



Gobierno de Chile



Ministerio de Educación

Gobierno de Chile



Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Gobierno de Chile



Oficina de Santiago
Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



EL ARTE MUEVE la EDUCACIÓN

Educación **Cultura**



SEMANA EDUCACION ARTISTICA. CULTURA.GOB.CL



EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y POLÍTICAS CULTURALES: LA DIMENSIÓN ARTÍSTICA COMO FACTOR ESENCIAL PARA UNA CALIDAD MÁS HUMANA DE LA EDUCACIÓN

Políticas comparadas de educación artística: pistas para una nueva institucionalidad del sistema educacional en Chile¹

Leandro Sepúlveda V.

Académico investigador, Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

Introducción

El debate sobre la educación artística (en adelante, EA) y su aporte al aprendizaje de contenidos y habilidades fundamentales durante la experiencia escolar ha tenido un incremento importante en los últimos años, permitiendo superar una situación de relativa marginalidad y baja consideración en los diseños curriculares y propuestas formativas para los distintos niveles de la educación obligatoria. Los esfuerzos realizados por organismos internacionales tales como Unesco o Eurydice de la Unión Europea, así como los aportes de asociaciones de artistas y educadores de diversas áreas creativas, han posibilitado la construcción de una agenda de discusión para un debate amplio e informado sobre esta materia. Entre los principales temas que destacan en esta discusión puede mencionarse:

- (a) La consideración del lugar de la EA en los procesos formativos a nivel escolar. La pregunta acerca de para qué sirve esta disciplina educativa y cuál es su impacto en el desarrollo cognitivo y de las habilidades de los sujetos, está en el centro de esta preocupación. Diversos estudios señalan que el desarrollo de habilidades artísticas tiene incidencia directa en los procesos generales de aprendizaje de niños y jóvenes, y con igual fuerza se destaca el aporte de la EA al desarrollo emocional y las relaciones de sociabilidad de los sujetos. Sobre esa base la discusión se centra en analizar las potencialidades y los límites de esta disciplina para el logro de objetivos de desarrollo integral de las personas.

¹

Algunos de los contenidos del material que se entrega en esta presentación han sido recogidos en una indagación sobre políticas comparadas de educación artística, a cargo de Jaime Martínez y Catalina Murillo, como parte del estudio de apoyo al Núcleo en Educación Artística del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) realizado por la Universidad Alberto Hurtado durante el período 2013-2014.

(b) Muy vinculado a lo anterior, un tema que también genera un amplio debate tiene que ver con el grado de especificidad de la EA en el sistema educativo formal. Tal como se desprende de los debates de Seúl 2010, esta discusión remite al hecho de que la EA puede ser impulsada como un fin en sí mismo (desarrollo de habilidades particulares, desarrollo de capacidades de apreciación artística) o también como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias. En este ámbito, las preguntas más relevantes refieren a si la EA debe enseñarse como una disciplina por su valor intrínseco o debe considerarse como una perspectiva transversal *al servicio de* o en vinculación con otros tipos de aprendizajes.

(c) Un tercer tema de relevancia apunta a la formación de docentes en EA y acerca de quiénes deben enseñar arte en la escuela. Estudios internacionales demuestran la baja participación de docentes especialistas en la enseñanza de las disciplinas en los primeros años de la enseñanza escolar; de igual modo, se destaca como un problema serio la baja consideración de esta área en la formación de docentes generalistas a nivel universitario. ¿Qué tipo de herramientas debe manejar un profesor en el nivel primario y cómo debe formarse para lograr un impacto relevante en el trabajo con sus estudiantes?, constituye la principal interrogante en este ámbito.

(d) La definición de una trayectoria formativa y el logro de objetivos curriculares a lo largo de la enseñanza obligatoria es otro tema de interés para la EA. De manera casi universal, la secundaria está caracterizada por una reducción de horas de la EA a nivel curricular, aunque en este nivel se incrementan las experiencias de programas integrados e iniciativas de tipo extracurricular. Sin embargo, no es evidente la manera cómo se vinculan los niveles primario y secundario de enseñanza, o en términos más generales, cómo se progresa en el desarrollo de capacidades y competencias del área artística en los distintos niveles de la vida escolar. En muchos países, y el nuestro no es una excepción, las escuelas artísticas tienen un estatus indefinido, muchas veces ocupan un lugar marginal dentro del sistema escolar sin que existan lazos relevantes que vinculen a este tipo de centros educativos con la oferta de formación profesional a nivel universitario o postescolar.

(e) Una quinta preocupación remite a la posibilidad de colaboración en las experiencias de EA de artistas profesionales o exponentes creativos en diversos espacios locales. Como lo demuestra una nutrida bibliografía a nivel internacional,² esta cooperación contiene un gran potencial de desarrollo, ya que no solo permite el contacto directo y el aprendizaje

2 Y como se expresa además en Acciona, uno de los programas más relevantes del CNCA en esta área.

práctico de los estudiantes con exponentes de la creación artística, sino que también posibilita la apreciación y apropiación del patrimonio cultural a través del arte, cuestión de gran relevancia en el fortalecimiento de identidades colectivas y sentidos de pertenencia de los jóvenes estudiantes. Sin embargo, la pregunta que surge es ¿cómo canalizar esta perspectiva y transformarla en un objetivo curricular relevante, evitando una consideración excesivamente informal?

(f) Finalmente, también es importante destacar el lugar que tiene en la discusión reciente la complejidad del arte que se enseña o debe enseñarse en la escuela. En algunos países europeos, por ejemplo, las artes representativas tienen un sitio importante en el currículum formal de EA, mientras que en otros se destinan horas escolares y se definen objetivos curriculares a la enseñanza de diversos tipos de artesanías de acuerdo al espacio territorial donde se inscribe la experiencia formativa.

Estos y otros temas constituyen nudos problemáticos para el debate de la EA y, seguramente, marcarán una agenda en la discusión acerca de los desafíos del sistema educativo en los próximos años. Sin embargo, existe otro ámbito, igualmente relevante, pero que se sitúa fuera del espacio del aula escolar y que también merece nuestra atención: ¿qué tipo de institucionalidad debe orientar o canalizar esta discusión? ¿Quiénes deben participar en este debate y tomar decisiones respecto al futuro de la EA? La institucionalidad de la EA es un tema menos visible, porque representa el marco legal o normativo y la estructura y redes organizacionales donde esta discusión se hace viable. Su consideración es relevante, porque el tipo de institucionalidad existente constituye *el campo de lo posible* para el impulso de la innovación, así como la definición de condiciones para una mayor o menor apertura al debate de estos temas. ¿Cuáles son las características de la institucionalidad de la EA en Chile y qué nos sugieren algunas experiencias internacionales al respecto? Las próximas páginas están destinadas a esbozar algunas ideas en esta dirección.

Chile: una institucionalidad débil para el desarrollo de la EA

Uno de los obstáculos que se evidencian para el desarrollo de la EA en Chile tiene que ver con las limitaciones institucionales en la consideración de este tema a lo largo del tiempo, cuestión que no fue adecuadamente corregida con la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) a comienzos de la década pasada. En efecto, aunque el CNCA ha podido desarrollar algunas iniciativas destinadas al fortalecimiento y ampliación de las alternativas de EA en el sistema escolar, en la actualidad persiste una diferenciación de funciones con el Ministerio de Educación (este último a cargo de la definición de los contenidos curriculares en su totalidad) y hay escasos canales de coordinación que, como consecuencia, limitan la posibilidad de convergencia y

retroalimentación de experiencias entre las instancias correspondientes de estas reparticiones públicas.

Esta debilidad institucional puede verse reflejada en tres situaciones concretas: (i) la ambigüedad e indefinición en que se encuentra la modalidad de EA en el nivel de enseñanza secundaria, particularmente en el caso de las escuelas artísticas y el currículum diferenciado sobre el que estas deberían regirse; (ii) la poca o nula incidencia de ambos organismos públicos en los procesos formativos de educación superior ligados a la EA, así como la débil capacidad de coordinación con carreras universitarias o centros de formación especializada en el campo de la creación artística; y (iii) la escasa visibilidad acerca de modelos de desarrollo educativo integral en el área, que redundan en la baja consideración de experiencias educativas extraescolares o de educación no formal.

Por cierto, la debilidad institucional responde a un marco de política educativa mayor y que ha condicionado el sistema escolar chileno en las últimas décadas: consistentemente, la EA ha tenido un bajo valor, asignado debido a la preeminencia de un modelo de logro educativo sesgado en relación a competencias específicas estandarizadas, que constituye el aprendizaje *deseable* de niños y jóvenes en su paso por el sistema escolar.

Aunque este marco establece un *pie forzado* para la reflexión sobre la institucionalidad de la EA, de todos modos es factible pensar en alternativas viables de política y, sobre todo, la apertura de espacios para la reflexión acerca de modelos de organización y gestión educativa que posibiliten mayor consideración de los temas hasta ahora marginales o débilmente abordados.

¿Qué enseña la experiencia internacional al respecto?

Pistas para una nueva institucionalidad de la educación artística

La revisión de experiencias internacionales sobre el tema permite levantar algunas reflexiones que orienten el debate en el contexto de nuestra realidad. Por cierto, sería un error intentar replicar de manera mecánica estas experiencias, pero su consideración puede insuflar nuevas perspectivas que animen a la innovación en nuestra propia institucionalidad. Bajo este espíritu, presentaremos, de manera breve, algunos temas claves que caracterizan la institucionalidad de la EA en Colombia y Francia, dos países con experiencias históricas muy distintas, pero que en este ámbito ofrecen alternativas relevantes para mirar y confrontar nuestra propia realidad.

(a) La importancia de una idea fuerte que oriente políticas de EA. Una primera consideración apunta a la importancia de la definición de la EA en estos países, en la medida que esta concepción orienta las políticas públicas y define el marco institucional que la haga posible. En efecto, en el caso de Colombia, la EA es definida como

el campo de conocimientos, prácticas y emprendimientos que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión

simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales *en contextos interculturales* que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes *nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio*.³

Tal definición refuerza una perspectiva sistémica de la EA, considera su incidencia en ámbitos complejos de la experiencia humana y, particularmente, refuerza la importancia de la EA vinculada a la experiencia intercultural y la especificidad de los contextos locales donde esta se manifiesta. De este modo, la definición no solo remite al tipo de actividad formativa que debe desarrollarse en el espacio escolar, sino que lo amplía a distintos contextos de la vida sociocultural.

En el caso francés, la EA y cultural está diseñada para contribuir al desarrollo y la apreciación intelectual de niños y jóvenes. En este sentido, sobrepasa la enseñanza particular de las artes como tal y cubre el rango completo de arte y cultura concebido como un bien patrimonial colectivo. En Francia, la Ley sobre la Orientación y la Planificación de la Escuela del Futuro (abril de 2005) se define con el objetivo de “garantizar a cada alumno una base común compuesta por un conjunto de conocimientos y competencias”. Esa base se compone de siete elementos centrales, estando dos de estos directamente relacionados con disciplinas artísticas para garantizar su adquisición. De este modo, la EA es concebida como un medio fundamental para desarrollar competencias sociales y cívicas, así como para fomentar una adecuada autonomía y capacidad de iniciativa en los sujetos.

En síntesis, una primera enseñanza que se desprende de la revisión de experiencias internacionales remite a la importancia de contar con definiciones claras e *ideas-fuerza* compartidas que orienten las políticas públicas: interculturalidad, espacio local, patrimonio, competencias cívicas, son algunas de esas ideas centrales que obligan a pensar una institucionalidad que las haga visibles en las experiencias educativas.

(b) Institucionalidad de la EA: la importancia de un nivel intermedio de gestión. Un segundo aspecto relevante asociado a este tema corresponde a la definición de un marco institucional que sea funcional al lugar asignado a la EA para el cumplimiento de sus objetivos. En este campo puede destacarse dos cuestiones relevantes en las experiencias de los países seleccionados: (i) la delimitación de funciones claras y diferenciadas entre los respectivos ministerios concerniente a la EA y (ii) la existencia de instancias de nivel medio a cargo de la implementación y desarrollo de políticas específicas para el área.

³

Ministerio de Cultura de Colombia, Grupo de Educación Artística y Grupo de Industrias Culturales, “Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia. Balance 2002-2010”. Las cursivas son nuestras

En efecto, en el caso colombiano, al igual que en nuestro país, el Ministerio de Educación formula orientaciones generales, supervisa y establece las políticas de educación, incluyendo la definición del currículum nacional. A su vez, y a diferencia de nuestro país, el Ministerio de Cultura se ocupa de la formación y especialización de los creadores de las especialidades artísticas, incluyendo las tareas de coordinación para la creación de programas académicos de educación superior en el área. En el marco de estas funciones, estos ministerios han delegado a una instancia de nivel intermedio, la Comisión Intersectorial-Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural, la tarea de la articulación de actores públicos y privados y la implementación de un plan de desarrollo de largo plazo para el fomento y desarrollo de la educación artística en el país. Este plan es abordado de manera participativa y contempla la implementación de *foros educativos* para el debate y propuestas concretas en el área.

En el caso francés, la organización institucional considera tres instancias superiores fundamentales: el Ministerio de Educación define orientaciones curriculares nacionales y supervisa establecimientos de educación general y formación profesional; el Ministerio de Educación Superior supervisa los establecimientos de este tipo, mientras que el Ministerio de Cultura tiene a su cargo las escuelas que enseñan materias artísticas (conservatorios de música, danza, arte dramático, etc.), pero además rige la coordinación de actividades artísticas dentro y fuera de las escuelas sobre la base de la articulación de una red de instituciones y organizaciones comprometidas en actividades culturales. Estas tres reparticiones definen espacios de articulación para la coordinación e implementación de políticas a nivel nacional.

Junto con lo anterior, al igual que en el caso colombiano, pero *de otra manera*, la institucionalidad también tiene una importante expresión de nivel intermedio: la existencia de administraciones regionales de educación nacional y oficinas regionales de asuntos culturales destinadas a definir, desarrollar y apoyar las iniciativas de EA en las escuelas y en los espacios sociales donde estas se encuentran; en esta perspectiva, en los últimos años es destacable la existencia de un programa educativo de acompañamiento para el desarrollo de actividades extracurriculares descentralizado, con una fuerte vinculación de los establecimientos educacionales y las instituciones culturales de nivel comunal o regional. Flexibilizando una política hasta hace poco fuertemente centralizada, en este país desde la década de 1990 se han desarrollado programas para que los estudiantes se relacionen con artistas y trabajen en conjunto proyectos específicos, seminarios temáticos, así como actividades en la escuela o iniciativas extracurriculares.

La segunda enseñanza que entrega la experiencia internacional, entonces, es que para potenciar el desarrollo de la EA parece importante alcanzar una delimitación clara de funciones

de los organismos superiores y, junto a ello, consolidar instancias intermedias que coordinen y promuevan las acciones de largo, mediano y corto plazo, destinadas al fortalecimiento de esta modalidad formativa.

(c) La importancia de la descentralización y articulación. Finalmente, en este apretado vistazo, una tercera dimensión que merece la pena ser considerada para la reflexión sobre la institucionalidad de la EA, remite a la importancia de descentralizar la participación y favorecer la articulación de actores.

En el caso colombiano, el Plan Nacional de Educación Artística ha permitido construir una agenda intersectorial destinada a fortalecer la interrelación entre cultura y educación y orientar acciones e iniciativas de EA a nivel local, regional y nacional; esto permite, entre otras cosas, identificar y apoyar experiencias significativas y acciones artístico-culturales a nivel local, fortalecer la profesionalización de actores docentes y, algo muy relevante, asociar la EA con el desarrollo social y las alternativas de formación para el trabajo (a través de iniciativas asociadas al Consejo Nacional de Política Económica y Social y la promoción de Industrias Culturales en el país). La estrategia de articulación se evidencia a través de la participación en instancias intermedias y locales de asociaciones de artistas y de facultades de artes, permitiendo, por lo menos potencialmente, desarrollar iniciativas con un fuerte respaldo social de los principales actores de la EA.

En el caso francés existe una tradición histórica de cooperación de instituciones culturales (museos, centros culturales, etc.) con planes y actividades de EA. Con todo, a partir de la década de 1980 se promovió la creación de Direcciones Regionales del Ministerio de Cultura, las que ayudaron a establecer agendas propias y de coordinación con instituciones y organismos culturales para fomentar la EA. Esto se vio fortalecido en la década siguiente con el impulso de Instituciones de Cooperación Pública en el nivel intercomunal, hasta llegar al año 2002, cuando se creó la figura de Instituciones Públicas de Cooperación Cultural con el objetivo de promover la cooperación multinivel y la gestión asociada de acciones culturales, fortalecimiento del patrimonio y promoción de la creación artística a nivel local.

Como se ha señalado, esta estrategia tiene una fuerte incidencia en el fortalecimiento del vínculo de los establecimientos escolares con la creación artística y las instituciones culturales locales, favoreciendo así políticas de cooperación y articulación *con artistas* de diversas áreas expresivas.

A manera de cierre: ¿una (nueva) institucionalidad para la EA en Chile?

La consideración de la forma en que otros países han resuelto la organización institucional para

el fomento de la EA parece ser un ejercicio absolutamente necesario en el caso de nuestra sociedad. La EA no solo tiene la particularidad de vincular ámbitos distintos del quehacer colectivo (de ahí la concurrencia de los ministerios de Educación y Cultura en la definición de políticas para el sector), sino que también contiene en sí misma el aporte creativo de profesionales y exponentes locales de la vida cultural, relevando la importancia de la promoción y apropiación del patrimonio en sus diversas expresiones.

Todo lo anterior obliga a plantearse la pregunta acerca de qué EA queremos y cómo debemos organizar un marco adecuado para su desarrollo; esto es, la necesidad de debatir sobre su integralidad, la articulación de los distintos niveles que esta tiene, la profesionalización de la actividad artística, etc. Pero junto a lo anterior, parece imprescindible discutir las competencias y roles de gestión institucional respecto a esta modalidad formativa.

Los antecedentes aquí reseñados nos permiten sugerir la necesidad de construir una autoridad compartida para el fortalecimiento de las políticas sobre EA, avanzando hacia una instancia intermedia con mayores atribuciones y recursos que potencien este sector, al tiempo que oriente el trabajo concreto en las escuelas y en los espacios locales. Una institucionalidad con estas características constituye así el mejor aporte para que el arte y la cultura superen la situación de marginalidad que todavía tienen en el ámbito educativo, posibilitando de este modo un mayor y mejor desarrollo para el conjunto de nuestra sociedad.