

- 1) *Utilización del arte para aprendizajes dentro de la escuela, distintos al de la disciplina o expresión artística empleada.*
- 2) *La experiencia debe ser realizada en el espacio de la educación formal*

- 3) *Los artículos tienen que dar cuenta de una experiencia que utilice arte que ya haya sido llevada a cabo.*
- 4) *Experiencias aplicadas a estudiantes de primaria y secundaria*
- 5) *La experiencia se haya realizado en un país de Latinoamérica (salvo Brasil)*

En cuanto a los criterios de exclusión, se dejarán fuera aquellas investigaciones que reflejen experiencias de caso único.

Así, en la primera fase se llevó a cabo una lectura de los títulos y los resúmenes/abstract de forma general, considerando en particular los criterios 1 y 2, en tanto son reconocibles fácilmente en los títulos, quedando seleccionados 66 artículos. En la segunda fase, se leyó con detalle el resumen y los objetivos de los artículos teniendo en cuenta los criterios anteriormente mencionados, cumpliendo con los requisitos 27 artículos. Finalmente, en una tercera fase, se realizó una lectura en profundidad de los artículos seleccionados en las etapas anteriores, quedando finalmente 14 artículos para el análisis. En la Tabla 2 se exponen una síntesis de los filtros utilizados en las bases de datos y la cantidad de artículos restantes en cada fase. Posterior a ello se los agrupó en una tabla (por orden de aparición) con un código identificador, en la cual se puede apreciar autor, año, país de publicación y país de implementación de la experiencia y expresión artística utilizada (a modo general) lo cual se expone en la Tabla 3.

**Tabla 2 – Filtros utilizados y artículos seleccionados en cada fase.**

<b>Bases de datos utilizadas</b>	1. Scielo	2. Web of Science	3. Scopus
<b>Filtros de las bases de datos</b>			
<i>Año</i>	2008-2018	2008-2018	2008-2018
<i>Idioma</i>	Español o Inglés	Español o Inglés	Español o Inglés
<i>País</i>	Países latinoamericanos exceptuando Brasil	Países latinoamericanos exceptuando Brasil	Países latinoamericanos exceptuando Brasil
<i>Tipo de documento</i>	Artículo de revista científica	Artículo de revista científica	Artículo de revista científica
<b>Resultados</b>			
Número de artículos seleccionados tras la primera fase	21	34	11
Número de artículos seleccionados luego de la segunda fase	7	16	4
Número de artículos seleccionados luego de	5	7	2

Tabla 3 – Artículos seleccionados

N° de artículo (y código)	Autores y (Año)	Título	País Publicación / País Implementación	Expresión Artística
I (Estimulación cognitiva)	Trujillo Dávila, A. J., Bonilla Santos, J.; Flor, L.F. & Vargas, N. (2017)	<i>Efectividad de un programa de estimulación cognitiva a través del arte en niños con problemas de aprendizaje: un estudio piloto</i>	Costa Rica / Colombia	Artes Visuales
II (Educación en Valores)	Paoli, A. (2010)	Arte y Educación en Valores	México / México	Variado
III (Cuerpos Expresivos)	Jiménez Bolaños, Flor María, & De La O Jiménez, Vanessa. (2017)	Hacia una búsqueda de metodologías de Cuerpos Expresivos en la educación	Costa Rica / Costa Rica	Variado
IV (Cuento Musical)	Borislavovna Borislova, N. (2017)	Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical	México / México	Música y literatura
V (Empatía en imagen)	Rios Rincón, S. M. (2017)	Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia.	Colombia / Colombia	Artes Visuales
VI (Arteterapia y TDA)	Gallardo, G., Padrón, A. L., Martínez, M. D. C., Barragán, H. R., Díaz, R. G., & Aguilar, E. (2010)	Art therapy as treatment for attention deficit disorder in a sample of mexican school children	México / México	Enfoque Arteterapeutico (No informa especificidad)
VII (Teatro Comunitario)	Moschou, C., & Anaya Rodriguez, R. (2016)	The formation of citizenship through community theatre. A study in Aguascalientes, Mexico	Europa (Alemania) / México	Artes Escénicas
VIII (Arte e inclusión)	Vargas Lopez, S. L., & Cortes Marias, G. (2017)	El arte como estrategia de inclusión para el desarrollo de habilidades básicas de aprendizaje	Chile / México	Artes Visuales
IX (Educación para la salud)	Darnaudy, R., & Dato, M. I. (2009)	Educación para la salud en escuelas argentinas: concurso de plástica como actividad motivadora	Panamericana / Argentina	Artes Visuales
X (Bienestar Subjetivo)	Rojas, P. (2017)	Una Educación Artística para desarrollar el Bienestar Subjetivo. La experiencia Chilena.	Iberoamericana (Madrid) / Chile	Depende de cada proyecto
XI (Educación estética)	Lizarazo, D. E. L. (2016)	La educación estética como una propuesta pedagógica que fortalece los derechos humanos y los mecanismos de protección	Colombia / Colombia	Variado
XII (Arte en catástrofes)	García, N. & Reyes, A. del R. (2018)	Artistic pedagogy in catastrophe scenarios: artistic and pedagogical intervention after the earthquake of april 16, 2016 in the province of manabi (ecuador)	Colombia / Ecuador	Artes Escénicas
XIII (Taller arte y emociones)	Jara, P., & Lopez, D. (2015)	Effects of an art workshop with a therapeutic approach focused on emotions: an exploratory study	Europa (España) / Chile	Artes Visuales

XIV (Marginalidad y fotografía)	Landeros, M. I., & Robertson, A. (2015)	The marginal reality of the Jalisco district narrated through photographs taken by secondary education students	Europa (España) / México	Artes Visuales
---------------------------------------	--	---	-----------------------------	----------------

## **5 - Resultados**

### **5.1 – Países**

Respecto a los países de procedencia de los artículos, se realizó una agrupación en base a dos criterios en paralelo: País de la publicación y país de implementación, es decir, dónde fue llevada a cabo la experiencia de arte en educación. Al respecto se obtuvo la siguiente distribución:

**Tabla 4 – Distribución de artículos según país de publicación**

<b>PAÍS PUBLICACIÓN</b>	<b>NÚMERO DE PUBLICACIONES</b>
<b>EXTRANJERO (EU)</b>	4
<b>COLOMBIA</b>	3
<b>MÉXICO</b>	3
<b>COSTA RICA</b>	2
<b>CHILE</b>	1
<b>PANAMERICANA</b>	1

**Tabla 5 – Distribución de artículos según país de implementación de la experiencia artística en educación**

<b>PAÍS IMPLEMENTACIÓN</b>	<b>NÚMERO DE EXPERIENCIAS</b>
<b>MÉXICO</b>	6
<b>COLOMBIA</b>	3
<b>CHILE</b>	2
<b>COSTA RICA</b>	1
<b>ARGENTINA</b>	1
<b>ECUADOR</b>	1

Se puede constatar en una primera instancia, la poca cantidad de países participantes en este tipo de experiencias e investigaciones. Destacan además México y Colombia como los países con mayor cantidad de publicaciones y de experiencias llevadas a cabo en la materia.

## **5.2 – Años de las publicaciones**

En cuanto a los años de las publicaciones, se nota una clara diferencia entre la primera mitad y la segunda mitad del periodo seleccionado, en tanto la primera mitad comprende 3 artículos, de los años 2009 y 2010 en específico, mientras que la segunda mitad de este periodo comprende el resto de las publicaciones, es decir, 11, las cuales corresponden a los años 2015 (3 publicaciones), 2016 (1 publicación), 2017 (6 publicaciones) y 2018 (1 publicación). Podría hablarse de una tendencia al alza a lo largo de los años, lo que hace un poco curioso que en el año 2018 solo se haya seleccionado un artículo. Esto no responde a la falta de publicaciones en el área, sino más bien a un cambio de enfoque de las publicaciones de ese año, pues las pesquisadas eran de corte teórico (Callejón-Chinchilla & Gila-Ordóñez, 2018) y enfocado a la formación docente (Hermida & Pasolini, 2018), por dar algunos ejemplos, lo cual difiere del sujeto de estudio de esta investigación con los cuales se llevan a cabo las experiencias o intervenciones con arte, el cual es/son estudiantes de educación formal de primaria y secundaria.

## **5.3 - Sujetos objetivo de las experiencias**

En relación con los sujetos que fueron el público objetivo de las experiencias de uso del arte en la educación se encontró que la gran mayoría de éstos eran estudiantes de primaria con un total de 9 casos. Estos se desambiguan de la siguiente manera: Hay 5 estudios que trabajan exclusivamente con estudiantes de primaria (Paoli, 2010; Jiménez & De La O, 2017; Borislavovna, 2017; Rios, 2017; Gallardo, Padrón, Martínez, Barragán, Díaz & Aguilar, 2010), 2 que trabajan con estudiantes de primaria y secundaria (Gomez, 2016; García & Reyes, 2018)), 1 que trabaja exclusivamente con estudiantes de primaria con problemas de aprendizaje (Trujillo, Bonilla, Flor & Vargas, 2017) y 1 que trabaja exclusivamente con estudiantes de primaria diagnosticados con discapacidad intelectual, autismo o discapacidad motora (Vargas & Cortés, 2017). Por otra parte, 2 estudios se centran en estudiantes de 'Middle School', es decir, entre las edades de 11 y 14 años o lo que sería la secundaria temprana en algunos países (Moschou & Araya, 2016; Darnaudy

& Dato, 2009) y 4 que trabajan con estudiantes de secundaria (Lizarazo, 2016; García & Reyes, 2018; Jara & López, 2015; Landeros & Robertson, 2015), siendo solo 2 de éstos un trabajo exclusivo con estudiantes de secundaria (Jara & López, 2015; Landeros & Robertson, 2015). Un único artículo (Rojas, 2017) no especifica de forma clara con qué estudiantes trabaja, sin embargo, da a entender que son estudiantes de primaria y/o secundaria.

#### **5.4 - Expresiones**

Dentro de las expresiones artísticas más utilizadas se encuentran las artes visuales en su amplio espectro, es decir, desde dibujo (Trujillo et al., 2017; Paoli, 2010; Vargas & Cortes, 2017), pintura (Rios, 2017), modelado (Vargas & Cortes, 2017), creación de afiches (Darnaudy & Dato, 2009), hasta fotografía (Landeros & Robertson, 2015), las cuales representan 6 investigaciones. Nos encontramos con 3 investigaciones que utilizan un enfoque variado, utilizando más de una expresión artística, uno centrado en la corporalidad como eje articulador del resto de experiencias relacionadas al arte (Jiménez & De la O, 2017), otra que utiliza dibujo, cuentos, música (principalmente canciones) y baile (Paoli, 2010) y finalmente uno que señala utilizar teatro, danza música y artes visuales (Lizarazo, 2016), 2 artículos que se centran en las artes escénicas (Moschou & Araya, 2016; Garcías & Reyes, 2018), uno que utiliza música y literatura en conjunto (Borislavovna, 2017) y finalmente dos que no pueden ser catalogados en ninguna expresión artística particular pues una utiliza un enfoque de proyecto, en el cual se decide caso a caso qué expresión artística será la más conveniente (Rojas, 2017) y otra que utiliza un enfoque Arteterapéutico que no especifica que expresión artística utiliza en sus sesiones y programa (Gallardo et al., 2010).

#### **5.5 - Concepciones de Arte en la Educación**

En este apartado se identificarán las categorías emergentes respecto de las concepciones del uso o rol del arte en la educación que se pudieron evidenciar en las investigaciones seleccionadas. Resulta necesario hacer dos apreciaciones respecto de dichas categorías.

Se escogieron hasta 3 concepciones del uso del arte en la educación por cada investigación, siendo necesario en casos que planteaban una multiplicidad de concepciones, limitarse a aquellas que habían sido abordadas con mayor profundidad en la respectiva investigación, resultando finalmente 6 concepciones o subcategorías. Dichas concepciones categorizadas por el presente estudio son: 1) Comprensión sensible del mundo; 2) Desarrollo para la vida en comunidad, 3) Resignificación de experiencias y resiliencia, 4) Exploración expresiva del mundo interno, 5) Instrumental con relación a funciones cognitivas y 6) Desarrollo de la creatividad. Se presentan de modo que no se corresponden con la cantidad de artículos, sino más bien de una forma que haga más coherente y comprensible la presentación de ellas.

**1) Comprensión sensible del mundo:** Esta concepción del uso del arte en la educación hace referencia principalmente a “recoger las percepciones y emociones de las personas” (Rios, 2017). Tiene que ver con la capacidad de recibir de mejor forma estímulos externos, entender el mundo que nos rodea no solo racionalmente, sino que también de forma sensible, emocional y corporal. También se relaciona con el “respeto y la apreciación de la diversidad” (Moschou & Araya, 2016). Esta categoría opera de alguna forma de afuera hacia dentro brindando significado a interacciones con el mundo y la realidad social, la capacidad de vivenciar y sentir aquello que es expresado en el discurso (Lizarazo, 2016). Es por ello que en esta categoría el foco principal es “sensibilizar” (Jara & López, 2015; Landeros & Robertson, 2015), pues si bien lo que sucede luego (o en conjunto con) dicha sensibilización pueda llevar a una transformación (interna o externa), aquello ‘mueve’ el rol del arte hacia otros lugares, como la resiliencia o la vida en comunidad. Cabe destacar, que el desarrollo o fomento de la empatía, el cual es un elemento señalado explícitamente en un par de artículos (Rios, 2017; Jara & López, 2015) está dentro de esta categoría en tanto la empatía permite una relación de comprensión del estado anímico, emocional y vivencial del otro a través de uno mismo o en palabras de uno de los artículos seleccionados “ser capaz de comprender y respetar puntos de vista diferentes, percibir o sentir las afectaciones de otras personas” (Rios, 2017). En este sentido, se logran identificar 7 artículos que señalan como un eje fundamental esta concepción en la utilización o rol del arte en la educación, siendo el más numeroso (Borislavovna, 2017; Rios, 2017; Moschou & Araya, 2016; Lizarazo, 2016; García & Reyes, 2018; Jara & López, 2015, Landeros & Robertson, 2015)

**2) Desarrollo para la vida en comunidad:** Hace referencia a la utilización del arte para fines relacionados a la comunidad, la colaboración y la comunicación, agrupando objetivos que van desde resolución de conflictos (Moschou & Araya, 2016), hasta la forma en la cual se relaciona el estudiantado con la comunidad escolar, local e incluso a nivel global (Paoli, 2010; Rojas, 2017). Se pone énfasis en la flexibilización de espacios, la colaboración y en la comunidad o vínculo entre los miembros de los espacios educativos (Paoli, 2010; Rojas, 2017). En este sentido, se señala que “los diferentes lenguajes artísticos permiten una interacción que va más allá de las diversas características de cada persona” (Vargas & Cortes, 2017, pág. 141), permitiendo establecer respeto en las interacciones con la alteridad y la otredad y propiciar el diálogo (Lizarazo, 2016). Además, se identifica un énfasis del uso del arte para el actuar y modificar los espacios externos donde se mueven las personas. A modo de ejemplo, en el caso de la utilización del teatro se plantea que entrar al mundo de la fantasía a través del teatro permite cambiar de conducta y comportamiento a lo largo del acto teatral mientras comprendemos nuestra propia historia personal, como una forma de ensayo de las transformaciones que se pretenden (Moschou & Araya, 2016). Se reconocen 5 artículos que presentan esta concepción como una de sus concepciones fundamentales del uso del arte en el espacio educativo (Paoli, 2010; Moschou & Araya, 2016; Vargas & Cortes, 2017; Rojas, 2017; Jara & López, 2015)

**3) Resignificar experiencias y Resiliencia:** Hace referencia a la capacidad que propicia el uso del arte en el espacio educativo de construir otra realidad, otra vivencia intersubjetiva que pueda vivirse en el ahora, en especial en relación con una situación de vulneración (Paoli, 2010). Se diferencia a otras concepciones principalmente por su carácter activo y transformador de la experiencia personal, entendiéndose en mayor o menor medida como una herramienta con la que pueden contar las personas, en tanto el uso del arte “puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta – aun inconscientemente – el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas” (Jiménez & De la O, 2017). En este sentido, una finalidad de esta concepción es el empoderamiento de las personas y también la afirmación de sí mismos como sujetos de derecho. El arte asume aquí el rol de “pedagogía reconstructora de sentidos, de afectos y esperanza” (García & Reyes, 2018). Se identifican 3 artículos que presentan esta concepción como central (Paoli, 2010; Jiménez & De la O, 2017; García & Reyes, 2018).

**4) Exploración expresiva del mundo interno:** Esta concepción hace referencia a “potenciar la capacidad comunicativa-expresiva y creativa” (Jiménez & De la O, 2017, pág. 207) en especial para situaciones que no se pueden verbalizar. Tiene que ver con el conocimiento del “mundo interno” de las personas, con la introspección y la capacidad de identificar aquello para poder expresarlo de diferentes formas, ayudado y potenciado por lenguajes más simbólicos y menos explícitos que la palabra y su significado literal. En este sentido, el arte puede sintetizarse como una práctica y ejercicio que “supone una relación consigo mismo desde su carácter simbólico que resulta menos invasivo que la palabra” (Jara & López, pág 2). Se identifica un carácter más estático y contemplativo en el uso del arte en la educación: Destaca el reconocer y expresar por sobre el transformar. Desde el uso de arte por enfoques de arteterapia esto se hace también más evidente en tanto se entiende como “un proceso, un recorrido y un descubrimiento acompañado” (Jara & López, pág. 21) enfocándose en la parte del proceso que tiene que ver con el reconocimiento más que con el cambio. Se identifican 3 artículos que presentan esta concepción como central (Jiménez & De la O, 2017; Vargas & Cortes, 2017; Landeros & Robertson, 2015)

**5) Instrumental en relación a funciones cognitivas:** Esta concepción del uso del arte en la educación es distinta a las anteriores en tanto no se centra en factores socio-emocionales del sujeto, sino que más bien remite a destrezas y aprendizajes cognitivos. Se entiende desde esta perspectiva que “el aprendizaje de los lenguajes artísticos constituye una oportunidad para lograr competencias complejas que permitan desarrollar la capacidad de abstracción, la construcción de un pensamiento crítico y divergente, la apropiación de valores culturales y la elaboración y comprensión de mensajes significativos” (Darnaudy & Dato, 2009, pág. 182). De hecho, un artículo en particular lo señala de forma incluso más concreta al apuntar que dentro de los objetivos del uso del arte “destaca la potencialización de las funciones cognitivas fundamentales como: atención, memoria, funciones ejecutivas y coordinación” (Gallardo et al., 2010, pág. 79). Así, como su nombre lo dice, la utilización del arte es clara y fuertemente instrumental, a modo de herramienta, que permite otros aprendizajes, desde funciones cognitivas fundamentales hasta contenidos de alguna asignatura (que no corresponda a la misma disciplina artística utilizada). Se identifican 4 artículos que presentan esta concepción como central (Trujillo et al., 2017; Gallardo et al., 2010; Darnaudy & Dato, 2009; Lizarazo, 2016).

**6) Desarrollo de la Creatividad:** Esta concepción resulta un tanto compleja en tanto el mismo concepto de Creatividad es un concepto que tiene múltiples acepciones (Mitjans, 1995; Borislavovna, 2017), por lo cual incluso podría hallarse sumamente ligada a la concepción “Instrumental en relación con funciones cognitivas” en base a ciertos autores (Sternberg & O’Hara, 2005; Corbalán, Martínez, Donolo, Tejerina & Limiñana , 2003) en tanto entienden que la creatividad es un proceso cognitivo complejo relacionado con funciones cognitivas y con la inteligencia, en términos generales. Sin embargo, en los artículos seleccionados la Creatividad aparece como un resultado del uso del arte, no necesariamente ligado a otras funciones cognitivas o a la inteligencia. Los dos artículos que presentan el desarrollo de Creatividad (Borislavovna, 2017; Rojas, 2017) abordan de distintas formas, principalmente por la profundidad que le dan a este constructo. Borislavovna (2017) expone las ideas de varios autores respecto de la creatividad, tales como Vygotsky, Hargreaves, Csikszentmihalyi, entre otros, para posteriormente trabajarla en 4 grandes ejes los cuales son: Persona (personalidad creativa), proceso creativo, producto creativo y ambiente creativo, en tanto Rojas (2017) no profundiza en la definición de la creatividad utilizando una aproximación más generalista. Aun así, ambas investigaciones comparten la idea de que la creatividad (y su desarrollo) se caracteriza en parte importante por la innovación, la capacidad de producir nuevos resultados ante las problemáticas que se enfrentan las personas (Borislavovna, 2017; Rojas, 2017), siendo la utilización del arte un ejercicio fundamental para su desarrollo.

**Tabla 6 – Síntesis de las concepciones del uso del arte en educación**

<b>Concepción del uso de arte en la educación</b>	<b>Artículos<sup>1</sup></b>	<b>Total</b>
Comprensión sensible del mundo	IV, V, VII, XI, XII, XIII, XIV	7
Desarrollo para la vida en comunidad	II, VII, VIII, X, XIII	5
Instrumental en relación a funciones cognitivas	I, VI, IX, XI	4
Exploración expresiva del mundo	III, VIII, XIV	3

<sup>1</sup> Los detalles de cada artículo, así como su código, pueden apreciarse en la Tabla 3 y en la Tabla 10

interno		
Resignificación de experiencias y resiliencia	II, III, XII	3
Desarrollo de la Creatividad	IV, X	2
	Subtotal	24

### **5.6 - Concepciones de Arte en la Sociedad**

Junto a las concepciones evidenciadas del uso del arte en la educación, también se pueden identificar en los artículos seleccionados las concepciones que se tiene respecto del arte en general, es decir, su lugar en la sociedad. Al respecto se repiten categorías que aparecen en su uso en la educación, como lo son “Comprensión sensible del mundo”, “Desarrollo para la vida en comunidad”, “Exploración expresiva del mundo interno” y “Desarrollo de la creatividad”. Además de estas concepciones aparecen unas nuevas como lo son la de “Producción de Conocimientos” y “Solución de problemas Sociales”. Cabe mencionar que existen 5 artículos que no informan o mencionan de forma clara o suficiente la concepción de arte en la sociedad con la cual trabajan. Finalmente cabe mencionar que 5 artículos (Borislavovna, 2017; Moschou & Araya, 2016; Vargas & Cortes, 2017; Rojas, 2017; Jara & López, 2015) corresponden al menos una de sus concepciones del uso del arte en la educación con la concepción del arte en la sociedad con la cual trabajan.

A continuación, se expondrán las concepciones identificadas. Las que aparecen en el apartado anterior serán brevemente sintetizadas en tanto no cambian en mayor medida.

**1) Comprensión sensible del mundo:** Al igual que en el apartado anterior, esta concepción se centra en cómo se recogen los estímulos, emociones y percepciones de las demás personas y del mundo que nos rodea de una forma que no sea meramente racional, sino que también de forma sensible, emocional y corporal. Si identifican 2 artículos que señalan como un eje fundamental esta concepción en el lugar que es atribuido al arte en la sociedad (Borislavovna, 2017; Moschou & Araya, 2016).

**2) Desarrollo para la vida en comunidad:** Esta concepción también mantiene sus características generales en relación con el apartado anterior, entendiéndose que el lugar

del arte en la sociedad está estrechamente ligado con la comunidad y los vínculos que se generan entre las personas y las personas con elementos más abstractos de la sociedad. Se reconocen 3 artículos que presentan esta concepción como una de sus fundamentales (Moschou & Araya, 2016; Vargas & Cortes, 2017; Rojas, 2017).

**3) Exploración Expresiva del mundo interior:** En esta concepción, sumado a lo expuesto en el uso de arte en educación, se añade una visión más “profunda” respecto de la posición del arte entendido “como actividad humana en la que se expresa una visión personal que representa la realidad vivida o imaginada” (Paoli, 2010, pág. 14). Además, se plantea al arte más allá de su práctica y perfeccionamiento propio, sino que también como “razonamiento e interpretación intelectual orientados a entender esas prácticas y a dotarlas de sentido explícito y comunicable mediante el logos.” (Paoli, 2010, pág. 14). Se identifican 5 artículos que presentan esta concepción como central (Paoli, 2010; Vargas & Cortes, 2017; Darnaudy & Dato, 2009; García & Reyes, 2018; Jara & López, 2015).

**4) Desarrollo de la creatividad:** Al igual que en el apartado de arte en la educación, el arte se entiende como un ejercicio que permite y potencia el desarrollo de la creatividad. Borislavovna (2017) entiende a ésta última como “una función vital indispensable” (Vygotsky citado en Borislavovna, 2017, pág.4). Este artículo es el único que presenta esta concepción como una de sus fundamentales.

**5) Solución de problemas sociales:** Esta concepción está estrechamente ligada con la Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Artística en Seúl (UNESCO, 2010), en tanto se entiende al arte como una herramienta política para colaborar en la solución de problemas sociales y culturales y es señalado explícitamente por el artículo de Rojas (2017), siendo este el único artículo que responde a esta concepción del arte.

**6) Producción de Conocimientos:** Hace referencia a la idea de que el arte es capaz de generar conocimientos, es decir, se le atribuye una función epistemológica al arte, en tanto nos permite aproximarnos al mundo, tanto interno como externo y significarlo de formas que van más allá de la razón. “apropiarnos de otros saberes y de otras maneras de explorar e interpretar la realidad. Saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo en el que vivimos” (Landeros & Robertson, 2015, pág. 315). El artículo de Landeros & Robertson (2015) es el único que presenta esta concepción del arte como una de sus centrales.

**Tabla 7 – Síntesis de concepciones del uso o rol del arte en la sociedad.**

<b>Concepción del uso de arte en la sociedad</b>	<b>Artículos</b>	<b>Total</b>
Comprensión sensible del mundo	IV, VII	2
Desarrollo para la vida en comunidad	VII, VIII, X	3
Exploración expresiva del mundo interno	II, VIII, IX, XII, XIII	5
Desarrollo de la creatividad	IV	1
Solución de problemas sociales	X	1
Producción de conocimientos	XIV	1
	Subtotal	13

### ***5.7 - Elementos teóricos de la psicología que justifican el uso del arte en la educación***

Respecto a los elementos teóricos del campo de la psicología que son utilizados para justificar el uso del arte en la educación se utilizaron dos criterios para su búsqueda dentro de los artículos ya seleccionados en la muestra: 1) el autor (o autores) debía ser psicólogo (en caso de ser una publicación conjunta, al menos un autor debe ser psicólogo) y 2) el artículo estar publicado en una revista de psicología (en sus diferentes vertientes). Destacan dos casos especiales: el de Humberto Maturana, quien, a pesar de provenir del campo de la biología, ha sido ampliamente abordado por la psicología gracias a sus investigaciones en el área de la cognición por lo cual se incluye dentro de la lista. El segundo caso es el PNUD, que al tener un enfoque multidisciplinario se considera su inclusión en la lista de autores.

Así, nos encontramos con 29 referencias a obras del campo de la psicología, con 25 autores (o autorías conjuntas) singulares no repetidas agrupadas en 16 diferentes temáticas o tópicos de la psicología, primando de esta forma la heterogeneidad de aproximaciones para justificar el uso del arte en la educación. Además, cabe notar que dichas justificaciones también son heterogéneas en cuanto a cantidad y fuente, encontrándonos con artículos que utilizan varios autores (no solo desde la psicología) mientras que otros no remiten a ninguno de este campo, centrándose más en autores

provenientes del área de la educación, la sociología y la antropología (Paoli, 2010; Jiménez & De la O, 2017). En esta misma línea resulta necesario señalar que no se limitó la cantidad de autores o temas que aparecían por artículo, por lo cual hay algunos de éstos que pueden presentar varios autores o temas, mientras que otros no aportarán con ninguno. Aun así, en cuanto a lo que respecta al campo de la psicología, destacan las áreas de estudio de la Creatividad, las Emociones y el Arteterapia, contemplando 16 de las 31 referencias identificadas, representando más de la mitad de éstas. En cuanto a autores, los únicos autores mencionados en más de un artículo fueron Howard Gardner y Lev Vygotsky. Gardner fue citado en 3 artículos, todas en el ámbito de la Creatividad, repitiéndose la misma obra (Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad) en los artículos I y IX (Trujillo et al., 2017; Darnaudy & Dato, 2009). En tanto Vygotsky fue mencionado en 2 artículos por 3 temáticas diferentes para justificar elementos relacionados al desarrollo con la Zona de Desarrollo Próximo (Trujillo et al., 2017), Psicología del Arte y Emociones (Vargas & Cortes, 2017).

Los otros tópicos de la psicología utilizados para justificar el uso del arte en educación son Neurociencias (Trujillo et al., 2017), el desarrollo moral (Moschou & Araya, 2016), el Bienestar Subjetivo (Rojas, 2017), el pensamiento visual (Darnaudy & Dato, 2009), Estética (Lizarazo, 2016), Psicología Educacional en general (Lizarazo, 2016), la culpa (García & Reyes, 2018), el juego (Jara & López, 2015), infancia desde un enfoque terapéutico (Jara & López, 2015) y los tipos de pensamiento en el desarrollo humano (Landeros & Robertson, 2015).

En la tabla 8, presentada a continuación, se deja una tabla que sintetiza lo anteriormente señalado, en tanto en Anexos se puede encontrar el detalle de las obras citadas por los artículos seleccionados:

**Tabla 8 – Síntesis de temáticas y autores referenciados como justificación del uso del arte en educación.**

Tema de la psicología	Autor/es	Artículo en el cual aparece
	1) Gardner	Artículo I
1) Creatividad	2) Hargreaves	Artículo IV
	3) Waisburg y Erdmenger	
	4) Torrance	
	5) Gardner	
	6) Csikszentmihalyi	
	7) Gardner	Artículo IX

	8) Goleman	
2) Emociones	9) Alonso, Esteban, Calatayud, Alamar & Egido.	Artículo V
	10) Plutchik	
	11) Wurst (se cita a Vygotsky)	Artículo VIII
	12) Maturana	Artículo XI
	13) Casassus	Artículo XIII
3) Arteterapia	14) Freilich & Shechtman	Artículo I
	15) Kovalevskaia	
	16) Ivanova	Artículo VI
	17) Sickova	
	18) López	Artículo XII
4) Neurociencias	19) Quintanar & Solovieva	Artículo I
5) Desarrollo (ZDP)	20) Vygotsky	Artículo I
6) Desarrollo (Moralidad)	21) Kohlberg	Artículo VII
7) Psicología del Arte	22) Vygotsky	Artículo VIII
8) Bienestar Subjetivo	23) PNUD	Artículo X
9) Pensamiento Visual	24) Arnheim	Artículo IX
10) Estética	25) Michel Foucault	Artículo XI
11) Psicología Educativa (general)	26) Woolfolk	Artículo XI
12) Culpa	27) García-Haro	Artículo XII
13) Creación como transformación	28) Bassols	Artículo XIII
14) Juego	29) Winnicott	Artículo XIII
15) Infancia (enfoque terapéutico)	30) Oaklander	Artículo XIII
16) Desarrollo (tipos de pensamiento)	31) Piaget	Artículo XIV
No presenta justificaciones desde el ámbito de la psicología		Artículo II y Artículo III

### **5.8 - Aprendizajes y desarrollo**

En cuanto a los aprendizajes y desarrollo que busca la utilización del arte en la educación en los artículos seleccionados, nos encontramos con una amplia variedad. Para esto se reconocieron aquellos objetivos que efectivamente se correspondían con la puesta en práctica de la experiencia descrita en el artículo seleccionado. En este sentido, la mayoría de los artículos, salvo 2 (Trujillo et al., 2017; Jiménez & De la O, 2017) persiguen un solo aprendizaje o desarrollo particular. Por otra parte, en cuanto a los aprendizajes y

desarrollos en sí mismos, lo que más se reitera es la “Formación Ciudadana” contemplando 3 artículos (Paoli, 2010; Moschou & Araya, 2016; Lizarazo, 2016), “desarrollo de la Creatividad” con 2 artículos (Jiménez & De la O, 2017) y el “desarrollo de Empatía” también con 2 artículos (Rios, 2017; Gallardo et al., 2010). La “Inclusión” aparece como un caso especial, en tanto hay 2 artículos que lo señalan como uno de sus objetivos principales, uno lo realiza desde el apoyo al aprendizaje escolar, de corte más cognitivo (Trujillo et al., 2017) mientras que el otro se enfoca en la parte más social, el diálogo y la convivencia (Vargas & Cortes, 2017). El resto de aprendizajes y desarrollos son representados por un artículo cada uno, siendo los siguientes: “Estimulación Cognitiva” (Trujillo et al., 2017), “Conocimiento y sensibilización corporal” (Jiménez & De la O, 2017), “Conocimientos sobre salud (tuberculosis)” (Darnaudy & Dato, 2009), “Bienestar subjetivo” (Rojas, 2010), “Resignificación de eventos traumáticos” (García & Reyes, 2018), “Educación emocional” (Jara & López, 2015), “Identidad” (Landeros & Robertson, 2015). Lo anterior se sintetiza en la siguiente tabla:

**Tabla 9 – Síntesis de Aprendizajes y dimensiones del Desarrollo humano abordados por las experiencias.**

<b>Aprendizaje o Desarrollo</b>	<b>Artículo en el cual aparece</b>
<i>Formación Ciudadana</i>	II, VII, XI
<i>Creatividad</i>	III, IV
<i>Empatía</i>	V, VI
<i>Inclusión (apoyo para aprendizajes escolares, enfoque cognitivo)</i>	I
<i>Inclusión (en términos socio afectivos, enfoque en diálogo y convivencia)</i>	VIII
<i>Estimulación Cognitiva</i>	I
<i>Conocimiento y sensibilización corporal</i>	III
<i>Conocimientos sobre salud (tuberculosis)</i>	IX
<i>Bienestar subjetivo</i>	X
<i>Resignificación de eventos traumáticos</i>	XII
<i>Educación emocional</i>	XIII
<i>Identidad</i>	XIV

### **5.9 - Diseños y resultados**

En este apartado se presentará una síntesis de los resultados de los artículos seleccionados. Se utilizaron en primera instancia las categorías señaladas por Montero y León (2007) para agrupar los diseños metodológicos de las investigaciones

seleccionadas, sin embargo, dada la heterogeneidad de éstos, las categorías bajo las cual finalmente fueron agrupadas se modificaron y flexibilizaron acorde a dicha heterogeneidad. Así, se identifican y construyen 4 categorías, las cuales corresponden a “Modelo experimental”, “Utilización de instrumentos de evaluación”, “Observación Estructurada” y “Observación Flexible”. Además, es necesario mencionar que 3 artículos (Paoli, 2010; Rojas, 2017; García & Reyes, 2018) no presentan resultados.

- 1) **Modelo Experimental:** Corresponde a los artículos que, independiente del tipo de muestreo escogido, aplican un test y posteriormente vuelven a aplicarlo luego de la implementación de una experiencia, taller o intervención utilizando el arte (test – retest). Aquí se encuentran 4 artículos (Trujillo et al., 2017, Borislavovna, 2017; Gallardo et al., 2010; Darnaudy & Dato, 2009) los cuales evidencian mejorías en el aprendizaje escolar y mayor regulación y control en estudiantes con problemas de aprendizaje (Trujillo et al., 2017), significativos cambios conductuales y cognitivos a corto plazo tras una intervención con arteterapia evidenciados en 11 de 14 subescalas del WISC-IV (Gallardo et al., 2010), un aumento en la creatividad en los grupos que fueron expuestos al cuento musical en vivo y al cuento musical grabado evidenciado por la utilización del Test de Creatividad Infantil de Romo Santos, Alfonso Benlliure, Sanchez-Ruiz (2008, citado en Borislavovna, 2017) y una mejora en conocimientos respecto a salud, en específico, de la tuberculosis mediante el uso de cuestionario en dicha materia (Darnaudy & Dato, 2009)
- 2) **Utilización de cuestionarios y test:** Corresponde a artículos que utilizan algún tipo de cuestionario o test (o incluso ambos), pero que no vuelven a ser aplicados luego de la realización de una experiencia, taller o intervención que utilice el arte. En este apartado nos encontramos con el artículo de Moschou & Araya (2016). Allí se evidencia que se pueden desarrollar habilidades de interacción democrática a través del Teatro Comunitario, sin embargo, esto requiere ser un proceso continuo y más largo, en tanto dichas habilidades (formación ciudadana) requiere trabajar en las creencias de los sujetos, para lo cual se utilizó el -Cuestionario de problemas socio-morales “the Defining Issues Test” (DIT) de James Rest (1993, citado en Moschou & Araya 2016), el Inventario de Ideologías Educativas de William O’Neill (1981, citado en Moschou & Araya 2016) además de protocolos de observación.
- 3) **Observación estructurada:** Corresponde a artículos que describen de manera clara la forma en la cual tomarán registro cualitativo de las experiencias o

intervenciones realizadas, ya sea mediante fichas de registro o indicadores. Aquí es posible ubicar 2 artículos (Lizarazo, 2016; Jara & López, 2015). En dichos artículos se señala una mejoría en la capacidad para visibilizar y hablar sobre vulneraciones a derechos humanos y hacerlo de forma sensible, mejora en autoestima, confianza, seguridad, autonomía, además de una mejoría en convivencia (Lizarazo, 2016) sumado a una mayor interacción entre participantes, mayor conexión consigo mismos (alegría, disfrute y placer en el hacer artístico-creativo) y conductas más integradoras del grupo (Jara & López, 2015).

- 4) Observación no-estructurada:** Corresponde a los artículos que no informan de manera clara la forma de toma de registro, más allá de la observación de quienes realizan el taller, experiencia o implementación. Se identifican 4 artículos en esta categoría (Jiménez & De la O, 2017; Ríos, 2017; Vargas & Cortes, 2017; Landeros & Robertson, 2015). En ellos se señala una mejoría en autoestima de los estudiantes (Jiménez & De la O, 2017; Vargas & Cortes, 2017), una mayor capacidad expresiva (Ríos, 2017; Vargas & Cortes, 2017), mayor madurez, mayor alfabetización visual, autoconocimiento y mirada crítica (Landeros & Robertson, 2015).

Finalmente, en la tabla 10 se presenta una síntesis de los resultados anteriormente mencionados con el objetivo de apreciarlos de forma más clara.

Artículo	Año	País Publicación	País Implementación	Expresión Artística	Concep. Arte en Educación	Concep. Arte en Sociedad	Elementos teóricos de la psicología	Aprendizajes	Tipo de evaluación
1 (Estimulación Cognitiva)	2017	Costa Rica	Colombia	Artes Plásticas (dibujo y pintura)	Instrumental	X	Creatividad + Arteterapia + Neurociencias + Desarrollo (ZDP)	Inclusión (enfoque cognitivo) + Estimulación Cognitiva	Modelo Experimental
2 (Educación en Valores)	2010	México	México	Variado*	Comunidad + Resignificación	Exploración	X	Formación Ciudadana	X
3 (Cuerpos Expresivos)	2017	Costa Rica	Costa Rica	Variado**	Exploración + Resignificación	X	X	Creatividad + Sensibilización corporal	Observación no-estructurada
4 (Cuento Musical)	2017	México	México	Música y literatura	Comprensión + Creatividad	Comprensión + Creatividad	Creatividad	Creatividad	Modelo Experimental
5 (Empatía e Imagen)	2017	Colombia	Colombia	Artes Visuales (pintura)	Comprensión	X	Emociones	Empatía	Observación no-estructurada
6 (Arteterapia y TDA)	2010	México	México	No específica	Instrumental	X	Arteterapia	Empatía	Modelo Experimental
7 (Teatro Comunitario)	2016	Europa (Alemania)	México	Artes Escénicas	Comprensión + Comunidad	Comprensión + Comunidad	Desarrollo (Moral)	Formación Ciudadana	Utilización de cuestionarios y tests
8 (Arte e Inclusión)	2017	Chile	México	Artes Visuales (dibujo y moldeado)	Comunidad + Exploración	Comunidad + Exploración	Emociones + Psi. Del arte	Inclusión (enfoque socioafectivo)	Observación no-estructurada
9 (Educación para la salud)	2009	Panamericana	Argentina	Artes Visuales (creación de afiches)	Instrumental	Exploración	Creatividad + Pensamiento Visual	Conocimientos sobre salud	Modelo Experimental
10 (Bienestar Subjetivo)	2017	Iberoamericana (Madrid)	Chile	No específica	Comunidad + Creatividad	Comunidad + Prob. Sociales	Bienestar Subjetivo	Bienestar Subjetivo	X
11 (Educación estética)	2015	Colombia	Colombia	Variado***	Comprensión + Instrumental	X	Emociones + Estética + Psi. Educativa (general)	Formación Ciudadana	Observación Estructurada
12 (Arte en catástrofe)	2018	Colombia	Ecuador	Artes Escénicas	Comprensión + Resignificación	Exploración	Arteterapia + Culpa	Resignificación eventos traumáticos	X
13 (Taller arte y emociones)	2015	España	Chile	Artes Plásticas	Comprensión + Comunidad	Exploración	Emociones + Creación + Juego + Infancia	Educación Emocional	Observación Estructurada
14 (Marginalidad y fotografía)	2015	España	México	Artes visuales (fotografía)	Comprensión + Exploración	Epistemológica	Desarrollo (tipos de pensamiento)	Identidad	Observación no-estructurada

**Tabla 10 – Síntesis general**

## **6 - Discusión**

Esta revisión tuvo por objetivo caracterizar las experiencias empíricas de utilización de arte en educación desarrolladas en Latinoamérica entre los años 2008 y 2018 para fines generales de educación más allá de la propia disciplina artística correspondiente. Se pudo evidenciar en primer lugar una tendencia al aumento en las publicaciones de experiencias prácticas del uso del arte en educación a lo largo del periodo seleccionado, una notoria carencia respecto de la cantidad de países de los cuales provienen éstas destacando México, Colombia y Costa Rica por el número de publicaciones. Finalmente, también destaca que la mayoría de las experiencias se llevaron a cabo con estudiantes de primaria.

### **6.1 – El carácter socioafectivo de las concepciones del arte en Latinoamérica**

Respecto al objetivo de caracterizar las concepciones de dichas experiencias se pudo evidenciar que éstas pueden separarse en una primera instancia en concepciones que hacen referencia al lugar del arte en la sociedad y en concepciones que tienen que ver con su uso en educación, presentando ciertas similitudes y diferencias. En este sentido, se reconocen 6 concepciones para cada una, de las cuales 4 son compartidas, estas son: “Comprensión sensible del mundo”, “Desarrollo para la vida en comunidad”, “Expresión subjetiva del mundo interno” y “Desarrollo de la creatividad”. En cuanto a las categorías en las cuales difieren, nos encontramos con que en educación se suman las concepciones de “Exploración expresiva del mundo interno” e “Instrumental en relación con funciones cognitivas” mientras que en lo que respecta a las sociales encontramos la de “Solución de problemas sociales” y “Producción de conocimientos”.

Llama la atención que las concepciones sobre el arte en el nivel educativo y en un nivel macrosocial, en términos numéricos, no se corresponden de forma manifiesta, sino que más bien prima la diferencia. Por un lado, en educación la concepción más reiterada resulta ser la “Comprensión sensible del mundo”, mientras que en términos sociales la más reiterada es la “Exploración expresiva del mundo interno”. En ambas aparece la categoría de “Desarrollo para la vida en comunidad” como la segunda con más

apariciones en los artículos seleccionados, con 5 artículos en educación y 3 en sociedad. A pesar de esto, es necesario señalar que al sumar las concepciones que se repiten tanto a nivel educativo como social, la diferencia se hace prácticamente insignificante, resultando la más reiterada la “Comprensión sensible del mundo” con 9 casos, seguida por “Desarrollo para la vida en comunidad” y “Exploración expresiva del mundo interno” con 8 casos cada una. Es decir, en términos numéricos, las concepciones que más se manejan respecto del arte en Latinoamérica tienen que ver con la comprensión del mundo externo de forma sensible, el fomento de la vida en comunidad y el propiciar el conocimiento personal de forma expresiva.

Por otra parte, en términos de consistencia interna de los artículos, es decir, si la concepción que manejan del uso del arte en educación se corresponde con su concepción en términos sociales, se pudo notar que la gran mayoría no lo hace. De hecho, en solamente 5 artículos se puede notar que se maneja la misma concepción para el nivel educativo y para el nivel macrosocial (Borislavovna, 2017; Moschou & Araya, 2016; Vargas & Cortes, 2017; Rojas, 2017; Jara & López, 2015). Esto nos permite ver que, al utilizar el arte en la educación, estas experiencias se realizan llevando a cabo modificaciones que hacen diferir las propias ideas que los autores manejan respecto del lugar del arte en la sociedad, o incluso que este lugar o función no es explicitado al momento de llevar a cabo las experiencias artísticas, al menos en su transmisión y comunicación en el ámbito académico.

A modo de síntesis en cuanto a las concepciones del uso de arte en educación, éstas se dividen claramente en tres ejes: 1) Socioafectivo y 2) Instrumental / cognitivista y 3) Creatividad. Mientras que, respecto de su lugar en la sociedad, éstas podemos dividir las en: 1) Socioafectivo, 2) Epistemológico y 3) Político. Se puede apreciar que la concepción principal en ambos casos esté relacionada con elementos socioafectivos como lo señalan diversos autores (Nussbaum, 2010; Zanetti, 2018, Dewey, 1949) pues una característica que se le atribuye al arte transversalmente. Sin embargo, para fines de este análisis, es posible clasificar estas concepciones del uso del arte en función de dos ejes que las transforman en categorías operativas. Un primer eje se refiere al lugar subjetivo en donde se usa el arte, teniendo como polos lo “Externo – Interno” mientras que el otro eje analítico nos permite ubicar las categorías en relación con la función del arte en la sociedad aplicado en la persona, considerando los polos “Estático – Transformador”. Esta forma de ubicar las 4 primeras categorías presentadas en las concepciones del uso del

arte en la educación (“Comprensión sensible del mundo”, “Desarrollo para la vida en comunidad”, “Exploración expresiva del mundo interno” y “Resignificación de eventos y resiliencia”) permiten marcar límites más definidos entre ellas. Esto se presenta de manera visual en el diagrama 1.



**Diagrama 1 – Ubicación de 4 concepciones del arte según ejes**

El eje “Externo / Interno” hace referencia al foco en el cual está puesta la experiencia de arte en relación con la persona y el mundo. Es decir, cuando en la realización de una experiencia artística se mira hacia afuera de la persona, hacia el mundo o la comunidad, el foco está puesto en lo “Externo” mientras que cuando se mira hacia ‘dentro’ de la persona, hacia el mundo interior, la subjetividad e incluso el inconsciente, se habla de “Interno”. Por otra parte, el eje “Estático / Transformador” hace referencia al rol que cumple el arte en esa mirada o puesta en práctica de la experiencia. Es decir, si una experiencia cumple un rol más bien contemplativo o que no es declarado explícitamente como un motivador de la transformación el foco estaría puesto en el eje “Estático” mientras que si hay efectivamente una intención claramente transformadora el foco estaría puesto en el polo “Transformador”. En este eje es necesario hacer el reparo de que las palabras “Estático” y “Transformador” perfectamente podrían cambiarse por otras como por ejemplo “Contemplativo” y “Dinámico”, en tanto se entienden como herramientas heurísticas para la delimitación de límites de carácter más operativo. De

esta forma obtenemos que la concepción de “Comprensión sensible del mundo” se identifica por los ejes “Externo y Estático”, la concepción “Exploración expresiva del mundo interno” por “Interno y Estático”, la concepción de “Desarrollo para la vida en comunidad” por “Externo y Transformador” y finalmente, la concepción “Resignificación de experiencias y resiliencia” por “Interno y Transformador”. Las dos concepciones restantes en educación (“Instrumental en relación con funciones cognitivas” y “Desarrollo de la creatividad”) no presentaron elementos que permitiesen su categorización en ejes o polos opuestos que aportaran mayor profundidad a su descripción, en tanto su propia definición ya presenta límites lo suficientemente delimitados, en particular porque las definiciones utilizadas para creatividad por los autores no se acercan notoriamente al ‘espectro’ de las funciones cognitivas o la inteligencia, como podría haberse hecho en base a otros autores que trabajan creatividad como por ejemplo Sternberg & O’Hara (2005)

Si realizamos una comparación entre los polos “Externo – Interno” nos encontramos con una notoria diferencia numérica de artículos situados hacia el polo “Externo” del eje, obteniendo 17 que lo presentan, ya sea a nivel educativo o macrosocial (contando las repeticiones), mientras que hacia el polo “Interno” nos encontramos con 12. Así mismo, en cuanto al eje “Estático – Transformador”, nos encontramos con 17 apariciones en el polo “Estático”, mientras que hacia el polo “Transformador” se pueden ubicar 11 artículos. De esta forma, tomando en consideración solamente estas 4 concepciones, que resultan agrupar a la gran mayoría de artículos, se puede señalar que las concepciones de arte que se manejan en las experiencias llevadas en Latinoamérica del uso del arte en educación en espacios formales tienen un foco principalmente “hacia afuera” de la persona (la comunidad y la comprensión del mundo externo) y de carácter más estático y/o contemplativo de la misma (exploración personal y del mundo externo). De todas formas, cabe destacar que, aun así, la mera aparición de otro tipo de concepciones, como las de carácter epistemológico (“Producción de Conocimientos”) o derechamente de transformación social (“Solución de problemas sociales”) da cuenta de movimientos interesantes dentro del área de la educación artística y del uso del arte en educación en Latinoamérica.

Finalmente, en cuanto a las concepciones del uso del arte en la educación y su lugar en la sociedad con las que trabajan los artículos seleccionados se corresponden con características, roles y potencialidades del arte mencionadas por autores en la introducción de esta revisión, tales como el fortalecimiento de los recursos emocionales e

imaginativos de la personalidad, la comprensión de sí mismos, comprenderse como un ciudadano del mundo, pensamiento crítico (Nussbaum, 2010), la integración a una comunidad, sentido de pertenencia (Ñañez-Rodríguez & Castro-Turriago, 2016), autoconocimiento, sensibilización de los miembros del espacio educativo y desarrollo de la creatividad (Zanetti, 2018).

## ***6.2 – Amplia variedad en el uso de conocimiento proveniente de la psicología y en los aprendizajes perseguidos***

En cuanto al uso de la psicología en educación se puede notar una amplia variedad y heterogeneidad. Dentro de todo se pueden identificar que casi la totalidad de los artículos salvo dos (Paoli, 2010; Jiménez & De la O, 2017) utilizan autores provenientes del campo de la psicología para justificar o dar cierto ‘peso’ teórico a las experiencias o intervenciones. El hecho de que el campo de la Creatividad, Emociones o emocionalidad y Arteterapia hayan sido aquellos que presentaron una mayor cantidad de referencias tiene sentido en tanto son áreas que tienen una cercanía más ‘tradicional’ con el campo de las artes y se corresponde también con las ideas presentadas por los autores respecto del arte del párrafo anterior y su componente socio-afectivo. De todas formas, aunque el campo de la Creatividad, las Emociones y el Arteterapia sean los más utilizados (apareciendo en 9 artículos), esto no opaca la gran variedad de áreas de la psicología desde la cual se justifica el uso del arte en la educación.

Resulta interesante notar que la amplia variedad de temáticas traídas desde la psicología se corresponde con la amplia variedad de aprendizajes o desarrollos que buscan generar, potenciar o fomentar estas experiencias, los cuales presentan una tendencia hacia aspectos socio-afectivos, sin ser únicamente ni incluso mayoritariamente aprendizajes relacionados a la expresión personal de sentimientos o emociones, como se suele pensar desde el sentido común. De hecho, se puede considerar que el uso del arte en el espacio escolar (según los aprendizajes que promueve) presenta un carácter bastante social o comunitario, en tanto se busca potenciar elementos que fomenten el vínculo interpersonal. Esto se evidencia en que la “Formación Ciudadana” aparece como el aprendizaje que más se repite (3 artículos), sumado a “Empatía” (2 artículos), más 2 artículos referentes a “Inclusión”.

Es llamativo que, si bien las áreas de Creatividad, Emociones y Arteterapia son las más reiteradas, estas no se corresponden proporcionalmente con los aprendizajes que se persiguen por parte de las experiencias artísticas revisadas. Esto podría estar apuntando a que estos tres elementos serían componentes facilitadores aprendizajes anteriormente mencionados y que aún existe una forma muy diversa de justificar la utilización del arte en el espacio educativo producto de lo relativamente nuevo de la relación entre psicología-arte-educación, teniendo en consideración que la relación arte-educación tiene su trayectoria, así como también psicología-educación, mas psicología y arte continua siendo un campo relativamente menos explorado.

### ***6.3 – Heterogeneidad y complejidad en la forma de evaluación y resultados de las experiencias***

En cuanto a los resultados generados por las investigaciones seleccionadas, nos encontramos con una de las partes más problemáticas de esta revisión. Si bien los artículos señalan resultados positivos en todos los objetivos que perseguían, como por ejemplo mejoras en aprendizajes escolares, desarrollo de la creatividad, habilidades de interacción democrática y de formación ciudadana, mejora en autoestima, autonomía, entre otros, la heterogeneidad de propuestas, diseños y objetivos hacen bastante compleja una comparación objetiva de sus impactos, e incluso en algunos casos, la medición del impacto mismo de algunas experiencias.

En este sentido llama la atención que estudios que utilizaron metodologías de evaluación más rígidas fueron más claros en señalar los límites de las intervenciones o experiencias realizadas con arte en el espacio educativo, en tanto aquellas menos estructuradas fueron menos precisas al señalar su impacto, no tanto por la profundidad de él o los objetivos trabajados, sino más bien en la cantidad de objetivos, aprendizajes, habilidades, capacidades o desarrollo abordado. Lo anterior, tal como lo señalan Petticrew & Roberts (2006) suele ser una de las complicaciones de las revisiones sistemáticas en ciencias sociales, en especial de aquellas que utilizan diseños variados y cualitativos. Los diseños investigativos más rígidos, es decir, más cercanos al paradigma de las ciencias que utilizan ‘ensayos controlados aleatorizados’ (Randomized Controlled Trials o RTC por sus siglas en inglés) tienden a ser más modestos con los resultados de sus intervenciones.

De esta forma se evidencia lo complejo de la evaluación en experiencias que utilicen el arte en el espacio educativo. Esto es algo que desde la Segunda Conferencia Internacional en Educación Artística en Seúl ya se planteaba como un desafío en tanto señalan como objetivo establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística (UNESCO, 2010). Uno de los artículos de esta revisión (Rojas, 2017) presenta de forma clara esta problemática al expresar:

“Si el centro de la experiencia artística está en el proceso y no en el producto, es coherente sostener modelos de evaluación más procesuales que de síntesis, más aún cuando la lógica del resultado se asocia más a lo cuantitativo, a las respuestas únicas correctas y anticipadas al momento de la planificación de una actividad de aprendizaje” (Rojas, 2017, pág. 210)

La complejidad y necesidad de encontrar nuevas formas de evaluación que sean coherentes con los dinámicos procesos del arte alejándose de las evaluaciones más estandarizadas y de una respuesta única aparece como un reto fundamental para la proliferación de experiencias artísticas y de su transmisión y comunicación. Resulta paradójico que el artículo anteriormente citado es uno de los que no presenta resultados de la experiencia artística que lleva a cabo a pesar de llevar alrededor de una década con sus programas.

Con lo señalado anteriormente se puede entrever que hay algo de la riqueza del arte, y de su experiencia artística que se resiste a ser operacionalizado: Por una parte, al reducir ciertas experiencias con la finalidad de poder ‘medir’ o ‘evaluar’ de manera más tradicional (cuantitativamente) pareciese perderse en profundidad o extensión posible del vínculo del arte con otras dimensiones de la vida y de la persona. Mientras que, por otro lado, aquellas experiencias que ponen el foco más en lo artístico se encuentran con problemas de evaluación, comunicación y transmisión. Esto presenta un problema serio para la validación de proyectos e iniciativas en un ámbito educacional cada vez más tecnificado.

## ***7 - Consideraciones finales***

Finalmente, respecto a las limitaciones que tuvo esta revisión nos encontramos principalmente con dos factores: la poca cantidad de artículos publicados y la heterogeneidad de los mismos, en especial en lo que respecta a la forma de evaluación de dichas experiencias, como fue abordado en el apartado anterior. También es necesario considerar que esta revisión consideró tres bases de datos teniendo en cuenta su indexación, por lo cual hay artículos que pueden haber quedado fuera por este motivo. Además, la barrera de lenguaje con el portugués es un elemento a tener en cuenta producto de la alta cantidad de artículos publicados en dicha lengua y, en específico, en Brasil (Zanetti, 2018).

De todas formas, con esta revisión se ha podido notar que las concepciones del arte que priman en su uso en educación en Latinoamérica tienen que ver con la comprensión del mundo más allá de lo meramente racional, sino que considerando la sensibilidad de las personas, la comunidad como algo fundamental y la exploración de sí mismo de una forma que posibilite la expresión. Además, se ha podido corroborar que el arte tiene una potencialidad enorme al ser utilizada en el ámbito educativo para abordar no solo fenómenos y aprendizajes socioafectivos y cognitivos, sino que también por su capacidad de permitir nuevas aproximaciones epistemológicas formas de ver y vivir la política en su sentido amplio. Sin embargo, su riqueza es bastante compleja de aprehender, tanto por los sistemas educativos y sus currículums (que muchas veces priman objetivos que puedan ser fácilmente cuantificables, medidos en pruebas estandarizadas, etc.) y por los mismos docentes o trabajadores de la educación (que pueden fallar en comprender su riqueza, no solo en lo que respecta al desarrollo socioafectivo, sino que también en lo relativo al desarrollo de capacidades cognitivas complejas). Es por esto que resulta importante la búsqueda y generación de un equilibrio entre la capacidad de definir operacionalmente un núcleo de aprendizajes que vaya a ser trabajado, a modo de horizonte, sin limitar el resto de elementos emergentes que pareciesen ser intrínsecos al trabajar con arte. En esta misma línea, nos encontramos con lo esencial de considerar el proceso en la experiencia con arte y en el aprendizaje mismo, más allá de un resultado final que entienda respuesta unívoca, desarrollando así mecanismos de evaluación que den cuenta de ello, de la riqueza de los procesos integrales al utilizar el arte.

Lo anterior también requiere la formación de profesionales (no solo de profesores de educación artística, sino de todo trabajador de la educación) que se aproximen a las artes (y su utilización) de manera seria, profunda, y no como una simple herramienta didáctica

'entretenida', un recreo y menos aún como 'manualidad'. En esta misma línea, tal como se señala en la conferencia de Seúl (UNESCO, 2010), potenciar la relación entre los distintos actores de la educación y el arte, desde instituciones (colegios y museos) como personas (profesores, artistas, gestores culturales, etc.) para el desarrollo de proyectos que puedan ir más allá de la sala de clases o de la sala del museo, vinculando incluso a toda la comunidad.

Se vislumbra de esta manera que, para futuras investigaciones, es de suma importancia la realización de experiencias artísticas en educación que contemplen diversas y nuevas formas de producción de conocimiento, como por ejemplo, aproximaciones de corte más etnográfico o de investigación-acción que permitan dar cuenta del proceso y de la significación de las intervenciones considerando a los actores, sus conocimientos, saberes previos y transformaciones en el tiempo. Del mismo modo resultaría sumamente provechoso relacionar las experiencias artísticas con los curriculums de sus países de origen con la finalidad de apreciar cómo dicha relación puede afectar el lugar de arte en el sistema educativo y los objetivos que persigue su uso, favoreciendo o perjudicando su desarrollo, o incluso modificándolo sustancialmente de un territorio a otro.

Para finalizar, y en la misma línea de lo mencionado anteriormente, es fundamental una mayor relación interdisciplinaria entre conocimientos de la psicología respecto del arte (psicología del arte) para ser aplicado específicamente en educación, es decir, que ese sea el foco principal, pues existe una relación considerable entre psicología y arte, sin embargo, su foco suele ser otro, como, por ejemplo, la psicoterapia. El arte puede convertirse en una poderosa herramienta de entrada para psicólogos al espacio escolar de una forma que no sea autoritaria ni estigmatizante, permitiendo poner el foco en la comunidad, el desarrollo integral de la persona y la transformación tanto de la comunidad como de la sociedad en su conjunto, fomentando en estudiantes una relación armónica consigo mismo, con el resto de las personas, la sociedad y la naturaleza.

## Referencias

- Borislavovna, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 265-298.
- Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Callejón-Chinchilla, M. D., & Gila-Ordóñez, J. M.. (2018). Necesidad de trabajar las relaciones de pareja saludable desde contextos socio-educativos. *Sophia*, 14(1), 31-38.
- Cervetto, R., & López, M. A. (Eds.). (2016). *Agítese antes de usar: desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. MALBA.
- Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Tejerina, M., Limiñana, R. (2003) *CREA Inteligencia Creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Curran, C., Burchardt, T., Knapp, M., McDaid, D., & Li, B. (2007). Challenges in multidisciplinary systematic reviewing: a study on social exclusion and mental health policy. *Social Policy & Administration*, 41(3), 289-312.
- Darnaudy, R., & Dato, M. I. (2009). Educación para la salud en escuelas argentinas: concurso de plástica como actividad motivadora. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 25, 181-187.
- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México DF, México: Fondo de cultura económica.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión Artística*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernandez, G. (2010). Tres posibles sentidos del arte en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, (52), 23-41.
- Gallardo, G., Padrón, A. L., Martínez, M. D. C., Barragán, H. R., Díaz, R. G., & Aguilar, E. (2010). Art therapy as treatment for attention deficit disorder in a sample of mexican school children. *Archivos de Neurociencias*, 15(2), 77-83.

- García, N. & Reyes, A. del R. (2018). Pedagogía artística en escenarios de catástrofe: intervención artística y pedagógica luego del terremoto del 16 de abril de 2016 en la provincia de Manabí (Ecuador). *Revista Colombiana de las Artes Escénicas*, 10, 195-204.
- Hermida, A. C., & Pasolini, M. D.. (2018). RESPIRAR ASOMBRO: ENCUENTRO DOCENTE. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 195-200.
- Jara, P., & Lopez, D. (2015). Effects of an art workshop with a therapeutic approach focused on emotions: an exploratory study. *ARTSEDUCA*, (11), 100-120.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Jiménez Bolaños, F. M., & De La O Jiménez, V. (2017). Hacia una búsqueda de metodologías de Cuerpos Expresivos en la educación. *Revista Rupturas*, 7(2), 193-214.
- Landeros, M. I., & Robertson, A. (2015). The marginal reality of the Jalisco district narrated through photographs taken by secondary education students. *EDUCATIO SIGLO XXI*, 33(1), 311-326
- Lizarazo, D. (2016). La educación estética: Como una propuesta pedagógica que fortalece los derechos humanos y los mecanismos de protección. *Ciudad paz-ando*, 9(1), 22-43.
- Marty, G. (1997). Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), 57-68.
- Mejía, M. R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia*, 2(2).
- Montero, I. & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847---862.
- Moschou, C., & Anaya Rodríguez, R. (2016). The Formation of Citizenship Through Community Theatre. A Study in Aguascalientes, Mexico. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 22-31.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities* (Vol. 2). Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Ñáñez-Rodríguez, J. J., & Castro-Turriago, H. M. (2016). Educación artística y formación ciudadana: espacio para forjar la sensibilidad en la Corporación Colegio San Bonifacio, de Ibagué, Colombia. *Entramado*, 12(2), 154-165.

- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, (46).
- Paoli, A. (2010). Arte y educación en valores. *Argumentos* (México, D.F.), 23(62), 13-37.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- Read, H. (1948). *Education through art*. London, England: Faber and Faber Limited.
- Ríos, S. M. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (*pensamiento*),(*palabra*)... *Y obra*, 18 (18).  
<https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6283>
- Rivera, L., (1999). El arte en la escuela, ¿para qué?. *Educación y educadores*, 3(2), 5-14.
- Rojas, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo: La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 199-216.
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC. Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149
- Touriñán-López, J. M. (2011). Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación “por” las artes y educación “para” un arte. *ESE. Estudios sobre educación*, 21, 61-81
- Trujillo Dávila, A. J., Bonilla Santos, J.; Flor, L.F. & Vargas, N. (2017). Efectividad de un programa de estimulación cognitiva a través del arte en niños con problemas de aprendizaje: un estudio piloto. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-22.
- UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. Report developed with UNESCO. The World Conference on Arts Education. Lisboa, Portugal. Recuperado desde [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf)
- UNESCO (2010). *Seoul agenda: Goals for the development on arts education*. Report developed with UNESCO. Second World Conference on Arts Education. Seúl, Corea del Sur. Recuperado desde: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf)
- Zanetti, F. L. (2018). The encounter between art and education: the role of psychological knowledge. *Educação em Revista*, 34. Recuperado

desde: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100103&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100103&script=sci_arttext&tlng=pt)

## ANEXOS

Tabla de referencias utilizada por los artículos seleccionados (el formato de referencia fue extraído sin modificación del texto en el cual apareció, por lo cual se pueden ver diferencias en éste).

Tema o Tópico de la psicología	Autor/es	Referencia en APA
1) Creatividad	Hargreaves	Hargreaves, D. J. (1998). <i>Música y desarrollo psicológico</i> (Trads. Frega, A. L., Graetzer, D. & Musumeci, O.). Barcelona: Graó (1986).
	Waisburg y Erdmenger	Waisburg, G. & Erdmenger, E. (2008). <i>El poder de la Música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo</i> . México: Trillas.
	Torrance	Torrance, E. P. (1970). <i>Desarrollo de la creatividad del alumno</i> (Trad. Schwarz, R. E.). Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica.
	Gardner	Gardner, H. (2011) <i>Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad</i> (Trad. Tosaus Abadía, J. P.). Barcelona: Paidós (1993).
	Csikszentmihalyi	Csikszentmihalyi (1997). <i>Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad</i> . Barcelona: Kairós.  Csikszentmihalyi, M. (1998). <i>Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención</i> (Trad. Tosaus Abadía, J. P.). Barcelona: Paidós (1996).
	Gardner* (Aparece mencionado en el artículo 1 y 9)	Gardner H. (1987). <i>Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad</i> . Buenos Aires: Paidós.

	Goleman	Goleman D. (2000) El espíritu creativo. Madrid: Vergara; 2000.
2) Emociones	Alonso, Esteban, Calatayud, Alamar & Egido.	Alonso, F. & Esteban, C. & Calatayud, C. & Alamar, B. & Egido, A. (2006). Emociones y conducción: Teoría y fundamentos.. (2006). Emociones y conducción: Teoría y fundamentos. Madrid: Attitudes.
	Plutchik	Plutchik, R. (1980). Emotion: theory, research, and experience. New York: Academica Press.
	Worst (Vygotsky)	Worst, J. (2007) Vygotsky's Theory of the Creative Imagination: A Study of the Influences on preservice teachers' creative thinking capacities. Cap. V, 95-124. Recuperado de <a href="https://books.google.com.mx">https://books.google.com.mx</a>
	*Maturana	Maturana, H. (2001). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. 10a. ed. Santiago de Chile: CED. Recuperado de: <a href="http://turismotactico.org/proyecto_Pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.Pdf">http://turismotactico.org/proyecto_Pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.Pdf</a>
	Casassus	Casassus, J. (2009). La educación del ser emocional. Santiago de Chile, Ed. Cuarto propio.
3) Arteterapia	Freilich & Shechtman	Freilich, R. & Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. The arts in Psychotherapy, 37(2), 91-105. doi: 10.1016/j.aip.2010.02.003
	Kovalevskaya	Kovalevskaya, E. V. (2015). The Current Mental State of School Students in Online Learning Conditions. Psychological Science and Education, 7(2), 48-58. doi: <a href="http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070205">http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070205</a>
	Ivanova	Ivanova AS. Therapeutic art practices with orphan children in Bulgaria. Art Therapy: J Amer Art Therapy Assoc 2004;21(1),13-7.
	Sickova	Sickova J, Slovakia. The Association Terra Therapeutic. International Networking Group of Art Therapists. Newsletter 2001;13(1):11-2.
	López	López, B. (s.f.). Arte terapia. Otra forma de curar. Recuperado de file:///C:/Users/%C3%91i/Downloads/Dialnet-ArteTerapiaOtraFormaDeCurar-2044648.pdf
4) Neurociencias	Quintanar & Solovieva	Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2012). La actividad de juego en la edad preescolar. México: Trillas.

5) Desarrollo (ZDP)	Vygotsky	Vigotsky, Lev Semiónovich. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
6) Desarrollo (Moralidad)	Kohlberg	Kohlberg, L. Power, F.C. y Higgins, A. (1997). La educación moral, según Lawrence Kohlberg [The moral education according to Lawrence Kohlberg]. Barcelona: España.
7) Psicología del Arte	Vygotsky	Vygotsky, L. Psicología del arte. Volumen 124. Madrid: Editorial Paidós. 1965.
8) Bienestar Subjetivo	PNUD**	PNUD. (2012). Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo. Santiago: PNUD
9) Pensamiento Visual	Arnheim	Arnheim R. El pensamiento visual. 4.a ed. Buenos Aires: Eudeba; 1985
10) Estética	Michel Foucault	Foucault, M. (1994). Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Vol. III. París: Éditions Gallimard.
11) Psicología Educativa (general)	Woolfolk	Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. 11a. ed. México: Pearson Educación.
12) Culpa	García-Haro	García-Haro, J. (2015). Tres concepciones de la culpa. Historia y psicoterapia. Clínica e Investigación Relacional, Revista electrónica de Psicoterapia, 9(1), 187-205.
13) Creación como transformación	Bassols	Bassols, M. (2006). La creación como proceso de transformación. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social. 1, 19-25.
14) Juego	Winnicott	Winnicott, D. (1971). Realidad y Juego. Barcelona, Editorial Gedisa.
15) Infancia (enfoque terapéutico)	Oaklander	Oaklander, V. (2008). El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil. Santiago de Chile,
16) Desarrollo (tipos de pensamiento)	Piaget	Piaget, J. (1983). La psicología de la inteligencia. Ed. Crítica Grupo Editorial Grijalbo. Barcelona.