**LA PERSPECTIVA DE DIRECTIVOS CON RELACIÓN AL ÁREA DE EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA**

**AUTORES:**

**MGTR. PAOLA SILVANA VÁZQUEZ NEIRA**

Universidad Nacional de Educación

paola.vazquez@unae.edu.ec

**ERICK BERNARDO ROMERO ROMÁN**

Universidad Nacional de Educación

ericksao29@gmail.com

**Palabras Clave:** *educación cultural y artística – gestión educativa – fortalecimiento curricular – sistema educativo.*

**RESUMEN**

La educación cultural y artística en el contexto ecuatoriano es un área que se construye día a día en los centros educativos del país, pero no depende únicamente del desenvolvimiento de los docentes que la imparten. El área curricular se analiza desde tres niveles de concreción que participan directamente con su desenvolvimiento: el macro (estatal), meso (institucional) y el micro (áulico). En esta ocasión, nos centramos en el nivel meso para analizar el papel de los directivos y su perspectiva en relación a la importancia de esta asignatura dentro de la educación ecuatoriana, examinando puntos como la jerarquización curricular en las escuelas y las alternativas para propiciar una educación cultural y artística de calidad. En este sentido, se utilizan los datos obtenidos mediante la aplicación de encuestas a directivos de las instituciones educativas del cantón Cuenca, provincia del Azuay – Ecuador, como parte del proyecto de investigación “Didáctica de las artes en las escuelas fiscales de la provincia del Azuay” financiado por la Universidad Nacional de Educación. De esta manera, se presenta la relación causal entre la gestión educativa de los directivos y la realidad del área de Educación Cultural y Artística en Ecuador.

 El trabajo de campo efectuado como parte del proyecto institucional de investigación “Didáctica de las Artes en las escuelas fiscales de la provincia del Azuay” y la práctica preprofesional dentro de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), específicamente en la carrera de Pedagogía de las Artes y Humanidades, se han constituido como espacios de observación para dar paso a múltiples reflexiones en torno al área curricular de Educación Cultural y Artística (ECA) dentro de las diferentes instituciones educativas en el cantón Cuenca perteneciente a la provincia del Azuay – Ecuador.

 En lo que respecta al proyecto de investigación, en el estudio de campo efectuado, mediante la aplicación de varios instrumentos de recolección de datos como, encuestas, entrevistas, etc., se realizó un acercamiento al área a partir de tres perspectivas distintas desde los sujetos educativos, de esta manera se cuenta con ciertos datos que permiten una visión global de la situación actual de ECA, desde la mirada de directivos de las unidades educativas, docentes responsables del área curricular en cuestión y los estudiantes del séptimo nivel de educación general básica (EGB) de sesenta instituciones de Educación Básica.

 El presente texto aborda el análisis de los datos obtenidos desde la perspectiva de los gestores de dichas instituciones, mediante la aplicación de encuestas a un total de cincuenta y siete directivos de diferentes centros educativos del cantón Cuenca, generando un patrón común en la información recolectada, mediante la cual, se pudo obtener un esquema de causa – efecto en el área de Educación Cultural y Artística, que se conecta con la realidad actual del área curricular y la implementación de su currículo específico a partir del año 2016.

 Iniciaremos haciendo referencia a un planteamiento de Fosati (2003), dentro del cual encuentra confusa la relación existente entre la educación artística y la cultura visual; la autora manifiesta que existe un desinterés cultural, el cual se demuestra en “la falta de valoración de nuestra materia a todos los niveles, pero sobre todo desde la Administración que no le dota de suficiente presencia curricular” (p. 44). El lugar de las artes no es dentro de una burbuja elitista, ese criterio ya quedó atrás ahora más que nunca; y esto es justamente lo que debe advertir toda una sociedad y con ésta, la administración, a la cual se refiere Fosati; administración que, en nuestro tema de interés, tendría tres dimensiones: macro (ministerio), meso (gestión educativa en instituciones) y micro (gestión de aula por el docente). La autora hace mención a la administración en la dimensión macro, pues desde el ministerio de educación se toma las decisiones sobre la presencia curricular de las diferentes asignaturas; nosotros nos centraremos en la administración en la dimensión meso, dentro de la cual se posee cierta flexibilidad para manejar el currículo y sus diferentes planteamientos.

 Con respecto a lo antes indicado, es importante hacer referencia al lugar que ocupa el área curricular de ECA, en el pensamiento del gestor, al momento de organizar o jerarquizar las diferentes áreas de conocimiento. De las siete áreas, de acuerdo con los criterios de los directivos encuestados de las escuelas, la asignatura de Educación Cultural y Artística fluctúa entre los números 6 y 7, ubicándose al final de la lista junto a la materia de Cultura Física.

 Así, se fortalece un criterio recurrente en nuestras sociedades, y reiterativo en muchas de las reflexiones del proyecto; el hecho de que dentro del sistema educativo las áreas de conocimiento poseen diferentes rangos, y, como manifiesta Spravkin (2012):

estas jerarquizaciones no hacen sino poner de manifiesto ciertos supuestos socialmente vigentes, sustentados y reforzados por la educación formal, según los cuales el desarrollo de determinadas capacidades y saberes proporciona a los alumnos mayores competencias para afrontar el nivel de estudios inmediatamente superior o su posterior inserción en el mundo social y laboral. (p. 96)

 Desde una perspectiva analítica e interpretativa, la educación artística aporta valores educativos determinados, afines al sentido conceptual propio del área de experiencia artística; constituye una necesidad fundamental y configura la posibilidad de eximir al hombre del proceso deshumanizante que vive en la sociedad actual. Pese a esto, Palacios (2006) menciona que “el arte para la población común no es un bien redituable, es más bien una actividad concebida para diletantes, sin valor productivo y de la cual podríamos prescindir. En el mejor de los casos el arte se ve como una actividad ornamental” (p. 3). Y esta es la concepción de muchos directivos de las instituciones, tal y como los datos recogidos en esta investigación corroboran.

 Antes de establecer la relación existente entre el rol de los directivos en la jerarquización de las asignaturas impartidas en cada centro educativo, es necesario empezar con el análisis de la función que cumplen éstos dentro de una institución escolar, así pues, se debe mencionar que el director de una escuela es el encargado de dirigir la prestación del servicio educativo la cual debe estar en concordancia a lo que presenta una entidad mayor, en el caso de Ecuador, según lo que dictamina el Ministerio de Educación; el director se convierte en la persona asignada como la autoridad que se encuentra a cargo del correcto funcionamiento, administración, operación y organización de la escuela (Escamilla, 2006).

 Las funciones de los directivos de una escuela no se limitan únicamente a la realización de tareas relacionadas con la administración escolar y la burocracia que ésta conlleva, va mucho más allá. En la actualidad, el contexto educativo exige un verdadero compromiso con el papel que desempeña un directivo; es necesario que su trabajo dentro de la institución educativa contribuya con la necesidad de satisfacer las insuficiencias que la escuela presenta. De tal manera, resulta indispensable incorporar elementos participativos que sean orientados a la mejora de la enseñanza y la realización de buenas prácticas pedagógicas para que de esta manera se pueda incidir en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes que estén dentro de la unidad educativa (Freire y Miranda, 2014).

 La función directiva posee una influencia sobre la jerarquización de las áreas curriculares dentro de la escuela, desde la organización de horarios, hasta la supervisión de las planificaciones de clase para la asignatura; sin embargo, esta está supeditada a los requerimientos que el organismo gubernamental disponga, puesto que existen parámetros de eficiencia, estándares de calidad y destrezas que cumplir, lo que provoca que “muchos directores dediquen la mayor parte de su tiempo a tareas que no se relacionan directamente con la mejora de la enseñanza en sus escuelas, limitando así las capacidades para hacer realidad mejoras concretas en los resultados de los alumnos” (Barber y Mourshed 2007, p. 34).

 El rol que desempeñan los directivos de una institución al permitir que los contenidos curriculares de ECA, la mayoría de las veces, no sean aplicados correctamente o que las horas destinadas a la misma sean cambiadas por materias a las que se creen de mayor prioridad son netamente su responsabilidad. No obstante, la gestión educativa desempeñada por los directores de las instituciones y su equipo administrativo no depende únicamente de su concepción acerca de cuán importante es aprender o no artes, es algo que va más allá, tal y como lo menciona Stoll y Temperley (2009) citados por Bolívar, A. (2010):

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. Los países optan cada vez más por la toma de decisiones descentralizada y por equilibrar ésta con una mayor centralización de los regímenes de rendición de cuentas, como las pruebas estandarizadas (p. 13).

 Sin lugar a duda, el hecho de que exista esta jerarquización curricular tan evidente en el contexto educativo ecuatoriano, presenta un escenario para analizar, cuáles son las intenciones del estado, al momento de presentar un currículo con tan marcadas diferencias en la distribución de horas y contenidos a abordar. Bernstein (1985) plantea una situación evidente en nuestro entorno educativo; él manifiesta que “podemos ver que a algunos contenidos se dedica más tiempo que a otros. Segundo, algunos contenidos pueden, desde el punto de vista de los alumnos, ser obligatorios u opcionales” (p. 2). Su posición frente a esta realidad, expone la capacidad que posee el conocimiento educativo para regular la estructura de la sociedad mediante la educación; “Tanto Durkheim como Marx nos han mostrado que la estructura de las clasificaciones y enmarcaciones de la sociedad revela tanto la distribución del poder como los principios de control.” Bernstein (1985, p. 1).

 En este sentido, se puede inferir que la estructuración curricular y la priorización de asignaturas como matemáticas o lengua y literatura, cumple un objetivo que va más allá de la labor que los directivos y profesores desarrollan, se trata de la concepción de una sociedad susceptible al control, que no goza de las cualidades críticas que el arte ofrece. No obstante, existe una posición de los directivos frente a esta situación; es un hecho que, la presión ministerial posee un papel imprescindible en este contexto, pero la labor de los directivos no se queda atrás, ya que, depende de ellos el desarrollo de las actividades y la formación de los estudiantes del centro educativo bajo su responsabilidad. En este sentido se conecta la jerarquización curricular y el perfil con el que los estudiantes deben egresar.

 La jerarquización de las áreas de conocimiento no dialoga positivamente con el perfil de egreso del bachillerato general en nuestro contexto local, ni tampoco con las metas educativas planteadas por la OEI en el ámbito internacional; sin embargo, platica perfectamente con los objetivos académicos relacionados con las pruebas valorativas y diagnósticas; como en el caso de nuestro país, en las pruebas SER ECUADOR implementadas oficialmente desde junio del año 2008 por el Ministerio de Educación para la evaluación del desempeño de los estudiantes. Estas pruebas, enfocadas en las áreas de matemática y lenguaje y comunicación, son aplicadas a los educandos de cuarto, séptimo y décimo año de educación general básica, así como, a los alumnos de tercer año de bachillerato. Otras áreas como ciencias naturales y estudios sociales son evaluadas en el séptimo y décimo año de educación general básica.

 Flavia Terigi (2012) en sus reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículo escolar plantea dos visiones antinómicas que ubican al gran público entre dos posiciones con respecto a las artes: 1.) como un espacio reservado para la creatividad y 2.) como un lujo o un saber inútil.

 Desde una postura particular y con el enfoque del grupo de investigación y el proyecto institucional en curso, nos afianzamos a lo manifestado por Eisner (2004): “lo que la educación puede aprender de las artes es el significado de tratar los campos y las materias como formas potenciales de arte. De este modo, las artes se convierten en un modelo para la educación” (p. 253). Pues las artes otorgan importancia a la diversidad, variabilidad, imaginación, sensibilidad, las relaciones, la satisfacción, la flexibilidad y la experiencia, en el sentido amplio de cada una de estas palabras, no obstante, la mayoría de las veces los contenidos curriculares correspondientes a esta asignatura, no son aplicados o las horas destinadas a la misma son cambiadas por materias a las que se considera de mayor importancia debido al peso que estas tienen dentro de la malla curricular y la concepción de que, al egresar, estas asignaturas les servirán más en su desarrollo profesional.

 La experiencia con el arte nos da la posibilidad de salir de lo convencional, generando un pensamiento reflexivo que aportará al enfoque de justicia, innovación y solidaridad planteado en el perfil de egreso de los bachilleres del país; y sin duda aporta al desarrollo integral del individuo en un sentido más amplio con la exploración continua con respecto a todo cuanto lo rodea, planteado en las metas educativas 2021. Si vamos un poco más allá veremos que con relación a la educación y a la cultura, en la constitución del 2008, sección V, artículo 27 se manifiesta que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico (...) estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física (...) y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. Este texto posee cohesión con el artículo 22 de la sección IV en donde se plantea que las personas tienen derecho a desarrollar su capacidad creativa, al ejercicio digno y sostenido de las actividades culturales y artísticas.

 Estas citas de las políticas y metas educativas a nivel local y regional se leen en consonancia con la visión número uno de Terigi (2012. p. 21 – 23) y sin duda se conectan con el enfoque buscado por la investigación; dentro del presente texto el análisis nos permite acercarnos a la posición de los gestores educativos con respecto a esas dos visiones e identificar las acciones necesarias para dar un giro o fortalecer las perspectivas de los directivos en relación a las artes y su lugar e importancia dentro del sistema educativo en el contexto ecuatoriano.

 En las encuestas realizadas, una de las primeras interrogantes planteadas con relación al área fue: ¿Cuál es el principal reto relacionado al área de Educación Cultural y Artística para un directivo de una institución? Los gestores educativos respondieron que el reto más grande en el desarrollo de su gestión radica en el hecho de posicionar al área como un espacio importante para la generación de un pensamiento reflexivo, de creatividad e imaginación en los educandos debido a la falta de conocimiento en esta área y la escasez de especialistas en este campo. De acuerdo a lo manifestado por el 90% de los directivos encuestados, sus acciones deberían apuntar a generar un cambio en la organización de horarios, cierta intervención en la labor docente dentro las aulas y de manera general, deberían influir en el enfoque que desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se mantenga dentro de las diferentes entidades educativas.

 Se menciona a la organización de horarios puesto que en repetidas ocasiones las escasas dos horas destinadas al área de Educación Cultural y Artística se encuentran divididas entre los días de la semana, así los estudiantes reciben la asignatura un día martes y así también el día viernes, a esta ruptura se suma el hecho de que las horas en las jornadas educativas son tan sólo de 40 minutos limitando el correcto desarrollo de esta materia, ya que el tiempo destinado para la impartición de las temáticas no es el suficiente.

 Por otra parte, sin pretender que exista una vigilancia con respecto al cumplimiento de las clases en los períodos académicos, los directivos no pueden dejar de involucrarse en las acciones docentes dentro de las aulas, pues por la experiencia que se ha tenido dentro del sistema educativo y por la observación efectuada en las prácticas pre profesionales dentro de las instituciones, se ha evidenciado que los docentes responsables del área destinan las horas designadas para el área artística a actividades y acciones vinculadas a otras áreas curriculares como Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, etc. Como dato desde la práctica preprofesional de la carrera de Pedagogía de las Artes en la Universidad Nacional de Educación, se menciona que tan sólo por la llegada de los grupos de practicantes a las aulas, los docentes han manifestado que debían planificar las clases que normalmente no las dictan, para poder cumplir con el apoyo a la práctica preprofesional de los estudiantes.

 De igual manera desde la práctica de la carrera en mención se ha determinado que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no se acercan a un apoyo al área curricular en cuestión, tomando en cuenta al mismo tiempo que muchos de los PEI se encuentran en proceso de estructuración, por lo que ciertas instituciones no contarían con una línea de ruta que tenga las directrices de la misión y planeación a corto, mediano y largo plazo.

 Como aspecto a considerar y recurrente en las encuestas y dentro de ciertas conversaciones dentro de las instituciones se expone la falta de recursos didácticos para desarrollar las destrezas propuestas en el currículo, así como también la ausencia de docentes especialistas en el área.

 Frente a estos criterios se debe considerar que la falta de recursos no sólo se centraría en las didácticas, sino que las instituciones públicas están en una constante querella por contar con lo necesario para atender a las diferentes áreas de conocimiento, teniendo muchas veces que recurrir a la colaboración de los padres de familia o a la autogestión con ciertas entidades privadas. Una vez que se cuente con ciertos recursos se repite una vez más el escogimiento de su destino, dejando de lado o en los últimos lugares al área relacionada con el arte y la cultura.

 La ausencia de docentes especialistas es una realidad, sin embargo, la gestión educativa no debería escudarse en ello para justificar la falta de apoyo al área en cuestión. Si vemos las respuestas otorgadas a la interrogante sobre la prioridad concedida a diferentes aspectos en el inicio de un nuevo período lectivo, las respuestas de los directivos ubicaron en los dos primeros puestos a las actividades formativas dirigidas al profesorado y a las orientaciones metodológicas, siendo éstos aspectos que claramente aportarían a un mejor manejo del área de Educación Cultural y Artística, implementando jornadas de capacitación para los docentes responsables del área por una parte y disponiendo ciertas orientaciones metodológicas que refuercen la importancia del área dentro de la institución.

 En la introducción al currículo de Educación Cultural y Artística 2016 se manifiesta que dicho planteamiento curricular se presenta como una propuesta abierta y flexible, que orienta, pero no limita, los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2016), sin embargo, al momento de preguntar a los gestores sobre ciertas afirmaciones relacionadas al área, el 50% más 1 de los encuestados, indicó que: la idea de que *los contenidos y destrezas con criterios de desempeño para ser impartidos se establecen en un orden determinado que debe ser cumplido* es la que posee mayor relevancia frente a concebir las artes como acciones dinámicas que se trasforman día a día y la posibilidad de adquirir aprendizajes significativos a través de ellas. Con esto nos situamos en un espacio de desconcierto pues si existe ambigüedad en los criterios de la gestión, sin lugar a duda los lineamientos institucionales tendrán un toque claro de imprecisión.

 La ambigüedad antes referida se hace nuevamente presente al tocar un tema recurrente dentro de las acciones enlazadas al área artística. Así citamos a Spravkin (2012):

Baste recordar ciertas rutinas y prácticas de la escuela toda, de dudoso aporte para el desarrollo plástico de los alumnos que recaen casi invariablemente sobre las espaldas de la ‘hora de plástica’ con poco respeto por sus propias necesidades disciplinares. Regalos para el día de la familia, invitaciones para eventos escolares, ilustraciones para la celebración de efemérides, etcétera, constituyen algunos ejemplos. (p. 128)

 Con las respuestas otorgadas por los directivos encuestados, podemos comprender que lo que la autora menciona es aún una realidad dentro del sistema educativo ecuatoriano, pues dichos gestores indicaron como verdadero el hecho de que en el área de educación cultural y artística se generan trabajos artísticos para fechas especiales. De esta manera, se diría que puede ser que los currículos de las diferentes áreas se hayan modificado en concordancia con el desarrollo de la sociedad y sus características relacionadas con el contexto actual, sin embargo, el normal funcionamiento del sistema educativo y sus actores no sigue el mismo ritmo marcado, dando como resultado la posesión de documentación sin implementar y muchos planteamientos innovadores y renovadores alejados de la realidad.

 A esta idea se debe sumar la falta de interés por parte de los tradicionales sujetos educativos quienes están próximos a su jubilación, que tan sólo esperan cumplir con los tiempos establecidos y no desean comprometerse con su labor docente, ni mucho menos ser parte de la adaptación a nuevas perspectivas pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la práctica educativa en el área de ECA. Esta realidad, no se ve únicamente en la labor docente, ya que existen gestores en esa misma condición que se limitan a cumplir con parámetros determinados dentro de sus funciones, dejando de lado el mejoramiento constante que necesita toda la escuela.

 Con relación a la educación en el área artística, la falta de interés vendría dada desde el hecho de que históricamente el área no ha contado con la atención acertada, para Aguirre (2003) dentro del área en cuestión existe una concepción muy tecnologicista de la educación, vinculada a la preparación profesional, dentro de la cual sólo el dibujo obtiene algo de reconocimiento escolar y social, sobre todo el dibujo técnico vinculado al diseño y arquitectura.

 Mucho de lo antes expuesto corrobora otro planteamiento del mismo autor, quien manifiesta que:

La educación artística ha vivido y vive en un círculo vicioso de difícil apertura (…), gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, la cual motiva una escasa atención y profesionalización de los educadores, que, a su vez, da lugar a una escasa formación de la sensibilidad artística, la cual incide de nuevo en la falta de valoración de la formación artística… y así hasta el infinito. (p. 2)

 En el ámbito internacional no podemos obviar el enfoque renovador con respecto a la educación, las metas educativas de la OEI 2021 dan cuenta de dicha perspectiva; en específico la meta número 12 del proyecto aprobado en el año 2010, primero en la XX Conferencia de Ministros de Educación, y después en la XX Cumbre Iberoamericana, “que plantea ofrecer un currículo (…), en el que la Educación Artística y la Educación Física tengan un papel relevante, y estimule el interés por la ciencia, el arte y el deporte entre los alumnos” (OEI, 2010. p. 7)

 Para Chacón (2014):

La Gestión Educativa del siglo XXI tiene, su propia naturaleza, la misión y el deber de enfrentar este estado de cosas, de ser sensibles a los signos de los tiempos y de formar las futuras generaciones en consonancia con ellos, dado la responsabilidad transdisciplinar que tiene la formación de formadores. Por ello se considera necesario penetrar el pensamiento complejo y la transdisciplinariedad dentro de las organizaciones y los diversos subsistemas del Sistema Educativo (p. 156).

 Sin lugar a dudas, repetidas veces nos vamos a encontrar con elementos disonantes dentro del territorio educativo, pues en dicho espacio juegan diferentes elementos que de una u otra manera influyen en los procesos. Desde la gestión ministerial, pasando por la gestión institucional hasta la gestión de aula; dentro de todo esto existe un aspecto que sí es reiterativo, el hecho de que, como consecuencia de todas esas acciones, sean positivas o negativas, tenemos a la comunidad estudiantil como receptora de éstas.

 En este sentido, la escuela es el espacio en donde se puede evidenciar una fuerte complejidad al momento de trabajar en medio de dos lógicas: 1.) la reforma pedagógica y 2.) la transformación de la gestión escolar, la cual hace referencia a la organización y al funcionamiento de una institución; y, es aquí en donde la función de los directivos se tiene que enfrentar a los retos que la comunidad educativa presenta y a los nuevos cambios en la educación dentro de cada sociedad. Es a raíz de esto que surge la necesidad de investigar y estudiar de manera más profunda la influencia del director y de las autoridades que participan dentro de la organización de una institución, para saber si los gestores escolares tienen una influencia ya sea negativa o positiva en los resultados de las actividades y programas que se realizan dentro de una unidad educativa, así como también en el logro de las innovaciones y mejoras planteadas a nivel gubernamental o que son iniciativas del propio centro escolar (Torres, s.f.).

 En concordancia con todo lo antes manifestado, estamos hablando de un trabajo aunado en pro de futuras generaciones cuyas características estén acordes al ritmo de las sociedades actuales sin dejar de lado el humanismo, la creatividad, la sensibilidad, la reflexión, la crítica, la imaginación; y así con estos elementos permitirnos esbozar un mundo mejor desde la escuela, la familia, los gobiernos, la colectividad.

**Bibliografía**

* Agirre, I. (2003) ¿Estamos impartiendo la formación inicial que precisan los enseñantes de hoy? El prácticum de maestro como ámbito para el desarrollo de proyectos de trabajo en educación de las artes visuales. En Huerta, R. (ed.) *Radiografía de la Educación Artística*. Educación Artística. Revista de Investigación. Número 1.Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València*.* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353043.pdf>
* Barber, M. y Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org/>
* Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de educación*, (15).
* Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, *9*(2), 9-33.
* Chacón, M. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. Omnia, 20 (2), 150-161.
* Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Paidós – Barcelona, España.
* Escamilla, S. (2006). *EL DIRECTOR ESCOLAR. Necesidad de formación para un desempeño profesional*. Bellaterra, Barcelona. p. 135.
* Fosati, A. (2003) Educación artística: revisiones necesarias en la formación inicial del maestro/a. En Huerta, R. (ed.) *Radiografía de la Educación Artística*. Educación Artística. Revista de Investigación. Número 1.Institut de Creativitat i Innovacions Educatives. Universitat de València*.* Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4353043.pdf>
* Freire, S. y Miranda, A. (2014). *Avances de Investigación El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico Educación y aprendizajes*. En Avances de Investigación. Lima, Perú. p. 11.
* Ministerio de Educación del Ecuador (2008) *Resultados de las pruebas censales ser ecuador 2008.* Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/resultadoPruebasWEB.pdf>
* Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (46).
* Spravkin, M. (2012) Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En Akoschky, J. (et. al.) *Artes y escuela.* (p. 93 – 131). Paidós – Buenos Aires, Argentina.
* Terigi, F. (2012) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Akoschky, J. (et. al.) *Artes y escuela.* (p. 13 - 91). Paidós – Buenos Aires, Argentina.
* Torres, E. (2015). Gestión Educativa y su Relación con la Práctica Docente en las Instituciones Educativas Emblemáticas de la Ciudad de Puno – 2014 - Perú. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 6 (1), 56-64.
* Torres, G. (s.f.) El papel de los directivos escolares y la gestión del cambio: reforma de secundaria. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. p. 2.