

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/321062745>

EDUCACION ARTISTICA EN CHILE: DIAGNÓSTICO DE ACTUALES PRÁCTICAS DOCENTES Y POSIBLES PERSPECTIVAS

Thesis · June 2015

CITATIONS

0

READS

101

2 authors, including:



Daniela Cobos

Pontifical Catholic University of Chile

5 PUBLICATIONS 0 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Educación Artística [View project](#)



Universidad de Valladolid
Facultad de Educación y Trabajo Social
Dpto. Didáctica de la Expresión Musical,
Plástica y Corporal



Universidad de Chile
Facultad de Artes
Dpto. de Teoría e Historia
del Arte.

TESIS DOCTORAL

**EDUCACION ARTISTICA EN CHILE:
DIAGNÓSTICO DE ACTUALES PRÁCTICAS
DOCENTES
Y POSIBLES PERSPECTIVAS**

Presentada por **DANIELA COBOS BUSTAMANTE**
para optar al grado de Doctora por
Universidad de Valladolid y Universidad de Chile

Dirigida por:
Dra. Inés Ortega
Dr. Sergio Rojas

VALLADOLID, ESPAÑA – SANTIAGO, CHILE
2014

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a todas esas personas que me acompañaron en este proceso de investigación, que representa un gran logro, tanto para mi vida personal, familiar, académica y profesional.

A mi hijo Santiago, quien comenzó conmigo esta aventura. Estando en mi vientre me acompañó a clases, cuando nació estuvo atento a mi lado observando como su madre buscaba referencias y respuestas, y hoy siendo un hermoso niño, celebra con nosotros el haber llegado a esta gran meta.

A mi marido Javier. Sin él, todo lo vivido desde el inicio de este desafío hubiera sido muy difícil.

Al equipo de Relaciones Internacionales de la Universidad de Valladolid, en especial a Marian, Maricarmen y Mar, por todo el apoyo brindado durante mi permanencia en esta hermosa ciudad.

A los directores de esta tesis, en España, Inés Ortega, por su gran compromiso en mi proceso formativo e investigativo, y en Chile, Sergio Rojas, por su paciencia, humor, sabiduría y gran calidad humana.

A mis padres por su infinito amor y confianza.

A mi amiga y colega P. Francisca Benavides, por ofrecermelo valioso material para ser utilizado en este estudio y por la confianza que siempre ha manifestado en mis capacidades.

A mis alumnos y alumnas de la Universidad Católica de Chile que me ayudaron a observar maravillosas clases de Artes Visuales. Así como a los profesores/as observado/as.

A mis amigos de Valladolid, San Sebastián, Santiago de Chile. Ustedes fueron los que me dieron ánimo cuando pensaba que no podría terminar.

A todos, muchísimas e infinitas gracias.

INDICE

INDICE	- 5 -
RESUMEN	- 7 -
INTRODUCCIÓN	- 9 -
ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN	- 13 -
FASES PARA ELABORACIÓN DEL ESTUDIO	- 15 -
MARCO TEÓRICO	- 17 -
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL	- 19 -
1.1 DESARROLLO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL	- 20 -
1.1.1 MODERNIDAD Y ENSEÑANZA DEL ARTE.	- 20 -
1.1.2 POSMODERNIDAD Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA	- 39 -
1.2 MODELOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	- 47 -
TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE	- 63 -
2.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CHILENA	- 63 -
2.1.1 EDUCACIÓN EN CHILE DURANTE LA DICTADURA MILITAR.	- 66 -
2.2 LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN CHILE DESDE 1973.	- 71 -
EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENA EN LA POSMODERNIDAD	- 77 -
MARCO METODOLÓGICO	- 91 -
4. 1 OBJETIVO GENERAL.	- 93 -
4. 1. 1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- 93 -
4. 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACION	- 94 -
4. 4 VARIABLES	- 100 -
4. 5 TÉCNICAS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN	- 108 -
4. 6 VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN	- 111 -
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	- 113 -
CONCLUSIONES FINALES	- 185 -
6. 1 CONTRIBUCIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENA.	- 185 -
6. 2 BENEFICIOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN ENFOQUE MULTICULTURAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.	- 186 -
6. 3 ¿TENEMOS EN CHILE LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA EMPRENDER UN PROCESO DE INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA?	- 187 -
6. 4 PLANES DE ACCIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS.	- 188 -

BIBLIOGRAFÍA

- 194 -

ANEXOS

- 203 -

RESUMEN

Por medio de este diagnóstico, pretendemos develar las principales características de las actuales prácticas docentes en el área de Educación Artística Visual, en 48 escuelas chilenas, con la finalidad de conocer qué actividades productivas se desarrollan con mayor frecuencia, qué medios de expresión y materiales se utilizan habitualmente, desde qué enfoque se tratan los contenidos, cuáles son los temas usuales y qué tipo de actitudes y habilidades exhiben y comparten los/as profesores/as observados/as.

Nuestra intención es analizar la pertinencia de las prácticas observadas, según los actuales requerimientos del área de la Educación Artística y levantar posibles perspectivas y estrategias de actualización, que permitan la progresión de este sector de aprendizaje hacia situaciones didácticas más favorables y que aporten al proceso de valoración del subsector por parte del sistema educacional chileno, considerando para ello estrategias y líneas de acción que proponen las actuales teorías disciplinares específicas.

El principal enfoque teórico de este trabajo es el Modelo de Educación Artística Multicultural y su contexto, la Posmodernidad, analizados desde un enfoque crítico, con el fin de encontrar en estos dispositivos claves para la definición y construcción de estrategias locales. También se consideraron importantes aportes tales como iniciativas específicas y globales significativas, agentes claves y oportunidades de desarrollo, que nos vislumbran la posibilidad de materializar un proceso de innovación,

actualización y enriquecimiento de las prácticas de la
Educación Artística en las aulas de todo Chile.

INTRODUCCIÓN

La investigación en enseñanza, tal como señala Wittrock (1989), surge de la necesidad de comprender y entender los fenómenos de este campo de estudio, así como también descubrir formas de actuar más precisas y adecuadas para las necesidades del contexto.

En este caso, este estudio centra su interés en el educador, es decir, en la enseñanza, dada nuestra necesidad de conocer cómo son las actuales prácticas docentes en el sector de Educación Artística Visual, particularmente en Chile, y asimismo, reconocer los aportes de las nuevas teorías educativas fundadas desde este enfoque, que explícitamente *“reclaman una nueva narrativa”* (Hernández en Agirre, 2005, Pág. 14).

Las fuentes consultadas señalan que en muchas aulas escolares se puede observar una descontextualización y estereotipación de prácticas en materia de Educación Artística, que dejan entrever un desconocimiento de los aportes teóricos en este campo, por parte de autores tales como Herbert Read, Rudolf Arnheim, Elliot Eisner, Imanol Agirre, Ricardo Marín, Fernando Hernández, Arthur Efland, Howard Gardner, Luís Hernán Errázuriz, Ana Mae Barbosa, entre otros/as destacados/as investigadores/as. Este hecho ha contribuido a mantener en un lugar marginal a la Educación Artística respecto a otras asignaturas de la escuela, y si a esto sumamos que no existe total claridad, por parte de muchos miembros del sistema educacional, acerca de los aportes educativos del arte en los/as niños/as, tenemos un problema que amerita ser estudiado en profundidad y desde diversos puntos de vista. Nuestra motivación, como especialistas

en el área, es encontrar, a través de la consulta a diferentes fuentes, claves para la instauración de una nueva enseñanza de las artes en la escuela, desde los desafíos y necesidades que exhibe una sociedad posmoderna.

Vivimos en un mundo vertiginoso que está cambiando rápidamente, y uno de los retos de la Educación Artística actual es formar a *“jóvenes que dispongan del conocimiento, las actitudes y las habilidades de búsqueda e interpretación que les permita encontrar eficazmente su propio camino en medio de tanta diversidad”* (Chalmers, 2003, Pág.15). El paradigma cultural actual destaca que todas las tradiciones artísticas son importantes, por lo que nuestro deber como profesores/as de arte es discutir acerca de la pertinencia de las actuales prácticas y sus aportes para desarrollar la capacidad de promover y organizar conocimientos multirreferenciales y multiculturales.

En nuestro estudio hemos constatado que la mayoría de los/as 48 profesores/as observados/as llevan a cabo prácticas de Educación Artística Visual descontextualizadas y definen el Arte desde lugares comunes, lo que nos ha llevado a pensar que los problemas que emergen de este sector de aprendizaje contienen muchas aristas. Ante lo complejo de este panorama inicial, decidimos acotar nuestro estudio, centrando nuestro interés en las prácticas docentes, en la enseñanza del arte, teniendo como principal referente teórico el Modelo de Educación Artística Multicultural, que

“busca, por principio, ajustarse lo mas posible a la experiencia del educando y a la realidad social o cultural en la que se desarrolla su vida. (Tiene entre) sus

objetivos prioritarios que el alumnado tome conciencia de la diversidad social y de la posibilidad de existencia de otros puntos de vista” (Agirre, 2005, Pág. 289).

Las necesidades que emergen de la posmodernidad (o modernidad tardía), en las que profundizaremos más adelante, son desafíos a los que el sistema educativo debe hacer frente, y cuando hablamos de sistema educativo nos referimos a todas las asignaturas presentes en el currículo y sus protagonistas: profesores/as, alumnos/as, directivos/as y familias. Por lo tanto, esperamos que después de leer esta investigación, exista mayor claridad acerca de por qué es necesario investigar en Educación Artística y cómo enfoques descontextualizados pueden incidir en la calidad de la educación de un país o región.

Todos somos responsables de mejorar la calidad y equidad de la educación y en nuestro rol de investigadores especialistas, esperamos participar de este proceso aportando datos y reflexiones pertinentes y enriquecedoras.

ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación está organizada en cinco capítulos.

En la Primera Parte se plantean los fundamentos teóricos que sustentan nuestro tema de investigación (Capítulos I y II) y en la Segunda Parte se establece el diseño y desarrollo del diagnóstico (Capítulos III – V).

El Capítulo 1 hace un recorrido a través de los fundamentos de la Educación Artística, su desarrollo internacional, antecedentes generales desde la modernidad y posmodernidad, así como un reconocimiento de los Modelos de Educación Artística en Occidente.

En el Capítulo 2 se presenta la trayectoria de la Educación Artística en Chile, ofreciendo una visión desde los principales acontecimientos históricos, especialmente de fines del siglo XX y algunas de las estrategias estatales de fomento de la Educación Artística.

En el Capítulo 3 se incluyen los aspectos históricos relativos a la Educación Artística en Chile en la posmodernidad, presentando las últimas tendencias.

El capítulo 4 corresponde al Marco Metodológico el estudio.

En el capítulo 5 se exhibe el análisis de los resultados y en el capítulo 6 las conclusiones finales, desafíos y líneas de investigación abiertas.

$$\bar{R} \leftrightarrow \bar{R}$$

FASES PARA ELABORACIÓN DEL ESTUDIO

La materialización de esta investigación ha requerido de una serie de fases, aprendizajes y experiencias personales importantes de revelar, que en conjunto constituyen lo que hoy nos convoca, reflexionar acerca de la enseñanza del arte en Chile.

De entre esta diversidad de circunstancias generadoras de nuevos conocimientos se cuentan: estudios de Licenciatura en Artes Visuales, con mención en Arte Textil, en la Universidad de Chile, que aportó conocimientos disciplinares, procedimentales y el descubrimiento y valoración de medios de expresión no tradicionales, estudios que fueron complementados con la Pedagogía en Educación Media (Secundaria) en la misma universidad, donde comprendí la importancia que tiene facilitar y mediar en el conocimiento del arte de las nuevas generaciones. Luego vinieron estudios de Gestión Cultural y un Magíster en Teoría e Historia del Arte, que me permitieron acceder a diversos escenarios artísticos, educativos y culturales, para llegar hoy a los estudios de Doctorado en Didáctica de la Expresión Plástica Visual, en la Universidad de Valladolid, que facilitó la realización de diversas actividades y producción de nuevos conocimientos.

Todo lo recién expuesto ha materializado importantes vínculos profesionales, personales y actividades académicas con interesantes proyecciones, tales como ejercer actualmente la docencia en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el área de Didáctica de la Educación Artística, y cursos

de extensión vinculados a este campo, lo que ha permitido enriquecer nuestro proyecto de potenciar y actualizar la enseñanza del arte.

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

La enseñanza del arte a través de la historia de occidente, y coincidiendo con Efland (2002), ha sido delimitada por quienes ostentan el poder, quienes habitualmente son los que definen las políticas y estructuras educativas de una nación. En esto también coincide Gramsci (en Calello, 2002) y su concepto de “hegemonía cultural” aplicado a la educación, como mecanismo de reproducción de los intereses de la clase privilegiada, que al día de hoy no van precisamente de la mano de la ampliación y mejoramiento de la calidad de la enseñanza del arte a la clase popular. Este hecho ha afectado negativamente la valoración y calidad de la Educación Artística de muchos países, ya que la cantidad de horas que al día de hoy tiene la enseñanza del arte en el currículo escolar es muy inferior a la de otras asignaturas, así como la calidad de la enseñanza que reciben los/as niños/as, dada la debilidad de los conocimientos de muchos/as de los profesores/as a cargo de la asignatura. Este fenómeno Bordieau lo denomina “*violencia simbólica*” que “*designa un poder de imposición de significados (o la) posibilidad que tiene un actor de imponer su voluntad a otros, aun a costa de la resistencia de éstos*” (en Brígido, 2006, Pág. 219). Bordieau sostiene que la reproducción de modelos o prácticas educativas responde a la necesidad de legitimar el poder, que en el caso de la Educación Artística se traduce en continuar validando definiciones occidentales de lo que es arte, artista, obra de arte, belleza y representación, enfoques que los actuales estudios en el área consideran como

superados, ya que solo representan el pensamiento de una cultura particular, ilustrada y universalizante, alejándose de la valoración de expresiones artísticas representativas de minorías étnicas, religiosas, culturales, sexuales, culturales, sociales, entre otras.

Para comprender más profundamente éste fenómeno, a continuación haremos un breve recorrido a través de la modernidad de Occidente y sus principales postulados, que definen lo que hoy entendemos como educación de calidad, lo que afecta negativamente a la enseñanza del arte, llegando en algunos casos a suprimirla. Luego de ello, conoceremos algunas de las teorías educativas emergentes, definidas por muchos como posmodernas, y las necesidades actuales en materia de Educación Artística, según lo planteado por destacados teóricos.

1.1 DESARROLLO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

1.1.1 Modernidad y enseñanza del arte.

La enseñanza del arte, como producto humano, si bien es un fenómeno global, emerge de contextos particulares, los que le brindan características exclusivas y formas de manifestarse específicas, de acuerdo a las necesidades y objetivos educativos que ese contexto declara.

En el marco de la Modernidad, la mayoría de los productos humanos occidentales dirigieron sus esfuerzos hacia la búsqueda de lo nuevo, teniendo confianza ciega en la razón, el progreso y lo actual sobre lo pasado. Como origen de la modernidad, varios documentos mencionan al Renacimiento (siglo XVI), aunque es más

usual ubicarlo en la Ilustración (siglos XVII y XVIII), periodo en el que se masifican y proliferan discursos y teorías acerca de los beneficios del progreso y cómo “*el verdadero conocimiento permite al hombre extender su dominio sobre la naturaleza*” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, Pág. 21). Fue durante la Ilustración donde los nuevos paradigmas superaron los ideales absolutistas, y la tecnología, imprescindible para el progreso, es vista como una gran oportunidad de desarrollo.

Entonces, nos preguntamos ¿Cómo podemos definir Modernidad? Para esto, ofrecemos una lista de ilustrativas definiciones de Alexis Nouss (1997), que desde diferentes enfoques intenta esclarecer el concepto:

- MODERNIDAD POLÍTICA: primeras ideas acerca de la Democracia, nacida en el siglo XVIII.

- MODERNIDAD SOCIAL: progreso tecnológico, evolución Industrial del poder burgués y surgimiento de la economía capitalista.

- MODERNIDAD CULTURAL Y ESTÉTICA: modernismo, vanguardia, *Art Nouveau*, verso libre en poesía, la atonalidad en música.

- MODERNIDAD COMO REFLEXIÓN Y CRÍTICA: modernidad racional o Siglo de las Luces; Modernidad mesiánica que afronta la historia y es portadora de esperanza a través de las ideas de Marx, Benjamin y Bloch; Modernidad crítica de Nietzsche, Escuela de Frankfurt, corrientes de la posguerra, del existencialismo a la deconstrucción.

Esta necesidad de vincularse con el futuro, la racionalidad y tecnología, para Zygmunt Bauman (1925 -) alberga connotaciones negativas. A través de la metáfora *vida líquida*, (2002), intenta señalar que la modernidad ha llevado nuestras vidas a un estado semejante a la de un líquido: sin forma y sin rumbo claro, lo que hace que vivamos en una constante incertidumbre. Las consecuencias de esta condición son la conformación de un ser humano individualista, con valores ligeros y volátiles, un *hombre líquido moderno*, (2002), según señala este autor, el que no se permite lealtades, anhela llegar a la punta de la pirámide global y vive en un constante estado de insatisfacción. La sociedad moderna, según Bauman, está compuesta por individuos descontentos que deambulan en un espacio monótono y degradado que incurre en un totalitarismo estilístico y pérdida del valor de la comunidad.

Para el siglo XX, las teorías económicas tomaron gran importancia y con esto, el concepto de “consumismo” se hizo cada vez mas frecuente. Muchos individuos comenzaron a tener cada vez más acceso a bienes de consumo y a nuevas formas de vida. Esta estandarización de formas de vida, para Bauman (2002) remueve la ambigüedad y crea objetos “*libres de ambivalencia*” (Ibíd., 2005, Pág. 12) que promueven el orden y la uniformidad, conceptos considerados representativos de la modernidad, los que parecen querer organizar nuestra realidad, sin contemplar que existen diferencias individuales y locales. Muestra de ellos son los planes de renovación urbana de la segunda mitad del siglo XX, que plantearon la construcción de un tipo de vivienda estándar, en un entorno monótono, para una familia tipo; algo similar a lo ocurrido en educación, con los programas de estudio de algunos países, que de la mano de

expertos buscaban estandarizar el conocimiento, promoviendo un totalitarismo ideológico.



Conjunto arquitectónico “Torres de Tajamar” (Santiago de Chile). Característico estilo moderno de mitad del siglo XX.

¿Cómo incide el concepto moderno de sujeto en la enseñanza del arte?

En el campo del arte, las recién mencionadas ideas de orden y racionalidad se ven reflejadas en estrictas normas estéticas, muchas de las cuales emergieron durante el Renacimiento y volvieron a tomar vigencia. Estas normas están basadas en criterios clásicos tales como simetría o proporción y refuerzan la concepción tradicional de arte, repetir miméticamente y representar la naturaleza sin una instancia reflexiva.

Para fines del siglo XV había comenzado a aflorar el gusto por los estudios clásicos y, conjuntamente a este hecho, se separó al arte de la artesanía, surgió la

definición de artista como genio que produce obras de arte. El arte, gracias al auge de los estudios humanistas, comienza a tener tanta importancia como la literatura y la historia y *“por primera vez se dio importancia a la educación estética, un elemento completamente ausente en la educación medieval”* (Efland, 2002, Pág. 52). Conceptos como canon, norma, proporción y belleza fueron recurrentes en los debates de los eruditos y fue así como surgieron las Academias, instituciones culturales en torno a las cuales se reunían hombres instruidos para leer a grandes autores de la antigüedad clásica y difundir los descubrimientos artísticos. Fue en este momento cuando

“el arte obtiene su propio estatuto de autonomía como forma de conocimiento independiente y se produce la primera la primera gran revolución en las orientaciones de la educación artística” (Agirre, 2005, Pág. 205).

En las Academias, los aprendices contemplaban pacientemente las demostraciones de los expertos y discutían acerca de las nuevas teorías del arte que surgían de los propios artistas - maestros. Fue en este periodo donde se origina una nueva orientación de la enseñanza del arte, que retoma valores estéticos clásicos y promovió la producción artística regulada por los maestros, principios que han dirigido la enseñanza del arte por muchos años. Este modelo hoy en día es centro de diversas críticas, sobre todo por quienes no consideran adecuado, desde un punto de vista didáctico, imponer a los estudiantes criterios estéticos y artísticos excluyentes y universalizantes.

Durante la Ilustración estos códigos se reproducen y surge el aun vigente concepto de “Bellas Artes”, acuñado por Charles Batteux en 1747 (Fernández, 1996, Pág. 25),

que aproximó al arte y sus prácticas a una constante búsqueda de la belleza e imitación de la naturaleza, lo que para Fernández (2008) representa el origen de la Historia del Arte como disciplina, sumado a los aportes de Winckelmann, considerado el padre de la Historia del Arte. El arte, para entonces, es concebido desde una concepción histórica eurocéntrica, clásica, tradicional, mientras que la Historia del Arte como disciplina, intenta sintetizar escenarios, definir límites y aunar realidades que *“conserven un cierto parecido de familia”* (Ibíd., 2008, Pág. 26), para así facilitar la comprensión de los fenómenos artísticos. Estos hechos son determinantes, especialmente para la Educación Artística, ya que en este intento de sintetizar realidades, se dejaron fuera manifestaciones artísticas de minorías no europeas, lenguajes artísticos y medios de expresión locales, representaciones de la realidad particulares. Al respecto, Gombrich (2008), es crítico al señalar que la Historia del Arte como disciplina no es mas que *“una convención arbitraria, un medio cómodo de clasificación”* y que *“no existe, realmente el arte. Tan solo hay artistas”* (Gombrich, en Ibíd., 2008, Pág. 28), lo que lo llevó a materializar un tratado alternativo en 1950, acerca del arte y los artistas, donde no se visualiza una necesidad de clasificar y sintetizar el arte, sino más bien es un diálogo abierto acerca de los artistas, sus trabajos y los contextos donde éstos se insertan.

Los estudios acerca del Arte durante el siglo XVIII toman dos caminos: uno hacia la conformación de una Historia del Arte organizada en periodos, cada uno de los cuales supera de su antecesor (ideal de progreso moderno) y otro, que instauro a la Estética como disciplina, con los aportes de Baumgarten (1714 – 1762).

En cuanto a la educación formal, las primeras escuelas humanistas fueron las de la corte italiana, referentes para los futuros Gimnasios Alemanes, Liceos Franceses y Escuelas de Gramática Latina, que según señala Efland (2002) eran dirigidas por los intereses de la clase alta laica, cuyas propuestas de estudios promovían el aprecio por la identidad cultural hegemónica. De este periodo también es Rousseau (1712 – 1778), cuyos postulados acerca del valor de la educación y la naturaleza del niño ejercieron gran influencia en teóricos de la educación de todo el mundo, hasta hoy. Según señala Agirre (2005), es gracias a él que surge el interés por el estudio de la psicología infantil, las posibilidades naturales del niño y los métodos activos de educación, aunque su contribución en la enseñanza del arte fue modesta y contradictoria. El arte formal para Rousseau es un producto cultural que *“obstaculiza el progreso humano y moral”* (Agirre, 2005, Pág. 240), por lo que la educación debe revelarse contra él y apoyarse en la belleza natural. Para este autor, todas las experiencias sensibles deben provenir de la naturaleza, aludiendo a que ella es la mejor maestra (Efland, 2002). Con respecto a la pintura, Rousseau señaló que:

“(...) los sentimientos que despierta en nosotros la pintura no provienen de los colores (...), Los colores bellos bien matizados agradan a la vista; pero ese placer es único y exclusivamente sensación. Es el dibujo, es la imitación lo que da a esos colores la vida y el alma; son las pasiones que esos colores expresan las que vienen a afectarnos. El interés y el sentimiento no dependen de los colores; los rasgos de un cuadro conmovedor nos conmueven hasta en una réplica: despojad de esos trazos al cuadro y los colores ya no dirá nada. (...) el dibujo no es (...) más que un concierto de colores” (Rousseau, 2006, Pág. 59).

Schneider (en Efland, 2002), señala que el modelo pedagógico que propone Rousseau veía a la naturaleza como un bien ilimitado, a diferencia de las instituciones sociales, que para él son una muestra de artificialidad, corrupción, crueldad e irracionalidad. Todos estos postulados servirían de fundamento para el futuro modelo educativo basado en el aprendizaje por medio de la experiencia de los sentidos o “educación libre”, que reconoce y valora cada etapa evolutiva del niño y cuyo principal representante fue Pestalozzi (1746 – 1827), admirador de las ideas de Rousseau y enérgico defensor de la escuela popular. Este pedagogo suizo propone que se debe desarrollar todo el potencial de los/as niños/as a través de experiencias sensibles con la naturaleza y sus formas, ya que ellos/as aprenden a través del contacto directo con los sonidos, números y formas, siendo dentro de estas últimas donde está incorporada la enseñanza del dibujo. Sin embargo, los métodos para su enseñanza eran muy rígidos y no tenían en cuenta el dibujo espontáneo de el/la niño/a.

Para fines del siglo XVIII, surgió en Alemania e Inglaterra el Romanticismo, movimiento que reaccionó contra las ideas racionales de la Ilustración. Esta corriente representa una nueva manera de concebir la realidad, valorando la expresión de los sentimientos e influyó en el desarrollo de la música, literatura y pintura, entre otras áreas. Dentro de las ideas en torno a la educación podemos destacar las de Fröbel (1782 – 1752), quien trabajó por algunos años al lado de Pestalozzi y fundó en 1837 los jardines de infancia o “kindergarten”. Este modelo se propuso acercar de forma temprana a los/as niños/as a la naturaleza, ya que a través de ella podrían

ejercitar sus sentimientos, inventiva, curiosidad y espontaneidad.

Para esos años, los ideales industriales y capitalistas modernos, extendidos por casi toda Europa, comenzaron a entrar en las aulas escolares. El concepto de progreso se transformó en un principio indiscutido y los programas educativos comenzaron a dirigir sus objetivos hacia la formación de habilidades que beneficiaran el desarrollo industrial de las sociedades. Fue así como en las escuelas comunes de principios del siglo XIX, comenzaron a impartirse clases de dibujo geométrico e industrial, ya que la Educación Artística debía servir de apoyo a las actividades que emergían de la industrialización, por lo que su función desde entonces fue participar de la educación siendo un elemento útil y cooperador en el crecimiento de las sociedades.

Otro hecho importante fue la cada vez menos necesaria formación de artesanos, ya que cada día las máquinas cobraban mayor protagonismo. Este hecho hizo que estos oficios quedaran relegados a segundo plano, llegando incluso a prescindir de ellos, aumentando la contratación de operarios de maquinaria. Esto decantó en que hubiera pocos artesanos, iniciándose una etapa pobre en calidad estética de los productos. Esta escasez de artesanos comenzó a generar la necesidad de formar en diseño, por lo que en Francia se establecieron academias. Alemania, por su parte, fundó en el siglo XIX los Gewerbeschulen o escuelas de formación profesional y los Kunstgewerbeschulen, escuelas de artes aplicadas u oficios. La mayoría de las escuelas europeas formaron en bellas artes y artesanía de forma separada, con excepción de Francia, quién adaptó la formación en artes a la industria; este movimiento generó un nuevo público

consumidor de objetos artísticos, aumentaron las colecciones privadas y nuevos objetos se incorporaron a la producción (muebles, textiles, grabados, litografías, etc.), que eran adquiridos habitualmente por la nueva clase media.

En materia de educación, en el siglo XIX comenzó a expandirse la instrucción primaria obligatoria, punto de inflexión para la Educación Artística, ya que con esto se garantiza su enseñanza en las escuelas. Se establecieron Sistemas Nacionales de Educación, Leyes de Instrucción Pública, se masificaron las Escuelas Normales formadoras de profesores tanto en Europa como América, siendo hace algunas décadas la única institución autorizada para otorgar el título de profesor primario. Surgieron, asimismo, los primeros manuales escolares y materiales didácticos de la mano de Pestalozzi y Fröbel y se manifestaron dos orientaciones: una más artística, ligada a la tradición académica, y otra más técnica, vinculada al diseño, necesaria para el desarrollo industrial.

Para fines del siglo XIX e inicio del XX, algunos estudiosos del arte y educadores comenzaron a reflexionar acerca de las normas artísticas tradicionales que predominaban y que no los satisfacían completamente. El arribo de la fotografía contribuyó a esta discusión y la obra de Cezanne (1839 – 1906), invitó a representar la realidad de una manera hasta entonces desconocida. De aquí en adelante el arte comienza a liberarse de la obligación de representar fielmente la realidad, se crean nuevos lenguajes expresivos y los artistas comienzan a alejarse de las normas clásicas, llegando muchos de ellos a experimentar con referentes estilísticos de minorías culturales tales como la africana o

japonesa (Ibíd., 2005, Pág. 22), como es el caso del primitivismo de Picasso o Matisse.



Marcel Duchamp (1917) Urinario.

El fin del siglo XIX sorprendió a la comunidad artística europea en el apogeo de las denominadas vanguardias artísticas y comenzaron a hacerse frecuentes los estudios acerca del arte infantil y arte primitivo, que inspiraron a artistas tales como Picasso o Klee. Según señala Marín (2001), las primeras publicaciones conocidas acerca del dibujo infantil son las de Ricci, Pérez, Sully, Gotze, Grosse y Brown. Para el siglo XX, otros autores que emergen son Luquet (*Los dibujos de un niño*, 1913 y *El dibujo infantil*, 1927), Lowenfeld (*Creative and Mental Growth*, 1947) y Kellog (*Análisis de la expresión plástica del preescolar*, 1977).

Figura N° 1

Principales investigaciones sobre el dibujo infantil.

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA	
* HOWARD GARDNER y ELLEN WINNER en el proyecto "Zero" de la Universidad de Harvard.	
GARDNER, H.:	<i>Artful scribbles: the significance of children's drawings</i> [Garabatos ingeniosos: el significado de los dibujos de los niños] New York, 1980.
WINNER, E.:	<i>Invented worlds. The psychology of the Arts</i> [Mundos imaginados. La psicología de las artes] Cambridge, Mass, 1982.
* MAJORIE y BRENT WILSON en las Universidades de New York y Pennsylvania.	
WILSON, M. y B.:	<i>Teaching Children to Draw</i> [Enseñando a dibujar a los niños] New Jersey, 1982.
INGLATERRA	
* NORMAN H. FREEMAN en la Universidad de Bristol y MAUREEN V. COX en la Universidad de York.	
FREEMAN, N.H.:	<i>Strategies of representation in young children</i> [Estrategias de representación en los niños pequeños] London, 1980.
FREEMAN and COX:	<i>Visual Order. The nature and development of pictorial representation</i> [Orden visual. La naturaleza y el desarrollo de la representación pictórica] Cambridge, 1985.
FRANCIA	
* HENRI WALLON y LILIANE LURCAT en el Centro Nacional para la Investigación Científica (CNRS).	
WALLON, H. y LURCAT, L.:	<i>Dessin, espace et schéma corporel chez l'enfant</i> [Dibujo, espacio y esquema corporal en el niño] París, 1987.

Fuente: Marín, R. (2001). El Dibujo Infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la Expresión plástica en los escolares. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/mupai/AIS/AIS.%2001/AIS.%2001x01.pdf> Consultado el 13 de Julio de 2012.

Las diversas investigaciones en torno a las necesidades de la infancia y sus posibilidades expresivas constituyeron para finales del siglo XIX un movimiento que ofrecía una alternativa para la educación tradicional de aquellos años y que fue conocido como "Escuela Nueva", donde el/la niño/a es el centro de proceso de enseñanza – aprendizaje y el/la profesor/a deja de ser el/la protagonista del acto educativo, pasando a estar al servicio de las necesidades e intereses de los/as alumnos/as. La opción educativa de la Escuela Nueva, Escuela Activa o Nueva Educación, criticaba al sistema

educativo predominante, especialmente en sus prácticas y configuración de las instituciones.

En Viena, en tanto, Cizek (1865 – 1946), artista interesado en el arte infantil y en las propuestas de la Escuela Nueva, defendió el valor de la expresión artística de los niños, rescatando sus cualidades estéticas, tal como si fueran obras de arte tradicionales. La propuesta de Cizek recibió el nombre de “expresión libre” que vendría a ser la base del Modelo de Autoexpresión Creativa que luego desarrollaría Lowenfeld. La propuesta de este autor parte de la filosofía naturalista de Rousseau, quien planteaba que es a través del estudio de la naturaleza donde el hombre encontrará la principio de su existencia. A esto se suman las influencias de Pestalozzi, Fröbel y de los principios románticos de la enseñanza del arte. Otros educadores y teóricos que también hicieron suyos los planteamientos recién expuestos son:

- OVIDE DECROLY (1871 – 1932): quien consideraba como base de la educación el auto aprendizaje, el respeto de la individualidad del niño y su libertad, elementos que le permitirían vivir en plenitud.

- RUDOLF STEINER (1861 – 1925): padre de la pedagogía Waldorf, que proclama la individualidad de espíritu, mente y cuerpo del ser humano. Este modelo educativo valora la experiencia y reconoce la naturaleza artística del niño, la que debe ser cuidada por sus profesores/as, quienes también son artistas.

- LAS HERMANAS AGAZZI (Rosa, 1886- 1951, y Carolina, 1870-1945) cuyo método respeta la libertad,

espontaneidad y naturalidad de los niños. Son las precursoras de la Educación de Párvulos.

- MARÍA MONTESSORI (1870 – 1952): quien se interesó en la actividad libre del niño, centrando su interés en los niños con dificultades.

- GEORGES – HENRY LUQUET (1876 – 1965) uno de los primeros estudiosos del dibujo infantil. Decía que el niño debe ser espontáneo, por lo que el rol del profesor en este proceso se limita a ser un observador pasivo, dejando libre al niño para que dibuje lo que desee.

Simultáneamente, surge en Estados Unidos el Movimiento Progresista, de la mano de Parker (1837 – 1902) y Dewey (1859 – 1952), quienes criticaron el exceso de formalismo de la enseñanza y lo vertical de la relación entre el/la profesor/a y sus alumnos/as, además de la orientación hacia la competitividad y la metodología que promovía la memorización de contenidos. Parker estuvo varios años en Europa conociendo las experiencias de las escuelas de Prusia, Suiza y Holanda y los objetivos educativos de Pestalozzi, hecho que lo impulsó, al regresar a Estados Unidos, a defender y promover una orientación educativa más ligada a lo social. Los educadores que se aproximaban al movimiento progresista pensaban que la educación debía desarrollar habilidades en un contexto promotor de valores democráticos y métodos de trabajo experimentales. En el caso de Dewey, percibía a la escuela como una comunidad que trabaja en beneficio del progreso social, donde los/as niños/as deben actuar en completa libertad, mientras que los/as profesores/as operan de forma poco invasiva en el proceso de enseñanza - aprendizaje, siendo solo generadores de experiencias. Además, señalan que los/as alumnos/as no

tienen una mente en blanco, sino que traen un cúmulo de experiencias previas que se suman a las que se van adquiriendo, conformándose de esta manera el nuevo conocimiento. En lo referente al arte, para Dewey éste representaba

“una actitud espiritual, un estado mental que exige para su satisfacción y cumplimiento que se dé una forma nueva y más significativa a la materia. Sentir el significado que tiene lo que se está haciendo y recrearse en él, unir en un único acto el despliegamiento de la vida interior y el desarrollo ordenado de las condiciones materiales: esto es el Arte” (Mayhew y Edwards, 1936/1966, citado por Efland, 2002, Pág. 253).

Estos ideales progresistas inspiraron a otro grupo de educadores/as de Estados Unidos a reflexionar en torno a la educación, claro que desde un enfoque más racional y científico. Este hecho consumó que muchos estándares del mundo empresarial entraran en la escuela, racionalizando varias de sus prácticas. Fue así como surgió el interés por medir capacidades, habilidades o destrezas de los/as estudiantes a través de test, cuyo marco de referencia era el coeficiente intelectual o inteligencia. González, citado por Efland (2002), afirma que este procedimiento potenció las desigualdades sociales, ya que era frecuente que los/as niños/as pobres obtuvieran bajo puntaje y los/as miembros de la clase alta vieran reafirmado su estatus gracias al buen rendimiento que sus hijos/as obtenían en estos exámenes. Asimismo, la educación artística para este modelo no era relevante, ya que no servía para alcanzar objetivos eficientistas.

El siglo XX también inaugura un nuevo mercado del arte y los movimientos de vanguardia cobran relevancia. Las

discusiones acerca de lo que es el arte, su naturaleza y función se enriquecen con los estudios de Freud, el psicoanálisis, los estudios del arte infantil y la promoción de la autoexpresión, lo que amplió los debates acerca de las Artes Visuales, desde enfoques metodológicos diversos y cada vez más plurales.

Un hecho determinante para la economía mundial ocurrió en 1929, cuando cayó la Bolsa de Nueva York, lo que afectó dramáticamente a todo el sistema norteamericano y a los pocos días se transformó en un problema global, iniciándose así la denominada Gran Depresión. La Educación Primaria se vio muy afectada, llegando a cerrarse muchas escuelas, dados los graves problemas económicos, lo que dejó a profesores/as sin trabajo o con sueldos reducidos y a niños/as en la más absoluta indefensión. Con respecto a la Educación Artística, muchos establecimientos redujeron al mínimo las horas de clases, mientras que otros simplemente la eliminaron de sus programas.

En la década previa a la Segunda Guerra Mundial, el grupo de progresistas de tendencia científica y reconstruccionista señalaron que la educación es un medio para luchar por la supervivencia, por lo que apremiaba educar a los/as niños/as en habilidades que les ayudaran a solucionar problemas vitales. La anterior orientación progresista que trabajaba centrada en el/la niño/a y su autoexpresión, dejó de tener relevancia y el arte ahora se integró a las otras disciplinas curriculares, racionalizando sus prácticas.

En 1933, en Europa, se produjo el arribo del régimen Nazi y en 1939 se inició la Segunda Guerra Mundial, que dejó al continente europeo destruido y a Estados Unidos en

una posición de potencia mundial. El mundo pasó a estar dividido entre la URSS y Estados Unidos, mientras que Nueva York pasó a ser el centro del arte mundial, desplazando a París; se inicia entonces un periodo de intensas transformaciones artísticas y sociales. Un hecho importante que afectó profundamente a la educación fue el lanzamiento al espacio del Spútnik 1, el 4 de Octubre de 1957, en plena Guerra Fría, lo que vino a remover los cimientos educativos de Estados Unidos y dejar en evidencia la superioridad soviética en tecnología. Abundaron entonces las críticas al sistema educativo norteamericano, que terminó por ser reformado y orientado hacia la profundización en disciplinas tales como ciencias y matemáticas, hecho que evidentemente afectó a la enseñanza del arte.

Comienzan a hacerse conocidas por esos años las ideas del psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner, quien propone que los currículos escolares deben organizarse en “disciplinas”, y aunque sus ideas parten desde las ciencias, señala que es posible aplicar este principio a las asignaturas de artes y humanidades. Se inicia con esto un periodo de reconstrucción disciplinar en Estados Unidos que incluye a la enseñanza del arte, a diferencia de Europa, donde la Educación Artística se orienta hacia el estudio del lenguaje visual y los mecanismos de comunicación.

Dentro del grupo de teóricos en Educación Artística que se destacan en la primera mitad del siglo XX podemos destacar a Viktor Lowenfeld, cuyo estudio acerca del las etapas del desarrollo de la expresión creativa desde los dibujos de niños/as es un referente obligado para los/as interesados/as en el tema, y Herbert Read, crítico de arte inglés que publicó en 1943 el libro *Educación por el arte*,

tratado que analiza los aportes de las experiencias estéticas y artísticas en los/as niños/as.

En la década del 50 comienzan a emerger con fuerza los estudios acerca de la creatividad fundados en las ideas de Lowenfeld, quien critica abiertamente el movimiento que intentaba organizar la Educación Artística en torno a disciplinas. Luego, en los años 60 comenzaron a tomar fuerza los estudios acerca de la Educación Estética, de la mano de Irena Wonjar, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Louis Porcher, Klaus Mollenhauer, Louis Arnaud Reid, Ralph Smith, Betty Redfern, Michael Parsons, Mihaly Csikszentmihalyi, Mario Gennari, Imanol Agirre, Luis Hernán Errázuriz, entre otros. En torno a este tema, el ex ministro de cultura chileno, José Weinstein, en el prólogo de una publicación de Errázuriz (2006) señala que:

“la presencia en la escuela (de la educación estética) hace que los alumnos se amplíen y ensanchen como personas, siendo capaces de tener un juicio estético propio, de distinguir la belleza en la naturaleza, la cultura y las artes de –como dice Ana María Machado- valorar la diferencia, y de elaborar mejor sus propias emociones y sentimientos” (Prólogo de Weinstein para Errázuriz, 2006c, Pág. 11)

Durante los años 60 ocurrieron una serie de hechos sociales que marcarían para siempre la historia de los derechos humanos y permearían todas las esferas sociales, nos referimos a las protestas de París, Berkeley, Milán, Tokio, donde los ideales de muchos estudiantes pasaron a la acción y se enfrentaron públicamente con el poder hegemónico, en ese momento representado por las universidades, ya que consideraban que, para entonces, estas instituciones estaban actuando

de acuerdo a las necesidades del Estado y el mercado. La disconformidad social era generalizada y evidentemente permeó la educación y el arte.

Figura N° 2
Afiches de protestas de Mayo de 1968.
Paris, Francia.



Fuente:<http://www.iisg.nl/collections/may68-posters/d13-201.php> Consultado el 6 de Junio de 2013.

Para la década de los 70, en Estados Unidos, comienzan a proliferar instrumentos de evaluación de la enseñanza para tener evidencias cuantitativas acerca de su eficacia. La llegada del hombre a la luna en 1969 confirmó la soberanía estadounidense en materia de ciencias y tecnología, por lo que ahora, más que centrar los esfuerzos en organizar las disciplinas, los investigadores en educación querían evaluar resultados y objetivos.

“El éxito académico (comenzó a medirse) en términos de la cantidad de conocimientos del profesor que habían pasado al estudiante, no a partir de las intuiciones, invenciones o descubrimientos de este último”. (Efland, 2002, Pág. 383).

No cabe duda, después de todo lo expuesto, que durante la modernidad se llevaron a cabo numerosas reformas para mejorar la calidad de la educación, en su mayoría desde enfoques eficientistas, los que desafortunadamente no han beneficiado a la enseñanza del arte. Hoy, en pleno siglo XXI, están emergiendo nuevas necesidades y muchos de estos currículos tradicionales modernos no representan lo que esta nueva época exige, y que se enmarca especialmente en la valoración de la diversidad. Este fenómeno define en parte lo que es la posmodernidad (o modernidad tardía para algunos/as), cuyos fundamentos exhibimos en el siguiente apartado.

1.1.2 Posmodernidad y Educación Artística

La posmodernidad es comprendida como un conjunto de corrientes que surgen como oposición a la modernidad. Esther Díaz (2005) dice al respecto:

“Esta expresión ha generado polémicas. Se pregunta: ¿en nuestra época se asiste, realmente, a una ruptura con la modernidad? La posmodernidad ¿no es – en última instancia- un pliegue más de la modernidad? ¿Asistimos a un cambio epocal o, por el contrario, a una moda fugaz e intrascendente? (Díaz, 2005, Pág. 15).

Este concepto fue acuñado en la segunda mitad del siglo XX y aún no está delimitado, por lo que encontrar hoy un criterio universal es improbable. Con el objetivo de llegar a un consenso, a continuación exhibimos algunas ideas tomadas de Aróstegui y Martínez (2008), que la definen como:

“aldea global, fábrica global, nave espacial, nueva Babel, economía – mundo, Disneylandia global, mundo sin fronteras, capitalismo global, tecnocosmos, desterritorialización, internacionalización, hibridación, intergubernamentalidad, sociedad civil global, cosmopolitismo”. (Pág. 16).

Desde la filosofía, Lyotard, señalado por muchos como el padre de la posmodernidad, en su libro *La Condición Posmoderna* (1989), critica la filosofía ilustrada y reconoce el desplome de los grandes relatos. No obstante, y según señala Rose, citada por Efland, Freedman y Stuhr (2003), en los años 30 ya se podían encontrar ejemplos del uso del término, pero no fue hasta los 70 cuando ya determinaba los tonos de los debates filosóficos y figuraba como referente obligado de la crítica cultural.

Por otro lado, Vattimo, citado por Efland, Freedman y Stuhr (2003), señala que la posmodernidad se manifiesta cuando las sub - culturas se toman la palabra, a través de los medios de comunicación masiva o Mass Media, definidos como *“mecanismos de control social y un instrumento privilegiado del poder”* (Ibíd., 2003, Pág. 38). Los Mass Media son el eje de los actuales debates posmodernos, ya que copian y pegan parte de una realidad, creando la denominada “hiperrealidad”, creada con el fin de ser mejor que el referente, y que tiende en muchas ocasiones a confundir a los individuos, teniendo una visión muchas veces indefinida de lo que es la realidad.

Desde la tecnología, el progreso como metarrelato moderno, ha llegado a un punto incontrolable, evidenciado en resultados inmediatos tales como la

contaminación y destrucción del medio ambiente. Asimismo, la tecnología vista como soporte de relaciones sociales ha *“fragmentado o pulverizado los núcleos duros de ideas regulativas y rectoras de nuestros valores y conductas”* (Díaz, 2005, Pág. 98), ha modificando nuestros modos de relacionarnos con nuestros pares y expropiado vínculos e ideales compartidos. Citando nuevamente a Díaz (2005, Pág. 102), compartimos una interesante lista de consecuencias que se derivan del abuso de las nuevas tecnologías:

- ◆ Multiplicidad espacial, temporal y relacional.
- ◆ Nos convertimos en terminales de computadoras.
- ◆ Multiplicación y obsolescencia de las relaciones.
- ◆ Cuando más comprometemos al cuerpo, mas lo elidimos: la radio comprometía el oído, la televisión agregaba la mirada, en la PC comprometemos también las manos, pero los contactos son cada vez más virtuales, menos reales.
- ◆ De valor de uso, el conocimiento ha pasado a ser valor de cambio.
- ◆ Relaciones afectivas ‘de microondas’ (poco tiempo para estar juntas, pero de mucha intensidad)

No obstante, la posmodernidad reviste también características positivas, tales como las que señalan

Efland, Freedman y Stuhr (2003), de quienes recogemos los siguientes planteamientos:

- ◆ Se observa una apertura hacia épocas pasadas, para establecer y comprender el origen de los problemas del presente.
- ◆ Una toma de conciencia de la crisis de la humanidad.
- ◆ Reivindicación de las minorías sexuales, raciales, étnicas, etc.
- ◆ Nueva relación con la naturaleza.
- ◆ Reivindicación de los pequeños relatos.
- ◆ Valoración de la multiculturalidad. .
- ◆ Reformulación del tiempo, de una concepción lineal a una comprensión multidimensional.

En el caso específico de la educación, los vicios de la modernidad se evidencian en que:

Gradualmente ha dejado de concebirse como un derecho humano y se le ha convertido en el medio privilegiado para satisfacer las necesidades de los mercados, demandantes de mano de obra para la producción y el consumo. (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20 (2012), Pág. 2).

La sociedad actual vive un momento histórico complejo. Existe un desconcierto ante los procesos de modernización, ante lo cual la escuela debe responder, es decir, la misión de las instituciones educativas de hoy debe ser coherente con las necesidades locales y globales, reconocer estas tensiones y transformarlas en referentes, formando no solo en conocimientos científicos y humanistas, sino también en valores, actitudes y habilidades transversales necesarias para insertarse en el mundo.

(...) históricamente se ha concebido la educación como la dadora del bienestar social y como el medio que tienen las sociedades para generar el tipo de ciudadano y con él el tipo de ideal de sociedad para vivir en comunidad, la educación se ha descuidado y polarizado hacia el tipo de formación profesionalizante. (...) De algún modo, la profesionalización coarta la universalidad del saber y con ello se tiene un ejército de “analfabetas” convencionales que solo manejan un rango de conocimiento muy reducido (...) (también denominados) bárbaros científicamente preparados. (Barrera de Aragón, Becerra y Suárez, 2003, Pág. 36 - 38).

Recordemos que en la primera década del siglo XX eran los estudios acerca del Conductismo los que daban las pautas a la educación, definiendo el aprendizaje como un cambio de conducta evidente en los estudiantes, donde el docente era el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y quien poseía el saber, cuya principal función era transmitir conocimientos a un grupo de alumnos/as receptores/as pasivos/as de contenidos. Desde el advenimiento del Constructivismo, con los aportes de las ideas de cognitivas de Piaget, y socio – culturales de Vygotsky, se comenzó a concebir a el/la

alumno/a como constructor/a de su conocimiento, a través de la interacción con el medio. En el actual escenario educativo, el/la docente ya no es definido como eje único del proceso educativo, sino como “*un actor que propone los escenarios*” (Rosario, 2011, Pág. 11). Es decir, su función es diseñar situaciones de aprendizaje para redescubrir el conocimiento y desarrollar habilidades específicas y transversales; se espera que forme ciudadanos con una visión global y local, con habilidades multiculturales, que valore y respete la diversidad, los derechos humanos y el derecho a la paz.

Un aporte vinculado a las actitudes y habilidades que el/la profesor/a actual debiera poseer, es el que presentan Cobo y Moravec (2011), quienes proponen una lista de la denominadas “*habilidades blandas*” para profesionales de la educación.

Figura N °3

Propuesta de Habilidades Docentes

Colaboración	Pensamiento crítico	Gestión de la complejidad
Trabajo en equipo	Liderazgo	Autoconfianza
Innovación	Perseverancia	Gestión del tiempo
Comunicación efectiva	Creatividad	Responsabilidad
Resolución de problemas	Flexibilidad	Persuasión
Adaptabilidad	Iniciativa	Empatía
Gestión de la información y del conocimiento	Cooperación	Gestión de la incertidumbre

Fuente: *Ibíd.*, 2011, Pág. 95.

Este conjunto de habilidades, según estos autores, son necesarias para enfrentar los desafíos que la educación actual, y su objetivo esencial es el de humanizar el proceso educativo, que por tanto tiempo ha estado subordinado a currículos estándar.

Otro interesante aporte de la posmodernidad son los estudios acerca de los modelos educativos multiculturales, que pretenden ser una alternativa a los ya tradicionales modelos académicos. Estos modelos están orientados a desarrollar prácticas multiculturales e inclusivas en los establecimientos educacionales donde se insertan, desde diferentes enfoques y a través de diversos métodos que promuevan la participación de todos, especialmente de aquellas minorías históricamente marginadas en los sistemas escolares. Dentro del conjunto de modelos más mencionados en la literatura se cuentan los siguientes:

- **MODELO ASIMILACIONISTA:** el objetivo de este enfoque educativo es adaptar a los/as estudiantes a la cultura de acogida, la hegemónica, para que no se atrasen en sus estudios. Para lograr esto, los/as docentes apartan a los/as alumnos/as de sus representaciones iniciales, para que asuman los conceptos nuevos, que los vincularán al nuevo contexto. Algunos/as defensores/as de este modelo han llegado a afirmar que la cultura nativa que traen consigo los/as alumnos/as de grupos minoritarios obstaculiza su adecuada integración en la comunidad escolar y social de acogida. Asimismo, los/as críticos/as de este modelo señalan que las culturas minoritarias finalmente asumen como propia la cultura dominante, en desmedro de su cultura originaria, perdiendo así su identidad y valores originarios, cuyo valor es tan alto como el de la cultura que acoge.

- MODELO SEPARATISTA: según señalan Husén y Oppen (1984), este modelo apunta a educar a los/as niños/as desde su lengua materna, en vez de la lengua mayoritaria. Ejemplo de esto son las reservas indias o escuelas para ciudadanos de raza negra de Estados Unidos, el Programa de Diferencias Genéticas que agrupa alumnos/as según su nivel intelectual y las Escuelas Puente de gitanos/as.

- MODELO PLURALISTA: Esta orientación busca la integración cultural de diferentes grupos, potenciando la capacidad de explorar críticamente sus valores y normas, dejando en claro que todos están en una posición de igualdad de participación, donde ninguno es superior a otro y deben respetarse. Este enfoque apunta al reconocimiento de la diferencia y diversidad cultural y a la construcción de lenguajes, códigos y normas comunes; en caso de que no se den estas conductas, se cae en una conducta asimilacionista. El objetivo de este modelo es crear una cultura común, construida a partir del aporte de todas las culturas protagonistas del acto educativo. Para algunos críticos este modelo disfraza la ideología asimilacionista, en cambio, para otros/as defensores/as, es una gran oportunidad de comenzar a reconocer la diversidad del aula y generar instancias de construcción colectiva de nuevos conocimientos, lo que implica procesos de adaptación y creación de metodologías, según las necesidades de cada contexto particular.

La Educación Artística, asimismo, posee también diversos enfoques. La propuesta del actual paradigma está totalmente vinculada con el Modelo Pluralista recién descrito y se denomina Modelo de Educación Artística Multicultural, cuyo objetivo es dar cabida a múltiples representaciones de la realidad y formas de producción artística. Para conocer en profundidad este modelo, a

continuación haremos un breve recorrido por los diferentes Modelos de Educación Artística que la literatura expone, para finalizar definiendo el modelo que hoy nos convoca y que intenta dar respuesta a las necesidades que emergen de la posmodernidad.

1.2 MODELOS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA.

La educación en la modernidad se manifestó a través de una serie de enfoques y modelos, cada uno de los cuales ofrecía procedimientos y contenidos que los expertos consideraban necesario que los/as alumnos/as conocieran. Claramente, cada uno de estos modelos incidió en el desarrollo de la Educación Artística y en la definición y valoración que el sistema educativo le da. A continuación, definiremos cada uno de ellos, comenzando con el más tradicional (y aún vigente en muchas escuelas) hasta llegar al que nos ocupa, el modelo multicultural.

- MODELO ACADEMICISTA y/o PRODUCTIVO: surge en el Renacimiento y centra su interés en la transmisión de conocimientos y saberes formativos por parte de un “maestro”, que por medio de la imitación de la naturaleza y producción de trabajos artísticos pretende desarrollar en el/la alumno/a destrezas, centrandolo su atención en el aprendizaje del dibujo. En este enfoque el/la profesor/a es quien domina los saberes y sus alumnos/as son aprendices que siguen instrucciones. Dentro de sus principales características podemos señalar un

Respeto por la norma y el procedimiento. La dirección sabia y experta del maestro. La metodología precisa (claridad en los objetivos y secuencia del trabajo, nada es

al azar). El ejercicio frecuente (orientación productivista donde a hacer arte se aprende haciendo) (Agirre, 2005, Pág. 206-207).

A este modelo también se le conoce como: Formación de los Artistas (Agirre, 2005); Modelo Academicista (Barragán, 2005; Agirre, 2005) y Enseñanza del Arte como Destreza (Hernández, 2003). Su gestor inicial fue Comenio (1592-1670), a quien también se reconoce como el padre de la pedagogía. Este modelo se organiza en torno a los saberes (teóricos y procedimentales) a enseñar y su evaluación en centra en indicadores vinculados a la fidelidad de la copia y respeto de las normas e instrucciones.

Figura Nº 4

Academia de Pintura. Michel-Angel
Houasse (1720)



Fuente: <http://www.artehistoria.jcyl.es/arte/obras/22923.htm> Consultado el 17 de Julio de 2012

- **MODELO AUTOEXPRESIVO:** esta tendencia surge a principios del siglo XX y privilegia el desarrollo de los aspectos emocionales de los/as niños/as y el desarrollo libre de sus facultades creativas. Sus conceptos claves son creatividad, originalidad, espontaneidad, sensibilidad,

imaginación, libertad, autoexpresión, etc. A diferencia del modelo anterior, aquí no existe un patrón de instrucciones a seguir, sino que se privilegia el trabajo libre. Centra su interés en la libertad expresiva de el/la niño/a y no en el producto final, así como tampoco en el rol educativo del dibujo, el que pasa a ser una actividad más dentro del grupo de medios de expresión. Algunos de los sucesos que promovieron su aparición fueron los planteamientos de la Escuela Nueva, la Pedagogía Crítica, el psicoanálisis, la evolución del concepto de Arte y sus consiguientes movimientos artísticos vinculados a la expresión, entre otros. El concepto de Arte en este movimiento se define como instrumento para el desarrollo de la personalidad, percepción, creatividad y autoexpresión, teniendo incluso virtudes terapéuticas, lo que daría origen al arte terapia.

Los objetivos pedagógicos de este movimiento son desarrollar la identidad, tanto individual como colectiva, promover valores tales como la autoconfianza y la libertad creativa, vincular a los/as alumnos/as con su entorno y satisfacer necesidades expresivas. Con respecto a los métodos, Agirre (2005), señala que poseen una orientación lúdica y que confían absolutamente en la creatividad natural de los/as alumnos/as; no tienen una finalidad imitativa, rechazan la contemplación, privilegiando la participación de todos; considera el desarrollo evolutivo de el/la niño/a por sobre la disciplinarietà curricular; rechazan la evaluación y los/as profesores/as más que expertos en un tema, son motivadores y facilitadores de materiales. Han contribuido para su desarrollo autores como Rousseau, Fröbel, Decroly, Dewey, Pestalozzi, Freinet, Luquet, Read, Cizek, Lowenfeld y Montessori, entre otros.

Figura N° 5
Dibujo libre de niña.
Colección personal.



Fuente: Colección personal

- MODELO DISCIPLINAR o DBAE (Discipline Based Art Education o Educación Artística como Disciplina). Surgió en Estados Unidos en los años 60, para luego retomar sus principios a mediados de los 80. Este enfoque tiene como fin sistematizar la enseñanza del Arte y definirlo como un área de conocimiento específico.

En un capítulo previo señalamos cómo el lanzamiento, por parte de los rusos, del Spútnik 1, removió a tal punto la seguridad estadounidense, que al poco tiempo, en éste último país, comenzaron las revisiones críticas de los modelos educativos vigentes. Bruner sugirió que para mejorar la educación se debía comprender la estructura disciplinar de cada una de las asignaturas que componen el currículo escolar (Agirre, 2005) y poner más atención en la planificación, estructurando y secuenciando de manera adecuada los contenidos. En el caso de la Educación Artística, ésta se debe organizar en las cuatro

disciplinas básicas del arte: Estética, Historia del Arte, Crítica y Producción. (Barragán y Moreno, 2005).

“El concepto de Educación Artística como disciplina se deriva de considerar qué es el arte y qué puede aportar, por su propia naturaleza, al conocimiento y a la vida humana, para plantear su finalidad educativa, en función, precisamente, de tal reflexión” (Agra, 1999, Pág. 168).

Dentro de los autores y movimientos que apoyaron este modelo se hayan: Eisner, Bruner, Gardner, la propuesta disciplinar de la Educación por la Imagen del IRRSAE, Barkan, Phenix, CEMREL, Guidelines, Kettering de Stanford, Wilson & Clark, Day & Greer, entre otros.

Eisner, citado por Agra (1999), señala que los cuatro dominios que promueve el DBAE (Estética, Historia del Arte, Crítica y Creación), tienen una directa vinculación con lo que las personas hacen con el arte, esto es, *“lo hacen, lo miran, lo sitúan en su contexto histórico-social y hacen juicios sobre su calidad”* (Ibíd., 1999, Pág. 169). Barragán (s/f), por otro lado, señala, desde un punto de vista crítico, que la principal dificultad que plantea este enfoque es su

“visión del arte individualista, etnocéntrica, elitista, de ‘alta cultura’ en exclusividad (solo se tienen en cuenta educativamente los objetos considerados ‘arte’, y que éstos solo representan una determinada selección cultural de la considerada ‘alta cultura’), es decir, una ‘visión moderna’, en el sentido de Modernidad como periodo ya superado según las críticas postmodernas”. (Ibíd., s/f, Pág. 26).

Otros proyectos curriculares desarrollados e influenciados por la DBAE son el de Laura Chapman, el Kettering Project, el Ars Propel (Project Zero) y la propuesta del Getty Center. Hernández (2003) señala que actualmente existen nuevas propuestas basadas en las ideas de la DBAE, pero vinculadas a los estudios culturales, a la posmodernidad, a las nuevas tecnologías, a la globalización y a manifestaciones provenientes de las minorías o multiculturales.

Figura N° 6

Norman Rockwell "El crítico de arte" (1955)



Fuente: [www. http://expresionesdearte.wikispaces.com/Critica+De+Arte](http://expresionesdearte.wikispaces.com/Critica+De+Arte) Consultado el 17 de Julio de 2012.

- EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO ALFABETIZACIÓN VISUAL: los Mass Media y la tecnología vinculada la enseñanza levantó un nuevo desafío educativo, hacerle frente, desde la escuela, a su rápida expansión. Fue gracias a esta necesidad que un grupo de teóricos de la educación artística señalaron que era necesario alfabetizar visualmente a los/as niños/as para que pudieran interpretar el mundo de las imágenes.

Este movimiento de reconstrucción disciplinar encuentra gran aceptación en Europa y desde acá se amplían los estudios acerca de semiótica aplicados a la publicidad, con el fin de comprender sus mensajes. Es así como surge el nombre de Educación Visual y se incorporan a las clases de Artes Visuales las nuevas tecnologías y lenguajes visuales tales como el cómic, video, fotografía, diseño. El objetivo de este modelo educativo es el estudio de *“toda la cultura de la imagen de la civilización occidental”* (Agirre, 2005, Pág. 254). Colaboraron en la constitución de su corpus teórico autores como Moholy Nagy, Kandinsky, Arnheim, y las teorías de la percepción y las leyes de la Gestalt, cuyos principios constitutivos permitieron normar

“el alfabeto base de los signos visuales; las reglas específicas de los códigos visuales y las funciones diversas con las cuales, análogamente a otras formas de comunicación, pueden estar dirigidos los mensajes visuales” (Ibíd., 2005, Pág. 256).

El rol de el/la profesor/a en este modelo es presentar a los/as alumnos/as una gran variedad de imágenes para que sean percibidas y así propiciar la conceptualización e interpretación.

Figura Nº 7

Rene Magritte "Ceci n' est pas une pipe" (1928-29)



Fuente: <http://personal.telefonica.terra.es/web/auladefilosofia/arte/magritte.htm>

Cosultado el 17 de Julio de 2012.

- MODELO MULTICULTURAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA: su contexto es la posmodernidad y también es conocido como Modelo de Educación Artística para la diversidad cultural (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, Barragán, 2005, Hernández, 2003, Agirre, 2005). Este enfoque es una propuesta educativa (desde y a través del arte), para uno de los contextos socio-culturales más complejos de la era contemporánea: la posmodernidad. Este enfoque promueve *“centrar la atención en la producción de significados de cualquier individuo o grupo (...) esto es la ‘cultura popular’ y la ‘cultura visual’ en sentido amplio”* (Agirre, 2005, Pág. 65), e intenta democratizar la enseñanza y aprendizaje del arte, cuestionando, por ejemplo, el anacrónico concepto de “obra maestra del arte occidental moderno”, que congrega a un selecto grupo de obras y el intento de universalizar la definición de arte y artista.

El movimiento de educación artística multicultural tiene su origen en diversos retos culturales posmodernos que Agirre (2005) resume de la siguiente manera:

“El cambio epistemológico de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, la nueva concepción de arte, la aparición de la psicología cognitiva (y su incidencia en educación) y el avance en la investigación pedagógica (sobre todo en didáctica y currículum)” (Ibíd., 2005, Pág. 289).

Esta propuesta educativa es una fusión de influencias, referentes, significados y conceptos. Los principios universalizantes que por años sostuvieron a la modernidad están en crisis, agotándose el interés por el totalitarismo estético y artístico. Como diría Chalmers (2003), estamos experimentando *“una necesidad acuciante de sabiduría acerca del pluralismo en la educación”* (Ibíd., 2003, Pág. 15). No obstante, aún se observa en muchas aulas la dicotomía bellas artes / artes del tercer mundo (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), sin contemplar que todas las culturas poseen valiosos imaginarios visuales y que se debe potenciar en los/as estudiantes la valoración de todas las producciones artísticas.

Figura N° 8

Mural Brigada Ramona Parra. Chile



Fuente. [www. http://lapincoya.bligoo.cl](http://lapincoya.bligoo.cl) Consultado el 16 de Agosto de 2012.

Las prácticas en la enseñanza del arte han tendido a considerar como obras maestras universales aquellas que fueron realizadas por grupos de artistas hegemónicos, a través de medios de expresión tradicionales, (tales como la pintura, dibujo o la escultura), siguiendo estándares de origen academicista y universalizantes. Bajo este criterio, todas las manifestaciones artísticas de las minorías quedan relegadas a un lugar inferior y son consideradas artes menores o artesanías. Martínez, Rigo y López (1995) señalan como al día de hoy aún se evidencian en las aulas prácticas docentes vinculadas a conceptos de arte academicistas y universalizantes. He aquí algunos ejemplos de cómo se ha institucionalizado hasta hoy el concepto de arte y su enseñanza:

1. Al momento de hablar acerca del origen de ciertos materiales, por ejemplo, la cerámica, usar como ejemplo la cultura griega y no la precolombina.
2. Usar como referentes pictóricos a artistas hombres, de raza blanca.

3. Usar como referentes teóricos la historia del arte occidental.
4. Considerar a la cerámica, arte textil, orfebrería, como artesanía del tercer mundo, separándola del arte europeo.
5. Profundizar en los movimientos artísticos tradicionales, dejando de lado los no usuales tales como el muralismo mexicano, artes gráficas, arte africano, arte indio, arte chino, etc.
6. Hablar de la figura humana desde el concepto de proporción y belleza clásicas.

Figura N° 9

“Chola Puteadora. Grubby! Need to be put on her place..... Metale mano”. Kukuli Velarde. 2007.



Fuente: <http://www.kukulivelarde.com> Consultado el 20 de Julio de 2012.

Las actuales necesidades de la Educación Artística requieren de una renovación de prácticas docentes, debido a que muchos de los modelos recién descritos no son suficientes para responder a los requerimientos de la posmodernidad. Las definiciones de Educación Multicultural presentes en la literatura proponen que debemos educar a los/as niños/as y jóvenes en un

ambiente libre de estereotipos y prejuicios creando estrategias para incluir a la diversidad y brindar a todos/as los/as miembros de la comunidad educativa, independiente de su origen, experiencias de enseñanza - aprendizaje plurales, múltiples, enriquecedoras y constructivas.

El Modelo de Educación Artística Multicultural, para Chalmers (2003), nace de la necesidad de fomentar entre profesores/as y estudiantes un acto de abandono de actitudes etnocéntricas, egocéntricas y eurocéntricas, habituales en la Educación Artística de la modernidad, señalando que es necesario prestar atención a las manifestaciones artísticas de todas las culturas sin distinción, ya que todos estos conceptos de realidad son fruto de imaginarios visuales particulares e importantes dentro del patrimonio artístico universal. Sumado a esto, este mismo autor señala que los/as alumnos/as podrían:

Reunir imágenes artísticas (...) para realzar y enriquecer diferentes entornos transculturales. (Estudiar) diferentes fiestas y festivales (...) para celebrar y enriquecer acontecimientos culturales de relieve. Estudiar las habilidades y los logros técnicos de artistas de diversas culturas (y contraponer) ejemplos transculturales de arte. (Chalmers, 2003, Pág. 80)

Como aporte a lo señalado por Efland, Freedman y Stuhr (2003), a continuación exhibimos un cuadro que resume las cinco maneras de enfocar la Educación Artística Multicultural.

Cuadro N° 1
Enfoques pedagógicos de Educación Artística
Multicultural

Enfoque pedagógico multicultural	Características
Asimilacionista	<p>Propicia la integración en el aula y luego en la sociedad. Brinda herramientas cognitivas, destrezas técnicas, información conceptual y valores estéticos de la cultura dominante para integrar a los/as estudiantes a la corriente cultural vigente y así acceder a las ocupaciones que ofrece el mundo del arte. Su currículo responde a la visión de la cultura hegemónica, dominante y su necesidad de reproducción. Se fundamenta a partir de parámetros del arte occidental, sus metarrelatos y su distribución de roles tradicional y universalizantes. Suele incorporar algunos ejemplos de obras de grupos no hegemónicos, no obstante carece de una perspectiva crítica.</p>
Relaciones Humanas	<p>Intenta promover el respeto entre miembros de la comunidad y valores ligados a la unidad y tolerancia. Desea fortalecer la identidad y el sentimiento de unidad entre los/as alumnos/as. Desde el arte, expone las similitudes de las distintas manifestaciones, reduciendo las diferencias y generando aprecio por cultura minoritaria. Se proponen actividades tales como: celebraciones culturales, festivales, vacaciones grupales, etc.</p>

Fuente: Resumen de elaboración personal.

<p>E Estudio de un grupo singular</p>	<p>Expone las contribuciones de un grupo determinado, para así fomentar el respeto y aceptación por formas culturales diferentes. En arte se estudia la historia, los artistas y las formas culturales del grupo minoritario que ha estado fuera del canon establecido. Se espera que estos/as alumnos/as impulsen cambios sociales a su favor. Reflexiona acerca de las dinámicas de opresión hacia los grupos minoritarios.</p>
<p>F Educación multicultural para la democracia cultural (Pluralista)</p>	<p>Reflexiona acerca de la posibilidad de distribuir de manera equitativa el poder y acabar con la discriminación, los prejuicios, la injusticia social, la desigualdad de oportunidades, entre otros. Requiere de una reforma de los procesos educativos y de docentes con competencias variadas capaces de implementar diferentes estrategias pedagógicas. Los contenidos en arte se vinculan con diferentes enfoques e interpretaciones. Se proponen actividades tales como: recibir visitas en el aula, salir a exhibiciones o leer acerca del grupo estudiado, para que los/as alumnos/as reflexionen en torno a sus manifestaciones culturales. Se respetan los diferentes estilos de aprendizaje, se propone el aprendizaje cooperativo de la comunidad escolar, espejo de la diversidad.</p>
<p>S Educación multicultural para la reconstrucción (social)</p>	<p>Su objetivo es reflexionar acerca de cómo se puede terminar con las actuales estructuras sociales consideradas injustas. Promueve el pensamiento crítico de forma transversal, lo que en alumnos/as de un nivel superior se evidencia en una mirada crítica acerca de su bienestar y cómo lograr más equidad social. Promueve el trabajo interdisciplinario que refleja una mejor comprensión de las condiciones globales y un concepto de arte en la vida, tal como lo experimentan en la vida diaria de su casa, comuna, país, etc. Se proponen actividades tales como reflexionar en torno al sexismo en TV o la confinación a museos etnográficos del arte religioso de las minorías, mientras el católico está en museos de bellas artes. Se requiere de una revisión del currículo existente, capacitación docente, etc.</p>

antean que de estos cinco enfoques, los más adecuados para las necesidades educativas actuales son los dos últimos: Educación multicultural para democracia cultural, pluralista, y Educación multicultural para la reconstrucción social, ya que ambos promueven la reflexión, cooperación, democracia, reconstrucción y la crítica socio cultural. Los dos enfoques iniciales: Enfoque en diferencia cultural y Enfoque en relaciones humanas, exhiben rasgos propios de la modernidad, que deja indemne al sistema educativo predominante; si bien estos último muestran objetivos vinculados a ayudar a los/as alumnos/as en su proceso de integración a la sociedad dominante, no generan un diálogo abierto en torno al conflicto cultural, lo que finalmente termina por desvanecer el imaginario visual original.

En conclusión. El modelo educativo artístico multicultural es una interesante fusión de necesidades y propuestas, contextualizadas en una época desconcertante y compleja como lo es la posmodernidad. Tiene como fin presentar una variedad de referentes, interpretaciones y medios de expresión que intentan desarrollar una clase de educación artística integral, inclusiva, multirreferencial y respetuosa del patrimonio artístico global, lo que indudablemente ofrece el desarrollo de un conjunto de habilidades necesarias y transversales en nuestros/as niños/as. En el siguiente capítulo contextualizaremos el eje de nuestra investigación, analizando la actualidad de la Educación Artística en Chile, su vinculación con las necesidades hasta ahora descritas y cómo se exhiben hoy las prácticas docentes en este sector de aprendizaje.

CAPÍTULO II

TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE

“Y no se nos diga que la mujer humilde no necesita de instruirse para alcanzar hasta las cimas morales de abnegación. Conozco las almas maravillosas que ha sacudido el destino como una sarta de estrellas en la clase humilde; he visto tal vez los ejemplares más puros de la humanidad nacer, desarrollarse sin estímulo en un ambiente inauditamente hostil; pero sé también que cuando la naturaleza no pone en los hombres la virtud fácil como pone el perfume en la flor, sólo la educación es capaz de crear el sentimiento y tatuar los deberes en la mitad del pecho humano”

Gabriela Mistral

En este capítulo relataremos cómo ha sido el desarrollo de la Educación Artística en Chile, definiendo su contexto y actualidad. Para facilitar y enriquecer la comprensión, haremos un breve recorrido a través de los diferentes procesos históricos que ha vivido la sociedad chilena, particularmente en el siglo XX, reparando especialmente en aquellos que han incidido en la enseñanza del arte en las escuelas.

2.1 CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN CHILENA

Chile es un territorio de contrastes. Geográficamente, están distribuidos a través de una larga faja de 756.096 km², el árido desierto del norte, la cordillera de los Andes por el este, el Océano Pacífico al oeste y los hielos antárticos al sur, sumado a la riqueza de las diversas

tradiciones culturales florecidas en estos escenarios. Acá *“la pluralidad se confunde con el concepto mismo de la hermosura (...) y Chile tal vez sea la cosa más plural del planeta”*, señalaba el historiador Benjamín Subercaseaux en *Chile o Una loca geografía*. (2005).

En materia económica, durante la Conquista (S. XVI) y la Colonia (S. XVII), Chile giraba en torno a la extracción del oro y la plata, cuyos yacimientos estaban en manos de ricas familias aristocráticas de origen europeo, con mano de obra indígena. Luego, desde la Independencia hasta principios del siglo XX, se comenzó a exportar trigo y salitre, hasta que para la Primera Guerra Mundial se crea el salitre sintético y el país entra en una grave crisis económica. No obstante, pronto el cobre cobra protagonismo, entre los años 30 hasta fines de los 80, cuando las exportaciones silvo-agropecuarias, pesqueras y frutícolas son el eje exportador.

Con el golpe militar de 1973, encabezado por Pinochet, el mercado pasa a ser quien regula y asigna recursos, con lo que se reduce la injerencia del Estado en la conducción económica, (Weylard en Drake y Jacksic, 1999), es decir, se pasa de un modelo donde el Estado es “benefactor” a otro donde sólo cumple un rol fiscalizador y donde el mercado es el protagonista. Este modelo económico conocido como “neoliberal” se caracteriza por la importante presencia de capital extranjero en el sector exportador, un dinamismo centrado en los mercados externos y una alta concentración de exportaciones de recursos naturales. Este modelo hizo que el Estado asumiera un rol netamente subsidiario, emergiendo con esto problemas en las áreas de salud, educación, previsión, etc. debido a que este modelo fue implementado sin preparar al sistema y promovió la

privatización en sectores que históricamente han sido gratuitos, lo que trajo consigo consecuencias desfavorables que hasta el día de hoy se resienten, como por ejemplo en materia de educación.

El 11 de Marzo de 1990, y después de diecisiete años de dictadura militar, Augusto Pinochet deja el poder y Patricio Aylwin asume como el primer presidente elegido democráticamente desde 1970. En materia económica, de aquí en adelante todos los gobiernos democráticos han sido muy cautos al momento de tomar decisiones, debido a las presiones del empresariado, quienes son los protagonistas del sistema económico chileno (Weylard en Drake y Jacksic, 1999, Pág. 65), lo que ha decantado en una distribución desigual del ingreso y un *“aumento de la pobreza (que) incrementó la distancia que separa el nivel de ingreso de los hogares mas ricos de los mas pobres, como también la concentración en la distribución del ingreso familiar”* (Ibíd., 1999, Pág. 127), convirtiendo a Chile en uno de los países con los mayores índices de desigualdad del mundo. El informe *“Clase media en Chile, 1990-2011: Algunas implicancias sociales y políticas”* (Barozet y Fierro, 2011), señala que desde 1990 la economía chilena presenta un buen desempeño de la mano con una importante distribución desigual de ingresos.

El problema radica en el hecho de que en Chile la distribución del ingreso es demasiado asimétrica y se concentra en el 10% más rico de la población (décimo decil), el que capta aproximadamente el 45% de todo el ingreso, mientras que el 10% más pobre capta sólo el 1% (primer decil). Y tal tendencia ha sido relativamente estable durante el periodo 1990-2009. En otras palabras, a pesar del crecimiento económico y la reducción de la

pobreza, los niveles de desigualdad en los ingresos se han mantenido muy altos en los últimos 20 años. (Barozet y Fierro, 2011, Pág. 9).

Otro informe, denominado “Revisión de políticas nacionales de Educación de la Educación Superior en Chile” (OCDE, 2009), señala que desde que retornó la democracia a Chile en 1990, la educación ha sido un tema prioritario, no obstante, todavía quedan fenómenos heredados de la dictadura, tales como la estrecha relación que existe entre educación y mercado, que han alterado el concepto de educación de calidad como un derecho ciudadano y gratuito.

2.1.1 Educación en Chile durante la dictadura militar.

Para Pinochet la educación no fue una prioridad. Los miembros de la Junta Militar concentraron su interés en desarrollar e implementar proyectos vinculados al desarrollo económico, dejando en manos de terceros temas tales como salud, previsión y educación, entre otros. Por lo tanto, es indiscutible que la dictadura en Chile representó un retroceso para el sistema educativo y un menoscabo para muchos de los avances educativos logrados en gobiernos anteriores.

Pinochet clausuró las Escuelas Normales y dejó en manos de las universidades, dirigidas, supervisadas y fiscalizadas por militares, la formación de profesores/as. Núñez (1999)¹ afirma que la formación de profesores/as se vio fuertemente afectada con la presencia militar, con la consiguiente usurpación de rectorías, decanatos y una limpieza ideológico-política del profesorado,

¹ G... 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000

especialmente en las facultades ligadas a las ciencias sociales y educación. Sumado a esto, a los/as profesores/as en ejercicio se les suprimió su estatus de funcionarios públicos, perdiendo con esto beneficios laborales. Así se dio por inaugurada la primera fase de la Reforma Educativa de la dictadura militar. Otro dato no menor, es que se implementó el pago de aranceles en las universidades, como parte de las nuevas políticas de auto-financiamiento de las instituciones educativas, así como también se dieron facilidades a particulares para que crearan colegios y universidades, lo que permitió que al día de hoy un gran porcentaje de instituciones educativas esté en manos de privados. Asimismo, se consumó la descentralización en la administración de las escuelas, pasando de estar en manos del Ministerio de Educación (MINEDUC), a ser de exclusiva responsabilidad de los municipios (ayuntamientos). Desde entonces, el MINEDUC entrega a las escuelas una subvención económica por alumno/a, a diferencia de los gobiernos anteriores, que entregaban un fondo general estable. El problema de esta nueva política de gestión fue que no consideró que el Ministerio para entonces no disponía

“del instrumental legal plenamente requerido para gestionar su responsabilidad a nivel de los establecimientos educacionales y, estos últimos pueden operar con criterios diferentes a las orientaciones pedagógicas ministeriales, salvo en algunas materias básicas”. (Donoso, 2005, Pág. 3).

Otros hechos significativos fueron la creación del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que desde 1982 evalúa el desempeño escolar entre 4º básico y II año de Educación Media, y la promulgación de Ley

Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), el 10 de marzo de 1990, último día de Pinochet al poder. (Cabe señalar que esta reforma comenzó a implementarse paulatinamente desde 1981). El eje de la LOCE es la “libertad de enseñanza”, que puede ser administrada por cualquier individuo que cuente con los recursos necesarios y cumpla con requisitos mínimos. Este hecho ha llevado a un persistente deterioro de la calidad de la educación debido, entre otras variables, a que muchos de los sostenedores tienen como fin lucrar más que invertir en mejorar la calidad de la educación, llevando a que muchas escuelas e instituciones hoy estén siendo fiscalizadas e incluso clausuradas.

Este complejo panorama educativo recibió a la democracia en 1990, donde *“el régimen militar dejó establecida la segmentación social del sistema en sus canales de educación pública municipalizada, de educación privada subvencionada y privada”* (Redondo, Descouvieres, Rojas, 2004, Pág. 9), lo que profundizó los problemas de calidad y equidad. Destacamos aquello de *“dejó establecida”* ya que la nueva década se inició a la sazón de la, hasta hoy criticada, implementación de la Ley 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1990. Con esta ley

“Se pone fin al monopolio ministerial sobre el currículum escolar, consagrando la autonomía de los establecimientos para producir sus propios programas de estudio, y creando un nuevo organismo para su control nacional, el Consejo Superior de Educación. La LOCE además establece que el Ministerio debía producir el Marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza, al que debía sujetarse toda definición curricular descentralizada, para el 1º de Enero

de 1991, nueve meses después de inaugurado el Gobierno de la transición” (Cox, 2006. Pág. 2).

Los siguientes gobiernos asumieron la responsabilidad de aumentar los recursos para educación, actualizar los contenidos curriculares y extender la cobertura y jornada escolar. El principal obstáculo, no obstante, ha sido la ya mencionada LOCE, debido a que al ser una Ley Constitucional requiere de la mayoría absoluta del Congreso para ser modificada, por lo que se ha debido convivir por muchos años con una Ley que no concuerda con los proyectos educativos de los gobiernos de turno. Por lo tanto, las reformas educativas de los años 90 fueron lentas y paulatinas.

(La reforma educativa de los años 90) está planteada desde la necesidad de un cambio cultural, requisito para enfrentar la transición hacia una sociedad globalizada y del conocimiento, dentro de los cambios que se requieren está el reaprender a interactuar con el entorno social y cultural. (Esta) Reforma curricular junto con colocar el énfasis en el mejoramiento de la calidad de educación y aún más en la calidad de los aprendizajes, implica la transformación del hacer pedagógico. Este cambio compromete al conjunto del sistema educativo en actuar activa y creativamente en la transformación de enseñar y aprender.

(Informática Educativa en el currículum de Enseñanza Media: Educación Artística (s/f). Consultado el 11 de Julio de 2012 de <http://www.eduteka.org/pdfdir/ChileCurriculoArtes.pdf>)

Dentro de los programas y proyectos educativos destacados realizados durante los últimos gobiernos podemos destacar: el Programa de Escuelas Focalizadas

(P-900), destinado a apoyar a aquellas escuelas que poseen bajo rendimiento a nivel nacional; Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad (MECE), en el gobierno de Patricio Aylwin. Con Eduardo Frei (1994-2000) vio la luz el nuevo currículum para Educación Básica y Media, la implementación de la JEC (Jornada Escolar Completa) y la materialización del sistema de créditos universitarios denominado Fondo Solidario. Con Ricardo Lagos (2000 – 2006) se reforma la Constitución y se extiende la educación obligatoria hasta los 12 años. Luego, en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) se promulga la LEGE (Ley General de Educación) que pretende asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, y se crea el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. En el gobierno de Sebastián Piñera (2010 – 2014), se aumentaron los recursos en educación y hubo un intento de mejorar las becas estudiantiles; se crea la Beca Vocación de Profesor, que financia en un 100% los estudios de Pedagogía, se crea la Agencia de Calidad de la Educación, entran en vigencia las nuevas Bases Curriculares, entre otros proyectos. Todos estos gobiernos han dado muestras de que la educación ha sido y es prioridad, no obstante, una de las grandes críticas que han recibido sus reformas es su orientación instrumental que evidencia el interés del Estado chileno de pertenecer y permanecer en comunidades económicas y globales, tales como al OCDE, así como la sostenida baja calidad de la educación que reciben los/as niños/as que viven en situación de vulnerabilidad. Términos tales como “competencias” y “ranking” se hacen cada vez más frecuentes en los discursos educativos, por lo que existe un debate abierto acerca de lo que la sociedad exige en materia educativa, lo que el Estado considera necesario y los que los/as niños/as necesitan recibir de la escuela.

Figura N° 10

Estudiantes chilenos contra el lucro en la educación 2012.



Fuente: <http://prensagraficaenlacalle.blogspot.com/2011/07/asi-me-gusta-chile-estudiantes-rechazan.html> Consultado el 14 de agosto de 2012.

En materia de Educación Artística, todo lo recién relatado, desde 1973 hasta hoy, ha incidido fuertemente en su desarrollo. En el siguiente apartado profundizaremos en las características del currículo de Educación Artística en Chile en los últimos 40 años, para finalizar exponiendo los programas y estrategias de fomento de la educación artística que se han implementado últimamente.

2.2 LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN CHILE DESDE 1973.

Durante la dictadura militar, los objetivos de la Educación Artística buscaron exaltar los valores patrios y promover aprendizajes técnicos, dejando nulo espacio a la reflexión y análisis crítico. Con la llegada de la democracia, la definición de este sector de aprendizaje se amplió y

vinculó a temas contingentes tales como medio ambiente, la política, la sociedad, la identidad, entre otros, además de incorporar las TICS y nuevos lenguajes artísticos.

El proceso de reforma de los años 90, una vez ya establecida la democracia, estableció la obligatoriedad de la Educación Artística en Enseñanza Básica y Media. En el primer nivel, los/as niños/as debían recibir clases de Artes Visuales y Música, y en Educación Media debían tener, al menos, una de las dos materias. La reforma de 1996 estableció (para las escuelas y liceos que no tuvieran currículo propio) que en los dos primeros años de Educación Básica (EGB) debían tener tres horas semanales de Educación Artística: Artes Visuales y Música; cuatro horas en tercero y cuarto; tres horas en quinto y sexto y cuatro horas para séptimo y octavo año, de las cuales dos son para Artes Visuales y dos para Música. Para clarificar los datos recién expuestos, a continuación se exhibe un cuadro comparativo entre el Plan de Estudios de Educación Artística en Educación Básica en el periodo de dictadura y en 1997.

escénicas, apreciación musical, interpretación musical y composición musical, artes audiovisuales y diseño múltiple. Con respecto a los contenidos, la Reforma presenta para los primeros cuatro años de Educación Básica una introducción a temas tales como apreciación, reflexión y creación artística, que al día de hoy se conservan y reflejan la actualización de contenidos disciplinares. Señala uno de sus autores

La Educación Artística a nivel escolar debe reflejar esta riqueza de lenguajes y sus posibilidades, incentivando la búsqueda de distintos caminos, materiales y técnicas para explorar los contenidos propuestos. En consecuencia, en cada unidad se proponen ejemplos de actividades que son optativos, los cuales ofrecen distintas alternativas para dar cumplimiento a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos. (Errázuriz, 2004, Pág. 5).

Dentro de las actividades que se proponen en este programa se cuentan las de explorar elementos del lenguaje artístico visual e instancias para apreciar, interpretar y registrar el entorno a partir de la observación directa o “a partir de la imaginación y la fantasía” (Ibíd., 2004, Pág. 6). En resumen, se espera que los/as docentes sean capaces de promover la creatividad y resolución de problemas, la expresión y comunicación de sentimientos e ideas, la indagación, el desarrollo de la capacidad de criticar y emitir juicios acerca del trabajo de artistas, arquitectos, diseñadores y músicos, etc.

Desde el 2013 comenzó la implementación de las Bases Curriculares de 1º a 6º básico de Artes Visuales, cuyos ejes son: Expresar y Crear visualmente y Apreciar y Responder frente al arte y se enfocan principalmente en:

- ◆ Aprender haciendo: aproximarse al arte desde una dimensión práctica y creativa, para de este modo ganar experiencias que enriquezcan la capacidad de apreciar y sensibilizarse con su entorno.
- ◆ Acercar al patrimonio y ampliar el horizonte cultural y referente artístico de los estudiantes.
- ◆ Responder frente al arte, es decir, formar a los estudiantes en la capacidad de expresar su opinión personal acerca de una obra o un trabajo de arte.
- ◆ Incorporar el tema del Diseño en Educación Básica, especialmente desde objetos de uso cotidiano.
- ◆ Promover el trabajo interdisciplinario.
- ◆ Uso de las TIC' s

En tanto, su organización curricular se presenta dividida en ejes temáticos y habilidades, desprendidos de sus objetivos de aprendizaje, específicos por nivel. Dentro de los primeros, encontramos dos: “Expresar y crear visualmente” y “Apreciar y responder frente al arte” que según este modelo, representan a las habilidades fundamentales de las Artes Visuales. Estos ejes temáticos están organizados secuencialmente, comenzando por un proceso de familiarización con los diversos materiales y técnicas, para que experimenten con ellos y logren expresarse. Se espera que luego

enriquezcan sus trabajos a través del dominio de diferentes elementos y conceptos del lenguaje visual. Este proceso creativo debe materializarse apoyado y acompañado por el/la profesor/a, tanto para intercambiar ideas como para encauzar de forma adecuada el trabajo. Con respecto a la apreciación, se espera que la capacidad de crear, expuesta previamente, desarrolle en los estudiantes la habilidad de apreciación estética y de elaborar respuestas fundamentadas ante el fenómeno artístico. Dentro de las habilidades que este instrumento sugiere desarrollar encontramos la expresión, creación y análisis crítico. En cuanto a las actitudes a desarrollar en la asignatura de Artes Visuales, estas son las siguientes:

- ◆ *“Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.*
- ◆ *Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.*
- ◆ *Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.*
- ◆ *Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.*
- ◆ *Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.*
- ◆ *Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.*
- ◆ *Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad”.*

(MINEDUC, 2012, Bases Curriculares Artes Visuales. Versión preliminar. Obtenido de www.mineduc.cl Consultado el 23 Julio de 2013.

Luego de conocer las principales características del currículo chileno de Educación Artística Visual, en el siguiente capítulo expondremos las principales

características de la Educación Artística en la posmodernidad, específicamente en el contexto chileno.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN ARTÍSTICA CHILENA EN LA POSMODERNIDAD

La sociedad actual y sus requerimientos educativos, vinculados al desarrollo de habilidades objetivas y racionales, han ido en contra de una presencia regular de las artes en el aula. Varios de los autores citados en este estudio comparten la idea de que una de las razones de la vulnerabilidad de la asignatura en las escuelas es el desconocimiento del poder educativo de las Artes, sumado a que son muchos/as los/as profesores/as que no cumplen con las competencias básicas para hacer clases en este sector de aprendizaje. A propósito de esto, Benavides y Leiva (2008) señalan lo siguiente:

“Por desgracia la realidad observada en nuestro sistema educativo nos muestra que los tiempos de aprendizaje asignados a la educación artística son menores con respecto a otras áreas del currículo y, en la práctica, modificados, reasignados e intervenidos para responder a demandas emergentes de las instituciones o a acciones educativas consideradas de "mayor valor", como por ejemplo: aplicar test o pruebas, realizar charlas, repasos, actos cívicos, otros; perjudicando la continuidad en los procesos de aprendizaje y entregando una imagen de las Artes como campo del conocimiento "prescindible" para los niños y jóvenes. (...) Esta inquietud se ve reforzada al detectar importantes carencias de los

alumnos/as que ingresan al nivel superior de educación, tanto en términos de saber como de saber hacer en relación al área de conocimiento, lo que permite deducir una alfabetización en torno al arte que deja mucho que desear” (Ibíd., 2008, p.3).

Actualmente, aún subsisten en muchas escuelas chilenas problemas vinculados a la calidad y equidad, grandes focos que han ocupado la agenda de los gobiernos de los últimos veinticinco años y que aún siguen vigentes, lo que ha incidido en la valoración que se le da al sector de Educación Artística en la educación formal. El ex ministro de Cultura, Weinstein, (2006) señala que la enseñanza del arte ocupa un lugar marginal en el currículo escolar debido a que al día de hoy posee:

- ◆ *Escasas horas dentro del plan de estudios.*
- ◆ *Débil formación de profesores.*
- ◆ *No asignación de relevancia dentro de la evaluación de los aprendizajes (¿algún alumno reprobará en las asignaturas de música o artes visuales?)*
- ◆ *Escasa mención en los proyectos educativos de los establecimientos.*
- ◆ *Falta de programas y estructuras dedicadas a nivel comunal ministerial. (en Errázuriz, 2006, Pág. 14).*

Por otro lado, el año 2011, la OEI y AECID (Agencia de Cooperación Española) publicaron un estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana de Chile, el cual señala que la subvaloración de las disciplinas artísticas no es un fenómeno exclusivamente chileno, sino global, y se debe,

entre otras razones, a que aún no se considera al Arte como un conocimiento formal y específico, llegando incluso a observarse a profesores/as de otras asignaturas realizando clases de Artes Visuales, especialmente en Educación Básica, lo que influye en la calidad y pertinencia de los contenidos que se imparten. Asimismo, este estudio señala como agravantes de este fenómeno una

- ♦ *“Persistencia de modelos educativos que tienden hacia la homogeneidad en sus currículos y sistemas de evaluación, sin atender la diversidad cultural y de las diversas necesidades educativas especiales que existen en el alumnado. Por el contrario, frecuentemente se teme a la integración de la diversidad y multiculturalidad de la sociedad contemporánea.*
- ♦ *Falta de capacitación en metodologías actualizadas y uso de medios didácticos, tecnológicos, lo que limita un trabajo técnico de calidad dentro de las unidades educativas.*
- ♦ *Falta de integración y vínculos entre la enseñanza artístico-cultural escolar y el escenario cultural concreto del país, sus creadores y artistas.*
- ♦ *Escasa consideración del alumnado como sujeto de saberes que puede y debe experimentar de manera personal y directa, manifestaciones de arte y cultura en cartelera o generadas en su comunidad y sociedad (conciertos, exposiciones, museos, talleres).*

- ♦ *Atomización y fragmentación de la enseñanza de las disciplinas, sin consideración del objetivo central de la educación como es la estrecha relación que tiene el desarrollo". (OEI, 2011, p.16-17).*

Este estudio también expone un asunto que hemos señalado en capítulos previos, que es la habitual presencia, en muchas aulas, de modelos de Educación Artística orientados más hacia el hacer (producción y expresión), al conocimiento disciplinar del arte (al saber), sin implementar en la mayoría de los casos las actuales propuestas educativas en el área, algunas de las cuales señalan que:

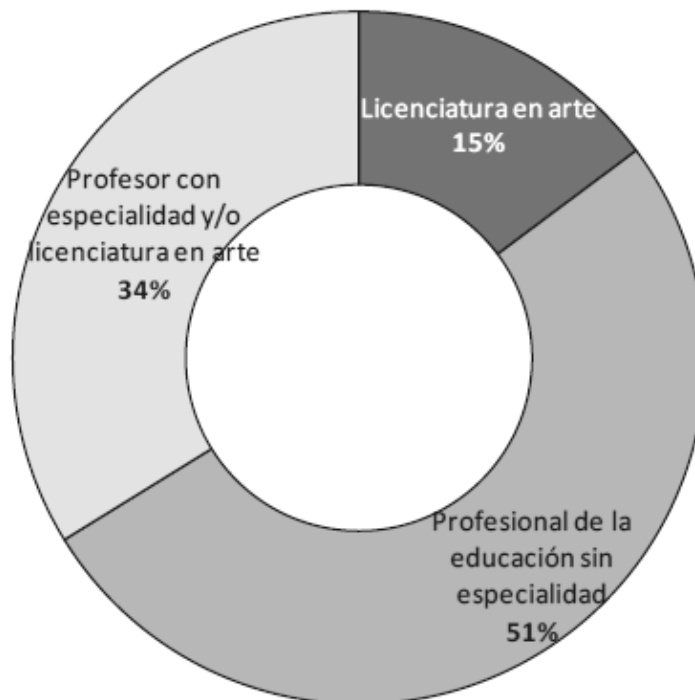
- *(Debe existir una redefinición de la enseñanza del arte) dejando de ser elementos destinados a limitar su incidencia a la subjetividad de los individuos, y pasando a considerarse como un factor esencial del desarrollo económico y humano de las naciones (la economía de la cultura, la industria cultural, el empleo, y muchos otros elementos, están a la base de esta nueva mirada).*
- *Los procesos educativos, y en particular los de Educación Artística, deben incorporarse a la vida contemporánea y sus requerimientos, asumiendo toda la potencialidad que les otorgaría el uso masivo de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (TIC's), apreciándose, a la vez, las inmensas brechas entre la demanda de instrumentos didácticos que exige la educación contemporánea en arte, la extraordinaria oferta de estos instrumentos, y, sin embargo, la baja utilización de ellos en la práctica pedagógica diaria.*

- (Se debe) *Incorporar al conjunto del sistema educacional, pero, en este caso, centralmente en la Educación Artística, la valoración de la diversidad cultural y de la multiculturalidad (objetos de las más significativas convenciones y acuerdos culturales internacionales de los últimos años .Y esto, no sólo como valores para reconocer teóricamente sino como concepciones a aplicar, que exigen la validación de las culturas locales, el equilibrio entre globalización y culturas e identidades regionales, y, por tanto, la exigencia de modificar profundamente los currículos, hasta ahora portadores, en general, de una visión de la historia de la cultura y del arte basada y legitimada por el reconocimiento hegemónico de la cultura de los países que expandieron el colonialismo o han alcanzado un mayor desarrollo económico. (OEI, 2011, Pág. 6-8)*

El estudio en cuestión también ofrece una serie de datos relevantes, levantados con la aplicación de una encuesta a 145 profesores/as de la ciudad de Santiago, que pertenecen a escuelas de tres tipos de dependencia: Particulares, Subvencionados y Municipales (dependientes de los ayuntamientos) y que están a cargo de la Educación Artística para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media. Dentro de los datos más relevantes, podemos exponer:

Figura N° 11

Nivel de estudios alcanzados por docentes que imparten
Educación Artística



Fuente: OEI, *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*, Santiago, 2011, Pág. 43.

Según muestra el gráfico, la mitad (51%) de los/as profesores/as que imparten disciplinas artísticas en Santiago de Chile, no tienen especialidad, lo que lleva a los/as responsables del estudio a señalar que probablemente este grupo de docentes

“posee herramientas pedagógicas y metodológicas generales, no manejan con profundidad los contenidos específicos, el léxico adecuado, las técnicas apropiadas y los recursos necesarios para impartir satisfactoriamente

los objetivos que se plantean en la educación artística”
(OEI, 2011, Pág. 44 – 45)

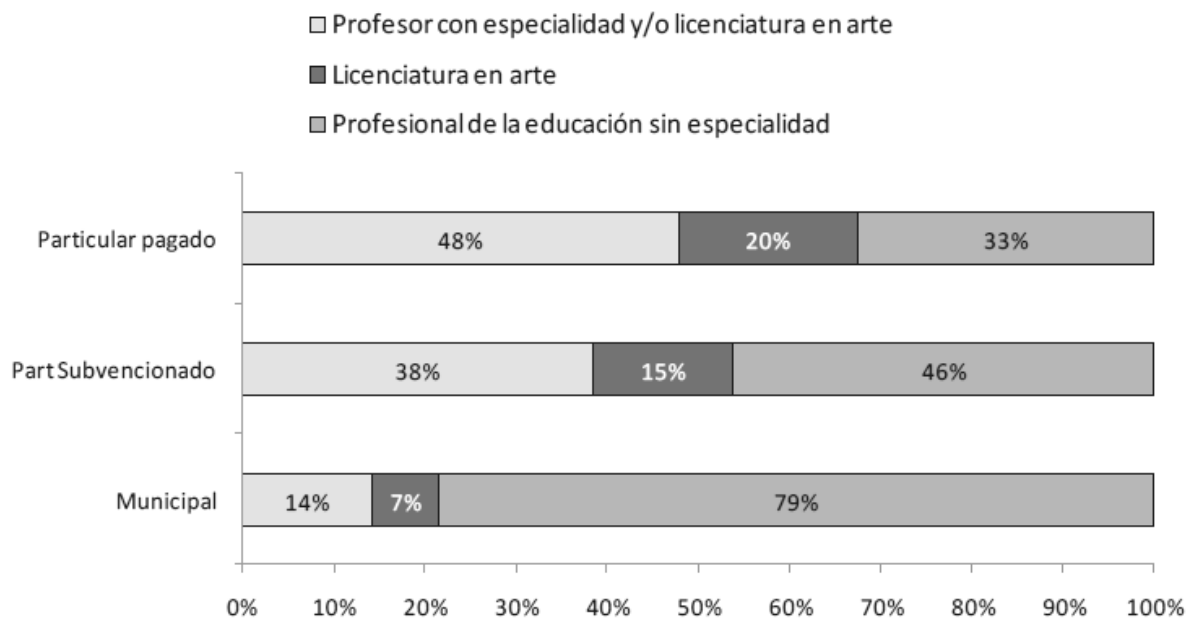
Asimismo, el 15% de los/as profesores/as son Licenciados en Artes, profesionales que manejan una amplia gama de medios de expresión y conocimientos disciplinares, pero no tienen formación en lo que es un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje y la didáctica disciplinar. Para finalizar, solo un 34% de los/as profesores/as observados/as cuenta con una especialidad en el área, ya sea mención en Artes Musicales, Artes Visuales o Licenciados en Arte o Música o que realizaron la formación pedagógica para profesionales.

”En síntesis, actualmente la educación artística está siendo implementada en gran medida por profesionales que no tienen la formación que idealmente se requiere para realizar esta labor” (OEI, 2011, Pág. 45).

Con respecto al tipo de dependencia de las escuelas donde estos/as profesores/as se desempeñan, lo datos arrojan la siguiente información:

Figura N° 12

Nivel de estudios alcanzado según dependencia



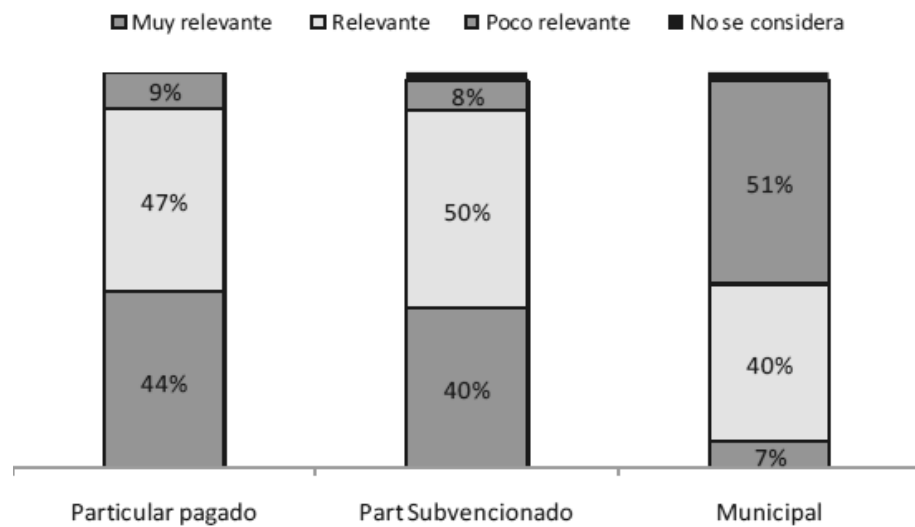
Fuente: OEI, *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*, Santiago, 2011, Pág. 46.

El gráfico exhibe que existe una gran diferencia entre el perfil docente de los/as profesores de escuelas particulares pagadas, subvencionadas o municipalizadas. En los colegios particulares casi el 50% de los/as profesores tienen especialidad, a diferencia de las escuelas municipales, donde casi el 80% de los/as docentes no tiene mención o especialidad. En el caso de las escuelas subvencionadas, el 46% no posee especialidad. Ante estos importantes antecedentes, los responsables del estudio señalan lo siguiente:

“Siendo las artes visuales y musicales, disciplinas que requieren de ciertas destrezas y habilidades específicas, se evidencia que la enseñanza de ellas está siendo impartida por profesionales que no han cultivado estos talentos y no tienen mayor dominio de técnicas y metodologías específicas. Por este motivo, se podría inferir que en los establecimientos particulares pagados la educación artística que reciben los estudiantes está más cercana a los parámetros de calidad esperados” (OEI, 2011, Pág. 47).

Cabe recordar que las escuelas particulares acogen a niños/as y jóvenes que provienen de familias con poder adquisitivo, a diferencia de las escuelas municipalizadas, gratuitas, las cuales reciben mayoritariamente a niños/as en situaciones de vulnerabilidad y que viven en contextos desfavorables. Por lo tanto, los niños/as de colegios pagados estarían gozando de una Educación Artística de mejor calidad, que es impartida en casi la mitad de los casos por especialistas del área, a diferencia de los/as alumnos/as de escuelas municipales, cuyas clases de artes están en un 80% en manos de profesores/as no formados para impartir estas disciplinas. Otra información relevante, y que enriquece lo expuesto, es la referida al valor que le dan las escuelas de los tres tipos de dependencia, en sus proyectos institucionales, a la Educación Artística, según lo señalado por los/as profesores/as encuestados. Observemos el siguiente gráfico:

Figura N° 13
 Consideración de la Educación Artística
 en el Proyecto Educativo Institucional, según
 dependencia



Fuente: OEI, *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*, Santiago, 2011, Pág. 82.

Los datos de este gráfico exhiben que es en los colegios pagados donde se le asigna mayor importancia la Educación Artística, en contraste con lo que ocurre en las escuelas municipales, donde el 51% de los/as profesores encuestados/as considera que este sector de aprendizaje es poco relevante y solo un 7% señala que es muy relevante.

La información ofrecida por este estudio de la OEI nos permite aproximarnos a lo que hoy ocurre con la Educación Artística en Chile, en palabras de los/as

profesores/as responsables de impartir estas clases. Respecto a las fortalezas que los/as responsables del estudio detectaron, se cuentan, entre otras, que la mayoría de los/as profesores encuestados/as (92%) posee título universitario y que el 77% del total opina que el proyecto educativo institucional de la escuela donde trabaja considera como relevante o muy relevante a la Educación Artística. Respecto a las debilidades, el estudio señala que se observa un:

“preocupante índice del 51% (que) declara no tener especialidad docente alguna, y un escaso 15% de maestros con licenciatura en artes. Agrava lo anterior, el que los maestros sin especialidad se concentren en la educación municipal: un 74% de los maestros de esta dependencia no tienen especialidad; y que, en cambio, los maestros con especialidad o licenciatura en arte tengan una mayor presencia en los establecimientos particulares pagados alcanzando al 48% de ellos. (...) En síntesis, se constata una situación cuestionable respecto a la especialización y formación continua de los docentes, focalizados en aquellos que no presentan las herramientas y competencias técnicas, y que en definitiva también atenta contra la identidad docente de educación artística (...) Con ello, la configuración de la educación artística en el sector municipal, es decir, de la educación pública, se presenta en desventaja respecto a sus marcos institucionales, cuya vulnerabilidad radica en estar carente de referentes y desfigurada en su legitimidad y reconocimiento. (Ibíd., 2011. Pág. 151 - 154)

La información expuesta concuerda con las ideas del programa Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de Estados Iberoamericanos para la

Educación, Las Ciencias y la Cultura -OEI- (2011), el que expone que:

- (Se observan) *falencias en la formación profesional docente y en la especialización de los profesores de Educación Artística. Es necesario ampliar la oferta de capacitación en metodologías actualizadas, uso de la tecnología, sistemas de evaluación. Además de revisar y proponer mejoras en los currículum y programas de estudio.*

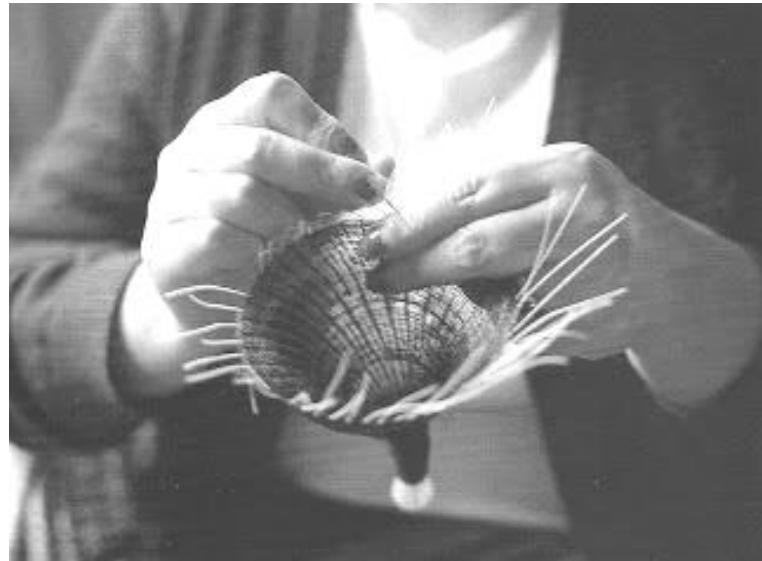
- *Existe todavía poca atención a la diversidad cultural. Es de suma importancia profundizar los vínculos entre Educación Artística y el escenario cultural e histórico de Iberoamérica, tanto en los contextos locales como en el espacio identitario iberoamericano. Debemos promover la cohesión e inclusión social, haciendo frente al temor a la diversidad y la multiculturalidad.*

- *El objetivo transversal de la Educación Artística es la formación integral del ser humano, desarrollando valores democráticos y promoviendo la ciudadanía. En este sentido la Educación Artística debiese tender al diálogo. Todavía falta mayor integración entre sus disciplinas. (Ibíd., 2011, Pág. 157).*

No deja de estar vigente, por lo tanto, la idea de Eisner (2004), quien señala que en muchas escuelas subsiste la idea de que se le debe dar prioridad al desarrollo del intelecto, usando como medios protagónicos disciplinas tales como las ciencias y las matemáticas, lo que ha llevado a muchos a pensar que las artes en la escuela son “agradables, pero no necesarias”; las experiencias con diversos conocimientos y medios de producción artística son una oportunidad de conectar a los sujetos

con su propia identidad, tanto individual como cultural, e invitan a sensibilizarse y conmoverse con el universo de símbolos que los seres humanos han utilizado para comunicar sus emociones. Estas experiencias sin duda potencian la creatividad y habilidad de apreciar y producir arte, ya que no se puede hacer y valorar el arte si no se ha experimentado con él.

MARCO METODOLÓGICO



(*) Fotografía de artesana tejiendo en crin, Museo del Crin, Región del Maule, Chile.
Fuente: <http://museodelcrin.blogspot.com/> Consultado el 6 de Septiembre de 2013.

4. 1 OBJETIVO GENERAL.

El propósito de este estudio es hacer un diagnóstico de las actuales prácticas docentes en el sector de Educación Artística Visual, en Santiago de Chile, desde un proceso de observación a un grupo de 48 docentes, para conocer sus características, tendencias y proponer mejoras desde un enfoque multicultural.

4. 1. 1 Objetivos Específicos

- ← Caracterizar las prácticas docentes en Educación Artística Visual en Chile e identificar tendencias en cuanto al tipo de actividad desarrollada, enfoques, contenidos, uso de referentes y medios de expresión.

- ← Identificar desde qué modelos de Educación Artística Visual se están desarrollando las clases observadas y levantar una referencia acerca de lo que podría estar ocurriendo a nivel nacional.

- ← Proponer un perfil de competencias docentes para el área de Educación Artística Visual, desde un enfoque multicultural.

- ← Generar una propuesta reflexiva desde lo planteado por el Modelo de Educación Artística Multicultural, a partir de la evidencia empírica recabada.

4. 2. DISEÑO DE LA INVESTIGACION

El diseño de una investigación se define como un conjunto de *“piezas artesanales del conocimiento hechas a mano a la medida de la circunstancias”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, Pág. 492), lo que exigió, en nuestro rol de investigadores/as, tomar desde variados enfoques metodológicos los elementos que mejor se adecuaron a nuestras necesidades y que contribuyeran en el logro de nuestros objetivos. El contexto de nuestro estudio es el aula, *“escenario interactivo y sistémico”* (Parrilla, Gallego, Murillo, 1996, Pág. 171), que requirió por parte de los/as responsables de esta investigación una actitud flexible, abierta, que permitiera valorar y reconocer la diversidad de datos que de ella emergieron, muchos de los cuales son únicos y exclusivos del contexto. Por lo tanto, el diseño de esta investigación se adecua a la diversidad de *“acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por los profesores (y que son) susceptibles de cambio”*. (Elliot, 2000, Pág. 24).

En cuanto al proceso de preparación de esta investigación, desde un punto de vista personal, duró aproximadamente cuatro años, sin contabilizar la etapa de observación previa (diez años de ejercicio profesional, por parte de la responsable de este estudio, como profesora de Artes Visuales en varias escuelas de Santiago de Chile), datos que sirvieron de apoyo para los relatos personales complementarios a las fuentes documentales consultadas.

En la primera fase de construcción, experimentamos un proceso lineal y ordenado, especialmente en la etapa de revisión de antecedentes y planteamiento inicial de objetivos, aunque debemos aclarar que hubo momentos

de retroceso o detención, ya que en la medida que íbamos recabando información en la bibliografía específica y en el contexto de investigación, nuestro tema y diseño se enriquecían y debían ser reformulados.

Acontecimientos personales durante el proceso recién descrito abundan y en cuatro años son, sin duda, innumerables. De entre las que consideramos necesarias mencionar, debido a que incidieron en nuestro proceso de investigación, se cuentan:

- ← Comenzar la investigación a casi 13.000 kms. de distancia del contexto de estudio, lo que indudablemente tuvo un costo personal y académico importante.

- ← La escasa bibliografía chilena específica. La investigación en Educación Artística en Chile es insuficiente, lo cual en momentos se transformó en una amenaza para nuestro estudio. Sin embargo, visualizamos este problema como una oportunidad de presentar evidencia importante e inédita en nuestro campo de estudio.

Desde un punto de vista metodológico, este es un estudio diagnóstico mixto, de tendencia cualitativa. Es mixto ya que posee elementos cuantitativos y cualitativos. Desde un enfoque cuantitativo, este estudio se define como no experimental, transversal o transeccional, exploratorio y descriptivo. Es no experimental, ya que no se manipularon variables; los/as investigadores/as se dedicaron únicamente a observar fenómenos y situaciones que emergieron de un conjunto de contextos específicos, para posteriormente analizarlas. Asimismo, al no haber manipulación de variables, los/as docentes

observados ya pertenecían, previo al proceso de observación, a un grupo o nivel predefinido de la variable independiente. También es transversal o transeccional, ya que la recolección de datos se hizo en un momento determinado, para luego describir las variables y analizar su incidencia. Además, este estudio se define como exploratorio, ya que deseaba conocer, desde una aproximación inicial, un contexto, situación y conjunto de variables, en un momento específico, e indagar en un problema de investigación que en Chile no ha sido estudiado de forma masiva, y para finalizar, es descriptivo, ya que tiene por objetivo analizar la incidencia o niveles del conjunto de variables observadas en la muestra seleccionada. Este diseño también es de tipo cualitativo debido a que requirió, por parte de los/as investigadores/as, de una actitud flexible y adaptable, así como de la capacidad de ir adecuando el diseño a las necesidades del proceso de construcción del estudio. Así también se intentó, durante el proceso de observación, comprender la situación desde un punto de vista holístico, brindando la posibilidad a los observadores de que incorporaran reflexiones personales, ya que ellos/ella también son un importante instrumento de recolección de información. También corresponde a un diseño fenomenológico, ya que se pretende reconocer el significado y valor de una experiencia, desde los datos que ofrecieron los/as docentes y lo expuesto por los/as observadores/as, cuyo rol era principalmente contextualizar la experiencia y centrar la atención en las personas que experimentan el fenómeno, que en este caso son los/as profesores/as y sus estudiantes, aunque éstos últimos no fueron incorporados en el estudio, pero se espera formen parte de otros proyectos futuros.

4. 3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población considerada para este estudio son los/as profesores/as chilenos/as responsables de impartir las clases de artes Visuales en escuelas particulares pagadas, subvencionadas y municipalizadas. La muestra final quedó compuesta por 48 profesores/as, 27 de los cuales son de establecimientos Particular Pagado (PP), 16 de Particular Subvencionado (PS) y 5 de Municipal (M), que realizan clases entre 1º y 8º básico, en 48 colegios de la ciudad de Santiago de Chile. Observemos el siguiente cuadro:

Cuadro N° 4
Composición de la muestra según
Tipo de dependencia del colegio

Nivel	Dependencia	Total de profesores/as	%
Educación Básica	Particular Pagado	27	56,2%
	Particular Subvencionado	16	33,3%
	Municipal	5	10,4%
		48	100%

Como se observa en la tabla, el 56,2% de los/as docentes observados corresponden al sector PP, le siguen los PS (33,3 %) y los M (10,4 %). Cabe mencionar que dentro de los elementos que incidieron en la definición de la muestra final, cuentan:

- Autorización por parte de los directivos de las escuelas para ingresar y permanecer una o dos jornadas

observando las clases de los/as docentes que imparten Artes Visuales.

- Aceptación voluntaria por parte de los/as docentes para ser observados/as y permanecer en su aula durante una jornada completa.

- Que el día de la observación se haya realizado una unidad didáctica directamente vinculada al sector y no ensayos para pruebas u otra actividad extracurricular ajena a la Educación Artística.

- Que la red de significados observados fueran cualitativamente valiosos y representativos para nuestra investigación.

Cabe señalar que, aunque la cantidad de docentes observados en el sector particular pagado es cinco veces mayor que la del sector municipal, esto no afectó significativamente los resultados finales, ya que en la elección de las variables involucradas intentamos que la variable “contexto” no tuviera un rol significativo dado el tamaño de la muestra, especialmente la municipal, que impedía medir adecuadamente su incidencia. Por lo tanto, centramos nuestro interés en la formación inicial y en el tipo de dependencia de cada escuela (variables independientes no manipuladas y preexistentes), que están representadas en las siguientes tablas:

Cuadro N° 5

Tamaño muestra según formación inicial de los/as
docentes

Formación Inicial en	Total 48	%	PP 27	%	PS 16	%	M 5	%
Educación general Básica	13	27,08%	3	23,1%	6	46,1%	4	30,1%
E. B. con mención en Artes Visuales	25	52,08%	18	72%	7	28%		
Otra mención	4	8,33%	2	50%	2	50%		
Artista	3	6,25%	2	66,7%	1	33,3%		
Historia del Arte	1	2,08%	1	100%				
Diseñadora	1	2,08%	1	100%				
Arquitecto	1	2,08%					1	100%

Cuadro N° 6

Tamaño muestra según tipo de dependencia de colegio
y mención de docente observado/a

Tipo de colegio	Total	Educación general Básica		E. B. con mención en Artes Visuales		Otra Mención		Artista		H. del Arte		Diseñador		Arquitecto	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Particular pagado	27	3	11,1%	18	66,6%	2	7,4%	2	7,4%	1	3,7%	1	3,7%		
Particular Subvencionado	16	6	37,5%	7	43,75%	2	12,5%	1	6,25%						
Municipal	5	4	80%											1	20%

El 74% de los/as docentes del sector PP poseen especialización en Educación Artística, mientras que en el sector PS lo tiene el 31,2% y en el sector M ninguno de los profesores/as observados tenía mención, solo la formación inicial en Educación General Básica general o mención en otras disciplinas.

4. 4 VARIABLES

Las variables cualitativas de este estudio, que corresponden a datos nominales, y las cuantitativas, que corresponden a datos numéricos, fueron acopiados a través de dos instrumentos, una Pauta de Observación estandarizada y Notas de Campo, que permitieron reconocer las principales características de los/as profesores/as y de sus prácticas en el subsector de Educación Artística Visual. Al ser este un estudio mixto, no experimental y de tendencia cualitativa, las variables a observar son definidas como independientes ya que no fue necesario manipularlas para observarlas. Las

relaciones que se generan entre estas variables se realizan sin intervención externa, por lo que solo se observaron directamente en su contexto. De acuerdo a lo señalado, a continuación exhibimos una tabla donde están descritas las variables observadas durante este estudio, señalando la dimensión desde donde emergen y el instrumento usado para recolectar dichos datos.

Cuadro N° 7
Dimensión y descripción de variables

Dimensión	Variable	Fuente
7.1 Tipo de actividad desarrollada	Dibujo	Pauta de Observación Estandarizada
	Pintura	
	Modelar	
	Plegado	
	Cortar y pegar	
	Apreciación visual	
	Clase expositiva	

Dimensión	Variable	Fuente
7.2 Enfoque de la actividad	Dibujo productivo (copia o destreza)	Pauta de Observación Estandarizada
	Dibujo autoexpresivo	
	Pintura productiva (copia o destreza)	
	Pintura autoexpresiva	
	Escultura productiva (copia o destreza)	
	Escultura autoexpresiva	
	Diseño y construcción de objeto	
	Apreciación visual (observación, descripción y reflexión)	
	Exposición de contenidos / académica	

Dimensión	Variable	Fuente
7.3 Temas y contenidos	Paisaje	Pauta de Observación Estandarizada
	Figura humana	
	Naturaleza Muerta	
	Diseño	
	Diseño gráfico	
	Color	
	Arte abstracto	
	Textura visual	
	Volumen	
	Medios de comunicación masiva (afiche)	

Dimensión	Variable	Fuente
7.4 Referentes usados para explicar contenidos: según origen	Europa	Pauta de Observación Estandarizada
	Estados Unidos	
	Latinoamérica	
	Chile	
	No se explicitan	

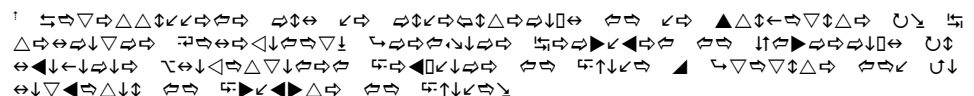
Dimensión	Variable	Fuente
7.5 Referentes usados para explicar contenidos: según época, estilo o movimiento	Prehistoria	Pauta de Observación Estandarizada
	Antigüedad clásica	
	Precolombino Americano	
	Renacimiento	
	Romanticismo	
	Impresionismo -	
	Postimpresionismo –	
	Expresionismo	
	Paisajismo	
	Vanguardias Europeas (Abstracción)	
	Vanguardias Europeas (Surrealismo)	
	Muralismo latinoamericano	
	Bauhaus	
	Pop Art	
Arte contemporáneo latinoamericano		
No se explicitan		

Dimensión	Variable	Fuente
7.6 Referentes usados para explicar contenidos: artista	Vincent Van Gogh	Pauta de Observación Estandarizada
	Claude Monet	
	Georges Seurat	
	Leonardo Da Vinci	
	Piet Mondrian	
	Jackson Pollock	
	Kazimir Malevich	
	Paul Klee	
	Joan Miró	
	Andy Warhol	
	Rembrandt	
	Eugene Delacroix	
	William Turner	
	Francisco de Goya	
David Friedrich		

Dimensión	Variable	Fuente
7.7 Referentes usados para explicar contenidos: medios de expresión.	Pinturas (óleos, acrílico)	Pauta de Observación Estandarizada
	Dibujos	
	Esculturas	
	Fotografías	
	Cerámicas	
	Textiles	
	Orfebrería	
	Videos	
	Arte corporal	
	Objetos de diseño	
	No se explicitan	

Dimensión	Variable	Fuente
7.8 Materiales usados para desarrollar actividades	Lápiz grafito	Pauta de Observación Estandarizada
	Lápices de colores	
	Plumones (Marcadores)	
	Témpera	
	Arcilla / Greda	
	Papel lustre	
	Goma eva	
	Lana	
	Pintura para género	
	Pigmentos vegetales (extraídos de plantas, verduras y frutas)	
	Madera	
	Materiales de desecho artificiales	
	Recursos naturales (hojas, ramas, etc.).	
	Papel de diario	

Dimensión	Variable	Fuente
<p>7.9 Habilidades y actitudes docentes observadas. ⁵</p>	<p>Conoce diversos medios de producción artística en plano, volumen, espacio, formatos digitales.</p>	<p>Pauta de Observación Estandarizada y Notas de Campo.</p>
	<p>Maneja los elementos básicos del lenguaje artístico visual y es capaz de utilizarlos para comunicarse, expresar y crear.</p>	
	<p>Reconoce que en el proceso de expresión artística se conjugan elementos personales y contextuales.</p>	
	<p>Conoce y maneja diversos recursos para la creación visual.</p>	
	<p>Comprende y es capaz de aplicar estrategias de apreciación estética ante una obra artística visual.</p>	
	<p>Es capaz de elaborar respuestas personales frente al arte.</p>	
	<p>Comprende y es capaz de establecer diferencias entre la reproducción, recreación, cita y creación artística.</p>	
	<p>Conoce y valora la diversidad del patrimonio artístico visual nacional e internacional, tanto tradicional como emergente</p>	
	<p>Conoce sitios de información virtual y maneja criterios para seleccionar imágenes, textos y otros recursos que permiten enriquecer y contextualizar el aprendizaje (presencia de TIC'S).</p>	
	<p>Conoce las características sociales, psicológicas, ritmos de aprendizaje y de producción de sus alumnos (as).</p>	
	<p>Conoce el currículo nacional y hace un uso adecuado de él.</p>	
	<p>Crea ambiente propicio para el aprendizaje.</p>	
	<p>Conoce métodos de evaluación del arte</p>	
<p>Propone un enfoque global, holístico y multicultural de las artes visuales.</p>		

¹ 

4. 5 TÉCNICAS DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

Con respecto a las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en este estudio, podemos mencionar las siguientes, de acuerdo a las fases del estudio:

- Fase cualitativa: durante esta etapa se materializó un proceso de observación no participante de fenómenos y características del contexto, cuyo registro se realizó usando una Pauta de Observación Estandarizada (ver Anexo N° 1), en la cual los/as evaluadores/as externos/as tomaron nota acerca del conjunto de dimensiones y variables definidas previamente. Esta pauta establece una serie de categorías y descriptores a observar, que deben ser descritos de acuerdo a lo observado durante una jornada de clases. Son datos nominales que posteriormente se transformaron en datos numéricos según la frecuencia en la presencia de cada uno de ellos.

Asimismo, existió un proceso de Observación Documental, donde el rol de la investigadora responsable fue importante dada su condición de especialista en área de Educación y Artes Visuales. Hace muchos años que veníamos reflexionando acerca de las problemáticas de este sector, lo que sin duda logró constituirse como un hecho formal durante el proceso de estudios de Doctorado y construcción de la Tesis desde 2009. Durante este recorrido consultamos diversas fuentes documentales, dentro de las cuales podemos destacar a los siguientes autores: Luis Hernán Errázuriz (Chile), Ana Mae Barbosa (Brasil), Elliot Eisner, Herbert Read, Graeme Chalmers, Howard Gardner, Viktor Lowenfeld (Estados Unidos), Fernando Hernández, Imanol Agirre, Andrea Giraldez, María Acaso, Ricardo Marín (España),

entre otros/as, quienes son referentes obligados al momento de investigar en Educación Artística. Asimismo, otras fuentes documentales, a nivel institucional, fueron la Universidad de Valladolid, donde comenzamos nuestro proceso investigativo, la Universidad de Chile, donde gracias a la co-tutela de esta tesis tuvimos acceso a importantes investigaciones, y la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde la investigadora responsable cumple funciones de docencia, por lo que se facilitó el acceso a múltiples fuentes bibliográficas y testimonios de reconocidos académicos del área.

Otros aportes importantes para esta investigación han sido investigaciones paralelas que la investigadora responsable de este estudio ejecutó de forma simultánea este trabajo: uno para el Ministerio de Cultura de Chile⁶, y otro para Fundación Mustakis⁷, que permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y como se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. También hemos puesto a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas⁸,

¹ El presente trabajo de investigación se realizó en el marco de un convenio de colaboración entre la Universidad de Valladolid y la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de la co-tutela de esta tesis doctoral. Asimismo, se agradece el apoyo y facilidades brindadas por la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde la investigadora responsable cumple funciones de docencia, lo que permitió el acceso a importantes fuentes bibliográficas y testimonios de reconocidos académicos del área.

² Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

³ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

⁴ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

⁵ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

⁶ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

⁷ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

⁸ Las investigaciones paralelas mencionadas en este texto fueron ejecutadas de forma simultánea a este trabajo: una para el Ministerio de Cultura de Chile y otra para Fundación Mustakis, las cuales permitieron conocer otros contextos y visualizar lo que en otras realidades educativas sucede y cómo se replican los fenómenos que en esta Tesis se mencionan. Además, se puso a disposición de los interesados en Educación Artística, a lo largo del periodo de investigación, algunas orientaciones teóricas y experiencias didácticas, a través de charlas.

Estandarizada, por parte de un grupo de evaluadores/as externos/as, profesores/as en formación capacitados a través de un curso impartido por la investigadora responsable de esta investigación, en el marco de su formación como Profesores/as de Educación Básica; los conocimientos adquiridos en el curso “Desarrollo y Aprendizaje del Lenguaje Artístico Visual” les permitieron reconocer en el contexto los datos necesarios para cumplir con los objetivos de esta investigación. En el caso de que visualizaran significados importantes que no estuvieran incluidos en la Pauta de Observación, se dio la posibilidad de que relataran lo observado en notas de campo, cuyo aporte fue importante al momento de triangular los datos obtenidos.

Los contextos observados, 48 colegios de la ciudad de Santiago de Chile, fueron contactados previamente a través de una carta formal, con la colaboración de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en su gran mayoría accedieron a ser observados. El proceso de observación se llevo a cabo entre abril y julio de 2012.

4. 6VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Es importante recordar que este es un estudio diagnóstico, por lo que la información obtenida será analizada detalladamente, con tal de hallar inconsistencias y así reformular la metodología, con la intención de que sea usada íntegramente o parte de ella, en próximas investigaciones. En cuanto a los instrumentos, estos fueron construidos rigurosamente durante la proyección de este estudio. La confiabilidad está dada en la medida que los datos obtenidos por medio de la aplicación de los instrumentos sean similares, consistentes y coherentes. Con respecto a la validez,

todos los instrumentos usados en este estudio fueron elaborados, adaptados y revisados por especialistas en el tema (arte y cultura), ellos/a son: una académica de la Universidad de Valladolid, un académico de la Universidad de Chile y una académica de la Universidad Católica de Chile.

Debemos señalar que la recolección de información consideró tanto lo observado por los/as evaluadores/as externos/as, a través de la Pauta de Observación Estandarizada, como por los/as docentes/as involucrados/as en el estudio, a través de diálogos informales y comentarios emitidos durante el proceso de observación. Esta integración de métodos, que es una de las principales características de los estudios mixtos, es que permiten generar una mayor validez de los resultados. En relación a la fiabilidad de los instrumentos, cabe destacar que la Pauta de Observación es una adaptación de un instrumento creado por la académica Paula Benavides, quien la viene utilizando hace ya varios años para guiar trabajos de observación en aula de estudiantes de Pedagogía en la Universidad Católica de Chile. Fue esta misma especialista la que participó en la adaptación para transformarlo en un instrumento que reflejara las necesidades del estudio.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado ofrecemos la información recopilada durante el proceso de investigación, haremos un análisis de ellos y haremos una reflexión acerca de las necesidades y/o problemas observados, en el marco de la actual situación de la Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno, desde las prácticas docentes más frecuentes en las aulas entre 1º y 8º básico.

Como señalamos previamente, fueron dos las principales estrategias utilizadas para recolectar información, una Pauta de Observación Estandarizada y Notas de Campo. Para el análisis de los datos recabados por ambos medios, diseñamos un proceso de categorización y reflexión, debido a la naturaleza del estudio (mixto de tendencia cualitativa) y además por el poco interés que teníamos en solo cuantificar respuestas y elaborar estadística. Nuestro interés como investigadores/as más que generalizar a partir de datos cuantitativos, es evidenciar el problema que hasta ahora hemos venido señalando, y fundamentarlo desde la observación y acotación de lo que hoy enseñan y practican nuestros/as docentes. Es decir, más que acumular datos, nos interesa reflexionar en torno a la información obtenida, por lo que presentaremos tablas y gráficos, con el afán de avanzar en la búsqueda de posibles respuestas o sugerencias metodológicas y didácticas para el subsector de nuestro interés.

Para comenzar, recordaremos los principales antecedentes de la muestra estudiada, que corresponde a 48 profesores/as que imparten clases en el subsector de Educación Artística Visual, en escuelas de Santiago de Chile, entre 1º básico y 8º básico.

Cuadro N° 8
Composición de la muestra según
tipo de dependencia del colegio

Nivel	Dependencia	Nº Total de profesores/as	%
Educación Básica	Particular Pagado	27	56%
	Particular Subvencionado	16	33,3%
	Municipal	5	10,4%
	Total	48	100%

Como podemos observar, de los/as 48 profesores/as observados, el 56% de ellos/as (27) corresponden al sector Particular Pagado, el 33,3% al sector Particular Subvencionado (16) y el 10,4% (5), al sector Municipal. A continuación observamos una tabla y gráfico que detalla la composición de la muestra según formación inicial.

Cuadro N° 9

Tamaño muestra según formación inicial

Formación inicial	Total 48	%	PP 27	%	PS 16	%	M 5	%
Educación general Básica	13	27,08%	3	23,1%	6	46,1%	4	30,1%
E. B. con mención en Artes Visuales	25	52,08%	18	72%	7	28%		
Otra mención	4	8,33%	2	50%	2	50%		
Artista	3	6,25%	2	66,7%	1	33,3%		
Historia del Arte	1	2,08%	1	100%				
Diseñadora	1	2,08%	1	100%				
Arquitecto	1	2,08%					1	100%

Cuadro N° 10

Tamaño muestra según tipo de dependencia de colegio

Tipo de colegio	Total	Educación general Básica		E. B. con mención en Artes Visuales		Otra Mención		Artista		H. del Arte		Diseñador		Arquitecto	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Particular pagado	27	3	11,1%	18	66,6%	2	7,4%	2	7,4%	1	3,7%	1	3,7%		
PÁG. Subvencionado	16	6	37,5%	7	43,75%	2	12,5%	1	6,25%						
Municipal	5	4	80%											1	20%

Como podemos observar en el cuadro N° 9, que define la muestra según formación inicial, del total de profesores (48), un 28% posee formación general sin especialidad, un 51% es profesor/a especialista, un 8,3% posee otra mención (por ejemplo: ciencias), un 6,25% es artista (Licenciado/a en Artes), un 2,1% es Historiador/a del Arte, un 2,1% es Diseñadora y un 2,1% es Arquitecto. Podemos concluir entonces que la mitad de los/as profesores observados/as poseen especialización en Artes Visuales y le sigue el grupo de profesores/as que posee formación general sin especialidad.

Asimismo, en el cuadro N° 10, que define la muestra según dependencia de los colegios a los cuales pertenecen los/as profesores/as, podemos observar que los/as profesores especialistas se concentran en los colegios privados y particulares subvencionados, con un 67% y 44% respectivamente. En los colegios municipales no se encontraron docentes especialistas realizando clases de Artes Visuales. Con respecto a los/as profesores con formación general, estos se concentran en

los colegios municipales, con un 80%, le siguen los particulares subvencionados (38%) y los particulares pagados (11,1%)

Con respecto a los niveles educativos observados, estos se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro N° 11

Composición de la muestra según nivel educativo

Curso	Total	%	PP	%	PS	%	M	%
1°	5	10,4%	4	8,33%	1	2,1%		
2°	7	14,6%	2	4,17%	4	8,33%	1	2,1%
3°	12	25%	5	10,4%	7	14,6%		
4°	7	14,6%	3	6,3%	1	2,1%	3	6,25%
5°	9	18,8%	7	14,6%	2	4,17%		
6°	6	12,5%	4	8,33%	1	2,1%	1	2,1%
7°	1	2,1%	1	2,1%				
8°	1	2,1%	1	2,1%				

Del total de 48 sesiones de clases de Artes Visuales observadas, 5 de ellas (10,4%) corresponden a 1° básico (primaria), 7 a 2° básico (14,6%), 12 (25%) a 3° básico, 7 a 4° básico (14,6%), 9 a 5° básico (18,8%), 6 a 6° básico (12,5%), y 1 a 7° y 8° básico respectivamente (2,1% cada

uno). Es decir, el curso nivel educativo observado con mayor frecuencia fue 3º básico, le siguen 5º básico, 2º y 4º básico. Según dependencia, en los colegios Particulares Pagados (27), fue observado con mayor frecuencia el 5º básico (14,6%); en los Particulares Subvencionados fue 3º básico (14,6%) y en las escuelas Municipales fue el 4º básico el que con mayor frecuencia se observó.

A continuación, señalamos las principales actividades desarrolladas por los 48 profesores, en la misma cantidad de sesiones observadas. Cabe señalar que se cuantificó cada actividad desarrollada por el/la profesor/a observado/a y sus estudiantes en cada clase, considerando para esto solo aquellas sesiones en las que se desarrollaron una, dos y hasta tres actividades, en la misma clase. Las sesiones de clases de Artes Visuales utilizadas para otras actividades, desvinculadas al eje temático de este estudio, fueron excluidas.

Cuadro Nº 12

Tipo de actividades desarrolladas con mayor frecuencia

Dimensión	Variable	Total de veces observado (Total: 48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Tipo de actividad desarrollada	Dibujar	28	58,3%	15	55,5%	9	56,2%	4	80%
	Pintar	38	79,1%	20	74%	13	81,2%	5	100%
	Modelar	5	10,4%	4	14,8%	1	6,25%		
	Plegar	1	2,08%	1	3,7%				
	Cortar y pegar	8	16,6%	3	11,1%	5	31,2%		
	Apreciación visual	29	60,4%	21	77,7%	6	37,5%	2	40%
	Clase expositiva.	3	6,25%	3	1,11%				

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Según dependencia

Como podemos observar, del total de 48 profesores/as y sesiones de clases observadas, en más de la mitad de las clases estudiadas (38) los/as profesores/as desarrollaron como actividad pintar, usando como medio de expresión la témpera (o pintura al temple), lo cual representa un 79,1% del total de las clases observadas. Le siguen Apreciación Visual (60,4%) y Dibujar (58,3%).

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), la actividad Apreciación Visual fue observada en 21 ocasiones, lo cual equivale a un 77,7%. Le sigue pintar, con 20 ocasiones (74%) y Dibujar con 15 ocasiones (55,5%). En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), la actividad Pintar fue observada en 13 ocasiones, lo cual equivale a un 81,2%. Le sigue Dibujar, con 9 ocasiones (56,2%) y Apreciación Visual con 6 ocasiones (37,5%). Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), la actividad pintar fue observada en todas las clases observadas, le sigue dibujar con una 80% y Apreciación Visual con un 40%. Del resto de las actividades no hubo evidencia.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que las actividades que con mayor frecuencia de desarrollaron fueron Pintar, Dibujar y Apreciación Visual. En los colegios PP la actividad que con mayor frecuencia se observó fue Apreciación Visual seguido por Pintar, siendo esta última las más observada en los colegios PS y M. Salvo Apreciación Visual, Pintar corresponde a una de las actividades prototípicas del subsector de Educación Artística Visual y de las Artes Visuales como tal.

De acuerdo a la información obtenida a través de las Notas de Campo, y para enriquecer los datos recién expuestos acerca de la actividad Pintar, podemos citar las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as:

- ◆ Colegio Particular Pagado de la Comuna de Las Condes. 5º Básico a cargo de Profesora con mención en Artes Visuales:

“La observación tuvo lugar el día 28 de Septiembre del 2012, en el curso 5º básico B, que cuenta con 30 alumnos/as. El propósito de esta clase era: hacer un mural, a propósito de la primavera, compuesto por los trabajos de cada uno de los/as niños/as. Para lograr esto pintaron todos/as con tempera y pincel, en una hoja de block, manchas de colores que simulaban ser pasto (verde, amarillo, café). Los/as alumnos/as creaban las tonalidades. La idea era que todos participaran en la conformación de la obra final. En la clase observada, la profesora dio las instrucciones al principio, acerca de que debían hacer, cómo hacerlo y que harían al final. Después de eso los/as niños/as trabajaron solos/as hasta que le entregaban la pintura terminada a la profesora para que los uniera y formara el mural. Nos produce curiosidad la poca participación de los estudiantes tanto en la elección del tema a pintar como en la construcción del mural final, considerando que son niños/as que bordean los 11 años. Desde nuestro punto, consideramos que dedicar dos sesiones de clases sólo a pintar sobre una hoja de block, para, (y según nos dijo la profesora) “optimizar la clase”, no desarrolla la creatividad ni la reflexión, sino más bien la habilidad de pintar, lo que deja a la clase de Artes Visuales sin la posibilidad de

desarrollar otras habilidades igual de importantes que pintar.

Según señala este/a evaluador/a, durante su proceso de observación se desarrolló íntegramente la actividad de pintar, sin que existieran instancias de reflexión, conversación, creación individual o evaluaciones grupales, sino más bien, el rol que cumple la profesora es la de facilitadora de materiales y fuente de temas y objetivos. Asimismo, la profesora tiene mención en Artes Visuales, lo que nos lleva a reflexionar acerca de lo cuestionables que pueden ser ciertas prácticas docentes en el subsector, especialmente cuando quienes lo protagonizan son especialistas en el área, quienes deberían tener un conjunto de competencias didácticas que van más allá del solo desarrollo de habilidades técnicas en los/as estudiantes.

Figura N° 14

Trabajos de estudiantes observados/as
en témpera



A continuación, conoceremos cuáles son los enfoques desde donde con mayor frecuencia los/as docentes observados/as desarrollaron las actividades en sus clases. Cabe señalar, nuevamente, que se cuantificó cada actividad desarrollada y su respectivo enfoque, considerando aquellas sesiones en las que se desarrollaron una, dos y hasta tres actividades.

Cuadro N° 13
Enfoques de actividades desarrolladas con mayor frecuencia.
Según dependencia

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Enfoque y tipo de actividad desarrollada	Dibujo productivo (copia o destreza)	14	29,1%	7	25,9%	5	31,2%	2	40%
	Dibujo auto expresivo	13	27%	8	29,6%	3	18,7%	2	40%
	Pintura productiva (copia o destreza)	14	29,1%	7	25,9%	6	37,5%	1	2,0%
	Pintura auto expresiva	26	54,1%	14	51,8%	8	50%	4	80%
	Escultura productiva (copia o destreza)	2	4,16%	2	7,4%				
		2	4,16%	2	7,4%				

Escultura auto expresiva									
Diseño y construcción de objeto (producción)	1	2,08%	1	3,7%					
Apreciación visual, reflexión. (posmoderno)	12	25%	6	22,2%	4	25%	2	40%	

Según esta tabla, del total de 48 profesores/as y sesiones de clases observadas, en más de la mitad de los casos (26) los/as profesores/as desarrollaron como actividad pintar, desde un enfoque autoexpresivo, que como hemos venido señalando hasta ahora, promueve el desarrollo de los aspectos emocionales de los/as alumnos/as y el desarrollo libre de sus facultades creativas. Le siguen dibujo y pintura productiva (14 casos), en donde el objetivo final es desarrollar un producto, siguiendo las instrucciones que el/la profesor/a señala antes de iniciado el trabajo, y se evalúa el resultado final.

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), la actividad pintura autoexpresiva fue observada en 14 ocasiones, lo cual equivale a un 51,8%. Le sigue dibujo autoexpresivo, con 8 ocasiones (29,6%) y dibujo productivo con 7 ocasiones (25,9%). En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), la pintura autoexpresiva fue observada en 8 ocasiones, lo cual equivale a un 50%. Le sigue pintura productiva, con 6 ocasiones (37,5%) y dibujo productivo con 5 ocasiones (31,2%). Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), la actividad pintura desde un enfoque autoexpresivo fue observada en 4 clases, que equivale a un 80%, le siguen dibujo productivo, dibujo autoexpresivo y apreciación visual desde un enfoque posmoderno. Del resto de las

actividades, salvo pintura autoexpresiva, no hubo evidencia.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que de los enfoques observados, el que con mayor frecuencia se observó fue el de Autoexpresión Creativa, siguiéndole el Productivo. Esta tendencia se observa también en los tres tipos de escuelas, en donde el modelo autoexpresivo posee un alto porcentaje. Esto coincide con lo que la literatura señala, que en muchas escuelas se continúa privilegiando este tipo de enfoque (autoexpresión) ya que promueve el trabajo libre y espontáneo de los/as niños/as, definición de lo que es la asignatura de Artes Visuales en muchos establecimientos educacionales y en la sociedad en general. Con respecto a los métodos, Agirre (2005), señala que posee una orientación lúdica, que confía absolutamente en la creatividad natural de los/as alumnos/as, se resiste a la evaluación y los/as profesores/as, más que expertos en un tema, son motivadores y facilitadores de materiales. Esto último toma sentido si lo vinculamos con la idea acerca de lo débil que es hoy la formación inicial en Educación Artística o en la alta concentración de docentes sin especialidad realizando clases de Artes Visuales; el modelo autoexpresivo es una alternativa que permite realizar actividades entretenidas, sin la necesidad de poseer conocimientos profundos acerca de la didáctica específica.

De acuerdo a la información obtenida a través de las Notas de Campo, y para enriquecer los datos recién expuestos acerca del modelo autoexpresivo, podemos citar las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as:

- ♦ Colegio Particular Pagado de la Comuna de Ñuñoa. 1º básico a cargo de Profesora con mención en Artes Visuales:

“Cuando llegamos a la sala, la educadora a cargo estaba sentada con los/as niños/as en un círculo, hablando sobre los mamíferos, haciendo alusión a los elefantes. Luego, les comenzó a cantar la canción “Un elefante que se balanceaba sobre la tela de una araña...”, a lo que los/as niños/as la siguieron y además, la profesora les pidió que caminaran como elefante. Mientras eso sucedía, nosotras ayudábamos a la otra educadora a echar témperas en los mezcladores y pegar papel craft en las mesas, para el posterior trabajo.

Luego, la educadora da la instrucción de que todos deben ponerse el delantal, porque “los artistas famosos usan delantal” (sic), pasándoles luego un pincel a cada uno/a y un dibujo de un elefante con un león y un mono en una liana. Los/as niños/as se van a sentar a las mesas y la profesora les dice que deben pintar la plantilla con las témperas y colores que ellos/as quieran. Nos percatamos que la profesora coloca música de relajación de fondo, ya que, según nos dice ella, se pretende que sea una actividad tranquila y de relajación. La educadora, mientras los/as niños/as trabajan, va haciendo preguntas en relación a los elefantes y otros mamíferos, mientras que los niños/as conversan en grupos. Los que terminan de pintar el elefante, reciben una hoja en blanco, para que hagan un trabajo libre. Al finalizar, la educadora a cargo va colgando en el pasillo, afuera de la sala, los trabajos terminados, los cuales nos llaman la atención ya que son casi todos iguales y pintados con los mismos colores. Mientras nosotras observamos los dibujos, los/as niños/as limpian su puesto, llevan los pinceles y mezcladores al

lavamanos, se sacan el delantal lo guardan en sus mochila que están colgadas afuera de la sala”.

Según señala este/a evaluador/a, durante su proceso de observación se desarrolló la actividad de pintar, desde un enfoque rígido y no creativo, vinculado al modelo productivo y con ideas estereotipadas en torno al oficio de artista, especialmente en ello de que *“los artistas famosos usan delantal”*. El resultado final fue una serie de elefantes pintados con témpera y visualmente similares, lo que deja en evidencia que la libertad expresiva que ofreció la profesora no tiene relación con los trabajos de los/as niños/as, quienes, desde nuestro punto de vista, poseen un esquema mental estereotipado que los hizo pintar igual, usar los mismos colores, la misma estructura de trabajo, etc. Asimismo, debemos recordar que la otra profesora a cargo de la clase repartió colores a los/as niños/as en mezcladores, acto que también tensiona la utilización de colores. Los/as observadores/as señalaron además que no evidenciaron instancias de reflexión, conversación, apreciación o evaluaciones grupales, levantamiento de conocimientos previos o construcción colectiva de aprendizajes, sino más bien, el rol que cumplió la profesora fue de facilitadora de materiales y de temas. Asimismo, y al igual que en el caso anterior, la profesora tiene mencisi n en Artes Visuales, lo que nuevamente nos lleva a reflexionar acerca de lo débiles de muchas de las prácticas observadas en este estudio, especialmente cuando quienes lo protagonizan son especialistas en el  rea.

Figura N  15

Trabajos de estudiantes.

Actividad: Pintar un elefante.



Continuando con la exposición de los datos recabados durante el proceso de observación de clases de Artes Visuales, ofrecemos la siguiente tabla, donde se muestran, según la dependencia de origen de los/as docentes, los temas y contenidos observados con mayor frecuencia.

Cuadro N° 14

Temas y contenidos observados con mayor frecuencia.

Según dependencia

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Temas y/o contenidos	Paisaje Rural y urbano	10	20,8%	6	22,2%	2	12,5%	2	40%
	Figura humana	6	12,5%	5	18,5%	1	6,25%		
	Naturaleza Muerta	7	14,5%	5	18,5%	2	12,5%		
	Escultura figurativa	12	25%	8	33,3%	3	18,75%	1	20%
	Diseño gráfico: afiche	9	18,8%	2	7,4%	6	37,5%	1	20%
	Color (ejercicios de..)	12	25%	6	22,2%	4	25%	1	20%
	Flora y fauna	5	10,41%	2	7,4%	2	12,5%	1	20%
	Textura táctil	3	6,25%	2	7,4%	1	6,25%	2	40%
	Lenguaje Visual (línea, punto).	1	2,08%	1	3,7%				

Como podemos ver, del total de 48 clases de Artes Visuales observadas, dos temas y/o contenidos fueron los que se observaron con mayor frecuencia (12 veces de 48), estos son: Escultura figurativa y Color (ejercicios). Le siguen Paisaje (10), Afiche/Diseño Gráfico (9) y Naturaleza muerta (7). El que con menor frecuencia se observó fue Lenguaje Visual: punto, línea, etc., excepto color (1).

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), el contenido tratado con mayor

frecuencia fue Escultura Figurativa (8), le siguen Paisaje y Color (6 cada uno). En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), fue el tema de Afiche/Diseño Gráfico el que se observó con mayor frecuencia (6) y le sigue Color (4). Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), el tema Paisaje y Textura Táctil (2, respectivamente) fueron observadas más veces.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó gran diversidad de contenidos en las clases, sin embargo, la gran mayoría de estos temas fueron tratados desde enfoques tradicionales y universalizantes. Por ejemplo: la escultura figurativa nos recordó lo desarrollado en las culturas clásicas, donde se buscaba armonía de las formas, proporción y belleza; no se evidenciaron espacios de desarrollo de escultura abstracta, o de creación de volúmenes con medios de expresión no tradicionales. Otro ejemplo son los paisajes que se les solicitó a los/as estudiantes que representaran, que por lo general eran rurales, con una variedad cromática tradicional, muy parecido a lo que hicieron los paisajistas chilenos del siglo XIX, así como lo ocurrido con la representación de la figura humana o de los animales. Los contenidos sobre Lenguaje artístico visual y Diseño Gráfico, nos remiten a un concepto de Educación Artística vinculada al desarrollo de habilidades técnicas, a ejercitar la mano y a producir trabajos artísticos desde un concepto utilitario de la asignatura.

Para enriquecer esta información, podemos citar las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de sus notas de campo:

- ♦ Colegio Particular Pagado de la Comuna de Buin, 4º Básico. Clase a cargo de Profesora de Artes Visuales.

“La actividad de la clase de hoy consistió básicamente en finalizar un trabajo que venían haciendo hace dos clases, un trabajo de modelado en greda, sobre una base de cartón. El tema es el autorretrato, y además deben pintar la base donde se sostiene la escultura.

Las niñas trabajan sentadas en mesas largas, una al lado de la otra, y mientras modelan su autorretrato conversan. De vez en cuando muchas de ellas se acercan a la profesora que está sentada en otra mesa y le preguntan si están haciendo bien o mal su trabajo y cómo pueden mejorarlo. Las preguntas más frecuentes son: cómo modelar la nariz o qué hacer si las mejillas les quedan muy anchas. La profesora las va guiando y ayudando, pero siempre diciéndoles “hágalo usted primero y yo después la ayudo” (sic). La profesora también se pasea por las mesas, haciéndoles comentarios tales como: “cuidado con echarle mucha agua a la greda, que no quede como barro”; “alíse esa parte con los dedos” o haciendo preguntas tales como “¿Usted tiene los ojos tan grandes?, ¿que pasa si le saca un poco de greda a los ojos, y lo mismo a la nariz? Al finalizar, da una instrucción general: “Niñitas, estoy viendo que están haciendo muy grandes los ojos y las narices, prueben sacándole greda con las estacas”. Para finalizar, la profesora explica cómo deben realizar la base de su autorretrato. Cada figura está pegada con la misma greda, a una base cuadrada de madera. Para la decoración de la base, la profesora explica en el pizarrón que deben hacer “patrones” o “figuras geométricas” y les explica mediante un dibujo qué son los patrones. Les dice que lo pueden hacer con témpera, ya que otro material para pintar es difícil que se

adhiera a la madera. Algunas alumnas comienzan a dibujar con lápiz mina las figuras que luego pintarán, y otras preguntan si pueden hacerlo directamente con témpera, a lo que la profesora responde "sí". Cabe señalar que durante la clase las alumnas observaron diversas imágenes de retratos y autorretratos, realizados por distintos artistas, todos ellos europeos (Leonardo Da Vinci, Miguel  ngel, Botticelli, Durero, Rembrandt, Van Gogh, Gauguin, Picasso)".

Según señalan las notas de campo de este observador, el tema de la clase era el autorretrato, utilizando como medio de expresión la greda, teniendo como referentes principales, artistas europeos. Debemos destacar la actitud de la profesora en cuanto evidencia flexibilidad ante algunas solicitudes de sus alumnas, no obstante se evidencia un desarrollo de la clase muy tradicional, en donde el/la profesor/a da instrucciones y los/as estudiantes las siguen. Con respecto al tratamiento de los contenidos, también es tradicional, especialmente en la elección de referentes, no observándose un cruce de culturas, nuevas concepciones de lo que es la representación de la figura humana, multiplicidad de lecturas o la introducción de referentes artísticos no tradicionales. No obstante, y como podemos ver en las fotografías que a continuación se exhiben, las alumnas desarrollaron la actividad muy motivadas y la profesora evidencia interés por ayudarlas a desarrollar adecuadamente su trabajo durante el proceso que dura la construcción.

Figura N  16

Trabajos de estudiantes.

Tema: Autorretrato en greda.





Con respecto a los referentes más utilizados durante las clases observadas, podemos ofrecer los siguientes datos:

Cuadro Nº 15
Referentes observados con mayor frecuencia.
Según origen.

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Referentes usados para explicar contenidos: según origen	Europeos	25	52,08%	18	66,6%	6	37,5%	1	20%
	Estados Unidos	2	4,16%	2	7,4%				
	Latinoamérica (excepto Chile)	2	4,16%	2	7,4%				
	Chile	4	8,3%			2	12,5%	2	40%
	No se explicitan	18	37,5%	9	33,3%	7	43,75%	2	40%

Del total de clases observadas (48), en más de la mitad de ellas los/as profesores/as usaron como referente, para tratar sus contenidos, a Europa, le siguen, pero con un porcentaje mucho más bajo, Estados Unidos, Latinoamérica y Chile. La cantidad de profesores/as que

no contextualizaron sus temas alcanza el 38%, cifra que no debe pasar inadvertida, debido a la importancia que tiene en la construcción y comprensión de nuevos conocimientos la contextualización de ellos.

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), se observa la misma tendencia, observándose que 18 profesores tienen como principal referente Europa y un 33,3% no presentan referentes para tratar contenidos. En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), un 43,8% de ellos/as no usaron referentes, y los/as que lo hicieron privilegiaron Europa (6). Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), los/as profesores que no usaron referentes y los que contextualizaron desde Chile los contenidos, alcanzan el mismo porcentaje (40%), mientras que el contexto Europeo ocupa el último lugar.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia hacia la utilización de referentes europeos, fenómeno que la literatura especializada sostiene hace ya varios años, como es el caso de Chalmers (2003), quien expresa, sobre el actual enfoque de Educación Artística, que

- Se reserva muy poco espacio para el estudio de las artes de las culturas no occidentales o de las artes de la comunidad.

- El énfasis de los currículos secuenciados no estimula como es debido la atención al trasfondo cultural y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- *Este enfoque limita el estudio de cómo la creación, la difusión y el uso del arte pueden reforzar las relaciones sociales injustas en la sociedad.*

- *(Este enfoque de Educación Artística) excluye de antemano el estudio capaz de ayudar a los estudiantes a comprender los objetos en sus contextos originales, a valorarlos de acuerdo con los significados y las funciones para las que fueron creados, a enjuiciarlos utilizando criterios culturalmente adecuados, o a ver cómo al creación y difusión de diversas formas de arte pueden servir para poner en tela de juicio unas relaciones socioeconómicas injustas” (Ibíd., 2003, Pág. 18).*

Asimismo, llamativo es el hecho de que se evidencie poca incorporación de referentes latinoamericanos o chilenos, ya que son los contextos directos de los/as alumnos/as observados, lo cual, si se considerara, enriquecería los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con respecto al caso de las escuelas municipales, que no usaron referentes europeos, pero sí chilenos, pensamos que se debe a que el total de ellos/as son profesores sin mención ni especialización, por lo que sus conocimientos sobre arte pueden ser limitados.

Para enriquecer esta información, citamos las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de notas de campo:

- ♦ Colegio Particular Pagado de la Comuna de Las Condes, 6º Básico. Clase a cargo de Profesora de Artes Visuales.

“La clase comienza con una presentación en power point acerca del Romanticismo y con la profesora explicando en qué consiste. Dice que fue un movimiento donde priman los sentimientos, la búsqueda de libertad y donde los artistas muestran sus ideales. Para ejemplificar esta definición, muestra dos obras de Delacroix llamadas “La balsa de la medusa” y “La libertad guiando al pueblo”. También mostró obras de W. Turner, D. Friedrich y Goya. Curioso fue el hecho de que las alumnas preguntaban cual era la diferencia entre este movimiento romántico y el concepto de romántico “con los corazones” (sic). Le costó mucho a la profesora que las niñas lo comprendieran. Después una alumna le pregunta a la profesora quiénes son los románticos de hoy. Una niña responde que son los estudiantes de las marchas¹⁰ y la profesora muestra una serie de imágenes en donde se ve gente marchando en Aysén y Freirina y les explica a las niñas cuál es el conflicto y cuál es el ideal defendido en cada caso. Cuando termina la presentación les explica el trabajo que deben realizar. La profesora deja muy en claro el objetivo de la clase desde el inicio, los que comprendían reconocer las principales características del Romanticismo, apreciar las principales obras de la época y por último, reconocer como se manifiesta este movimiento hoy. Al conversar con la profesora sobre el porqué del tema tratado en clases, nos cuenta que en el colegio instauraron la unidad Historia del Arte de manera transversal durante todos los años de Educación Básica, porque consideran que es muy importante para la cultura general. Los temas centrales tratados dentro de la unidad son el Romanticismo (primer tema tratado) y Neoclasicismo.

↑ ↓ ⇄ ↕ ↖ ↗ ↘ ↙ ↠ ↡ ↢ ↣ ↤ ↥ ↦ ↧ ↨ ↩ ↪ ↫ ↬ ↭ ↮ ↯ ↰ ↱ ↲ ↳ ↴ ↵ ↶ ↷ ↸ ↹ ↺ ↻ ↼ ↽ ↾ ↿ ⇀ ⇁ ⇂ ⇃ ⇄ ⇅ ⇆ ⇇ ⇈ ⇉ ⇊ ⇋ ⇌ ⇍ ⇎ ⇏ ⇐ ⇑ ⇒ ⇓ ⇔ ⇕ ⇖ ⇗ ⇘ ⇙ ⇚ ⇛ ⇜ ⇝ ⇞ ⇟ ⇠ ⇡ ⇢ ⇣ ⇤ ⇥ ⇦ ⇧ ⇨ ⇩ ⇪ ⇫ ⇬ ⇭ ⇮ ⇯ ⇰ ⇱ ⇲ ⇳ ⇴ ⇵ ⇶ ⇷ ⇸ ⇹ ⇺ ⇻ ⇼ ⇽ ⇾ ⇿ ⇀ ⇁ ⇂ ⇃ ⇄ ⇅ ⇆ ⇇ ⇈ ⇉ ⇊ ⇋ ⇌ ⇍ ⇎ ⇏ ⇐ ⇑ ⇒ ⇓ ⇔ ⇕ ⇖ ⇗ ⇘ ⇙ ⇚ ⇛ ⇜ ⇝ ⇞ ⇟ ⇠ ⇡ ⇢ ⇣ ⇤ ⇥ ⇦ ⇧ ⇨ ⇩ ⇪ ⇫ ⇬ ⇭ ⇮ ⇯ ⇰ ⇱ ⇲ ⇳ ⇴ ⇵ ⇶ ⇷ ⇸ ⇹ ⇺ ⇻ ⇼ ⇽ ⇾ ⇿

Posteriormente, la profesora da las instrucciones del trabajo y les entrega a las alumnas una hoja con la imagen de “La libertad guiando al pueblo” de E. Delacroix, ellas deben pegarla en una hoja de block y luego tienen que realizar un dibujo sobre algún acontecimiento que pueda corresponder al género romántico, claro que este dibujo debe incluir el cuadro antes mencionado, ya sea en cielo, suelo, o cualquier parte que ellas consideren sirva para unir su dibujo con esta obra. Para el desarrollo de este trabajo se utilizaron diversos materiales: lápices, goma de borrar, regla y tijeras. Cabe destacar que durante el desarrollo de la actividad la docente iba pasando por todos los mesones respondiendo las dudas de las alumnas y ayudándolas a orientar sus trabajos, además, si a alguna alumna le surgía una duda, la profesora mostró muy buena disposición para contestar todas las preguntas”.

Este relato revela la importancia de contextualizar los nuevos conocimientos, ya que de este modo se vuelven significativos para los/as beneficiarios/as y se comprenden con más facilidad. Si bien la profesora realiza una introducción al tema “Romanticismo”, observamos que éste es un concepto ajeno a las estudiantes, e incluso confuso, ya que lo entendían como un sentimiento (vinculado al amor), más que estilo artístico o pictórico. Con respecto a la actividad, no comprendemos el sentido didáctico de integrar la pequeña imagen de Delacroix en una hoja más grande y dibujar alrededor de ella, no obstante, hubo estudiantes que realizaron dibujos de gran valor, como el que se observa a continuación.

Figura N° 18

Trabajos de estudiantes.

Tema: El Romanticismo.



A continuación, en la siguiente tabla, se exhibe información acerca de los referentes usados con mayor frecuencia por los/as profesores/as, según época, estilo o movimiento:

Cuadro N° 16

Referentes observados con mayor frecuencia.

Según época, estilo o movimiento

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Referentes usados para explicar contenidos. Según época, estilo o movimiento.	Prehistoria	4	8,3%	4	14,8%				
	Antigüedad clásica occidental	3	6,25%	3	11,1%				
	Precolombino Americano	2	4,1%	2	7,4%				
	Renacimiento	3	6,25%	3	11,1%				
	Romanticismo	1	2,08%	1	3,7%				
	Impresionismo - Post Im. – Expresionismo	3	6,25%	1	3,7%	2	12,5%		
	Vanguardias Europeas (Abstracción)	1	2,08%	1	3,7%				
	Vanguardias Europeas (Surrealismo)	1	2,08%	1	3,7%				
	Muralismo latinoamericano	1	2,08%			1	6,25%		
	Bauhaus	1	2,08%			1	6,25%		
	Pop Art	1	2,08%	1	3,7%				
	Patrimonio cultural chileno	3	6,25%			1	6,25%	2	40%
	No usa referente Ni contextualiza	27	56,25%	16	59,2%	8	50%	3	60%

Del total de clases observadas (48), en más de la mitad de ellas los/as profesores/as no usaron referente (según época, estilo o movimiento) para tratar sus contenidos o realizar actividades, tendencia que se ha venido

repetiendo hasta ahora. Con respecto a los/as docentes que sí lo hicieron, se observa que cuatro de ellos/as contextualizaron en la Prehistoria, particularmente con la pintura mural; le siguen la cultura clásica, Renacimiento, Impresionismo, Post Impresionismo, Expresionismo y patrimonio cultural chileno, todos estos en porcentajes que a penas alcanzan el 6,25%..

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), se observa una tendencia muy similar a la anterior, donde el 14,8% contextualizó en la prehistoria los temas y actividades, prosiguiéndole la antigüedad clásica y Renacimiento. En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), la mitad no usó referentes, le siguen Impresionismo, Post Impresionismo, Expresionismo (12,5%) y Muralismo latinoamericano, Bauhaus y Patrimonio cultural chileno con un 6,25%. Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), solo dos profesores/s contextualizaron, desde el Patrimonio cultural chileno, mientras que los tres restantes, no contextualizaron.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó una tendencia hacia la enseñanza no contextualizada, independiente de la formación inicial. Contextualizar según época, estilo o movimiento no es tarea fácil para docentes que imparten clases de Artes Visuales y que no fueron formados/as para ello, debido a que requiere de un conocimiento del arte desde un enfoque disciplinar, es decir, conocimientos especialmente de estética, historia del arte y crítica. Barragán (2005) señala que las principales críticas que ha recibido este enfoque es su

“visión del arte individualista, etnocéntrica, elitista, de ‘alta cultura’ en exclusividad (solo se tienen en cuenta educativamente los objetos considerados ‘arte’, y que estos solo representan una determinada selección cultural de la considerada ‘alta cultura’), es decir, una ‘visión moderna’, en el sentido de Modernidad como periodo ya superado según las críticas postmodernas” (Barragán, 2005, Pág. 64).

Para enriquecer esta información, citamos las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de notas de campo:

- ◆ Colegio Particular Subvencionado la Comuna de Lo Barnechea. 3º básico. Clase a cargo de (definido por ella) artista, sin estudios de pedagogía ni artes, de manera formal.

“La profesora, luego de saludar a sus alumnas, les cuenta que deben confeccionar las invitaciones para su Primera Comunión. Para realizar este trabajo utilizarán una hoja de block, papel kraft, lápices de colores y láminas de representaciones de Cristo, especialmente de la pasión. La docente dice a sus alumnas que deben realizar una copia lo más exacta posible de la imagen o de los elementos más importantes de esta, pero no les dice quienes son los autores, o en que época fueron pintadas estas representaciones o el “por qué” (sic) de la escena, solo les señala, además de lo anterior, que una vez terminado este dibujo, pueden realizar otro a partir de otras láminas dispuestas en el pizarrón, de Cristo también. Al finalizar les dice “en la medida que cada tarjeta se haga con más cariño, les quedará más bonitas. Y por ese cariño tan grande que se le tiene a Jesús, a quien se recibe en la Primera Comunión y la Eucaristía,

se harán unas tarjetas maravillosas” (sic). Al cabo de las dos horas de clases, le pide a las alumnas colocarle el nombre a sus trabajos, entregarlos, ordenar y limpiar la sala y preparar las mochilas para irse. No hay conversaciones acerca de los dibujos o evaluaciones en conjunto, ni explicación acerca de quien es el artista que pintó el cuadro, la razón o motivación, que es la pasión de Cristo, etc.”

Como podemos ver, la actividad desarrollada por estas alumnas no fue contextualizada ni explicada claramente, si no que solo fue implementada desde un enfoque productivo. La profesora pide realizar una copia de la Pasión de Cristo, sin vincular a las estudiantes ni con los artistas ni con las obras ni la escena; el objetivo es realizar una postal, que no está vinculado directamente con la asignatura, por lo que podemos señalar que está utilizando la hora de clases de Artes Visuales para realizar una actividad externa, institucional, fenómeno que hemos mencionado previamente en este estudio y que es instrumentalizar la Educación Artística para otro tipo de actividades.

Convergen diversos y preocupantes fenómenos en la experiencia recién relatada: ausencia de formación profesional, conocimientos de artes visuales y su didáctica frágiles, definición de la clase de artes visuales como utilitaria para otras actividades de la escuela, ausencia de levantamiento de conocimientos previos, de contextualización, de evaluación, etc. No obstante, si el/la profesor/a no tiene otra opción más que realizar este tipo de actividad externa, consideramos necesario que a priori se contextualice desde las Artes Visuales, para que esta actividad se transforme en un aporte para la clase y no en

un paréntesis. Para finalizar, observemos los trabajos realizados por las estudiantes:

Figura N° 19

Trabajos de estudiantes.



A

continuación, en la siguiente tabla, se exhibe información acerca de los referentes usados con mayor frecuencia por los/as profesores/as, según artista:

Cuadro N° 17

Referentes usados con mayor frecuencia.

Según artista.

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)
Referentes usados para explicar contenidos. Según artista.	Vincent Van Gogh	9	18,8%	5	18,5%	2	12,5%	2
	Claude Monet	4	8,3%	2	7,4%	2	12,5%	
	Georges Seurat	2	4,1%	1	3,7%	1	6,25%	
	Leonardo Da Vinci	6	12,5%	3	11,1%	2	12,5%	1
	Piet Mondrian	1	2,08%	1				
	Jackson Pollock	1	2,08%	1				
	Kazimir Malevich	1	2,08%	1				
	Paul Klee	1	2,08%	1				
	Joan Miró	3	6,25%	2	7,4%	1	6,25%	
	Andy Warhol	1	2,08%	1	3,7%			
	Rembrandt	1	2,08%	1	3,7%			
	Eugene Delacroix	1	2,08%	1	3,7%			
	William Turner	1	2,08%	1	3,7%			
	Francisco Goya	1	2,08%	1	3,7%			
	David Friedrich	1	2,08%	1	3,7%			
Wasily Kandinsky	1	2,08%	1	3,7%				

Del total de clases observadas (48), en 9 de ellas los/as docentes usaron, al momento de impartir contenidos o desarrollar actividades, a Vincent Van Gogh como

referente. Le siguen Leonardo Da Vinci, con 6 casos, Claude Monet con 4 y Joan Miró con 3. El resto de los artistas que figuran en la tabla fueron visualizados en pocas ocasiones, llegando incluso a ser uno por escuela.

De acuerdo con la dependencia, en todos los colegios Particulares observados (27), se usó al menos un artista como referente en la clase, siendo Van Gogh el más mencionado, con un 18,5%, le sigue Leonardo Da Vinci con un 11,1% y Monet y Miró que comparten un 7,4%. En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), solo se mencionaron a 5 artistas como referentes: Van Gogh (12,5%), Monet (12,5%), da Vinci (12,5%), Seurat (6,25%), Miró (6,25%). Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), solo dos profesores/s citaron a pintores, estos son van Gogh (40%) y Da Vinci (20%).

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia hacia la utilización del artista holandés Vincent Van Gogh, como principal referente, el cual se vincula directamente con lo que hasta ahora hemos venido enfatizando, y que es la utilización de referentes occidentales, especialmente europeos, para realizar muchas de las clases de Artes Visuales, en desmedro de artistas de otras comunidades, naciones o que utilizan medios de expresión no tradicionales. Por otro lado se ve una tendencia hacia la utilización de referentes masculinos, de raza blanca, algo que también la literatura reconoce como frecuente, a partir de la no inclusión de minorías raciales o sexuales en muchos de los relatos de la historia del arte, así como de mujeres artistas. Este tipo de modelos, que no apelan a al tratamiento multicultural de los contenidos y actividades, tal como señala Chalmers (2003), promueven el

etnocentrismo, estereotipos, prejuicios, racismo y discriminación, lo cual interfiere en las necesidades sociales y educativas de la posmodernidad, que apelan a lo contrario, una comprensión multidimensional de los fenómenos artísticos y variedad de referentes creativos.

Para enriquecer esta información, citamos las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de notas de campo:

- ◆ Colegio Particular de la comuna de El Bosque. 3º básico. Clase a cargo de profesora de Educación General Básica con mención en Artes Visuales.

“La clase se inicia con la profesora comentándole a los/as alumnos/as la actividad que realizarán, que es recrear la obra expuesta en el frontis de la sala: un bodegón (que para ser más exactos es la fotografía de un bodegón en óleo); les dice que deberán dibujarlo y pintarlo con los materiales que ella les repartirá. La profesora nos comenta que realiza este trabajo, ya que es una actividad que sugiere el Ministerio de Educación en las Bases Curriculares de tercero básico, las cuales proponen que los estudiantes experimenten con distintos materiales para así obtener distintas sensaciones y originales resultados. Según este comentario, inferimos que la profesora sigue al pie de la letra lo que los programas del Mineduc proponen. Luego, la profesora se acerca al bodegón (no menciona ni el autor, ni la fecha) y les dice que deben copiarlo, por lo que deben observarlo detenidamente, preocupándose de cada detalle. Luego reparte los materiales entre los/as estudiantes, quienes inmediatamente comienzan a trabajar. Los materiales usados son: hoja de block, lápices de colores, marcadores, crayones, género, hojas, lana, etc. Le

preguntamos como va a evaluar el dibujo, y ella no supo explicar claramente, sólo nos dijo que le importa mucho el correcto uso de los materiales, el orden, si el trabajo fue terminado o quedó incompleto, etc. Al final de la clase, la profesora retira los trabajos y les indica a los/as niños/as que deben ordenar sus puestos”

El bodegón (o naturaleza muerta), es la representación de un conjunto de objetos inanimados (frutas, cráneos, verduras, animales, etc), bastante común en la Europa del siglo XVII, aunque su producción continuó en siglos posteriores. En el caso de la experiencia relatada, corresponde a una fotografía enmarcada de un bodegón de frutas, que como especialistas en el área, nos recuerda el estilo de bodegones de Cezzane.

La actividad solicitada fue realizar una copia de esta representación, lo cual se aproxima el modelo academista de Educación Artística. No se evidencia reflexión, contextualización, definición de conceptos, etc., sólo es una invitación a producir una copia, lo cual genera más conocimientos técnico – productivos que reflexivos, críticos y multiculturales. Además, evidenciamos que la profesora sigue al pie de la letra la actividad propuesta por el Ministerio de Educación para el nivel y asignatura en cuestión; ante eso debemos aclarar que este tipo de instrumentos el Ministerio de Educación los publica y ofrece a la comunidad educativa para organizar los contenidos y adecuarlos a la edad de los/as estudiantes, sin embargo, se definen como “sugerencias metodológicas” desde las cuales los/as docentes pueden extraer inicitivas y adecuarlas a las necesidades del contexto. La idea es que los/as docentes desde su conocimiento adapten estas sugerencias a las

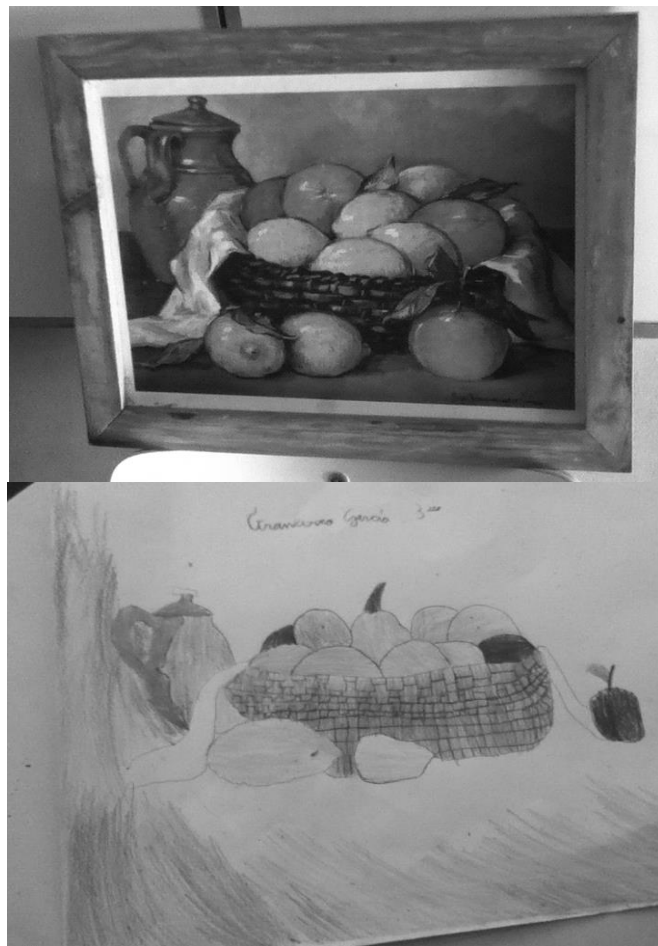
necesidades de su curso. En este caso puntual ese proceso reflexivo no se observa.

Para finalizar, no existe claridad en los tipos e instrumentos de evaluación, solo la profesora señala un grupo de indicadores que en la presencia de los/as observadores no fueron evaluados. Para finalizar, observemos el bodegón utilizado como ejemplo y un trabajo realizado por una estudiante:

Figura N° 20

Trabajos de estudiantes.

Tema: Bodegón.



A

continuación, en la siguiente tabla, se exhibe información

acerca de los referentes usados con mayor frecuencia por los/as profesores/as, según medio de expresión:

Cuadro N° 18

Referentes visuales usados con mayor frecuencia.

Medio de expresión

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Referentes visuales observados con mayor frecuencia. Medio de expresión.	Pintura (oleos, acrílicos, otros)	38	79,1%	20	74,1%	13	75%	5	100%
	Dibujo	22	19,9%	11	40,7%	7	43,8%	4	80%
	Escultura	4	8,3%	4	14,8%				
	Fotografía	2	4,1%	2	7,4%				
	Cerámica	3	6,25%	1	3,7%	1	6,25%	1	20%
	Arte Textil	1	2,08%	1	3,7%				
	Arte corporal	1	2,08%			1	6,25%		
	Diseño	3	6,25%	1	3,7%	2	12,5%		

El principal objetivo de esta tabla es cuantificar el tipo de referente visual que con mayor frecuencia los/as profesores/as observados utilizaron, es decir, el medio de expresión, en forma de producto u obra, que los/as docentes exhibieron a sus estudiantes al momento de explicar un contenido actividad a desarrollar. En este caso, del total de clases observadas (48), en casi un 80% se usó como referente la Pintura (en bastidor), ya fuera el óleo, acrílico u otros, le siguen el dibujo a lápiz, con un 20% y Escultura, con un 8,4% de los casos.

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP observados (27), se observa una tendencia muy similar a la anterior, donde el 74% usó como referente la

pintura, siguiéndole el Dibujo, con un 41% y la Escultura con un 15%. En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, del total observado (16), un 75% exhibió producciones pictóricas como referente, le sigue el Dibujo con un 43% y trabajos de Diseño, con un 12,5%. Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), todos/as los/as profesores/as observados/as, en algún momento de la clase exhibieron una pintura para que fuera considerada como referente por sus estudiantes, le sigue el Dibujo, con un 80% y la Cerámica, con un 20%.

De acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia hacia la utilización de obras o producciones pictóricas como referentes para contenidos o actividades en las clases de Artes Visuales; le sigue el Dibujo y la Escultura. Debemos mencionar que para contextualizar desde medios de expresión, el/la docente a cargo del curso debe conocer un amplio repertorio de obras o producciones artísticas, lo cual habitualmente se obtiene en la formación inicial especializada y con visitas frecuentes a muestras artísticas, ya sea museos, galerías o espacios culturales abiertos, entre muchos otros. La Pintura en bastidor es muy representativa del modelo academicista y de aquellos periodos artísticos que en un apartado anterior también figuraron como principales referentes de clases, tales como el Renacimiento, Impresionismo, Expresionismo, etc., por lo que estos datos una vez más nos confirman que el concepto de arte universalizante es el relato que con mayor frecuencia se puede encontrar en las clases de Artes Visuales. Medios de expresión tales como el Arte Textil o Arte Corporal, fueron mencionados en solo dos ocasiones de 48, lo que evidencia un desconocimiento acerca de medios de expresión vinculados a culturas minoritarias y/o arte contemporáneo. Otro medio de expresión como la

fotografía fue observado en solo dos ocasiones y en colegios particulares, lo cual coincide con que es en esos colegios donde con mayor frecuencia encontramos profesores especialistas, quienes tienen conocimientos más abundantes acerca del arte y la diversidad de medios de expresión que de éste emergen.

Para enriquecer esta información, citamos las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de notas de campo:

- ◆ Colegio Particular Pagado de la comuna de Maipú. 7º Básico. Clase a cargo de profesora de Artes Visuales.

“Al comenzar la clase, la profesora introduce a sus estudiantes a la nueva unidad, que es el Diseño en la vida cotidiana, específicamente en el contexto primitivo y prehispánico, puntualmente la Alfarería Diaguita. Exhibe una presentación en power point, comenzando con una introducción a la historia del arte, destacando el diseño egipcio, habitual y ceremonial, en donde muestra información acerca de cómo objetos cotidianos pueden tener una alta carga simbólica. Luego muestra producciones de los Diaguitas, tales como platos, jarros, jarro pato o vasija y habla acerca del valor simbólico de los dibujos que están representados en estos objetos. Les adelanta que la próxima clase deben traer greda o arcilla ya que deberán realizar un objeto de estilo Diaguita.

La clase que observamos es solo teórica, a manera de introducción a la nueva unidad y para que los/as niños planifiquen su futuro trabajo. Además, la profesora señala que este trabajo va a ser expuesto en el colegio el 28 de junio en la “Expo Bazar”, donde participarán los/as

alumnos/as desde 4° Básico hasta IV° Medio, por lo que actividad toma mayor importancia. En lo que respecta a la actitud de la profesora, destacamos que al principio pasó chequeando si todos/as los/as alumnos/as tenían su croquera para tomar apuntes y dibujar, además les pide que por favor apaguen sus teléfonos celulares. Por su parte, los/as alumnos/as, se mostraron muy participativos/as, hacían aportes a la información, especialmente de lo que habían visto en la asignatura de historia. Finalmente, al cerrar la clase pide a los alumnos que ordenen la sala y toma nota de aquellos que no trajeron la croquera el día de hoy”.

Como vemos, en este ejemplo se evidencia que la profesora posee conocimientos disciplinares del arte, especialmente historia del arte. Como vimos en la descripción inicial, es profesora especialista, y esto se evidenció en su manejo de los contenidos y explicaciones ofrecidas a sus estudiantes. Con respecto a los referentes usados, usa la alfarería, demostrando la capacidad de vincular dos culturas distantes: la egipcia y la diaguita. Sumado a ello, fue capaz de repasar los símbolos presentes en los objetos elaborados por estas culturas y explicar su significado a los/as alumnos/as.

Para enriquecer la experiencia recién expuesta, observemos las siguientes imágenes de la clase:

Figura N° 21

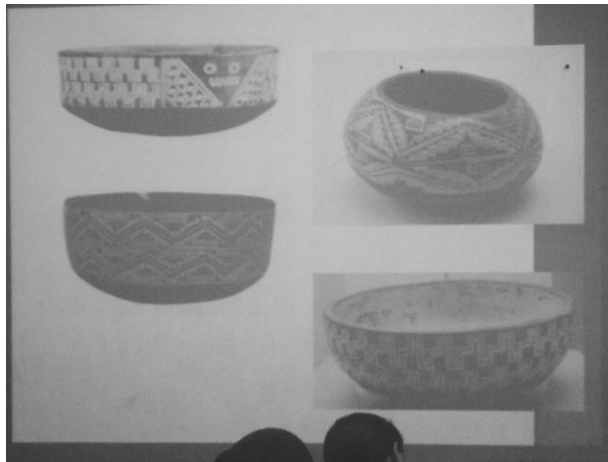
Fotografías de clase observada:

Diseño de objetos en la cultura Diaguita y Egipcia.

II UNIDAD: EL DISEÑO EN LA VIDA COTIDIANA
CONTENIDO: DISEÑO EN DISTINTAS EPOCAS Y CULTURAS.



ALFARERIA DIAGUITA



A continuación, en la siguiente tabla, se exhibe información acerca de los materiales usados con mayor frecuencia en las clases observadas:

Cuadro N° 19

Materiales usados con mayor frecuencia.

Dimensión	Variable	Total de veces observado (48)	% de veces observado	Total de veces observado PP (27)	% de veces observado PP (27)	Total de veces observado PS (16)	% de veces observado PS (16)	Total de veces observado M (5)	% de veces observado M (5).
Materiales usados con mayor frecuencia.	Lápiz grafito	28	58,3%	16	59,2%	8	50%	5	100%
	Lápices de colores	26	54,1%	11	40,7%	10	62,5%	5	100%
	Plumones	15	55,5%	8	29,6%	3	18,8%	4	80%
	Témpera	20	41,6%	11	40,7%	4	25%	5	100%
	Arcilla / Greda	5	10,4%	3				2	40%
	Papel picado	3	6,25%	2	7,4%			1	20%
	Papel lustre	8	16,6%	2	7,4%	3	18,8%	3	60%
	Goma eva	4	8,3%			2	12,5%	2	40%
	Lana	1	2,08%					1	20%
	Pintura para género	1	2,08%	1	3,7%				
	Pigmentos vegetales	1	2,08%	1	3,7%				
	Madera	2	4,1%	1	3,7%	1	6,25%		
	Materiales de deshecho	4	8,3%	3	11,1%	1	6,25%		
	Papel de diario	1	2,08%	1	3,7%				

Del total de clases observadas (48), en más de la mitad de ellas el material protagónico fue el lápiz grafito (28 ocasiones), le siguen los plumones de colores (15), lápices de colores, (26) y témpera (20). Los observados con menor frecuencia, en tan solo en una ocasión, fueron:

lana, pintura de género, pigmentos vegetales y papel de diario (periódico).

De acuerdo con la dependencia, la tendencia en el uso de materiales fue bastante similar. Lápiz grafito fue usado, como material protagónico de las clases de Artes Visuales en el total de colegios PP (27), en casi un 60%; lápices de colores y témpera comparten un 40,7%, y le siguen los plumones de colores con un 30%. En el caso de los colegios Particulares Subvencionados, los lápices de colores tienen el protagonismo, con un 63%; le siguen los lápices grafito con un 50% y la témpera con un 25%. Para finalizar, en las escuelas Municipales observadas (5), se observó un constante uso del lápiz grafito, lápices de colores y de la témpera. Por lo tanto, y de acuerdo a lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia de uso del lápiz grafito, lápices de colores, plumones y témpera, fenómeno que desde nuestro punto de vista puede tener varias explicaciones.

Desde nuestra experiencia docente en los diferentes niveles educativos, realizando clases de Artes Visuales, sumado a lo que expone la literatura, podemos señalar que es frecuente en los primeros niveles educativos (1º y 2º de primaria) el uso de estos recursos como una forma de familiarizar a los/as estudiantes con diferentes materiales y herramientas, para que experimenten con ellos. Sumado a esto, Lowenfeld, en su publicación *Desarrollo de la capacidad creadora* (última edición, 2008), referente obligado en los estudios acerca de creatividad y capacidad de expresión artística en los/as niños/as, propone para la Etapa Preesquemática (que abarcaría entre los 4 y 7 años), el uso de lápices de colores, pinturas y pinceles grandes, hojas grandes, tizas, arcilla y papel de diario para que los/as niños/as activen

su conocimiento pasivo vinculado principalmente al yo (Pág. 136), lo que nos indica que lo realizado por los/as profesores es lo adecuado para la edad de los alumnos/as. Además, y como dato importante para este análisis, el porcentaje de grupos de alumnos/as observados/as que cursan 1º y 2º básico, es de un 25% (12 cursos de un total de 48), por lo tanto, podemos señalar que un cuarto del total de profesores/as observados/as estaban a cargo del denominado Nivel Básico 1 (NB1 en el Currículo chileno y que reúne a 1º y 2º básico), lo que a nuestro parecer determina el tipo de material observado y su frecuencia. Para facilitar la comprensión de lo recién mencionado, recordemos la distribución de los niveles educativos observados:

Cuadro N° 20

Composición de la muestra según nivel educativo

Curso	Total (48)	%	PP (27)	%	PS (16)	%	M (5)	%
1º	5	10,4%	4	8,33%	1	2,1%		
2º	7	14,6%	2	4,17%	4	8,33%	1	2,1%
3º	12	25%	5	10,4%	7	14,6%		
4º	7	14,6%	3	6,3%	1	2,1%	3	6,25%
5º	9	18,8%	7	14,6%	2	4,17%		
6º	6	12,5%	4	8,33%	1	2,1%	1	2,1%
7º	1	2,1%	1	2,1%				
8º	1	2,1%	1	2,1%				

con menció

3º básico es otro de los niveles observados con mayor frecuencia (25%), que reúne a niños/as que tienen alrededor de 8 años. Este nivel corresponde a la Etapa Esquemática de Viktor Lowenfeld, y este autor señala como materiales ideales para estimular a los/as estudiantes: lápices de colores, tizas de colores, témpera, papeles grandes, pinceles gruesos y arcilla. En la tabla de materiales usados con mayor frecuencia se observa un alto porcentaje de presencia de la témpera (y pinceles, evidentemente) y lápices de colores. No se observó el uso de la tiza y en 5 ocasiones usaron arcilla, 3 en colegios particulares y 2 en colegios municipales.

Podemos señalar, entonces, respecto al uso de materiales, y haciendo una relación entre niveles educativos y tipo de material, las tendencias no están lejos de lo que las Bases Curriculares o autores especialistas proponen como adecuado. Para los niveles NB1 (1º y 2º básico) y NB2 (3º y 4º básico) que corresponden a un total de 31 docentes observados/as (64,5%), los materiales observados con mayor frecuencia (lápiz grafito, lápices de colores, témpera y plumones) son los que se sugieren para trabajar en estos niveles.

Con respecto a los materiales usados con menor frecuencia, nos llama la atención la poca presencia del papel de diario (periódico), interesante alternativa para desarrollar trabajos con papel maché (diario cortado en tiras, agua y cola fría). Estos materiales son muy fáciles de utilizar y se pueden crear variados objetos, que con el apoyo de el/la docente pueden adquirir gran valor artístico. Asimismo, tampoco se observó la utilización de materiales tales como lanas, para crear tejidos a telar, cámaras fotográficas o teléfonos celulares que cuenten con una, cámaras de video y exhibición de éstos, lupa

para observar texturas y colores, objetos para estampar o grabar, yeso (escayola), teselas o cerámicas para hacer mosaicos, pintura acrílica, óleo, etc. Es decir, existe un recurrente uso de materiales tradicionales y no innovadores en la mayor parte de las clases observadas, lo que sin lugar a dudas impide aprovechar al máximo la capacidad creadora que todos/as los/as niños/as traen consigo, según lo planteado por Lowenfeld y lo que hemos observado en nuestros años impartiendo clases de Artes Visuales.

Para enriquecer esta información, citamos las siguientes observaciones de los/as evaluadores/as, obtenidas a través de notas de campo:

- ♦ Colegio Municipal de la comuna de Peñaflor. 5º Básico. Clase a cargo de profesora con mención en Ciencias Naturales.

“Al comenzar la clase, la profesora saluda y luego escribe en el pizarrón el tema de la clase de hoy, que es <Salud y cuerpo humano> (Esto, a nosotros como observadores, nos llama la atención ya que no corresponde a un contenido de Educación Artística). Luego, le señala a los/as niños/as que deben pensar durante esta clase como pueden generar un cambio en la sociedad, y que como actividad elaborarán un afiche, que es un eficaz medio de comunicación y de divulgación de conocimiento. Inmediatamente, la profesora pregunta a los/as niños/as qué se ha celebrado recientemente, y varios/as de ellos/as responden <El día del árbol>, y les dice que el afiche debe tener como finalidad crear conciencia acerca del cuidado de la Tierra y el medioambiente, y que al finalizar deberán exponerlos frente a sus compañeros/as

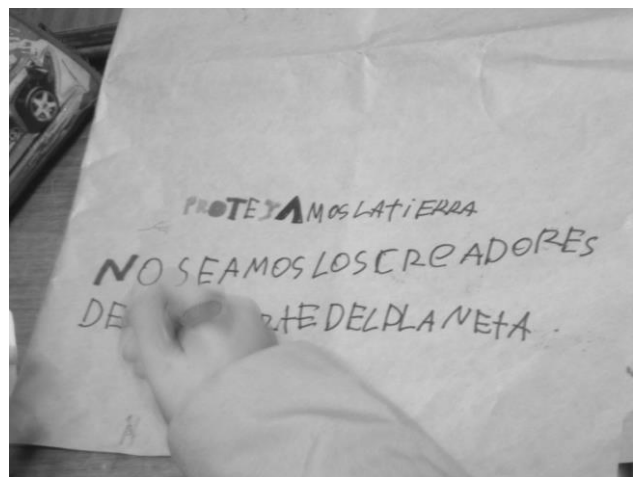
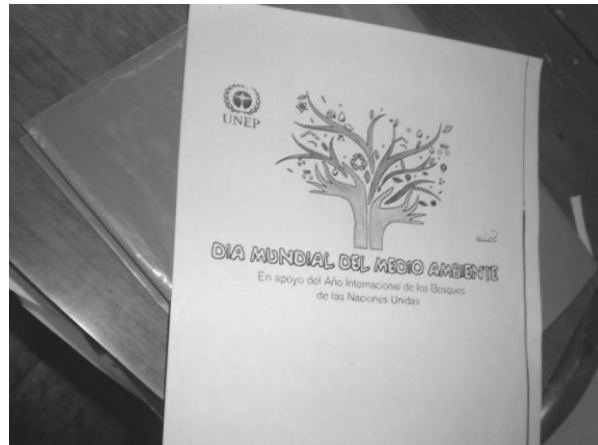
y explicarlos, para luego exhibirlos en los paneles del patio del colegio.

Los/as niños/as se sientan a trabajar en grupos de tres o cuatro y se les reparte un pliego de papel kraft y plumones de colores, además de láminas con dibujos para colorear, que traen slogan sobre el cuidado del medioambiente. Los niños/as por su parte sacan de sus estuches tijeras, pegamento y otros lápices de colores. La profesora supervisa el avance de los/as niños/as y les hace sugerencias. Al finalizar, exponen los trabajos en grupo y la profesora valora los trabajos haciendo comentarios tales como <muy bien>, <muy bonito>, <buen idea>, <te felicito>”.

Para enriquecer este relato, observemos las siguientes imágenes que exhiben los trabajos realizados/as por los/as alumnos/as de la profesora observada:

Figura N° 22
Fotografías de proceso de
elaboración de afiche





En el relato expuesto, obtenido de las notas de campo de los/as observadores/as, y en las imágenes que exhiben los afiches realizados/as por los/as alumnos/as, convergen gran parte de los fenómenos que hemos expuesto durante esta investigación, que entre otros develan la gran cantidad de profesores/as no especialistas realizando clases de Artes Visuales, que no utilizan referentes artísticos y visuales y que presentan al dibujo como principal medio de expresión. Nuestras conclusiones no pretenden desmerecer la labor de la profesora observada, quien desde su especialidad, las ciencias, no nos cabe duda intenta desarrollar una clase de Artes Visuales adecuada. No obstante, y desde la didáctica de la educación artística, esta experiencia no posee valor formativo, y desde los materiales utilizados, exhibe una gama de recursos escasa que no promueve procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores y creativos.

A continuación, y para finalizar la exhibición de datos, exponemos una tabla con una lista de “competencias docentes” para Profesores de Artes Visuales, creada con la colaboración de la académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Profesora P. Francisca Benavides, quien posee una basta y profusa experiencia en el área, así como aportes teóricos de publicaciones acerca de la elaboración de un perfil profesional por competencias, en el área de la Educación. El objetivo de este hito es evidenciar en la práctica la presencia de estos indicadores, que intentan definir la actuación

oportuna y adecuada de un profesional que imparte clases de Artes Visuales.

Brevemente, y como medio introductorio para comprender la tabla, debemos señalar que Gustavo Hawes (2005), experto en Curriculum de la Universidad de Chile, define las competencias de la siguiente manera

“saber actuar de manera pertinente en un contexto determinado, enfrentando problemas propios de la profesión o la disciplina con claros criterios de calidad, movilizándolo para ello recursos personales (repertorios de información, de procedimientos y algoritmos, de actitudes, historia personal, experiencias previas, valoraciones, etc.), de contexto y de redes (de profesionales, de colegas, de información, de apoyo y colaboración), con el propósito de resolverlos de manera apropiada, siendo capaz de dar cuenta de las decisiones tanto desde el punto de vista científico-tecnológico como ético-social, donde el sujeto se hace responsable de las mismas y sus consecuencias, en el marco de la ciudadanía” (Hawes, 2005. Pág.10)

Este autor además señala que una competencia debe hacer referencia a un contenido determinado y atender a las demandas de acción y contexto, por lo que debe declararse usando la siguiente forma:

ACCION + CONTENIDO + CONTEXTO (Constructo Conceptual)
--

Por lo tanto, y después de esta breve introducción, conozcamos la lista de competencias creadas para apoyar nuestra investigación, y en qué grado fueron observadas en los/as 48 profesores/as protagonistas de nuestro estudio:

Cuadro Nº 21

Propuesta de competencias para profesores que imparten Artes Visuales y nivel de presencia en docentes observados.

Dimensión	Variable	Total de veces observado de 48	% veces obs	Total veces obs PP (27)	% veces obs PP (27)	Total veces obs PS (16)	% veces obs PS (16)	Total veces obs M (5)	% veces obs M (5).
Competencias Docentes	1. Conocer diferentes medios de expresión artística en plano, volumen, espacio y digitales.	34 (100%)	70,8 %	25	92%	8	50%	1	20%
	2. Manejar los elementos básicos del lenguaje artístico visual y utilizarlos para comunicar, enseñar y crear.	33	68,8 %	24	88,8 %	8	50%	1	20%
	3. Reconocer que la expresión artística conjuga elementos personales y contextuales.	35	72,9 %	25	92,5 %	8	50%	2	40%
	4. Reconocer y aplicar estrategias de apreciación estética ante una obra artística visual.	25	52,08 %	18	66,6 %	7	25,9 %		
	5. Elaborar y promover el desarrollo de respuestas personales frente al arte.	22	45,8 %	15	55,5 %	7	25,9 %		
	6. Valorar la diversidad del patrimonio artístico visual nacional e internacional, tradicional como emergente.	21	43,8 %	13	48,1 %	6	37,5 %	2	40%
	7. Conocer sitios de información virtual y manejar criterios para seleccionar imágenes, textos y otros recursos que permiten enriquecer y contextualizar el aprendizaje (presencia de TIC'S).	5	10,4 %	5	18,5 %				
	8. Conocer las características sociales, psicológicas, ritmos de aprendizaje y de producción de sus alumnos (as).	44	91,6 %	27	100%	12	75%	5	100%
	9. Conocer el currículo nacional en Educación Artística y hacer un uso adecuado de él, adaptándolo a su contexto	32%	66,6 %	22	81,4 %	9	56,25 %	5	100%
	10. Crear un ambiente propicio para el aprendizaje artístico.	48	100%	27	100%	16	100%	5	100%
	11. Conocer diferentes métodos de evaluación del arte	26	54,1 %	17	62,9 %	7	43,75 %	2	40%

12. Proponer un enfoque y tratamiento multicultural de las artes visuales.	24	50%	14	51,8 %	7	43,75 %	3	60%
--	----	-----	----	--------	---	---------	---	-----

A manera preliminar, podemos señalar que se evidencia una diversidad de niveles de presencia de las competencias específicas propuestas, debido a que solo un 52,1% de los/as docentes observados/as son profesores especialistas en Artes Visuales (25 docentes de 48). Del resto, un 27,1% corresponden a profesores con formación general en Educación Básica (sin mención), un 12,5% tienen formación en Licenciatura en Arte, Historia del Arte, Diseño y Arquitectura y un 8,3% son docentes especialistas en otra asignatura, por lo tanto, no fueron formados muchos de ellos bajo el alero de una identidad profesional vinculada a la Educación Artística. Recordemos estos datos observando los siguientes cuadros:

Cuadro N° 22

Tamaño muestra según mención

Formación inicial	Total 48	%	PP 27	%	PS 16	%	M 5	%
Educación general Básica	13	27,08%	3	23,1%	6	46,1%	4	30,1%
E. B. con mención en Artes Visuales	25	52,08%	18	72%	7	28%		
Otra mención	4	8,33%	2	50%	2	50%		
Artista	3	6,25%	2	66,7%	1	33,3%		
Historia del Arte	1	2,08%	1	100%				
Diseñadora	1	2,08%	1	100%				

observado en 34 de 48 docentes, esto equivale a un 71%, hallándose el porcentaje más alto en el grupo de profesores/as de colegios particulares, un 92%. Cabe señalar que en las escuelas municipales observadas no se hallaron profesores especialistas ni licenciados en arte realizando clases de Artes Visuales, solo un caso en que la profesora tenía formación en arquitectura, por lo tanto, esta competencia se concentra en los/as docentes observados/as en colegios particulares y particulares subvencionados o concertados. Señalamos previamente que esta competencia corresponde a un estándar disciplinar, ya que define habilidades específicas provenientes del sector de las Artes Visuales y

“sugieren qué conocimientos y habilidades deben demostrar los/as profesores/as en la disciplina respectiva y cómo ésta se enseña, incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros”. (Mineduc, 2012, Pág. 12).

A nuestro parecer, para lograr conocer diferentes medios de expresión artística en plano, volumen, espacio y digitales se requiere de una formación específica. En varios de los cuadros que hasta ahora hemos observado, no se evidencia un amplio conocimiento de medios de expresión por parte de los/as docentes, limitándose a usar los tradicionales, lo que evidentemente lleva a realizar prácticas docentes en el área prototípicas y reiterativas, que no evidencian proceso de innovación o experimentación.

- La competencia 2, “Manejar los elementos básicos del lenguaje artístico visual y utilizarlos para comunicar, enseñar y crear” que corresponde a un estándar disciplinar, fue observado en un total de 33 docentes de 48 (69%), hallándose nuevamente el porcentaje más alto en el grupo de docentes de colegios particulares (89%). Le siguen los/as profesores de colegios particulares subvencionados (50%) y los/as municipales (20%).

El lenguaje visual se utiliza para comunicar ideas, tal como lo hace el lenguaje oral y escrito. El conocimiento de este lenguaje requiere, por parte del docente, de una aproximación teórica y experimental, así como de un dominio específico para que sea enseñado adecuadamente. En el caso de este estudio, se esperaba que los docentes que imparten clases de Artes Visuales evidenciaran esta competencia, no obstante, hubo un grupo de docentes observados/as no menor cuyo nivel de dominio del lenguaje artístico visual era básico, incluso insuficiente, debilitando los aprendizajes artísticos de sus alumnos/as.

El lenguaje visual incluye elementos tales como: color, textura, punto, línea, plano, volumen, tamaño, forma, posición, dirección, espacio, representación, significado, función, entre otros elementos, cada uno de los cuales, de ser reconocidos por el/la docente, permiten llevar a cabo procesos que promueven una educación visual adecuada, lo que, insertos en una sociedad dominada por imágenes, es de gran utilidad.

- La competencia 3, “Reconocer que la expresión artística conjuga elementos personales y contextuales”, estándar disciplinar, se evidenció en los/as docentes observados/as de la siguiente manera: del total de 48

profesores/as, 35 de ellos (72,9%) tenían claridad acerca de este tópico y lo explicitaron a sus estudiantes. En el caso de los colegios particulares, el 93% la exhibió, en los particulares subvencionados, un 50% y en los municipales, un 40%. En los dos primeros tipos de establecimientos, se observan porcentajes importantes, lo que nuestro criterio se debe a que es de conocimiento general que a través de las producciones artísticas los artistas intentan expresar emociones, ideas, sentimientos, etc., lo que vendría a ser una aproximación individual del fenómeno artístico. No obstante, la influencia de los elementos contextuales en la creación artística, un hecho más bien antropológico, no es de reconocimiento general, más aun cuando no se es capaz de reconocer variados referentes artísticos y sus contextos, que permiten tener una comprensión holística del hecho artístico. El contexto cultural en los procesos de creación artística, según señala Granés, (2005), es un dispositivo que inspira, motiva y determina, y añade:

“Artistas y escritores, como cualquier persona, hacen parte de un contexto cultural en el que ciertos dilemas, interrogantes y problemas agitan la vida pública causando malestar y desconcierto. El creador dirige su atención hacia estos conflictos para intentar, al igual que los humanistas y los científicos sociales, comprenderlos y darles solución. La interpretación que hace el artista de las causas de los problemas que lo perturban y de las posibles soluciones a los mismos, está supeditada a los valores que profese, a los esquemas mentales con los que percibe los fenómenos y a los significados que le permiten dar coherencia a la realidad. Con estos contenidos mentales el creador se adentra en las problemáticas a las que es sensible, y forja un mundo posible que escenifica el dilema que lo perturba. El

entendimiento y la representación que se hace de la realidad aparecen en sus creaciones. Pero no sólo eso; también, mediante la imaginación, el artista propone soluciones que enmiendan los entuertos sociales que lo afectan. Sus respectivas obras proyectan, al mismo tiempo, imágenes morales del ser humano y nociones acerca de la forma en que debería organizarse la sociedad, que, a pesar de ser ficciones, luchan por hacerse legítimas y materializarse en la realidad". (Ibíd., 2005. Pág. 74).

Por lo tanto, y a nuestro parecer, consideramos que es valorable el reconocimiento, por parte de un alto número de docentes observados, de los elementos personales como parte importante del proceso de creación artística, no obstante, sería necesario también valorar la influencia del contexto como otro dispositivo inspirador de los artistas.

- La competencia 4 "Reconocer y aplicar estrategias de apreciación estética ante una obra artística visual", fue observada en un total de 25 profesores del total de 48, lo que equivale a un 52,1%. En el caso de los colegios particulares, evidenció esta competencia un 66,7% y en los subvencionados, un 26%.

El académico chileno Luis Hernán Errázuriz publicó en el año 2006 un libro llamado *Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. (Ed. Universidad Católica de Chile), el cual ofrece una respuesta al fenómeno que nosotros observamos en las escuelas visitadas, esto es, que no se evidencia una educación estética sistematizada en gran parte de las escuelas chilenas, ya que no son muchos/as los docentes

preparados para ello, sobre todo si consideramos que se trata de un conocimiento específico de la disciplina.

La competencia 5, “Elaborar y promover el desarrollo de respuestas personales frente al arte” está referido a la capacidad que tiene el/la docente de manifestar adecuadamente ideas y emociones frente a lo que observa y promover el desarrollo de esta habilidad crítica en sus estudiantes. Esto tiene que ver también con la capacidad de interpretar, de modo personal, el arte, y se espera que en esta dimensión también estén involucrados elementos teóricos que permitan contextualizar el producto que se observa, del tal manera que la interpretación considere estos elementos, trascendentales en la creación artística. El docente que es capaz de potenciar el desarrollo de esta habilidad en sus estudiantes, debe poseer un lenguaje artístico adecuado, para modelar adecuadamente los juicios emitidos por los/as alumnos/as en los diversos tipo de evaluación, como por ejemplo, en procesos de hetero y autoevaluación. El objetivo es que se expresen de forma adecuada, evitando juicios de valor subjetivos o prejuicios. Esta habilidad se observó en un grupo de 22 docentes, del total de 48, lo que equivale a un 46%. La mayor parte de docentes que evidenciaron esta competencia se halla en el grupo de los colegios particulares pagados, con un 56%; le siguen los/as docentes de colegios particulares subvencionados, con un 26%. En los/as docentes de colegios municipales esta competencia no se observó.

Como hemos venido señalando, es en los colegios particulares donde se concentra el más alto porcentaje de docentes cuya formación inicial corresponde a la disciplina que imparten, esta es, Educación Artística (Artes Visuales), lo que indiscutiblemente influye en la

calidad de las clases desarrolladas y en las habilidades que potencian en sus estudiantes.

La competencia 6, “Valorar la diversidad del patrimonio artístico visual nacional e internacional, tradicional como emergente”, vinculada a una dimensión actitudinal, enfrenta a los/as docentes al desafío de reconocer como parte importante del escenario artístico, las diversas manifestaciones artísticas que la cultura hegemónica se ha encargado por años de relegar a un segundo plano, como son las expresiones artísticas de culturas minoritarias u otras con lenguajes visuales innovadores y vanguardistas. Es necesario para el desarrollo de esta competencia docente es la experiencia, especialmente con diversas producciones artísticas y contextos sociales, que habitualmente se encuentran en la formación inicial en Educación Artística. Sin embargo, al ser una habilidad vinculada a los valores, a las actitudes de los seres humanos, adquiere un carácter transversal, sensible de ser potenciado a todas las asignaturas que componen el currículo escolar. No obstante, a lo referente a producciones artísticas, es más común hallarlo en las clases de Artes Visuales.

En cuanto a los porcentajes, esta competencia se observó en 21 docentes de 48, lo que equivale a un 44%. Del total de experiencias, la mayoría de ella se concentra en los docentes de colegios particulares pagados, con un 48%; le siguen los colegios particulares subvencionados con un 38% y los colegios municipales con un 40%. Se observa un leve aumento en los colegios subvencionados y la presencia de los municipales, que a nuestro parecer se debe a lo que recién señalamos, esta competencia corresponde a una habilidad actitudinal, transversal, que permite a muchos docentes, sin ser especialistas,

promover la valoración del patrimonio y de la diversidad. No obstante, hay grupos de docentes que no evidenciaron esta habilidad ni atisbos de promoción de valores vinculados a la valoración del patrimonio, lo cual nos lleva a pensar que deben conjugarse para la formación de esta competencia elementos personales y académicos.

La competencia 7 “Conocer sitios de información virtual y manejar criterios para seleccionar imágenes, textos y otros recursos que permiten enriquecer y contextualizar el aprendizaje (presencia de TIC’s)” es una de las habilidades que menos se observó en los/as docentes protagonistas de este estudio. De un total de 48, solo 5 lo evidenciaron, los que pertenecen en su totalidad a colegios particulares pagados, lo que corresponde a un 19% del total.

En el plano educativo, es esperable que los/as docentes sean capaces de integrar y complementar diversos recursos didácticos, entre los que se destacan las TIC’s. (Tecnologías de la información y comunicación). Juan Carlos López, en el artículo “La integración de las TIC’s en la Educación Artística” (Revista EDUTEKA, 25 de Enero de 2003) señala que la integración de las TIC’s en la escuela es un proceso gradual en el que se involucran factores tales como: recursos tecnológicos, los/as profesores/as, los contenidos digitales y el apoyo de la escuela; además, y citando a Oler, Académico de la Universidad de Alaska, señala:

“..el video, las imágenes, la música y las animaciones son herramientas poderosas para comunicar efectivamente las ideas, y cuando estos elementos se soportan en las TIC’s, el arte se convierte en un puente fundamental para

entender tanto los medios de comunicación tradicionales como los nuevos medios representados por Internet. (...) La digitalización del pensamiento permite el uso del computador para la generación de música, para combinaciones de sonidos, textos, movimientos, animaciones e imágenes y abre posibilidades insospechadas para la experiencia estética". (Ibíd., 2003).

La digitalización es parte de nuestra sociedad actual, y consideramos un hecho preocupante que de todos/as los docentes observados/as, un porcentaje tan reducido tenga como parte de sus actividades el uso de la TIC's. De los docentes observados que utilizaron TIC's en sus clases, se cuenta el uso de Internet como herramienta de búsqueda, especialmente de imágenes de producciones artísticas, el uso del computador y del programa Power Point. No se evidenció el uso de tecnología en el campo de la expresión artística ni en proceso de experimentación visual.

Citando a una de nuestras observadoras, ella nos señaló que en un curso (5º básico, colegio particular subvencionado, profesora especialista), todos/as los/as niños/as tenían teléfono celular (según comentó la docente) y que al parecer éstos contaban con cámara fotográfica, y señaló:

"Y el día estaba despejado, muy bonito, y el colegio tenía un patio con árboles y flores bien cuidadas, además, se veía la cordillera, el sol, ¡tantas cosas! Y la profesora no aprovechó la posibilidad de crear que le estaba dando su entorno próximo, teniendo a los/as alumnos/as dibujando, sentados, sin pensar que podrían haber sacado fotos y haberlas expuesto usando uno de los data show que el colegio tiene"

La competencia 8 “Conocer las características sociales, psicológicas, ritmos de aprendizaje y de producción de sus alumnos (as)”, corresponde a un estándar pedagógico y transversal, el cual fue observado en un 92% de los docentes participantes de esta investigación. Al respecto, opinamos que al ser un estándar transversal y perteneciente a la formación general de todo/ profesor/a de Educación General Básica, debía evidenciarse en una fracción no menor de la muestra. En este caso el porcentaje de evidencia no corresponde a un 100%, pero cabe señalar que tampoco el total de la muestra son profesores/as de formación, (el total de profesionales especialistas sin título de profesor/as es de un 12,5 %, repartido entre Licenciados/as en Artes, Historiador/a del Arte, Diseñador/a y Arquitecto/a, es decir, 6 profesores/as observados/as, de un total de 48, desarrollaban clases de Artes Visuales sin tener título de profesor/a). No obstante, la habilidad de conocer las características sociales y psicológicas de los estudiantes puede ser considerada, a nuestro parecer, como una habilidad “blanda” que puede emerger fruto de la experiencia y contacto con los/as niños/as, sin embargo, con respecto a valorar y considerar al momento de enseñar, los ritmos y estilos de aprendizaje y características de producción artística de los/as alumnos/as, se observó especialmente en aquellos/as docentes formados en pedagogía.

La competencia 9 “Conocer el currículo nacional en Educación Artística y hacer un uso adecuado de él, adaptándolo a su contexto” está vinculado con el conocimiento que posee el/la profesor/a de los instrumentos que el Ministerio de Educación provee al sistema educativo nacional. En este caso, 32 de 48 profesores/as evidenciaron conocer los programas de

estudio, desde, por ejemplo, la vinculación evidenciada entre los contenidos que en la clase se estaban implementando y su coherencia con lo que los programas sugieren para el nivel observado. Los colegios particulares no están en la obligación de utilizar los programas que emergen del Ministerio, teniendo la posibilidad de crear su propio currículo, siempre y cuando este cumpla con estándares mínimos y sea aprobado por este organismo. No obstante, un 81,4% de los/as profesores/as observados/as que pertenecen a colegios privados, evidenciaron conocer los programas e incluyeron varias de sus dimensiones en sus clases, especialmente en el ítem contenidos y objetivos a alcanzar en la clase. Con respecto a los/as docentes de colegios Particulares Subvencionados, un 56% evidenció conocerlo, y entre los/as docentes de escuela municipales, solo uno de cinco demostró conocerlo y utilizarlo. Otro método para saber si los/as profesores observados/as reconocían y usaban los programas de estudio fue, preguntarles directamente “¿Usted conoce y utiliza el programa de estudio que ofrece el Ministerio de Educación?” e intentamos corroborar la respuesta dada con lo observado en la clase. Fueron muchos los que dijeron sí conocer y usar este instrumento, pero fue lo observado en clases lo que nos permitió evidenciar un reconocimiento y utilización de éste.

La competencia 10 “Crear un ambiente propicio para el aprendizaje artístico”, el Ministerio de Educación de Chile lo define de la siguiente manera:

“..Se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere

relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes". (Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación de Chile, 2011, Pág. 19).

Dentro de los elementos a los que se prestó especial atención, para destacar la presencia de esta competencia en los/as profesores/as, destacamos:

- Reconocimiento de fortalezas de los/as alumnos/as. Refuerzo positivo, especialmente en materia de expresión y producción, dimensiones en las que muchos/as niños/as requieren de apoyo.

- Capacidad en generar un clima de confianza, respeto y aceptación. Intención de construir un vínculo más próximo con los/as estudiantes.

- Mantención de la disciplina, pero no como algo impositivo, sino que con la intención de que el/ la alumno/a sea capaz de autorregularse.

- Mantener el espacio físico organizado para el aprendizaje y además desarrollar una clase con etapas claras y organizadas.

De los 48 profesores/as observados/as, el 100% de ellos/as evidenció la presencia de estas competencias y esfuerzos por crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Debemos destacar que la cantidad de alumnos/as que se observaron en las aulas de las escuelas municipales (que bordean muchas veces los 40 estudiantes) nos lleva a concluir que los/as docentes observados poseen un gran compromiso con su labor, debido a que las condiciones no son muchas veces las óptimas para promover aprendizajes de calidad. En el caso de los colegios particulares, la cantidad de alumnos por curso bordeaba los/as 30 niños/as, y los particulares subvencionados alrededor de 35. Con esto no queremos decir que la habilidad en análisis depende de la cantidad de alumnos/as a los/as que se imparten clases, pero es un elemento que muchas veces impide al docente desarrollar sus clases de forma secuenciada y sistemática. Asimismo, intencionar un clima de confianza o de acompañamiento personalizado en un grupo

reducido es más viable que en un grupo numeroso, aunque las experiencias observadas nos demuestran que hay profesores de escuelas municipales muy comprometidos y que logran acompañar adecuadamente a sus alumnos/as.

La competencia 11 “Conocer diferentes métodos de evaluación del arte”, que corresponde a una competencia pedagógica y disciplinar, tiene especial relevancia desde lo que varios autores señalan, acerca de la dificultad que tiene para muchos/as docentes, especialmente no especialistas, evaluar actividades artísticas. En cuanto a la evidencia de esta habilidad, fueron 26 docentes (54%) quienes demostraron tener conocimiento acerca de diferentes tipos e instrumentos de evaluación en artes. De acuerdo a la dependencia, en los colegios PP, un 63% evidenciaron poseer conocimiento al respecto; en los PS fue un 44% y en los M, un 40%. Consiguientemente, dentro de los métodos de evaluación, los más observados fueron los siguientes:

- Según finalidad y función: formativa y sumativa.

- Según agente evaluador: heteroevaluación docente – alumno/a y alumno/a – alumno/a.

- Según momento de evaluación: procesual y final.

- Instrumentos: pauta de cotejo y escala de apreciación.

Cabe señalar que fueron alrededor de 10 docentes quienes usaron pauta de cotejo o escala de apreciación, o que mencionaron y mostraron el instrumento durante el desarrollo de una actividad. El resto observado, al

momento de evaluar, usó criterios subjetivos o acordaban con el estudiante cual era la calificación que merecía, pero sin una explicitación previa de cuales eran los resultados de aprendizaje que debían evidenciarse o los criterios de evaluación a utilizar como referente.

La competencia 12 “Proponer un enfoque y tratamiento multicultural de las artes visuales” la podemos definir como una habilidad tanto pedagógica como disciplinar, desde lo planteado por el modelo de educación artística multicultural y posmoderno. Dentro de las variables que se usaron para identificar esta habilidad, se cuentan:

- Valoración de conocimientos previos de los estudiantes y de su cultura originaria, especialmente al enseñar nuevos temas y contenidos.

- Uso de un conjunto amplio de referentes, especialmente de artistas, manifestaciones artísticas, medios de expresión, contextos geográficos, entre otros.

- Reconocimiento y valoración de artistas más allá del género, continente de origen, religión, raza, etc., promoviendo, desde el arte, la convivencia de culturas y sus respectivas manifestaciones artísticas.

Con respecto a lo observado, esta competencia se evidenció en un 50% del total de los/as docentes, siendo en los colegios PP donde se haya el porcentaje más alto, un 52%. Le siguen los/as docentes de colegio PS, con un 44% y las escuelas M, con un 60%.

Cabe señalar que un alto porcentaje de docentes evidenció esta competencia especialmente en el criterio “Valoración de conocimientos previos de los estudiantes y

de su cultura originaria, especialmente al enseñar nuevos temas y contenidos”, no obstante, en lo que respecta a competencias multiculturales desde la educación artística, el porcentaje observado fue menor debido a que para poseer esta competencia se requiere de una formación en artes visuales, especialmente en contenidos conceptuales, que se espera sean amplios y diversos.

A continuación, se ofrecen las conclusiones finales de este estudio.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES FINALES

6.1 Contribución de nuestra investigación a la Educación Artística chilena.

En Chile existe poca investigación en el área de Educación Artística, debido, entre varios factores, a los pocos recursos destinados a la investigación en el área, a la existencia de pocos y pequeños grupos de investigadores y a la escasa presencia de formación inicial en pedagogía en artes, la escasa presencia de revistas especializadas, entre otras variables.

En el caso de la responsable de este estudio, participa activamente de estos pequeños colectivos, asumiendo la responsabilidad, junto con quienes comparten sus actividades, de constituirse en el principal medio de difusión de conocimiento en el área de Educación Artística. Esta tesis doctoral, por lo tanto, es parte de este proceso de discusión, reflexión, crítica, valoración, etc., de lo que hoy está ocurriendo en el área de conocimiento que nos convoca.

Con respecto al tema y problema, consideramos valioso promover la valoración del modelo de Educación Artística Cultural como plataforma que responde a varias de las necesidades educativas actuales, parte de las cuales fueron evidenciadas en nuestro proceso de observación a un conjunto de docentes que imparten Educación Artística en Santiago de Chile. No existen publicaciones en Chile acerca de cómo se trata el tema de la multiculturalidad en

las escuelas, en la asignatura de Artes Visuales; existen iniciativas sobre trabajos en multiculturalidad e interculturalidad, pero en su mayoría desde estudios culturales y no desde la didáctica del arte, por lo tanto, aquí también se halla la importancia de este estudio, ofrecer un tema conocido hoy día, pero desde un enfoque disciplinar innovador.

Con respecto a la metodología, es un aporte en cuanto reafirma, nuevamente, la importancia de desarrollar procesos de observación de prácticas pedagógicas y construir conocimiento usando herramientas cualitativas. Como investigadores, valoramos tanto el enfoque cuantitativo como cualitativo, pero desde la investigación en educación, consideramos imprescindible usar una batería de instrumentos variada, multireferencial, cuyos datos permitan ser comparados y contrastados desde diversos métodos. La educación es un fenómeno humano, complejo y cambiante, por lo que requiere de diversas miradas y un análisis de datos minucioso.

6.2 Beneficios de la implementación de un enfoque multicultural de Educación Artística.

En nuestro proceso de observación pudimos constatar que, independiente de la formación de origen, la mayoría de los profesores observados enfocan sus clases desde modelos academicistas, productivos y autoexpresivos. Esta tendencia, la literatura especializada la confirma y deja entrever que ello ocurre porque aún circulan en el ambiente nociones de arte ligadas a valores de la modernidad, tales como la autoexpresión libre, o vinculadas a definiciones academicistas tales como la producción/reproducción. En este sentido, la implementación de un enfoque multicultural de las artes

visuales permitiría romper con varios de los estereotipos que circulan, tanto a nivel didáctico como disciplinar, conceptual, procedimental y actitudinal.

Actividades tales como autorreflexión grupal, construcción de conocimientos artísticos a través del diálogo o reflexión crítica de experiencias estéticas personales/colectivas, ofrecen una interesante posibilidad de construir conocimiento artístico representativo y significativo para los/as estudiantes y sus profesores/as. Otra actividad podría ser valorar el entorno próximo como espacio cultural vivo o la heteroevaluación como forma de manifestar su opinión acerca de los trabajos de sus pares.

La mayoría de los profesores observados concibe el arte desde una tendencia universalizante. Para Efland, Freedman y Stuhr, (2003) esto tiene que ver con la histórica distinción cultural que ha existido entre formas artísticas elevadas y vulgares, de la mano con la “formación de clases sociales jerárquicas” (Pág. 29), ideas que continúan presentes en nuestro sistema educativo. Este modelo ofrece la posibilidad de generar un nuevo trazado y validar a las minorías desde lo aprendido en la sala de clases, que con seguridad formará ciudadanos respetuosos de la diversidad y de las minorías. Además, el arte es un concepto polisémico y no debemos restringirlo a un conjunto hegemónico de artistas, contextos geográficos, razas, géneros, medios de expresión y culturas.

6.3 ¿Tenemos en Chile las condiciones necesarias para emprender un proceso de innovación en Educación Artística?

De los resultados de nuestro estudio podemos concluir lo siguiente en este aspecto:

- En Chile contamos con un gran potencial en cuanto a mediadores, por ejemplo, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y un conjunto de fundaciones privadas que promueven el desarrollo de las artes visuales y cultura en escuelas, especialmente desfavorecidas. Así también contamos con la Sociedad Chilena de Educación por el Arte y su publicación Educarte.

Algunos de estos organismos tienen larga tradición en educación artística y muchas personas comprometidas con la labor de enriquecer la Educación Artística en Chile. Según lo evidenciado en nuestra experiencia en el área, muchas veces los recursos no son los adecuados para los proyectos que estas instituciones desean implementar, no obstante, al día de hoy constan muchas iniciativas fruto del esfuerzo y compromiso de sus miembros.

- Algunas universidades cuentan con Departamentos de Didáctica del Arte y personal comprometido en labores de investigación en Educación Artística, que hacen pequeños aportes a nivel nacional, aunque de forma inconexa.

6. 4 Planes de acción y líneas de investigación abiertas.

A lo largo de todo este estudio hemos intentado proporcionar la información suficiente para comprender cuáles son algunas de las necesidades de los/as docentes responsables de la asignatura de Artes Visuales, en 48 escuelas de Santiago de Chile. El

diagnóstico nos permitió conocer importantes características, tendencias y develar sus fortalezas y debilidades, de acuerdo a lo planteado por Modelo de Educación Artística Multicultural. Gracias a este proceso de observación, conocimos las preferencias en cuanto a tipo de actividad desarrollada con los/as alumnos/as, los contenidos impartidos, los referentes utilizados y medios de expresión más utilizados. Asimismo pudimos identificar desde qué modelos de Educación Artística Visual se están desarrollando las clases, ofrecer una referencia acerca de lo que podría estar ocurriendo a nivel nacional y proponer un perfil de competencias docentes para el área de Educación Artística Visual, desde lo observado y lo planteado por el enfoque multicultural.

En este apartado proporcionaremos algunos planes de acción, con base en lo que se debiera hacer para resolver la problemática indagada, esto es, actualizar los conocimientos y prácticas de los/as profesores/as en el área de Educación Artística Visual, desde lo que la sociedad posmoderna exhibe como desafíos educativos, en el marco del modelo multicultural.

Nuestro primer plan de acción es hacer es un diagnóstico a los planes de formación de las universidades que actualmente forman Profesores de Artes Visuales y/o Profesores de Educación Básica con mención en Artes Visuales. Esta revisión permitiría conocer qué tipos de profesores/as de Artes Visuales se están formando hoy, con qué conocimientos disciplinares y pedagógicos egresan y se insertan en el mercado laboral, qué tipo de actitudes profesionales son promovidas en el trayecto formativo, qué conocimientos poseen acerca de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las Artes Visuales, etc. Así como descubrir desde qué modelo

curricular se plantea el plan de estudios ofrecido por las instituciones.

Importante es señalar que el 2014 comenzó a circular en Chile una versión preliminar de los Estándares para la Formación Inicial de los Profesores de Artes Visuales, a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. Este trabajo comenzó a desarrollarse durante el año 2012, hoy se encuentra en proceso de elaboración y promulgación y responde a la necesidad de facilitar a las Facultades y Escuelas de Educación una serie de orientaciones acerca de cuáles debieran ser los contenidos disciplinarios y pedagógicos que todo/a profesor/a de Artes Visuales debiera conocer para ser competente en el contexto laboral donde se inserte. Este trabajo está directamente vinculado con el plan de acción que proponemos y es un gran avance para el área, especialmente porque las otras asignaturas del currículo (Lenguaje, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química) ya cuentan con esta herramienta desde el 2012 y les ha sido de gran utilidad.

Desde este nuevo escenario, consideramos sería pertinente comenzar con un diagnóstico sobre el estado actual de la formación docente en Artes (plan de acción al corto plazo) y posteriormente, una vez ya implementados los Estándares, desarrollar otro estudio acerca de cómo ésta herramienta ha incidido en la formación inicial y en el perfil de la primera generación de egresados.

Desde un punto de vista crítico, la estandarización en la formación podría interpretarse como un acto que promueve la uniformidad en la formación, ya que revela lo que un grupo de expertos considera pertinente desarrollar

en los estudiantes de pedagogía en artes. Es complejo pasar desde una desregulación de la formación hacia un proceso de homogeneización, dado que ambos escenarios poseen debilidades y fortalezas. Para el caso, debemos señalar que estamos de acuerdo con una regulación y fiscalización de la formación, para que esta cumpla con estándares de calidad y equidad mínimos, pero dejando espacio para las libertades formativas institucionales e individuales, especialmente en un escenario educativo que exige prácticas democráticas.

Otro plan de acción es desarrollar un modelo de intervención pedagógica que desde y a través del arte gestione la incorporación en el aula de medios de expresión no tradicional o perteneciente a minorías culturales. El público objetivo deberían ser los/as profesores/as y alumnos/as de escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad, dado que en ellas se encuentran ejerciendo docencia en Artes Visuales un alto porcentaje de profesores sin formación específica en nuestra área de estudio.

El concepto de intervención pedagógica se vincula normalmente a la necesidad de resolver un problema educativo, a través de propuestas didácticas que intentan corregir o renovar prácticas educativas formales y específicas, cuya meta es alcanzar objetivos vinculados a necesidades detectadas en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Castillejo (en Parcerisa, Giné y Forés, 2010), define el concepto de intervención pedagógica como

Acción sobre otro, con intención de promover mejora, optimización o perfeccionamiento. (...). (Es una) corriente pedagógica actual que reacciona frente a las propuestas no directivas, de laissez-affaire, espontaneísmo, etc.,

reclamando la necesidad de normativa, ayuda y acciones.
(Pág. 48).

Gimeno y Pérez (1992) señalan que la educación de hoy debe facilitar y promover en los/as alumnos/as la capacidad de pensar y reflexionar críticamente acerca de su realidad, y superar aquellos modelos que definen al docente como reproductor de conocimientos y a los estudiantes como receptores pasivos de información. Desde este punto de vista, otro de nuestros planes de acción es profundizar en la detección de aspectos o necesidades educativas que el currículo oficial no logra representar o las escuelas no logran cubrir (por falta de recursos económicos o humanos) y proponer acciones educativas que dirijan sus esfuerzos hacia la implementación en el aula de actividades artísticas que promuevan la valoración de la multiculturalidad.

Para finalizar, dentro de las líneas de investigación abiertas, consideramos necesario centrar en interés, en un próximo estudio, en lo que Wittrock (1989) denomina Programa de Investigación del Proceso – Producto, proyecto que permitiría evaluar la efectividad de la enseñanza de las Artes en la escuela. Es decir, el foco ya no estaría centrado sólo en las prácticas docentes (como es el caso del presente diagnóstico), sino que también en relacionar lo que hace el/la profesor/a y lo que el/la alumno/a aprende, lo que éste autor denomina “producto de aprendizaje”. Cabe recordar que nuestro estudio reveló que muchos/as docentes a cargo de la asignatura de Artes Visuales aún mantienen en sus aulas una enseñanza del arte desde referentes universalizantes y utilizando métodos tradicionales, por lo tanto, una línea de investigación abierta podría ser descubrir los efectos que

tiene sobre de los/as estudiantes recibir una enseñanza del arte desde un modelo con tales características.

Otra interesante línea de investigación sería indagar acerca de cómo se trabajan en el aula contenidos multiculturales, en caso de que estén contemplados en el currículo escolar. Recordemos que la Educación Artística Multicultural posee diferentes modelos (Asimilacionista, Relaciones Humanas, Estudio de un grupo singular, Educación Artística para la democracia y para la reconstrucción social). Por lo tanto, profundizar aún más en este enfoque educativo, contextualizado en la realidad chilena, permitiría ampliar los marcos de referencia para este tema de estudios, que no son comunes en este país.

Para finalizar, y continuando con lo que a nuestro parecer son líneas de investigación abiertas, otra interesante propuesta (desde un enfoque multicultural) sería indagar en prácticas exitosas de Educación Artística Multicultural en Chile, a través de un estudio de caso o de un conjunto de experiencias, y transformarlo en un modelo educativo. Esto permitiría aportar evidencias para la problemática disciplinar que hemos relatado en este estudio y levantar indicadores que definan lo que podría ser un modelo de Educación Artística de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ↔ Abelló, L. (2007). *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid, Ministerio de Educación, España.
- † Academia de San Luis (2004). Consultado el 18 de Enero de 2010, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, memoria Chilena, Portal de la Cultura Chilena:
<http://www.memoriachilena.cl/temas/dest.asp?id=salasreal>
- ↔ Agirre, I. (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro/EUB
- Agra, M. (1999). Orientaciones interdisciplinares de Educación Artística. ADAXE. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 14 – 15: 167 – 184. Santiago de Compostela.
- † Alighiero, M. (1987), *Historia de la Educación, Vol. 2*. Madrid: Siglo XXI.
- ↓ Arbizelai, A [n/d]. *Alemania (Deutschland) XI. Educación y Enseñanza*. Obtenida el 10 de Marzo de 2010, de
http://www.canalsocial.net/GER/ficha_GER.asp?id=5351&cat=educaci%C3%B3n
- ↔ Arnau, J., Anguera, M. y Gómez, J., (1990). *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento*. Murcia: Editum.
- ↔ Arnheim, R. (1989) *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.
- ↳ Aróstegui, J., Martínez, J. (2008). *Globalización, Posmodernidad y Educación*. Andalucía: Akal.
- ↔ Barragán, J. y Moreno, A. (2005). Experiencia artística y producción cultural. Ámbitos para la intervención socioeducativa. *Revista Educación Social*, 28, 19 – 40. Universitat de Barcelona.
- ↔ Barrera de Aragón, M., Becerra, M., Suárez, M., Quijano, M., Parra, N., González, R. (2003). *Posmodernidad, Ciencias y Educación*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

- ↔↕↘ Basualdo, H. y Gómez, G. (2001). *Curso introductorio de técnicas de estudio y de procesamiento de información*. San Juan: Affha.
- ↔↘↘ Bauman, Z. (2002) *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ↔↔↘ Bazoret, E. y Fierro, J. (2011) *Clase Media en Chile, 1990 – 2011: Algunas implicancias sociales y políticas*. Santiago: Konrad – Adenauer – Stiftung.
- ↔↕↘ Belmonte, M. (2002). *Enseñar a investigar*. Bilbao: Mensajero.
- ↔↕↘ Benavides, F. y Leiva, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la Reforma Curricular Chilena. *Revista Pensamiento Educativo: didáctica y construcción del conocimiento disciplinar en la escuela*, 30, 99-120.
- ↔↘↘ Best, J. (1974). *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.
- ↔↘↘ Blanco, J. (1880). Dibujo: Su enseñanza en los Colegios (sic). [versión electrónica]. *Anales de la Universidad de Chile*. 1880, t. LVII, Pág. 232-239
- ↔↔↘ Breves consideraciones sobre la historia de la educación (1970). [versión electrónica]. *Orientación Docente*, 20. Consultada el 27 de Marzo de 2010 de <http://presencias.net/indpdm.html?http://presencias.net/educar/ht1066.html>
- ↕↔↘ Brígido, A. (2006). *Sociología de la Educación*. Córdoba: Brujas.
- ↕↔↘ Calello, H. (2002). *Conocimiento y desconocimiento en el imaginario cultural*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades.
- ↕↕↘ Carderera, M. (1838). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Barcelona: Impr. de A. Vicente.
- ↕↘↘ Chalmers, F. (2003). *Arte, Educación y Diversidad Cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- ↕↔↘ Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- †† ↘ Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. CLEA. (Ed.) (1988). Santiago. Consulta el 31 de Enero de 2010 de <http://educArtechile.cl/cleaEdiciones.htm>
- †‡ ↘ Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible Río +20 (2012). Obtenida el 16 de Marzo de 2013 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/66/288>
- †↵ ↘ Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1. Santiago.
- †↵ ↘ De la Mora, J. (1981) *Esencia de la filosofía de la educación*. México: Progreso.
- †↵ ↘ De la Torre, E., Navarro, R., (1981) *Metodología de la Investigación: bibliográfica, archivística y documental*, México: MC Graw Hill.
- ↔† ↘ Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). (n/d). Consultado el 23 de febrero de 2010. Vicerrectoría de Asuntos Académicos Universidad de Chile, página Web de información sobre PSU: <http://www.demre.cl/index.html>.
- ↔↵ ↘ Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- ↔† ↘ Doerner, M. (1994) *Los materiales de pintura y su empleo en el arte*. Barcelona: Reverte.
- ↔↵ ↘ Donoso, S. (2005). Reforma y Política Educativa en Chile 1990-2004: el Neoliberalismo en crisis. *Revista Estudios Pedagógicos XXXI*, 1, 113-135. Universidad de Talca.
- ↔↵ ↘ Drake, P. y Jacksic. I. (1999). *El modelo chileno. Democracia y desarrollo en los noventa*. Santiago: LOM.
- ↔† ↘ Eco, H. (1998). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- ↔† ↘ Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

- ↔↘Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La Educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- ↔↘Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ↔↘Elliot, J. (2000). *La investigación - acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ↔↘Errázuriz, L. (2004). *La Educación Artística en el sistema escolar chileno*. Consultado el 7 de Enero de 2010 de <http://www.scribd.com/doc/23417702/La-Educacion-Artistica-en-el-Sistema-Escolar-Chileno-Dr-Luis-Hernan-Errazuriz-L>
- ↔↘Errázuriz, L. (2006). *Educación Artística en Chile*. Obtenida el 17 de Febrero de 2010 de: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>
- ↔↘Errázuriz, L. (2006b). Política Cultural del Régimen Militar Chileno (1973 – 1976). [versión electrónica]. *Aisthesis, Revista Chilena de Investigaciones Estéticas*, 40, 62 – 78.
- ↔↘Errázuriz, L. (2006c) *Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena* Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ↔↘Fernández, G. (1996) *Las vidas de los mas excelentes pintores, escultores y arquitectos, escritas por Giorgio Vasari*. Madrid: UNAM.
- ↔↘Foucault, M. (1994) *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- ↔↘Gaete, M. Miranda, L. Ramírez, M. (2007) *Arte y Filosofía en el Currículo Escolar: Entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: LOM.
- ↔↘Gago, F. (2006) *La Dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria: un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación de España.
- ↔↘Gaitán, J., Piñuel, J., (1998) *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis.
- ↔↘Galeano, E. (2007) *Patas Arriba*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

- †‡↘ Gimeno. J. y Pérez, A., (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- †↔↘ Gombrich, E. (2008) *La Historia del Arte*. México: Phaidon.
- †↑↘ González, J. (1906). *La enseñanza del dibujo*. [versión electrónica] *Anales de la Universidad de Chile*. 1906, t. CXIX, Sem. 2º, Pág. 103-118
- †↔↘ Granés, C. (2005). *Aproximación antropológica a procesos de creación artística en contextos inestables*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- †↔↘ Guarda, G. (1978) *historia Urbana del Reino de Chile*. Santiago. Andrés Bello. Creado el 25/10/2002. Consultado el 17 de Enero de 2010 de http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0007066
- †↑↘ Hawes, G. (2005). *Las Disciplinas, las profesiones y su enseñanza*. Consultado el 24 de Abril de 2014 de <http://www.gustavohawes.com/Educacion%20Superior/2009%20DisciplinasProfesionesEnsenanza.pdf>
- †↓↘ Hernández, F. (2003) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro/EUB
- †↔↘ Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- †↔↘ Huerta, R. (2002) *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de València.
- †↔↘ Husén, T. y Opper, S. (1984) *Educación Multicultural y Multilingüe*. Madrid: Narcea.
- ↓‡↘ *Investigación en Educación Artística*. (2005). Granada: Universidad de Granada.
- ↓↔↘ *La Crisis Educativa* (1973). Consultado el 18 de Enero de 2010, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, memoria Chilena, Portal de la Cultura Chilena: http://www.memoriachilena.cl/temas/documento_detalle.asp?id=MC0030472
- ↓↑↘ Labarca, A. *Historia de la Enseñanza en Chile*. (1939). Santiago: Universitaria.

- ↕↔↘ Latorre, A. (2003) *La investigación acción*. Barcelona: Grao.
- ↕↔↘ Le Brun, C. (1698). *Expresiones de las pasiones del alma*. Consultado el 10 de Marzo de 2010 de <http://Arte.observatorio.info/2008/12/expresiones-de-las-pasiones-del-alma-charles-le-brun-1698>
- ↕↑↘ *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* (1990). Ministerio de Educación de Chile. Consultada el 1 de Enero de 2010, de <http://www.uchile.cl/uchile.portal?nfpb=true&pageLabel=conUrl&url=8386>
- ↕↕↘ Lleixa, T. y Flecha, R. (2002) *Multiculturalismo y educación física*. Badalona: Paidotribo.
- ↕↔↘ López, J. (2000) *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- ↕↔↘ López, J. (2003). La integración de las TIC's en la Educación Artística. *Revista EDUTEKA*. Consultado el 18 de Enero de 2014 de <http://www.eduteka.org/quienes.php3>
- ↕↔↘ Lowenfeld, V. (2008). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Síntesis.
- ↔↕↘ Lucio-Villegas, E. (s/f) *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. Valencia: Nau Llibres.
- ↔↔↘ Lyotard, J. (1989). *La Condición Posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- ↔↑↘ Marín, R. (2001) *El Dibujo Infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la Expresión plástica en los escolares*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/mupai/AIS/AIS.%2001/AIS.%2001x01.pdf> Consultado el 13 de Julio de 2012
- ↔↔↘ Marín, R. (Ed.) (2005). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada - Universidad de Sevilla.
- ↔↔↘ Martínez, N., Rigo, C. y López, M. (1995). Educación Artística y movimientos sociales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 83 – 98. Zaragoza.
- ↔↑↘ McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los*

fundamentos de la educación. Madrid: Siglo XXI de España.

- ↺↵ Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911: la problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Universidad Iberoamericana.
- ↺↵ Ministerio de Educación de Chile [n.d]. *Futuro Laboral 2009*. Consultado el 28 de Febrero de 2010:
http://www.futurolaboral.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=46&catid=118&Itemid=28
- ↺↵ Ministerio de Educación de Chile (2011). *Marco para la Buena Enseñanza*.
- ↺↵ Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica Artes Visuales*.
- ↺↵ Nouss, A. (1997). *La Modernidad*. México: Cruz.
- ↺↵ Núñez, I. (1999) *Breve historia de la profesión docente en Chile*. Apuntes para el curso taller Introducción a la Educación, de la carrera en Pedagogía Básica. UAH: Documento interno inédito.
- ↺↵ OCDE y Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo. Banco Mundial. Ministerio de Educación de Chile. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Consultado el 18 de Febrero de 2010, de
http://www.divesup.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=164&Itemid=164
- ↺↵ OEI (2011) *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Consultado el 14 de Marzo de 2012 de http://www.idea-educ.cl/descargas/educacion_artistica.pdf
- ↺↵ Parcerisa, A., Giné, N. y Forés, A. (2010) *La educación social: una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Barcelona: GRAO.
- ↺↵ Parrilla, A., Gallego, C. y Murillo, P. (1996). *El análisis del aula: una propuesta ecológica*. Bilbao: Mensajero.
- ↺↵ Postic, M. y Ketele, J. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

- ↔↘ Quintero, J. *La Educación en la Edad Moderna*. (2008). Consultado el 14 de Marzo de 2010 de <http://www.scribd.com/doc/1085655/Modulo-6-enacimiento#stats>
- ↔↘ Redondo, J., Descouvieres, C. y Rojas K. (2004) *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la Educación Obligatoria (1990 – 2001)*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- ↔↘ *Revista de Educación*. (1969). Madrid, Ministerio de Educación de España. Volumen 71, Números 205-206.
- ↔↘ Rosario, V. (2011). *Los Saberes del Profesor para Transformar su Práctica Docente por Competencias*. México: Palibrio.
- ↔↘ Rousseau, J. (2006) *Ensayo sobre el origen de las lenguas* (Trad. Adolfo Castañón). México: Fondo de Cultura Económica.
- ↔↘ Salkind, N. y Escalona, R. (1998) *Métodos de investigación*. Madrid: Pearson Educación.
- ↔↘ Stenhouse, J. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- ↔↘ Subercaseux, B. (2005). *Chile o una loca geografía*. Santiago Editorial Universitaria.
- ↔↘ Universidad Católica de Chile. *TELEDUC. Centro de Educación a distancia*. Consultado el 7 de Enero de 2010, de <http://www.uc.cl/teleduc/>
- ↔↘ Vasari, G. [n/d]. Consultado el 14 de Marzo de 2010 de <http://www.Artexpertswebsite.com/pages/artists/vasari.php>
- ↔↘ Wittrock, M. (1989). *Investigación en Enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.
- ↔↘ Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La Enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá: Siglo del Hombre.

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de Observación Estandarizada



**PONTIFICIA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE**

Facultad de Educación

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE UNA CLASE DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA VISUAL

Objetivos

- 1.- Conocer y describir la realidad del área de Artes Visuales en un centro educativo a través de la observación de actividades realizadas y medios de expresión utilizados en algún curso de Educación Básica (entre 1° a 8°)
- 2.- Analizar alguna/s clase/s de Artes Visuales (dos horas pedagógicas) en función de criterios didácticos.

Instrucciones generales

- ↯ Para su realización debe asistir a un centro educativo y observar los aspectos que se detallan, con el fin de reconocer las características de la clase de Artes Visuales
- ↯ Deberá registrar sus observaciones por medio de apuntes y fotografías de las producciones realizadas por los/as niños/as en la asignatura de Artes Visuales.

I.- CENTRO EDUCATIVO

Datos de identificación centro educativo

- ◆ Nombre
- ◆ Ubicación, dirección teléfonos, sitio web.
- ◆ Niveles educativos que atiende, n° de alumnos
- ◆ Breve descripción del establecimiento: dependencia, modelo educativo, tipo de currículum, otros datos relevantes.

- Identificación y caracterización del/la docente que realiza la asignatura de Artes Visuales. (Formación profesional, experiencia, perfeccionamiento otros).

II. Breve Análisis crítico de lo observado.

- Nombre profesor:

- Curso observado:
- Fecha:
- Número de alumnos/as:

- Propósito de la clase (¿es explícito?, ¿no existe?, ¿qué infieren ustedes?)
- ↻ Unidad Temática
- ↻ Objetivos (Expresión, observación, apreciación, producción, interpretación, reflexión, crítica, otro.)
- ↻ Contenidos (Conceptual, procedimental, actitudinal)

En este punto observar y registrar si se trabaja a partir de Bases Curriculares MINEDUC de Artes Visuales (2012) o con programas propios de la institución.

- Actividad realizada.
- Tipo de actividad (apreciación visual, dibujo, pintura, modelado, otros)
- Desarrollo de la actividad (instrucciones, acompañamiento, procesos, productos, rol del/la docente, sentido la actividad, otro)
- Se puede identificar una metodología (si-no). Descríbala.
- Se puede identificar el uso de referentes. Descríbalo.
- Se observa la estructura adecuada de una clase, es decir, Inicio-Desarrollo - Cierre
- Se utilizan recursos didácticos o de apoyo a la enseñanza: ¿Cuales y cómo?
- Evaluación: Se observa un planteamiento evaluativo: Instrumento, enfoque, criterios, participación de los alumnos.

III. ANÁLISIS DE LO OBSERVADO:

Para guiar el análisis respondan a las siguientes preguntas, empleando como referentes teóricos las lecturas revisadas:

- ¿Qué observaciones críticas se pueden realizar al contrastar lo observado con los referentes didácticos para la Educación Artística Visual que ustedes ya conocen?
- ¿Qué preguntas surgen a partir de la clase observada, desde los planteamientos didácticos tratados en el curso y sus proyecciones profesionales?
- ¿Qué sugerencias realizarían para optimizar la clase observada?
- ¿Se observa un aprecio a diferentes visiones del arte?
- Finalmente, describe brevemente lo que ocurrió en la clase que observaste, enfatizando aquellos episodios que considera están vinculados con el tema de este proceso de observación.

IV. Anexos (fotografías, video, producciones de los niños, otros)

