



ENERO 2022

**ESTUDIO SOBRE EL
ESTADO DE LA
EDUCACIÓN ARTÍSTICA
EN EL SISTEMA
EDUCATIVO FORMAL Y NO
FORMAL DE LA REGIÓN
DEL LIBERTADOR
BERNARDO O'HIGGINS**

ENTREGA DE RESULTADOS



Estudio sobre el Estado de la Educación Artística en el sistema educativo formal y no formal de la región del Libertador Bernardo O'Higgins

© Secretaria Regional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la región de O'Higgins y la Universidad de O'Higgins, según resoluciones exentas 253 y 404.

Autores y autoras:

Investigador principal y responsable técnico del estudio:

Doctor José Mela Contreras, académico de la Universidad de O'Higgins.

Co-investigadora:

Doctora Daniela Cobos Bustamante, académica de la Universidad de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Equipo de sociólogos/as:

Gian Franco Romano Andreo, Universidad de Valparaíso y candidato a Magíster en Sociología - UAH.

Valeria Carvallo Gallardo, Universidad de Valparaíso, Magíster ESPO - UAH.

Equipo de asistentes/as de investigación:

Rolando Díaz Villanueva, Universidad de Talca.

Natalia Tardón Gangas, Universidad de O'Higgins.

Consuelo Castillo Lagos, Universidad de Talca.

Diseño y diagramación:

Consuelo Castillo Lagos y Valeria Carvallo Gallardo.

Este trabajo fue encargado por la Secretaría Regional Ministerial de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la región de O'Higgins, a través de su Programa de Fortalecimiento de la Identidad Cultural Regional (FICR), dependiente de la Unidad Regional de Ciudadanía Cultural. La investigación forma parte de un convenio de colaboración entre la Secretaría Regional Ministerial y la Universidad de O'Higgins.

Las imágenes e información contenidas en este documento son de uso exclusivo de la Universidad de O'Higgins, la Seremía de Educación y la Seremía de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Rancagua, 2022

Índice

| | | |
|------------|----------|--|
| 04 | — | Introducción |
| 06 | — | Marco Conceptual |
| 17 | — | Objetivos del estudio, metodología y trabajo de campo |
| 22 | — | Caracterización del profesorado y artistas-educadores/as |
| 48 | — | ¿Qué equipamiento y recursos materiales se utilizan en la enseñanza de las artes? |
| 85 | — | ¿Qué importancia tiene la Educación Artística en la formación de las y los estudiantes? |
| 98 | — | ¿Qué necesidades profesionales evidencia el profesorado de la Región de O'Higgins? |
| 104 | — | Comentarios finales |
| 109 | — | Referencias |
| 115 | — | Anexos |

RECONOCIMIENTOS

Varias personas contribuyeron al desarrollo del informe y estudio, inédito en la región del Libertador Bernardo O'Higgins, por ejemplo a través de su lectura y observaciones: Tomás Peters, Alfonso Padilla y Gastón Quintela, como pares revisores nacionales; Rolando Díaz, Natalia Tardón y Consuelo Castillo como asistentes del proceso de investigación, en sus diferentes etapas y tareas; María Paz Álvarez, quien nos contribuyó a la toma de contacto con los establecimientos educacionales, entre otras labores.

Queremos agradecer profundamente a los/as directores/as de cada una de las escuelas, rurales y urbanas, que nos abrieron las puertas de sus establecimientos para poder conocer la realidad escolar en el territorio, rural y urbano de O'Higgins. Al profesorado especialista y no especialista en artes que participó del proceso de entrevistas en contexto de pandemia, a través de plataformas digitales y de llamadas telefónicas. A los/as artistas/as educadores/as de la región que también cedieron su tiempo para llevar a cabo los grupos focales y las entrevistas en profundidad.

Sin estar directamente involucrados en el informe al Centro Cultural La Matriz, de San Fernando, por su contribución al contacto con los/as artistas/as educadores/as que colaboran con ellos/as, difundiendo y fortaleciendo el arte y la cultura en O'Higgins.

Nuestros agradecimientos a todo el equipo de la Secretaría Regional Ministerial de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la región por su respaldo técnico en el logro de los resultados acá contenidos. A la Mesa Regional de Educación Artística por confiar en esta investigación en el año 2019, tras presentar el anteproyecto para su conocimiento y apoyo.

A estudiantes y profesionales que colaboraron en la transcripción de las entrevistas y grupos focales, de tal manera de poner a nuestra disposición los datos.

Por último, agradecer el respaldo de la Universidad de O'Higgins que, por medio de sus distintos equipos y autoridades, hicieron posible financiar y concretar las distintas etapas y tarea.



INTRODUCCIÓN

El arte y la expresión artística han tenido un rol fundamental en el desarrollo de las civilizaciones a nivel mundial, siendo considerados como elementos constitutivos del ser humano. En el presente siglo, se atribuye al arte, a través de sus lenguajes y disciplinas, la capacidad de estimular y potenciar la innovación y creatividad, componentes esenciales para la toma de decisiones en muchos ámbitos de la vida.

La enseñanza artística, por medio de sus conocimientos y prácticas en el sistema escolar, ha estado tensionada por las prioridades educativas centradas en áreas del aprendizaje con un carácter más utilitario, enfocadas en las necesidades productivas y laborales de una sociedad con altos estándares tecnológicos. En ese sentido, la discusión educativa reflexiona con preocupación sobre las brechas sociales, territoriales, étnicas y de género que impone una enseñanza basada en el *accountability* y la medición de resultados estandarizados.

Investigaciones nacionales e internacionales nos describen la importancia del acceso y participación a las artes y la Educación Artística a un nivel cognitivo, emocional y motriz entre niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Por este motivo, se desprende su valor y su presencia en el currículo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios formales, tal como las escuelas y liceos. Al respecto, el Comité Presidencial para las Artes y Humanidades (PCAH)¹, describe que las artes en la educación contribuyen a mejorar los logros estudiantiles mediante la transferencia de conocimientos, capacidades y habilidades desde las artes, como el razonamiento espacial, a otras asignaturas más tradicionales como el lenguaje y la matemática.

¹ En inglés "President 's Committee on the Arts and the Humanities" (PCAH). Fuente: <https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ReinvestinginArtsEdu.pdf>

A nivel nacional es posible reconocer un sinnúmero de esfuerzos provenientes de las ciencias de la educación que han ayudado a componer un diagnóstico pertinente para los desafíos de la Educación Artística nacional. Destacan los estudios de la OEI-IDIE (2011) y de Errázuriz y Schmutzer (2021) que señalan una visión amplia de la enseñanza de las artes, sus prácticas docentes en el aula y la percepción acerca de su importancia para una formación integral. En este contexto, el presente estudio se propuso una serie de preguntas, en torno a la Educación Artística desde la realidad educativa: ¿quiénes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística en la región de O'Higgins? ¿Qué equipamiento y recursos materiales se utilizan en la enseñanza de las artes? ¿Qué importancia tiene la Educación Artística en la formación de las y los estudiantes? y ¿Qué necesidades profesionales evidencia el profesorado de la región?

Responder a estas interrogantes busca enriquecer la discusión y el panorama de la Educación Artística a nivel nacional y local, como también disponer de evidencia pertinente para orientar las políticas que impulsen su desarrollo en la región. Es así como la presente investigación incorpora datos cualitativos y cuantitativos sobre espacios formales y no formales de Educación Artística, por medio de la inclusión de los relatos y la experiencia de artistas/educadores/as locales, quienes han participado en los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.

Marco Conceptual

Institucionalidad e importancia de la educación artística

La Educación Artística habitualmente es entendida como el cuerpo de conocimientos compuesto por los distintos lenguajes artísticos, tales como las artes visuales, la música, la danza y las artes escénicas. En Chile, la Educación Artística en el sistema escolar formal está conformada por dos asignaturas obligatorias en el currículo: las Artes Visuales y la Música. Ambas materias tienen como propósito principal enseñar temáticas y propiciar experiencias expresivas y creativas de índole visual, sonora, corporal, entre otras, al estudiantado de enseñanza básica y media.

Por otro lado, los planes de estudio de Artes Visuales y Música incorporan la apreciación y práctica del arte contemporáneo, por medio de la experimentación y apreciación estética, a través de lenguajes como la performance y la instalación. De este modo, el arte en la enseñanza formal abarca el conocimiento y práctica de técnicas muy vinculadas al disfrute artístico desde una perspectiva social y comunitaria para la vida en sociedad.

La enseñanza de la educación artística se encuentra respaldada por instituciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que, entre sus lineamientos, incluye la promoción de políticas e iniciativas de apoyo a la enseñanza y rol de las artes en la educación. A modo de referencia podemos mencionar la organización, a nivel mundial, de la Semana de la Educación Artística que se ejecuta desde el año 2011 en adelante.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) también respaldan los diferentes planes de acción, lineamientos y recursos para la cobertura y desarrollo del currículo en esta materia, además de la implementación de los programas ACCIONA, Centro de Creación CECREA y Talleres Artísticos MINEDUC.



En la región de O'Higgins, por otra parte, es el MINEDUC, a través de los Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM), la Corporación Municipal (CORMUN) y, en algunas comunas, el Servicio Local de Educación Pública (SLEP), los encargados de proveer recursos humanos y materiales para que todas las escuelas del país implementen las horas de Educación Artística, tanto en el ámbito rural como urbano. En ese sentido, el MINEDUC reconoce y otorga un valor intrínseco a la enseñanza de las artes, debido a su contribución para fortalecer el pensamiento creativo y divergente, la capacidad de empatizar con otros/as y ***“un mayor conocimiento de la propia identidad cultural y del diálogo entre culturas”*** (MINEDUC, 2016, p. 14) .

Para el MINEDUC, la importancia de las Artes y la Educación Artística en los establecimientos educacionales se justifica porque se comprende como un medio para producir otros saberes, lo que robustece la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento, relevando su vital importancia para el desarrollo humano a través de la enseñanza (Eisner, 2004). No obstante, esta visión institucional contrasta con un currículo que se exhibe muy centrado en lo disciplinar y que, en el caso de la educación artística, genera un aislamiento de las asignaturas artísticas, en relación con el resto de las materias (Errázuriz, 2001; Quintana, 2016). Sin embargo, en los actuales programas de estudio de Enseñanza Básica el MINEDUC sugiere que el profesorado, por medio de las diferentes asignaturas, seleccione contenidos y metodologías factibles de ser aplicadas en todas las áreas del conocimiento, incluyendo artes, como una labor de integración curricular.

Siguiendo la literatura nacional e internacional podemos aseverar que la educación artística desarrolla conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades entre las niñas, niños y adolescentes relevantes para una formación integral (Gardner, 1994; Hargreaves, 2002; Hernández, 2003; Agirre, 2005; Eisner, 2004; Caritx y Vallès, 2017 y Gianfelici, 2020). Hargreaves (2002), destaca la capacidad que posee la educación de las artes para incrementar la creatividad en las personas, a través del fortalecimiento de los intereses creativos de cada individuo. Hernández (2003), asimismo, sostiene que, la Educación Artística utiliza:

“Estrategias intelectuales como el análisis, la inferencia, el planteamiento y resolución de problemas o formas de comprensión e interpretación (...) no sólo potencia una habilidad manual [sino que] fortalece su identidad, en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar, imaginar ” (2003, p. 49)

En concordancia con lo anterior, estudios e investigaciones de neurociencia, en los últimos años, respaldan la importancia que tiene para el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (NNA) las experiencias artísticas, tanto en el sistema escolar como en espacios educativos no formales. Se reconoce que la implementación de una adecuada formación en los diferentes lenguajes artísticos influye positivamente en el desarrollo y/o potenciación de habilidades cognitivas, motrices y emocionales, así como en la relación que se establece entre pares. Para Posner, Rothbart, Sheese y Kieras (2011), las artes y su práctica incrementa la capacidad de ejecutar tareas vinculadas a la percepción y creación, mientras que Gross (2013), afirma que, la enseñanza de las artes, incluyendo las experiencias estéticas, deben iniciarse en la etapa preescolar, debido a la plasticidad cerebral que permite responder de forma positiva a los estímulos o ejercicios artísticos vinculados con la atención y focalización del pensamiento.

Por último, para Koopman (2005), las artes son fundamentales en la formación escolar porque cuando una persona participa de la creación de una obra artística se involucra por completo, en el ámbito cognitivo, corporal y emocional.

Esta noción de inmersión completa que señala el autor se vincula directamente con cómo la escuela pone a disposición del estudiantado experiencias educativas que sean significativas porque los compromete desde una perspectiva integral de su formación humana. Planificar actividades artísticas se comprende como una instancia pedagógica para que NNA emprendan tareas que las y los interesen y motiven a profundizar en el conocimiento y práctica de los lenguajes artísticos.

En suma, la importancia de la educación artística deviene de su capacidad intrínseca de proporcionar un bienestar integral a las personas que practican y disfrutan alguna disciplina artística, y no únicamente un medio para el incremento de ciertos aprendizajes. Al mismo tiempo, comprendemos que el arte es una herramienta potente para desarrollar habilidades y competencias creativas y expresivas, lo que permite mirar, explorar y profundizar una lectura de la realidad, más allá del razonamiento intelectual, sino a través de la sensibilidad que habilita cada uno de los lenguajes visuales, audiovisuales, musicales y escénicos.

Educación artística en contextos de educación no formal

Desde finales de la década de los sesenta, la literatura en educación viene acuñando con mayor frecuencia los conceptos de educación formal, no formal e informal, y sus características (Luque, 1997). La educación no formal son todas las actividades de índole educativa que se desarrollan fuera de la institución escolar y que surge como resultado de la complejización del conocimiento y la necesidad social de transmitir, de forma sistemática y estructurada, un cuerpo cultural de saberes determinados (Marenales, 1996). Dicho de otra forma, corresponde a aquel cuerpo de conocimientos que las personas adquieren durante toda su vida, por medio de experiencias cotidianas y asistemáticas, en ambientes diversos y no necesariamente con una estructura definida. Estos aprendizajes pueden tomar forma de valores, hábitos, actitudes, técnicas, comportamientos, relatos, tradiciones, entre otros. En este tipo de formación el rol protagónico lo tienen aquellos/as que poseen cierta experiencia o conocimiento que será transmitido a los más jóvenes o iniciados/as. Nos referimos a padres, madres, cuidadores, chamanes, ancianos/as, abuelos/as, tutores/as, amigos/as, compañeros/as de trabajo, entre otros/as. Por demás, este tipo de conocimiento no se origina en la escuela, sino que es adquirido a través de actividades que poseen fines formativos en espacios extraescolares, tales como organizaciones sociales, culturales o comunitarias. Por esta razón, este tipo de enseñanza no orienta sus actividades según un currículum oficial, ni normativas legales (aunque podría apoyarlo). Sus estructuras son más abiertas, flexibles, participativas y adaptadas a las necesidades de los beneficiarios (Trilla, 2003).

En el caso de Chile y de la Educación Artística la enseñanza no formal convive con la enseñanza formal, mediante diversos proyectos articulados en cada uno de los territorios, más aún, cuando la lejanía geográfica con los grandes centros urbanos impide un acceso a una amplia oferta artística y cultural de las comunidades.

Debido a lo anterior, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio tiene como uno de sus principios: ***"Fomentar y colaborar, en el ámbito de sus competencias, en el desarrollo de la educación artística no formal como factor social de desarrollo"***². No es de extrañar que varias de estas iniciativas no formales se presenten bajo la modalidad de cursos o talleres a cargo de artistas y/o educadores y, en muchas ocasiones, al alero de museos, centros culturales, municipalidades, agrupaciones sociales y culturales sin fines de lucro, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, entre otras.

² Ley 21.045 que crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2017. Fuente: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097>

En esta línea de acción están los programas ACCIONA y CECREA (Centros de Creación), del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) y los Talleres Artísticos del Ministerio de Educación (MINEDUC). ACCIONA³, es posible caracterizarlos como iniciativas de índole no formal, ya que articulan actividades artísticas y educativas dentro y fuera de los establecimientos educacionales, pero como un respaldo a la enseñanza formal regida por el del currículum escolar. En el caso de CECREA, incluso, sus actividades se llevan a cabo en centros especialmente habilitados para este programa.

Es preciso señalar que ACCIONA surge en el año 2011 como una iniciativa de carácter gubernamental para apoyar la Educación Artística en el sistema escolar formal, por medio de artistas/educadores/as que trabajan en acompañamiento con profesorado de Educación General Básica, de manera de generar proyectos y actividades artísticas y/o actividades de mediación. CECREA, en tanto, nace en 2015 como un programa paralelo a la educación formal que busca potenciar y facilitar el trabajo creativo de niñas, niños y jóvenes, a través de las artes, ciencias, tecnología y sustentabilidad⁴. Por último, los Talleres Artísticos del MINEDUC, consisten en espacios recreativos impartidos por profesionales de las diversas artes, en escuelas públicas con Jornada Escolar Completa, cuyo objetivo es fortalecer la enseñanza de las artes. El trabajo se articula mediante la figura de la co-docencia entre artistas, cultores y/o profesorado de artes con docentes de los establecimientos⁵.

Actualmente, la región del Libertador Bernardo O'Higgins carece de información actualizada en torno a programas o iniciativas de educación no formal que buscan fortalecer la educación artística, tales como son los programas anteriormente referidos. No obstante, es fundamental reconocer el trabajo constante, muchas veces sin apoyo gubernamental, que realizan asociaciones de artistas, cultores y/o personas interesadas en las artes. Algunos ejemplos lo constituyen el trabajo artístico de artesanas, artesanos y cultores, tales como las Chamanteras de Doñihue⁶ o la Fundación Añañuca de la comuna de San Vicente de Tagua Tagua que, desde el año 2010, desarrolla diferentes iniciativas científicas, artísticas y culturales.

³ Ley Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, ACCIONA. Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/acciona/>

⁴ CECREA (Centros de Creación). Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/CECREA-un-modelo-educativoresumen.pdf>

⁵ MINEDUC (2016), Evaluación y seguimiento de los procesos que intervienen en la ejecución de los talleres artísticos 2015, desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso. FUENTE: <http://54.148.75.48/bitstream/handle/123456789/490/INFORME%20TALLERES%20MINEDUC%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

⁶ Información disponible en: http://www.fundacionfuturo.cl/wp-content/themes/fund_futuro_theme/img/pdf/ohiggins-4-chamateras.pdf

Los conceptos de territorio y territorialidad tienen su origen en los años ochenta, a través del ámbito de la sociología de la educación para conocer las prácticas pedagógicas realizadas, principalmente, en establecimientos educativos rurales en Europa (Champollion, 2015). Desde la sociología francesa, hubo interés por conocer experiencias de desigualdad en los logros académicos de niñas y niños provenientes de áreas geográficas y sociales dispares, tal como el análisis de poblaciones de trabajadores/as rurales versus familias de profesionales urbanos. Surgen, así, los conceptos de contexto y contextualización para identificar el nivel de éxito académico entre las y los estudiantes en un determinado territorio que, posteriormente, dará paso a la elaboración de dimensiones (sociológicas, políticas, económicas y simbólicas) desde donde abordar los procesos educativos en relación al territorio (Champollion, 2015).

Cuando hablamos de territorio nos referimos al espacio simbólico y material, al soporte, que contiene y, al mismo tiempo, representa las diferentes acciones desarrolladas por los actores sociales que coexisten y conviven en su interior. De acuerdo con Spíndola (2016) el ***"territorio (...) es consecuencia del devenir histórico y vive las mismas transformaciones que la población"*** (p. 36). La relevancia está en los distintos aspectos culturales que surgen y se entretajan tales como las tradiciones y ritos, las actividades de ocio, religiosas, económicas o, también, las diferentes lenguas, cosmovisiones y modos de vida de los individuos en aquellos espacios.

En las distintas unidades territoriales se recrea un patrimonio cultural de gran riqueza sociodemográfica que refleja e, incluso, determina la identidad de los lugares y de las personas que los habitan y animan. En ese sentido, el territorio incorpora y se nutre de la multiplicidad de creaciones artísticas que allí se desenvuelven (Haesbaert, 2013). Parte esencial de ese reconocimiento consiste en poder identificar la presencia artística en sus diferentes lenguajes en el paisaje cultural de una provincia o región. Hacerlo es vital para fomentar, por un lado, la valoración que adquieren los relatos identitarios contenidos en las comunidades en un contexto más local y, por otra parte, habilitar una actuación como agencia de los sujetos, formando parte de la construcción del relato que representa e interpreta la identidad del territorio.

La territorialidad hace mención a las distintas acciones emprendidas por los sujetos para habitar cultural e identitariamente un territorio, en su materialidad y bajo un proceso de construcción permanente de significados (Spíndola, 2016). Esta se podría describir entonces como, el vínculo afectivo y de comportamiento de los sujetos con su espacio geográfico y patrimonial que incorpora los bienes culturales. En ese ámbito, el espacio público posee una fuerte vinculación con la comunidad, puesto que pueden habitarlo y nutrirlo de múltiples significados.

En el ámbito educativo la territorialidad adquiere sentido por medio del trabajo educativo desarrollado por el cuerpo docente y el currículo escolar. En la medida que el profesorado atiende a las características del contexto educativo donde se desenvuelve la enseñanza (materiales, sociales, espaciales, culturales), es posible responder a las necesidades de sus estudiantes y de la comunidad.

De esta forma, el aula escolar no es el único territorio donde el cuerpo docente puede centrar su acción educativa, ampliando el rango de efectividad de su labor como agentes de cambio. De acuerdo con Soto (2018), es imprescindible que desde la escuela se eduque en una: **"toma de conciencia del territorio que nos rodea, [ya que] nos descubre lugares compartidos con otras áreas de conocimiento y con otros modos de ver, de estar y de percibir el mundo; para cuestionarlo, replantearlo o reinterpretarlo"** (p. 2). Un ejemplo de lo anterior lo conforma el trabajo curricular emprendido por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2010) que, a través del currículo de la enseñanza parvularia, promueve una respuesta educativa a nivel local incorporando la diversidad de realidades, cultura e historia de cada comunidad. Se busca responder de mejor forma a las necesidades comunitarias donde se desarrolla la enseñanza, en vez de implementar programas de estudio estandarizados que no responden ni se vinculan con las necesidades y particularidades de una localidad, sea urbana o rural.

Mediante este enfoque la enseñanza que se ofrece en los jardines infantiles busca tener directa relación con los lugares donde se desenvuelven los niños y las niñas y las posibilidades que ofrece para desarrollar capacidades y habilidades de aprendizaje. Este enfoque territorial se refleja en los proyectos educativos institucionales y en los planes de acción de cada jardín infantil.

Ahora bien, el profesorado de educación básica de establecimientos educacionales sin Planes y Programas Propios no tiene autonomía para modificar el currículo nacional ni los objetivos de aprendizaje, de tal forma que puedan adaptarlos a las necesidades educativas de sus estudiantes y de la comunidad local⁷. Según el MINEDUC (2009) puede haber adaptación y/o flexibilización curricular cuando el profesorado debe afrontar el reto de estudiantes con necesidades educativas especiales, siempre y cuando las adecuaciones no afecten **"aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles, dado su impacto para el desarrollo personal y social de los alumnos"** (p. 49).

Si hablamos de contextualizar el currículo varios /as autores/as (Felicio, 2010; Fernandes, Leite y Figueiredo, 2011 y Zabalsa, 2012) señalan que, es preciso atender la relación entre conocimiento (currículum) y el sitio o entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, aplicar el currículum de forma vertical, sin incorporar las particularidades del contexto donde se produce el aprendizaje opera más como una práctica de legitimación de ciertos saberes por sobre otros. Por el contrario, contextualizar el currículum permite **"dar sentido a las vivencias, relacionarse con la sociedad, la cultura y los acontecimientos"** (traducción propia, Felicio, 2010: 247).

En el desarrollo de este estudio se ha incorporado el ámbito territorial para conocer de qué forma el profesorado que se desempeña en establecimientos urbanos y rurales incorpora el territorio en su trabajo pedagógico, sobre todo considerando que, las artes son una herramienta para que el estudiantado pueda tener un desarrollo integral de sus capacidades y habilidades para la vida.

⁷ De acuerdo con el Decreto 439 del MINEDUC (2011), los Planes y Programas serán obligatorios para los establecimientos educacionales que no posean planes y programas propios. Fuente: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1036799>

Educación artística en contexto de ruralidad

En Chile el 11,4% de la población pertenece al ámbito rural, esto corresponde a 2.247.649 de personas, mientras que el 88,6% restante forma parte de la población urbana, con un total de 17.430.714, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (2019). Según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020) hay: **"3.401 escuelas rurales, que corresponden al 30% del total nacional. Estos establecimientos cuentan con una matrícula de 279.764 estudiantes"** (p. 7).

Cabe señalar que la enseñanza en contexto de ruralidad posee características que la diferencian de la enseñanza urbana, rasgos que para Williamson **"constituye un sector específico del sistema educacional, en el sentido de que se define por su localización, el carácter cultural de la población escolar que atiende y especificidades pedagógicas propias"** (2003, p. 17). Uno de los elementos con connotación negativa tiene relación con la concentración de alumnado con altos índices de pobreza y vulnerabilidad. Para Williamson (2003), la población estudiantil que asiste a estos establecimientos son, primordialmente, hijas e hijos de campesinos/as o de trabajadores/as vinculados a la actividad agrícola, frutícola, ganadera o de actividades comerciales menores. En ese sentido, es relevante considerar que diferentes autoras, autores e instituciones (Williamson, 2003; Oyarzún y Miranda, 2011; Fundación 99, 2020) destacan que las escuelas rurales chilenas evidencian altos índices de vulnerabilidad entre las familias y estudiantes que asisten a estos establecimientos.

En cuanto a las especificidades pedagógicas y administrativas de la enseñanza rural podemos describir los siguientes elementos que destacan:

- a) Se dividen entre escuelas multigrado incompletas (1° a 6° básico) y completas (1° a 8° básico).
- b) Poseen un cuerpo docente reducido, compuesto de 4 profesionales de la educación o más cuando se suma algún especialista por horas o media jornada.
- c) Comparten las bases curriculares y planes de estudio de todas las escuelas del país, d) se someten al Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) al igual que el resto de establecimientos del país.
- e) Las y los docentes son evaluados bajo el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, de forma similar que sus pares de establecimientos urbanos y, por último.
- f) Los establecimientos se organizan en microcentros regionales e interregionales con el propósito de llevar a cabo reuniones técnico-pedagógicas.

La educación artística que se enseña en las escuelas rurales forma parte del currículo escolar obligatorio que abarca todas las asignaturas de enseñanza básica. En el caso de las artes nos referimos a las Artes Visuales y la Música, tanto en primer como segundo ciclo.

Los establecimientos educacionales pueden solicitar recursos al Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o los SLEP (Servicios Locales de Educación Pública) para contratar a profesionales que realicen clases de otras disciplinas artísticas, por una o dos horas semanales, es decir, de forma itinerante. De esta manera, las escuelas pueden incluir en su oferta educativa talleres de interpretación musical, danza, teatro, folclore, entre otras.

La educación artística que se puede desarrollar en el contexto de ruralidad no cuenta con orientaciones pedagógicas disponibles por el MINEDUC, institución encargada de elaborar material para asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales⁸. En ese contexto, las bases curriculares de 1° a 6° año básico contienen orientaciones sobre la enseñanza que relevan la importancia de reconocer el patrimonio cultural, ***“promoviendo la identificación y el sentido de pertenencia por medio del reconocimiento de costumbres, tradiciones, símbolos, patrimonio, paisajes y trabajos, entre otros”*** (MINEDUC, 2012, p. 147). Por ello, todos los establecimientos rurales deben tener acceso a participar de actividades culturales y artísticas sin tener que invertir recursos económicos en desmedro de otras actividades educativas.

⁸ Orientaciones Pedagógicas para el Aula Multigrado del MINEDUC (2018) en Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Fuente: <https://rural.mineduc.cl/orientaciones-pedagogicas-para-el-aula-multigrado/>

Educación artística en contexto de pandemia Covid-19

Desde marzo de 2020 producto de los efectos de la pandemia del Covid-19, el gobierno chileno instauró una cuarentena a nivel nacional que, entre otras consecuencias, obligó a reemplazar las clases presenciales del sistema escolar formal por clases vía remota. Conforme fueron avanzando los meses la pandemia obligó a las comunidades educativas a iniciar un proceso de adaptación representado por el Currículum priorizado del MINEDUC (2020) para **"responder a los problemas emergentes que ha implicado la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas"** (p. 4).

El currículum priorizado incorporó entre sus recomendaciones realizar un trabajo diario de 40 minutos en asignaturas como Educación Física, Artes, Música o Cultura y entretenimiento. A su vez, se elaboraron fichas pedagógicas disponibles a través de la página web del MINEDUC en Artes Visuales y Música ⁹. Este material se elaboró curso a curso por cada nivel educativo, esto es, desde 1° a 4° básico (primer ciclo) y desde 5° a 8° año (segundo ciclo). Una característica de estas fichas pedagógicas trata de la identificación y desarrollo de objetivos de aprendizaje esenciales para avanzar o ser promovidos de nivel (primer ciclo) y de objetivos integradores para **"transitar entre las distintas áreas del conocimiento y responder como ciudadano activa y responsablemente en la sociedad"** (MINEDUC, 2020, p. 2).

Sin duda, uno de los grandes desafíos pedagógicos de los equipos docentes fue poder responder, a través de las herramientas metodológicas adecuadas, al contexto educativo de la pandemia. En el caso de las artes la principal dificultad fue poder resguardar el desarrollo de actividades que contemplan el acceso y participación de actividades como la creación, interpretación, experimentación y producción de obras mediadas por una plataforma digital (Kerby, Lorenza, Dyson, Ewing y Baguley, 2021). Esta problemática se vincula a la falta de formación en herramientas de enseñanza digital y online de buena parte del cuerpo docente y la posibilidad de adaptar sus competencias pedagógicas y disciplinares a un nuevo escenario curricular (Mateus y Andrada, 2021).

La enseñanza de las artes en pandemia se relaciona con la capacidad de la práctica artística de conectar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con sus imaginarios creativos, personales y colectivos, para responder de una forma más apropiada al estrés de la contingencia. En ese contexto, las artes funcionan como un medio para conectarse con un sentido de normalidad y para visualizar un futuro esperanzador ante la adversidad (Kerby et al., 2021).

⁹ Ministerio de Educación, currículum en línea. Fuente: https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular#i_w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_178042_Orientaciones20para20Bibliotecas-CRA

Cabe señalar que el mundo de las artes y los/as artistas tuvieron meses muy complejos producto del cierre de los espectáculos tales como el teatro, el cine, los museos o las galerías. La denominada industria creativa tuvo una profunda contracción a nivel mundial produciendo gran cantidad de incertidumbre y cesantía entre artistas y organizaciones culturales. Tal es así que el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio implementó un Catastro de Estado de Situación para Agentes, Centros y Organizaciones Culturales ¹⁰, con la finalidad de distribuir recursos en aras de paliar los efectos de la prolongada cuarentena y cierre de circuitos artísticos.

En el contexto escolar, progresivamente, docentes y estudiantes fueron adaptando sus actividades y recursos para generar modos de creación y expresión artística basados en internet. Al respecto, Cárdenas (2021) señala que la pandemia ofreció la oportunidad de ampliar las temáticas, contenidos, técnicas e, incluso, los territorios educativos, al usar los medios digitales y medios de comunicación de masas como formato para elaborar producciones artísticas. Por consiguiente, escuchar, practicar y compartir música entre pares, usando plataformas digitales durante la formación escolar, fomenta la capacidad de empatía y conexión emocional con los otros. Del mismo modo, contribuye a mejorar el sentido de pertenencia, el altruismo y la confianza, fortaleciendo mejores relaciones y estados anímicos (Cabedo, Arriaga y Moliner, 2020).

Sin embargo, la pandemia trajo consigo nuevos desafíos pedagógicos en todos los niveles educativos y en todas las áreas de conocimiento, por ese motivo se vuelve necesario revisar el aporte de las denominadas pedagogías emergentes. Nos referimos a la gamificación, clase invertida, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entre otras. Para Motos y Navarro (2020), dentro de estas iniciativas, las Artes Escénicas ocupan un rol destacado, ya que involucran el uso del cuerpo como un medio para expresar e interpretar los conocimientos adquiridos.

En suma, variados son los beneficios que las múltiples artes (visuales, musicales y escénicas) pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Adicionalmente, su valor agregado consiste en entregar las herramientas para la innovación docente en pos de la construcción de aprendizajes significativos, en los diferentes contextos o ámbitos de la enseñanza, incluyendo las plataformas digitales.

¹⁰ Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020), resultados Catastro de Estado de Situación para Agentes, Centros y Organizaciones Culturales. Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2020/04/catastro-covid-19.pdf>



Objetivos del estudio

OBJETIVO GENERAL

Describir el estado de la Educación Artística de la VI región, en el sistema educativo municipal formal y no formal, por medio de una investigación a docentes y educadores artísticos, para conocer sus características, metodologías, tendencias y proponer orientaciones para la toma de decisiones institucionales a nivel regional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Generar un estado del arte actualizado sobre la Educación Artística nacional y local, por medio de la revisión de referentes teóricos y experiencias nacionales e internacionales.
2. Caracterizar el perfil del profesorado a cargo de las asignaturas artísticas en Educación Básica de escuelas municipales de la VI región.
3. Caracterizar el perfil de los profesionales a cargo de la Educación Artística en espacios no formales de la VI región, tales como CECREA, ACCIONA y Talleres Artísticos MINEDUC.
4. Describir y caracterizar las actuales prácticas pedagógicas de Educación Artística, en contextos formales y no formales, con el fin de reconocer tendencias, enfoques, recursos para la docencia, orientaciones y otros elementos.
5. Diseñar, con base en la evidencia obtenida, indicadores cualitativos para evaluar y orientar proyectos de Educación Artística que emanan de las principales instituciones regionales.

Metodología y trabajo de campo

Debido a la diversidad de la realidad educacional y artística regional se construyó un diseño de investigación, con métodos mixtos y diseño convergente, para abordar el estado de la educación artística en el sistema educativo formal y en espacios no formales. Para tales efectos, el equipo implementó un trabajo de diseño y ejecución simultánea de los instrumentos cualitativos y cuantitativos.

A nivel general, el estudio incorpora un diseño de investigación de carácter descriptivo y, de forma secundaria, evaluativo, puesto que busca dar una descripción completa del fenómeno. Al mismo tiempo, se propuso entregar claves conceptuales para generar un diagnóstico concerniente al estado de la educación artística en escuelas públicas y programas de enseñanza no formal (Cea D' Ancona; 2001).

Las principales técnicas de producción de datos de la investigación son la entrevista cualitativa semiestructurada y la Encuesta. De forma complementaria, se aplicó un grupo focal y una conversación grupal. En su proceso de operacionalización los distintos instrumentos respondieron a idénticas matrices conceptuales, incluidas las diferentes dimensiones, para asegurar así su consistencia teórica e inter-instrumentos (Anexo metodológico).

La encuesta respondió a un diseño no experimental transversal y consta de un total de 55 preguntas. De diseño complejo, con preguntas específicas para cada área de la educación artística, especialmente en recursos para la enseñanza y prácticas docentes y con una aplicación en línea autoadministrada.

La entrevista cualitativa semiestructurada, por otro lado, constó de 21 preguntas troncales, que fueron implementadas a 11 artistas/educadores/as entre el 20 de octubre de 2021 y el 28 de noviembre de 2021 de forma telemática. Se optó por una aplicación flexible en función de la emergencia temática por parte de los/as entrevistados/as.

El grupo focal se realizó de forma presencial en la ciudad de San Fernando y la entrevista grupal de forma presencial en la ciudad de Rancagua, durante el mes de septiembre y octubre de 2021. En total fueron 8 artistas/educadores/as quienes, en ambas instancias, conversaron sobre las motivaciones en relación a los talleres que implementan, la relación que establecen con NNA, duplas docentes, herramientas para el trabajo colectivo, institucionalidad de los programas que impulsan ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC y los desafíos creativos enfrentados en la pandemia.



Diseños muestrales

Los instrumentos aplicados contemplan diferentes poblaciones:

- *Encuesta*: dirigida a la población de docentes que se desempeñan en educación artística en el sistema escolar formal público de la región de O'Higgins.
- *Entrevistas cualitativas*: dirigidas a docentes que se desempeñan en asignaturas artísticas del sistema escolar formal y público de la región de O'Higgins. Las entrevistas incluyeron a artistas/educadores/as que se desempeñan en espacios no formales, en este caso, los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.
- *Técnicas de conversación grupal*: dirigidas a artistas/educadores/as que se desempeñan en los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.

Así definidas las poblaciones para los diferentes instrumentos se procedió a construir dos marcos muestrales que nos permitieron llevar a cabo diseños muestrales pertinentes para cada perfil y técnica a aplicar: de docentes - encuesta y entrevistas cualitativas- y de artistas educadores -entrevistas cualitativas, grupo focal y entrevista grupal-.

Procesamiento y análisis de datos

Con fines analíticos, se transcribieron las entrevistas cualitativas, el grupo focal y la entrevistas grupal y se llevó a cabo un análisis temático y de contenido en el *software* Atlas.ti. Los datos cuantitativos se respaldaron en diferentes formatos (R, SPSS, Excel), se construyeron índices para las preguntas de frecuencia (uso de materiales, herramientas tecnológicas, etc), que se expresan en porcentajes que van de 0% a 100%, donde 0% es nunca y 100% es siempre. Para el presente informe se disponen análisis descriptivos de proporción para variables nominales y ordinales y estadísticos de distribución para variables continuas.



Resultados del estudio

Con la finalidad de entregar los resultados de una manera comprensiva, la información se presentará dialógicamente, transitando entre los resultados cuantitativos y cualitativos. En cuanto al análisis cuantitativo fueron obtenidos a través de la encuesta -dirigida a docentes y educadores del sistema educativo formal-, mientras que los cualitativos son producto de las entrevistas en profundidad y técnicas conversacionales grupales, dirigido tanto a docentes y educadores/as del sistema formal (escolar), como de los espacios no formales de educación artística.

Si bien se trata de un informe de carácter descriptivo, la exposición de resultados busca integrar sus hallazgos, con el propósito de responder de mejor manera a las preguntas de investigación. Por este motivo, a nivel temático el cuerpo de resultados se compone de cuatro apartados principales, con sus correspondientes subapartados:

- Perfil de docentes y artistas/educadores/as
- Equipamiento, recursos y prácticas de enseñanza-aprendizaje
- Visión y valoración de la educación artística
- Necesidades profesionales en torno a la educación artística

Como sugiere la literatura nacional e internacional, la formación del profesorado a cargo de la enseñanza artística, sus prácticas de enseñanza-aprendizaje y la visión que poseen sobre el área de conocimiento son dimensiones estrechamente vinculadas. Adicionalmente, se proponen dos ejes de lectura que permiten articular las principales dimensiones de la educación artística: por una parte, el carácter especialista/no-especialista de docentes y educadores/as y, por otra, el carácter rural/urbano de los territorios. Esta perspectiva se describe, de forma transversal, en capítulos y subapartados, especificando similitudes y diferencias que emergen de los datos levantados.



Camino de acceso a **Escuela Rural Pablo Neruda** en Peralillo, Cardenal Caro

CAPÍTULO 1

Caracterización del profesorado y artistas-educadores/as ¿Quiénes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística en la Región de O'Higgins?

- 1.1** Definición de especialistas y no especialistas
- 1.2** Procesos formativos del cuerpo docente que se desempeña en la educación artística
- 1.3** Artistas/educadores: ¿qué nos relatan sobre su formación?
- 1.4** Áreas de desempeño en educación artística
 - 1.4.1** Espacios formales

1.1 Definición de especialistas y no especialistas

El presente capítulo describe las principales características del perfil de docentes y artistas/educadores/as que se desempeñan en el área de la Educación Artística, en el sistema educativo formal. De la misma forma, se caracteriza el perfil de los/as artistas/educadores/as de espacios no formales que se desempeñan en los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.

Ambos tipos de datos se desprenden de la aplicación del instrumento cuantitativo (encuesta) y los instrumentos cualitativos (entrevistas y grupos focales), de acuerdo con la matriz muestral construida para abordar ambos tipos de profesionales y/o educadores/as. En síntesis, las principales dimensiones descritas a continuación dan a conocer: los perfiles de docentes y artistas/educadores/as, de acuerdo con las áreas y niveles en que se desempeñan, y su formación pedagógica y disciplinar que los habilita para su labor en la enseñanza artística.

La definición de especialista en educación artística, de acuerdo a documentos ministeriales, corresponde a profesionales que poseen formación pedagógica universitaria, incluyendo en aquella formación de conocimientos disciplinares en Artes Visuales y/o en Música. Por defecto, los/as no especialistas tendrían un perfil opuesto, es decir, profesionales que carecen de formación pedagógica y disciplinar universitaria, aunque vinculados/as a las Artes Visuales y/o la Música.

Al inicio del trabajo de campo constatamos que la realidad del sistema educativo formal de O'Higgins evidencia una presencia significativamente baja, de profesorado especialista en educación artística. Por otra parte, la posibilidad de conocer los espacios no formales de educación artística en los que se desenvuelven licenciados/as en Artes, profesionales de las artes y artistas con trayectoria del mismo medio, nos llevaron a ampliar la definición de especialistas. En ese sentido, en esta etapa del trabajo se pudo precisar la diversidad profesional y artística de profesionales que ejercen en los distintos espacios educativos y artísticos de la Región de O'Higgins.

Todas estas observaciones nos permiten establecer una definición de **especialista en educación artística** que mejor se ajusta a los objetivos de la presente investigación, y refiere a: profesorado especialista y educadores/as que se desempeñan en espacios educativos formales o no formales, facilitando procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las artes. A su vez, los/as especialistas cuentan con algún tipo de formación en el área disciplinar y artística en la que se desempeñan. Ahora bien, en cuanto al profesorado especialista la mayoría reporta estudios formales en alguna universidad, pero se identifican casos sin la culminación de estudios o, bien, con una formación disciplinar no conducente a títulos profesionales o licenciaturas.

Es importante señalar que la definición anterior nos condujo a generar distinciones para el perfil de profesorado especialista, esto es:

- *Especialista con pedagogía*, profesionales con formación universitaria y disciplinar en Artes Visuales o Música que se desempeñan en el sistema educativo formal y no formal.

- *Especialista disciplinar*, personas con formación disciplinar en algún ámbito de las artes, con o sin preparación universitaria que se desempeñan en el sistema educativo formal y espacios no formales.
- *Especialista por trayectoria*, aquellas personas que, sin título profesional, poseen experiencia en algún oficio o área de las artes (visuales, musicales o escénicas) y que se desempeñan como educadores/as y facilitadores de procesos artísticos para niñas, niños y adolescentes.

En concordancia con lo anterior, una definición de **no especialista en educación artística** consiste en señalar que: son aquellos/as profesionales que realizan clases de arte en los espacios educativos, sin contar con una formación disciplinaria en artes. Un ejemplo muy común, que analizaremos con detenimiento más adelante, lo conforman docentes de Educación General Básica, sin mención en artes, que realizan las horas de Artes Visuales o de Música en las escuelas. Así mismo, otros/as no especialistas son las personas que han tenido la posibilidad de experimentar la práctica artística durante su niñez o juventud (visuales o musicales) y que, con posterioridad a sus estudios de pedagogía, han asumido la enseñanza de las artes para suplir la falta de profesorado especialista en las escuelas. En otros casos, existe una formación autodidacta y/o formación por transmisión del oficio artístico, por parte de un/a maestro/a de algún área o actividad artística. Acá podemos identificar muralistas que han aprendido a ejecutar este arte en espacios no formales de enseñanza para, luego, transmitirlo a sus estudiantes en la escuela o, también, intérpretes en guitarra u otros instrumentos, que han aprendido a tocar desde niños/as, y que asumen las horas de Música en los establecimientos educacionales.

1.1.1 Espacios en que se desempeñan especialistas y no especialistas

En la siguiente tabla n° 1 se muestra la distribución de los tres perfiles de especialistas que participaron en las entrevistas en profundidad y técnicas grupales de conversación. Se especifica el espacio donde se desempeñan y el porcentaje sobre el total de especialistas que participaron en el levantamiento cualitativo.

Tabla n°1 : Tipos de especialistas por espacios de desempeño (n/%)

| Espacios | Perfil Especialista | | | | | | TOTAL | |
|--------------------------------------|----------------------------|--------------|--------------------------|--------------|------------------------------|--------------|-----------|-------------|
| | Especialista con pedagogía | | Especialista disciplinar | | Especialista por trayectoria | | | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Formal (estab.educ.) | 12 | 30,7% | 7 | 22,6% | 1 | 3,2% | 20 | 64,5% |
| No Formal (Acciona-Cecrea-T.MINEDUC) | 2 | 6,5% | 6 | 19,4% | 3 | 9,7% | 11 | 35,5% |
| Total | 14 | 45,2% | 13 | 41,9% | 4 | 12,9% | 31 | 100% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

Del total de especialistas que participaron en el levantamiento cualitativo, 38,5% son especialistas con pedagogía, un 46,2% son especialistas disciplinares y un 15,4% corresponde a especialistas por trayectoria. Especialistas con pedagogía se concentran, mayoritariamente, en espacios educativos formales y, un número menor, en espacios no formales, tales como ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.

Por su parte, los/as especialistas disciplinares lo hacen en espacios formales y no formales, de forma más equitativa que los otros perfiles, mientras que, los/as especialistas por trayectoria tienen mayor presencia en espacios no formales. Por otro lado, los/as no especialistas, al igual que sus colegas con especialidad y formación disciplinar, se concentran en el sistema educativo formal.

En la construcción y aplicación de la encuesta, la categoría de especialista se construyó a partir de la formación inicial de los/as docentes. Como se observa en la siguiente tabla n° 2, del total de encuestados, sólo un 24,5% del profesorado que se desempeña en asignaturas y/o talleres de educación artística son especialistas.

Tabla N°2: Perfil de docentes en establecimientos educativos formales (%/n)

| Perfil Docente | n | % |
|--|------------|-------------|
| Especialista | 25 | 24,5% |
| Especialista con Pedagogía | 13 | 12,75% |
| Especialista disciplinar (sin pedagogía) | 12 | 11,76% |
| No Especialista | 77 | 75,5% |
| TOTAL | 102 | 100% |

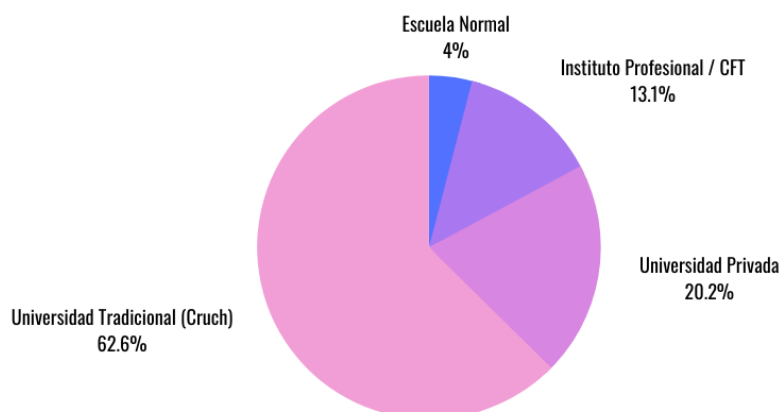
Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Los/as especialistas en establecimientos educativos formales se componen de un 12,7% de especialistas con pedagogía y un 11,7% de especialistas disciplinares.

1.2 Procesos formativos del cuerpo docente que se desempeña en la educación artística

En relación con la formación universitaria, especialistas y no especialistas que se desempeñan en educación artística reportan haber culminado sus estudios universitarios (gráfico n° 1). Para este dato el desagregado es el siguiente: un 62,2% de los casos ha estudiado en una Universidad Tradicional, un 20,4% en una Universidad Privada, un 13,3% en Centros de Formación Técnica e Institutos de Educación Superior y, por último, un 4,1% señala haberse formado en la Escuela Normalista u otros.

Gráfico N°1: Tipo de Institución de Educación Superior de docentes (%)



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Según el perfil profesional y la tabla n° 3, el tipo de institución se comporta relativamente igual con especialistas y no especialistas, sin embargo, existe mayor representación de Institutos Profesionales/CFT, en el caso de los/as no especialistas. En el caso de Universidad Tradicional existe mayor presencia para los/as docentes especialistas.

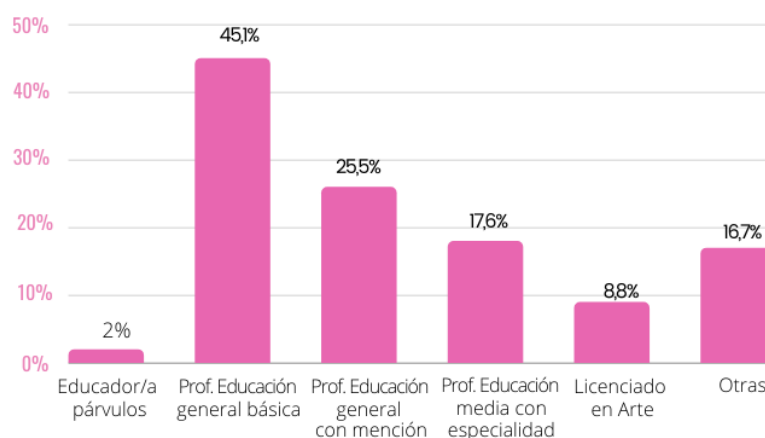
Tabla N°3: Tipo de Institución de Educación Superior de docentes (n/%)

| Institución de Educación Superior | Perfil | | | | TOTAL | |
|--|--------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Escuela Normal | 0 | 0,0% | 4 | 5,1% | 4 | 3,9% |
| Inst. Profesional/ CFT | 1 | 4,0% | 12 | 15,2% | 13 | 12,7% |
| Universidad Privada | 4 | 16,0% | 16 | 20,3% | 20 | 19,2% |
| Universidad Tradicional (CRUCH) | 19 | 76,0% | 42 | 55,7% | 61 | 59,8% |
| Sin respuesta | 1 | 4,0% | 3 | 3,8% | 4 | 3,9% |
| TOTAL GENERAL | 25 | 100% | 18 | 100% | 102 | 100% |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En lo que respecta a la formación del cuerpo docente, en el gráfico n°2 se observa una mayor presencia de docentes formados/as en Pedagogía en Educación General Básica, con un 45,1%. Le siguen los/as docentes en Educación media con mención, 25,5% y, profesorado en Educación media con especialidad, 17,6%. En este grupo de profesionales de educación media destacan quienes tienen mención en Lenguaje, Matemática y Tecnología. Además, no se identifican menciones en educación artística para este perfil.

Ahora bien, de acuerdo al gráfico n° 2 que nos muestra los porcentajes totales sobre la formación del cuerpo docente, el 17,6% corresponde a profesorado de Educación Media con especialidad, de los cuales un 17,6%, mientras que el 11,8% informa tener especialidad en educación artística: 7 correspondiente al área de Música y 5 a Artes Visuales. Aquellos/as docentes/as que se identifican como Licenciados/as en Artes representan un 8,8% del total de la muestra. De éstos, 4 de ellos informan poseer licenciaturas vinculadas a Música, 2 a Artes Visuales y 2 a Artes Escénicas. Por último, un/a encuestado/a identifica su licenciatura en Historia del Arte.

Gráfico N° 2: Formación de docentes que se desempeñan en educación artística (%)

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En cambio, en la tabla n° 4 podemos observar con más detalle que el perfil de docentes especialistas se concentra entre los/as profesionales con formación en Educación Media y con Especialidad (11,8% del total), en Licenciados/as en Arte (8,8%) y en Otro (3,9%).

Tabla N° 4: Formación de docentes que se desempeñan en educación artística (%)

| Formación Docente | Perfil | | | | TOTAL | |
|--|--------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Educador/a de p/árulos | 0 | 0,0% | 2 | 2,0% | 2 | 2,0% |
| Prof. Educación general básica | 0 | 0,0% | 46 | 45,1% | 46 | 45,1% |
| Prof. Educación general con mención | 0 | 0,0% | 26 | 25,5% | 26 | 25,5% |
| Prof. Educación media con especialidad | 12 | 11,8% | 6 | 5,9% | 18 | 17,5% |
| Licenciado/a en Artes | 9 | 8,8% | 0 | 0,0% | 9 | 8,8% |
| Otro | 4 | 3,9% | 12 | 11,8% | 17 | 16,7% |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Finalmente, cabe destacar que la categoría Otros es ocupada por quienes declaran ser Actor/actriz, Licenciados/as en educación y Profesor/a de Educación Física. Cabe señalar que en la encuesta estos perfiles se desglosan en una pregunta multi respuesta, en donde un 13,7% declara cumplir con dos formaciones.

¹¹ Multirespuesta, los porcentajes no suman 100%

Especialistas: ¿Cómo llegaron a desempeñarse en la educación artística y qué nos dicen sobre su formación?

Durante la aplicación del instrumento cualitativo y ante la pregunta: *¿Cómo llegaron a desempeñarse como docentes en Educación Artística?*, el relato del profesorado especialista está marcado por una dimensión motivacional intrínseca, vinculada al desarrollo disciplinar del área artística en donde se desempeñan. Lo anterior se traduce, en numerosos casos, en una predilección inicial por lo disciplinar (y no así, por lo pedagógico). Una proporción relevante de docentes especialistas inicia su relato a partir de experiencias tempranas (escolares o familiares) con las artes¹².

Investigador: *Y para iniciar te quería proponer que me cuentes un poco de tu historia, mirando hacia atrás, de cómo llegaste a ser docente del área artística.*

S2: *Mira, yo comencé en la música a los 5 años, a través de una anécdota: yo me fui... en esos tiempos acá en San Vicente la escuela de música para el dieciocho de septiembre hacía un recorrido de calle(...) donde pasaban por fuera de las casas tocando y luego se iban a la plaza de armas al desfile y yo a los 5 años me fui detrás de ellos, recorrí como 2 kilómetros detrás de ellos y mis papás no se dieron cuenta y una madrina,(...) me llevó, porque tenía un hijo en la escuela de música, antes de cumplir los 6 años (...) Ya, bueno y de ahí yo estuve en la escuela de música hasta los 20 años aproximadamente*

(Profesor especialista en Música, 41 años, Zona Rural)

Esta perspectiva inicial vinculada con experiencias de vida y vocacionales se ve transformada, de forma positiva, durante la formación inicial y, posteriormente, en las prácticas docentes, ya que el profesorado declara “enamorarse” de la pedagogía. Aún así, es preciso describir que algunos/as profesionales mantienen una identidad más cercana a lo disciplinar, es decir, se sienten músicos o artistas visuales, antes que pedagogos/as. En estos casos la formación docente emerge como una extensión de la vocación, representada a través de lo disciplinar donde se evidencia con mayor frecuencia la creación y expresión musical, más que las Artes Visuales.

Investigadora: *Para iniciar quiero proponerle que me cuente, haciendo una mirada retrospectiva, quiero que me cuente cómo llegó a ser docente del área artística?*

Profesor: *Primero que todo, por necesidad y pensando en la música, porque yo soy músico, vengo de esa área. Y viendo la necesidad de poder pensar en un futuro un poquito estable pensando en que la vida artística muchas veces es inestable en aspectos económicos por sobre todo, pensando en eso decidí buscar un área de la música que me ayudará también a compensar tanto lo artístico como la parte pedagógica. Más que nada fue por eso.*

(Profesor especialista en Música, 31 años, Zona Urbana)

Primero fue como, a ver... yo entré a estudiar artes visuales: Yo no entré a estudiar pedagogía, entré a estudiar artes visuales. Yo estaba entre diseño gráfico y artes visuales, es que me gusta mucho (...)
Y yo entre a estudiar, me decidí y entré a estudiar artes visuales, cuando estaba en la universidad hice una ayudantía, entonces muchas veces me tocó como enseñar y ahí me di cuenta que me gustaba enseñar y después decidí hacer la pedagogía (...) Fue como ese camino...

(Profesora especialista en Artes Visuales, 33 años, Zona Rural)

¹² Cabe señalar que en el cuerpo del texto y para facilitar la lectura, cada cita específica si el/la docente es especialista en Artes Visuales, Música o Artes Escénicas. Se evita de esta forma la descripción más extensa de los tres perfiles mencionados anteriormente.

Este tipo de trayectorias personales y profesionales impacta en las discusiones al interior de la comunidad de especialistas, por ejemplo, cuando se dialoga en torno a los objetivos y/o los énfasis que debe abordar la educación artística. A este respecto, es posible constatar que, entre los/as especialistas en Música, prevalece una mirada que enfatiza la transmisión y ejecución de técnicas musicales, por sobre una mirada más integral e inclusiva de experiencias musicales, más amplias. De este modo, una gran proporción de docentes posiciona a la práctica de los instrumentos musicales como prioritaria, mientras que una minoría lo hace desde una perspectiva disciplinar (de entrenamiento), menos enfocada en la técnica y/o ejecución instrumental.

(...) de hecho me he peleado por grupos de Facebook por ese tema. Porque tenemos un grupo que se llama "Profes de Música comparte" y ahí compartimos mucho material, pero, claro siempre yo estoy como en esa discusión de decir de que en realidad no somos una educación disciplinar, no estamos sacando expertos en guitarra, en piano, en canto, eh, que va por otro lado la Educación Artística, ¿no? Y que nuestro rol en la escuela es distinto, no es como que los chicos canten espectacular todos, ahora si se da y resulta y tienes un grupo de chicos que lo puedan hacer, fantástico. Pero que eso no signifique frustrarse, ni frustrar a los chicos, o sea, es como darles espacios de creación, darles espacios de experimentación, y todo eso igual está en los planes y programas, si es cosa de ver la mirada con que tú la trabaja.

(Artista-educadora y profesora especialista en Música, 36 años, ACCIONA)

En relación a la formación docente recibida, la mayoría de los/as docentes especialistas, tanto en Música como en Artes Visuales, la evalúan positivamente, puesto que se sienten preparados/as para enfrentar los desafíos pedagógicos. No obstante, al ser consultados por aquellos aspectos menos desarrollados en el proceso de formación profesional, emergen algunos temas deficientes, tales como: una formación muy teórica que no responde a la realidad que se vive en el aula o a la realidad que experimenta el estudiantado, y una débil o carente formación frente a las necesidades educativas especiales de NNA.

Yo creo que tiene que ver un poco ya con temáticas un poquito más sociales respecto a lo que uno se enfrenta. Cuando uno estudia pedagogía te enseñan la pedagogía bonita, la pedagogía que vas a entrar a una sala y de los 40, los 40 van a estar sentados escuchándote y todos van a estar totalmente atentos a lo que estás haciendo. Y es enfrentarse a las diversidades también que tenemos en la sala y no hablo solamente de alumnos que tienen algún tipo de déficit atencional, sino que también otro tipo... a lo mejor discapacidades auditivas, alumnos que a lo mejor tienen problemas de ceguera. En ese sentido yo me siento un poquito coja respecto de mi formación, porque no tuve como ese recurso que me pudiera llenar ese vacío, en el fondo, que yo siento como una deuda y que considero debiera de estar en toda formación de profesor. El poder manejar por último un lenguaje de señas, así. Si uno no lo hace por cuenta propia no lo sabe, entonces para mí yo siento que debiera ser fundamental en una formación en cuanto a la pedagogía..

(Profesora especialista en Artes Visuales, 31 años, Zona Urbana)

En una proporción menor, el profesorado especialista se muestra crítico hacia su formación inicial y, en particular, con su preparación didáctica para el aula. En el caso de Música, esto puede asociarse a que la formación responde a una mirada centrada en lo disciplinar.

Cuando sales de la universidad estás totalmente verde, no tienes idea de nada. ¿Qué me sirvió a mí? las asignaturas que tenían principalmente parte práctica, por ejemplo, la asignatura de práctica instrumental, las asignaturas de instrumentos como flauta, guitarra, piano.

(Tallerista en Música, especialista en Música, 48 años, Zona Rural)

No obstante lo anterior, la vinculación personal y práctica del arte puede proveer una rica fuente de recursos didácticos y metodológicos, como también una inspiración constante para fortalecer, preservar y transmitir sus conocimientos artísticos a sus estudiantes.

(...) yo soy como creyente de que la gente que se dedica a la educación artística tiene que también que dedicarse como a su propia creación como que eso influye de forma positiva sí o sí a su propio trabajo como docente y como artista. Pero sí, también desarrollo mi propio trabajo, como te decía trabajo como con estos procesos de arte colaborativo en relación a localidades específicas.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

Profesorado no especialista

El profesorado no especialista responde a la consulta acerca de, *¿cómo llegaron a desempeñarse en la educación artística?* reportan que fue como resultado de:

1. Su inclinación, gusto o vínculo personal con las artes en general o, bien, por medio de algún área disciplinar artística expresada, con posterioridad, en el desarrollo de actividades docentes o talleres artísticos.
2. Una respuesta a necesidades institucionales en un contexto marcado por la falta de profesionales especialistas. Esto puede suceder cuando el/la docente se hace cargo de una jefatura de curso o una asignación de horas de arte, en función del cumplimiento de su jornada laboral.

Estas respuestas y experiencias se reiteran en la mayoría de las entrevistas del profesorado no especialista. También es posible observar casos en que se mezclan ambas situaciones, tal como es posible leer a continuación:

Por varios factores, (...) más que nada necesidades del colegio, ¿ya? Eh, también mira, yo llegué más que nada como una reformulación interna del colegio que la misma dirección se dio cuenta de esta necesidad, ¿ya? porque estaba muy abandonada. Siempre se supo que Artes estuvo abandonada, era como un secreto a voces ¿ya?, Pero nadie hacía nada (...) entonces hizo una reformulación ella, (...) Entonces ella con esa reformulación vio en mí esa capacidad. Yo tengo algo, no tengo el título de profesora de Artes en sí, pero sí ella sabía que había estudiado diseño gráfico antes de ser profesora. (...) Ella sabía que pintaba porque se lo había comentado, ella sabía los conocimientos y las habilidades que yo tenía. Entonces a mí me tenía como profesora jefe, (...) hartos años, entonces tenía todas las asignaturas po: Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias, ¿ya? Y eso igual desgasta (...) y eso lo vio, ella lo vio y me ofreció primero este taller de pintura para todas las niñas del primer ciclo. (...) Entonces, ella quiere fomentar el Arte

en el colegio porque le sirve como publicidad y pa captar más alumnas y todo. Y para retener a las alumnas también. Entonces me ofreció los talleres los días sábados. (...) ¿ya? Entonces ella comenzó a ver y contrató a otros profesores de Arte para las niñas más grandes y todo. Hasta que un año (...) el 2020 ella a mí me ofreció, me dijo "Alicia, quiero tomar. Quiero a ti quitarte la, quitarte la jefatura no como castigo, porque siempre se toma como ah te degradan (...) Justo me entregaron ese cargo (asignatura de artes visuales), me dieron esa responsabilidad y yo toda feliz y contenta, con todas mis ilusiones(...)

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Talleres de pintura, 37 años, Zona Urbana)

Independientemente de las experiencias que se puedan identificar, en cada caso, el profesorado no especialista reconoce que su formación docente no los prepara con todas las herramientas necesarias. De esta manera, podrían enfrentar mejor los desafíos pedagógicos y disciplinares para la enseñanza de las artes. Este dato es consistente con lo señalado por autores/as (Errázuriz, 2001; Orbeta y Oyanedel, 2018), en torno a una débil formación de profesores/as de Educación General Básica en la enseñanza artística.

Igual siento que estoy al debe todavía como no soy el especialista en Música, creo que hay varias cosas que tengo que ir aprendiendo, ir mejorando y pa 'eso más o menos soy autodidacta o también me interesa esta opción de poder aprender algo acá en esta instancia

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Yo creo que lo que faltó y no solamente se dio en mí, sino que yo creo que todos los profesores de básica... yo creo que nos faltó: uno, profundizar más los aspectos, los contenidos que se tienen que trabajar y desarrollar en el área artística ¿ya? y al mismo tiempo falta mucho y nos faltó es que nosotros nos empoderamos del área artística en las escuelas y no se ve como a este sector como no importante sino que es como, yo veo y yo siento, que el arte en las escuelas en la actualidad se ve como una asignatura anexa a lo que es realmente el área artística en el colegio y en el desarrollo de habilidades para los alumnos.

(Profesor General Básica, Artes Visuales y Música, 44 años, Zona Urbana)

Como se advierte, ante la falta de especialistas se despliegan estrategias que buscan suplir esta carencia. De esa manera, los equipos directivos asignan las horas de Artes Visuales y Música al profesorado que mantiene una vinculación con la práctica artística o, bien, una clara predisposición hacia las artes. En el mejor de los casos, esto se ve acompañado de algún grado de inmersión previa, a nivel conceptual como didáctico, intentando facilitar su desempeño.

Sí llegué por el tema de que yo tenía un taller en la universidad, de artes, que trabajé mucho tiempo en la parte de Teatro, y de ahí empezó todo. Eh, trabajé... bueno, todavía estoy actualmente trabajando en los talleres de Teatro con los niños de cuarto, tercero y cuarto, y Artes en los séptimos. Así que de esa forma llegué a la escuela, soy generalista, he trabajado con, trabajo con casi todas las asignaturas, así que trato de hacerlo lo mejor posible.

(Profesora General Básica, Taller de Teatro y Artes Visuales, 46 años, Zona Urbana)

¡Guau!, yo tengo mu:::chos años de servicio, muchísimos. Em, yo creo que por, por, por, por, por actitud mía, por cualidades mías, que me gustaba la música trabajé mucho tiempo (...) acá en San Fernando y, y como vieron que tenía facilidad para la música me pusieron a hacer la asignatura y de ahí me fui especializando con pequeñas cosas hasta que, hasta el día de hoy, eso.

(Profesora General Básica, Música, 60 años, Zona Urbana)

En los casos donde se aprecia esta situación, los relatos dan cuenta de un enriquecimiento de las prácticas educativas. En la misma dirección, en este perfil destaca una preocupación y práctica constante de autoformación, impulsados/as por su interés y/o vinculación personal hacia las artes y creación artística.

Constantemente igual me estoy perfeccionando con, referente al área artística. Siempre estoy en encuentros culturales, siempre estoy en encuentros de cuentacuentos. Eh, todos los años participo, em, con otras chicas y de manera personal, contando cuentos en distintos festivales que existen, am, tanto nacionales como internacionales.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 40 años, Zona Rural)

Ahora bien, una vez asumido el desafío, tal y como relatan los/as docentes de Educación General Básica, se despliegan diferentes estrategias, didácticas y recursos de aprendizaje. Lo anterior, se transforma en un recurso pedagógico útil para responder a la cobertura de los planes y programas. Ejemplo de ello, es el caso del siguiente profesor de música que manifiesta transmitir los conocimientos, acorde con su experiencia en un grupo musical.

Como que yo me centraba más en, ahí ya eh, no es que tanto que buscaba sino que más me centraba en, en un repertorio que yo ya manejaba, tratar de trasmitirselo a los niños, en lo que ya yo conocía, las canciones que yo ya dominaba. Yo también tenía un grupo musical entonces también como que ahí ya maneja un poco de cómo formar ahí, ensamblar partes del grupo para formar una canción en común.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Otra dimensión que impacta, positivamente, en los procesos formativos y en el área de desempeño de docentes no especialistas, es el trabajo en conjunto con especialistas disciplinares al interior de los establecimientos educativos, incluyendo el trabajo en conjunto con artistas/educadores/as provenientes de programas como ACCIONA o Talleres Mineduc.

Investigador: Sí, disculpa. Que te quería preguntar qué tan importante, por ejemplo, este equipo que han hecho con esta otra profe especialista y otras profes que también hacen las asignaturas de Artes Visuales, qué tan importante ha sido ese equipo en el fondo, o esos espacios para ese desafío en el fondo, para ti.

Profesora: Oh, ¡buenísimo! Buenísimo porque, como le digo, no soy especialista en el tema, si hay una colega que sí es especialista y hace cosas maravillosas, y sabe mucho, entonces, claro, para mí es aprender de ella. Aprender de ella. Yo creo que si ella no hubiese estado, no sé, en la escuela, quizás para mí hubiese sido mucho más difícil, porque no hubiese a lo mejor sabido cómo enfocar bien, a dónde tenían que apuntar los objetivos o cómo enseñarlos directamente, ¿me entiende?

(Profesora General Básica, Taller de Teatro y Artes Visuales, 46 años, Zona Urbana)

Investigador: Claro ¿Y cómo fue esa experiencia, usted que estuvo ahí trabajando con los talleristas en relación con otras asignaturas? ¿Cómo lo vio usted tanto como en el aporte que le hizo a los niños y niñas y adolescentes y a usted como docente...

Profesora: ...¡Ay, no! Fue, mira el aporte fue muy bueno. primero que nos enseñó a reconocer uno como adulta, a reconocer muchas cosas que en realidad... pienso suponte, mi director me decía: 'el desafío es cómo van a pensar que vas a unir las ciencias naturales con la danza (Claro) Bueno, como a uno igual le gusta un poco y tiene, y hemos visto otras cosas, empezamos con la tallerista a unir lazos y yo le daba mi idea y ella me decía cómo y al final si logramos hacer un buen trabajo.

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

En relación con el profesorado no especialista, se aprecia que al no poseer un vínculo personal y creativo con las artes, evidencian una mayor dificultad para desarrollar los contenidos de las asignaturas artísticas. Es así como aquellos/as que cuentan con nociones artísticas y/o una vinculación previa con las artes afirman que, la formación pedagógica en Enseñanza General Básica, entrega pocas herramientas para implementar la educación artística. Por esa razón, adquieren relevancia los conocimientos previos en el área, en caso de haberlos.

Investigador: Claro ¿y cómo siente que fue la formación como docente, como pedagogo en la parte artística en la universidad?

Profesora: No, sé, hace muy poco. Es muy poco lo que a uno le potencian en la universidad, no sé, un ramo, unos dos o tres meses y es más lo que uno sabe que lo que te enseñan. [Claro] Si es que podía no sé, po... enseñar, aprender, salir de la universidad aprendiendo a tocar algo [Claro] pero uno lo aprende por otro lado. Yo, suponte, yo aprendí guitarra porque aquí en el colegio en básica -como te digo- en folklore aprendí guitarra... (...) y cuando ya adulta cuando ya estaba en los conjuntos folklóricos quise aprender el arpa y también (...) la aprendí a tocar y es muy lindo, y entonces, pero fue por la Casa de la Cultura, fue por la Casa de la Cultura aquí en Nancagua. [Usted...] y después ya... ¿sí?

Investigador: (...) en otras palabras, los recursos que usted tiene en relación como a las artes, principalmente música, usted siente que la adquirió por su historia de vida, por sus gustos, más que por la formación universitaria.

Profesora: Más que por la formación, sí.

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

Esta realidad se convierte en una situación compleja cuando el ejercicio docente se debe ejecutar en asignaturas sin ningún conocimiento sobre los contenidos, temáticas, metodologías o enfoques. Es lo que sucede con el profesorado no especialista en Artes Visuales o Música que debe cumplir la carga horaria docente asignada en éstas áreas, sobre todo, cuando asume una jefatura de curso en primer o segundo ciclo de enseñanza básica, sin presencia de especialistas en la materia. En estos casos, la carencia de herramientas didácticas, sumada a la obligatoriedad de implementar las asignaturas, provoca un desgaste y/o apatía mayor entre el cuerpo docente.

Como te dije en un principio yo estoy accidentalmente, o sea, porque me dieron las horas de Tecnología, de Educación Artística por mi curso, porque yo tengo una jefatura, tengo una jefatura, ¿me entendí? Entonces, por eso.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 60 años, Zona Urbana)

Con todos estos antecedentes, se comprende que el profesorado de Enseñanza Básica, sin especialidad en artes, planifique e implemente actividades artísticas con una lectura y/u orientación limitada sobre los contenidos curriculares en Artes Visuales o Música. En efecto, en las entrevistas queda de manifiesto que el cuerpo docente intenta suplir sus carencias didácticas y metodológicas, a través de un proceso de búsqueda personal y constante, de estrategias y recursos para la planificación y docencia artística.

Bueno la dinámica de planificación como la que utilizo yo es como le dije yo poh, me centro más que nada en los objetivos que tengo que abordar, de esos objetivos yo veo primero que todo veo que resultados son los factibles para mí realizarlos durante la clase, como yo no soy especialista tampoco en la Educación Musical, y hago clases dentro de lo que yo más que nada, yo sé.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Investigador: Ya, y, por ejemplo, con las artes visuales que también son otro mundo se tuvo que enfrentar a la asignatura ¿cómo lo hizo para enfrentarla?

Profesora: Claro pues, eso es lo que te digo, uno cuando se enfrenta a algo desconocido hace lo que dice el currículo no más, po.[Ya] Ya, tratái de craneártela, no sé, si los niños deben pintar o aprenderse los colores primarios, uno trataba de buscar en un libro en esos tiempos los colores primario, tratar de explicárselo a los chiquillos porque a uno lo que le enseñaron en el colegio fue: 'pinte el frontis de la escuela' o 'pintura al aire libre' o 'pinte la plaza' (...). Hoy en día uno sí le indica a los niños que haciendo mezcla de colores va a ir sacando otros y que los colores primarios son tres y los secundarios aparecen de la serie de colores que van mezclando. Pero eso antes no lo enseñaban entonces al final uno va aprendiendo por... porque va estudiando más que nada.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 60 años, Zona Urbana)

1.3 Artistas/educadores/as: ¿Qué nos relatan sobre su formación?

Como podemos apreciar en la tabla n° 5, la mayoría de los/as artistas/educadores/as son especialistas disciplinares (11 de 19), es decir, poseen una formación profesional vinculada al área disciplinar en las que se desempeñan. De la misma manera, 3 de los/as entrevistados/as cuentan con una formación en pedagogía, y 5 corresponden al perfil de especialistas por trayectoria. De este último grupo, algunos/as poseen determinado tipo de formación profesional o de pregrado en áreas vinculadas con la disciplina en la que se desempeñan. Por ejemplo, podemos mencionar los casos de un/a diseñador/a gráfico/a que trabaja como docente en Artes Visuales, Muralismo o Graffiti y un/a técnico/a en sonido que se desempeña como artista/educador/a en Música, sonido y/o composición musical. Por último, un grupo de especialistas por trayectoria evidencia haber cursado estudios en sus áreas disciplinares, sin haberlos finalizado.

Tabla N° 5 Formación de Artistas/educadores/as (n/%)

| Tipo de Especialista | Formación/ Profesión | n | % |
|--|--------------------------------------|-------------------------------|-------------|
| Especialista con Pedagogía | Actriz, especialización en pedagogía | 1 | 5,3% |
| | Pedagogía en Educación Musical | 2 | 10,5% |
| Especialista Disciplinar | Actor/triz | 3 | 15,8% |
| | Audiovisual | 1 | 5,3% |
| | Fotógrafa | 1 | 5,3% |
| | Licenciado en Artes, Actriz | 1 | 5,3% |
| | Licenciado en Bellas Artes | 1 | 5,3% |
| | Licenciado en Música | 2 | 10,5% |
| | Licenciado en Artes | 2 | 10,5% |
| | Especialista por trayectoria | Actriz sin estudios completos | 1 |
| Diseñador Gráfico | | 1 | 5,3% |
| Músico sin estudios completos | | 1 | 5,3% |
| Publicista y Muralista de oficio- (Formación de oficio con maestros) | | 1 | 5,3% |
| Técnico en Sonido | | 1 | 5,3% |
| TOTAL | | 19 | 100% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

Aunque aquellos/as que tienen estudios formales en pedagogía son una proporción mínima de los/as artistas/educadores/as, al ser consultados/as sobre el desafío de enfrentarse a espacios de creación y enseñanza artística, coinciden en que ser artista no es una condición suficiente para desempeñarse en estos espacios. En este sentido, describen la importancia de contar con las competencias pedagógicas básicas para entregar sus conocimientos. Dicho de otra forma: no todos/as los/as artistas pueden desempeñarse como talleristas.

aunque creo que no todos los artistas pueden trabajar en ese tipo de proyectos, no todos los artistas tienen como esa... no todos los artistas manejan herramientas pedagógicas, entonces no todos creo pueden llevar a cabo talleres que tengan que ver con un espacio en un colegio [Claro] Y el ACCIONA con el MINEDUC, en particular, entregaban muchas herramientas que tienen que ver con esto que te menciono. Las capacitaciones eran en base como a adquirir herramientas pedagógicas, las instancias permitían ese intercambio con otros artistas, exposiciones, como que se generaba eso. Entonces creo que eso es algo muy positivo de esas dos instancias, del ACCIONA y del MINEDUC.

(Artista-educador, Talleres de Música, 34 años, ACCIONA & MINEDUC)

el artista, antes de pasar a esa respuesta, puede ser un loco:::o, puede ser un ermitaño, puede ser un abstracto y no tener las capacidades, ni las capacidades, ni las herramientas para educar, entonces claro, ahí se genera una separación que lo responda. Entonces un artista educador tiene que cumplir con un perfil, como decía yo antes... Porque hay artistas que no están ni ahí con enseñar, no es su rollo enseñar, pero sabemos otras personas que sí, que nos apasionan o que nos mueve. Entonces se generan otro tipo de habilidades, y que también, y que también son las habilidades que tenemos que seguir reforzando...

(Entrevista grupal a artistas/educadores/as, Rancagua)

Aquellos/as artistas/educadores/as que no cuentan con la pedagogía relatan estar conscientes de la diferencia y distancia existente con el profesorado especialista, pero sobre todo no especialista. Esto, aunque puede parecer una obviedad, es relevante, en la medida que les toca compartir prácticas y actividades con sus duplas docentes dentro del espacio institucional escolar. La gran mayoría de los/as artistas/educadores/as expresan un respeto por los conocimientos disciplinares y el rol del cuerpo docente. No obstante, aseveran que es complejo lograr un trabajo fluido y óptimo con sus duplas docentes. Los/as artistas/educadores/as poseen una visión del cuerpo docente caracterizada como profesionales con alta carga laboral y estrés, lo que afecta el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, emiten opiniones críticas sobre sus condiciones laborales, tales como el tipo de relación que establecen con los NNA y el clima educativo y laboral de los establecimientos escolares.

venimos de un lugar super privilegiado en términos (...)En cuanto a la relación que podemos entablar o el vínculo que podemos entablar con los estudiantes ¿Me entiende? Pero creo que también es súper importante reconocer la realidad de nuestros estudiantes es algo que en un principio nos choca mucho, no choca demasiado, lo que decía la Marcia cuando la niña dice: Yo pensé que no servía para nada. Creo que todos tenemos hartas experiencias al respecto para decir. (...)Entonces creo que es super importante poner en tensión aquello, poner en énfasis aquello porque eso también determina la relación que tenemos con las y los profesores y profesoras ¿Me entiendes? Porque ¡Claro! A veces tenemos muy mala relación etcétera con ellos y no es que tengamos malas relaciones, si no que ahí está el choque de que la profesora necesita pasar contenido, poner notas o a veces incluso tiene que justo tiene que hacer una hora, tiene una hora al médico todos los días que uno va y nos deja solos

Pero eso es precisamente porque los profesores no saben vincularse muchas veces con las y los estudiantes, pueden conocer si muy bien la realidad, eso no se desconoce, pueden tener toda la intensidad de tener una relación cercana, cariñosa con ellos, pero de todas maneras igual tienen una relación que es jerárquica y es ahí donde se profundiza el reto, el castigo. Los manuales de convivencia escolar ya no son manuales de convivencia escolar, son más que nada manuales así de grandes punitivos, donde se ocupa todavía aún en Chile la práctica del castigo o el reconocimiento cuando el niño se porta bien, se porta mal y eso determina obviamente la relación con los estudiantes ¿Me entiende?

(Grupo focal a artistas/educadores/as, San Fernando).

En relación a su formación de base y al rol que deben asumir en los diversos contextos educativos, resulta relevante acceder a capacitaciones y cursos que dispongan las instituciones mediadoras (Seremía de Educación y Seremía de las Culturas, las Artes y el Patrimonio). De esta manera, pueden adquirir o fortalecer las competencias didácticas necesarias para el logro de los objetivos con los cuales trabajan. Por esa razón, destaca en los relatos las capacitaciones periódicas que pone a su disposición el Centro Cultural La Matriz, que los/as capacita como artistas/educadores/as.

Profesora: A temas distintos, por ejemplo, siempre, siempre al tema del fomento lector, al tema de las matemáticas con la vinculación a las artes, al trabajo sensible de los niños, capacitaciones de todo tipo, así con Arte-educa hicimos alguna también que estuvo súper buena, el tema de la tecnología también nos ha hecho permanente, siempre.

(Artista-educador, Talleres de Artes Visuales, 34 años, Cecrea)

Para mí son relevantes porque siempre, bueno, cambian los actores de quienes presentan, me refiero, no sé, hoy en una capacitación te presento a un diseñador, la próxima te presenta un músico, la siguiente te presenta, no sé, un profe, y eso es para mí lo que enriquece a la educación artística, que son factores multidisciplinarios los que influyen en un todo. No porque haya más músicas mejor la educación artística o porque haya más teatro, sino porque entre más íntegro, entre más multidisciplinario sepan estos lenguajes tú ganas más.

(Artista-educador, Talleres de Música, 34 años, ACCIONA & MINEDUC)

En este contexto, es importante reconocer que los/as artistas/educadores/as identifican en su formación, habilidades y capacidades técnicas e, incluso, una sensibilidad artística como fuente de inspiración y aprendizaje, a diferencia del cuerpo docente con los cuales colaboran en el sistema escolar. Dicho de otro modo, reconocen en sí mismos/as la capacidad de analizar y abordar las problemáticas o desafíos que presentan los procesos de enseñanza desde una perspectiva creativa, fresca o innovadora.

Mira, ellos ven como sus propios conocimientos son adquiridos desde otra manera, con otra metodología. Ellos ven cómo los niños adquieren los conocimientos que ellos quieren, porque yo no entro como monitora de teatro acá, yo entro como artista educadora al respaldo... He estado en lenguaje, bueno, lenguaje esa mi expertis (...) pero ponte tú este año tuve matemáticas, te fijas, o sea ¿cómo? y por supuesto está la representación, desde el origen de los números, vamos desde la suma y desde la resta y lo representamos y lo hacemos poesía y lo actuamos. Entonces el profesor pudo -el profesor de matemáticas fue y de navidad ponte tú, pero era una cosa, y virtual. No, ya ¿Que más peor?- y él no, que yo no sé qué, que por qué insiste el Mineduc en ponerme este tipo de profesionales (...) y yo decía 'oiga, usted entienda profesor jefe tengo que trabajar con usted, no se resista, por favor', le decía yo, y yo dentro de la simpatía, era un viejo, muy viejo, así al borde de jubilar, (...) entonces muy mañoso, siempre solitario. 'Mire', le dije '¿a ver qué pasar?'

'No, están en sexto básico' ¡imagínate!, y yo le dije 'oiga, mire, espérese, mi hijo está en sexto básico y yo sé la materia que está pasando, relájese, déjeme pensar un par de ideas' (...) y les empecé a hacer juegos dinámicos, ruletas, personajes y empezaron a aprender. Y el profesor terminó abrazándome y pidiéndome disculpas por la desvalorización de mi trabajo, en el fondo, y que por esa mente tan cerrada que tenía él, (...) tú te tienes que adecuar a la realidad, pero siempre demostrándole al profesor que tú vienes a contribuir, que lo que tú haces de verdad al niño le va a servir y a él le va a hacer la pega más fácil. Y claro, ese profesor para mí, yo digo, es mi estandarte porque él dijo delante de toda la escuela, y también agradeció al Mineduc porque le habían cambiado la visión y que realmente los cabros habían aprendido matemáticas con herramientas artísticas y esa cuestión si se la hubieran contado el viejo no lo hubiera creído.

(Artista-educadora, Artes Escénicas, 39 años, ACCIONA & MINEDUC)

Investigador: Sí, ese, en ese caso, a eso me refería, que no son especialistas pero que hacen, que hacen la asignatura.

Tallerista: Sí, también me ha tocado. También me ha tocado ese contexto.

Investigador: ¿Y cómo ha sido esa experiencia, crees tú, para la contraparte en el fondo? Y cómo ves tú esa...

Tallerista: No, ha sido súper buena. Súper buena porque ellas mismas me han dicho así como que "oh, esto me ha ayudado un montón". De hecho, por ejemplo, la misma profesora con los tarros, los tambores que te conté, ella después siguió trabajando con los niños eso. Y a veces me mandaba, no sé, alguna consulta por WhatsApp, y yo la ayudaba, le recomendaba algún video. Así que ella siguió, fue como una capacitación pa' ella, más o menos.

(Artista-educadora, Artes Musicales, 36 años, ACCIONA)

1.4 Áreas de desempeño en educación artística

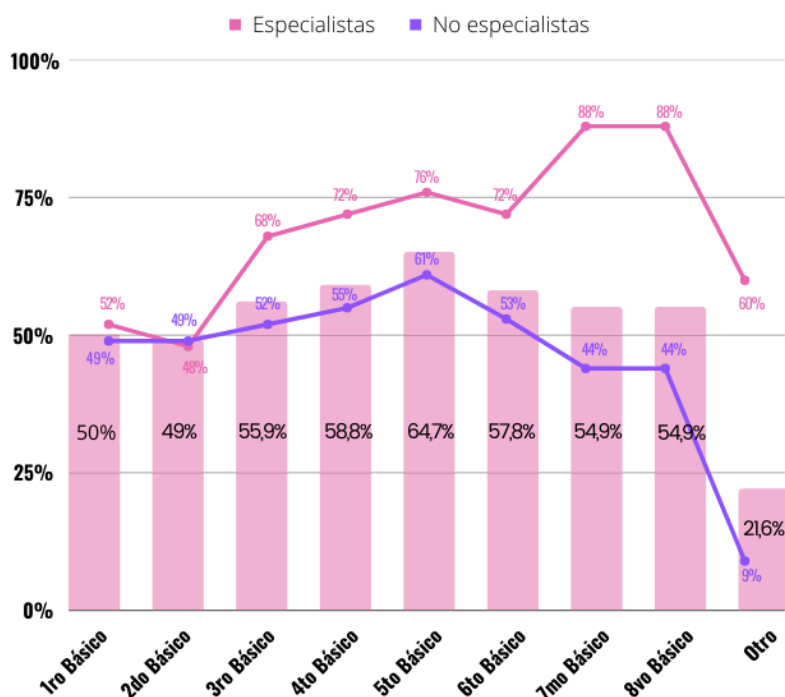
En este apartado se da cuenta de los diferentes espacios en los que se desempeña el profesorado especialista, no especialistas y artistas/educadores/as. En relación con el cuerpo docente el estudio indaga, principalmente, en los niveles educativos, asignaturas y áreas disciplinares en que se desempeñan. Con los/as artistas/educadores/as, en tanto, se da cuenta de las instancias en que participan y cuál es su visión de las mismas.

1.4.1 Espacios formales

Los niveles educativos en que se desempeña el profesorado se distribuyen de manera relativamente equitativa, siendo el de mayor frecuencia en segundo ciclo con 5to año básico (64,7%) y, de menor frecuencia, primer ciclo en 1er año básico, (50%). El total del cuerpo docente se desempeña, en promedio, entre 3ero y 6o año básico (ver gráfico n° 3).

De acuerdo con la tabla n° 6, el perfil de docente especialista tiende a desempeñarse, con mayor frecuencia, en casi todos los niveles y en aumento en los cursos superiores, al contrario de sus colegas no especialistas, que se agrupan en cursos inferiores, entre 1ro y 3ro básico. Con todo, los/as especialistas se desempeñan en promedio en 7 cursos, mientras que el profesorado no especialista lo hace en un promedio de 4 cursos. Lo anterior, podría responder a que el profesorado especialista tiende a hacerse cargo de las asignaturas propias de su especialidad o menciones, a lo largo de los ciclos educativos.

Gráfico N° 3: Niveles educativos en que se desempeñan docentes de educación artística según perfil (%)



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

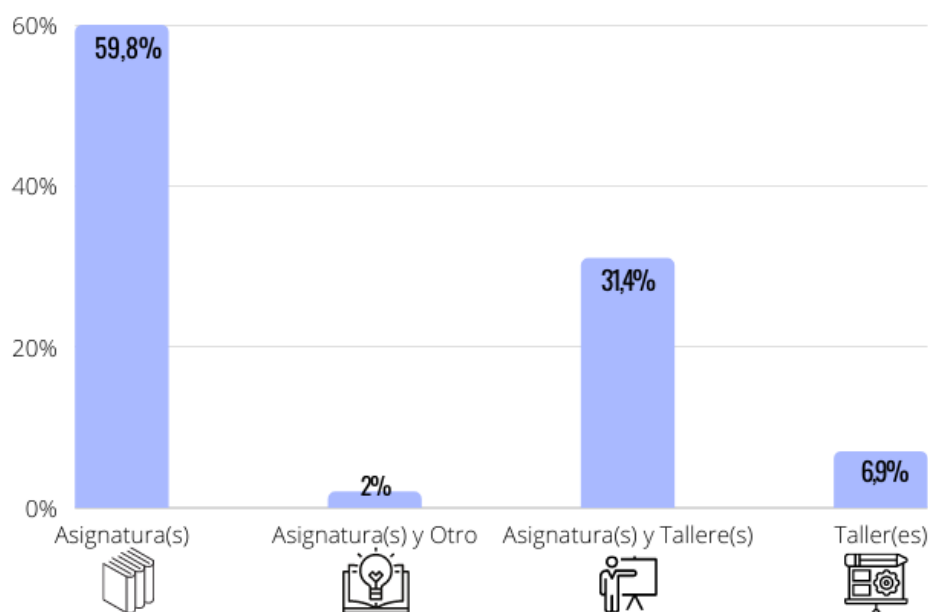
Tabla N°6: Niveles educativos en que se desempeñan los docentes de educación artística

| Estadísticos | Número de niveles educativos | | |
|-------------------|------------------------------|-----------------|------------|
| | Especialista | No Especialista | TOTAL |
| Media | 7,1 | 4,3 | 5 |
| Mediana | 8 | 4 | 5 |
| Máximo | 11 | 10 | 11 |
| Mínima | 2 | 1 | 1 |
| Desviación Típica | 2,24 | 2,41 | 2,66 |
| TOTAL | 25 | 77 | 102 |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En relación al tipo de actividad curricular que realiza el cuerpo docente (gráfico n°4), se observa que el 93% se desempeña en el desarrollo de asignaturas, dentro de las cuales $\frac{1}{3}$ de los/as profesionales especialistas y no especialistas, incorpora en su labor docente la realización de talleres (31,4% del total). Del total, se identifica un grupo pequeño (6,9%) que se desempeña, exclusivamente, en talleres.

Gráfico N°4: Tipo de actividad curricular que realizan los docentes (%)



Fuente: elaboración propia encuesta docente

Según la tabla n° 7, la mayoría del profesorado especialista distribuye su desempeño de forma equitativa entre Asignatura(s) y Talleres(s), en tanto, que sus colegas no especialistas se desempeñan, exclusivamente, en asignaturas(s).

Tabla N°7: Tipo de actividad curricular que realizan los/as docentes según perfil (n/%)

| Le gustaría perfeccionarse en algún ámbito de educación | Perfil | | | | TOTAL | |
|---|--------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | Especialista | | NO Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Asignatura(s) | 11 | 44,0% | 50 | 64,9% | 61 | 59,8% |
| Asignatura(s) y Otro | 0 | 0,0% | 2 | 2,6% | 2 | 2,0% |
| Asignatura(s) y Taller (es) | 10 | 40,0% | 22 | 28,6% | 32 | 31,4% |
| Taller (es) | 4 | 16,0% | 42 | 3,9% | 7 | 6,9% |
| TOTAL GENERAL | 25 | 100% | 77 | 100% | 102 | 100% |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En relación con las áreas disciplinares en que se desempeña el total del cuerpo docente, tanto en asignaturas como en talleres, un 69,6% se desempeña en Artes Visuales, un 59,8% en Música y un 8,8% lo hace en Artes Escénicas (tabla n° 8).

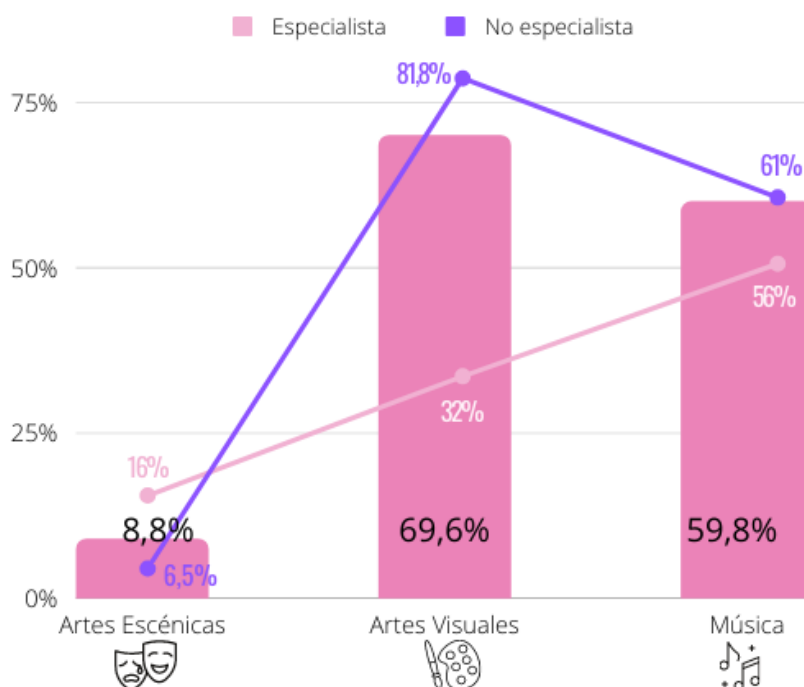
Tabla N°8: Área disciplinar de educación artística en que se desempeñan los/as docentes (n/%)

| Áreas de la educación artística | n | % |
|---------------------------------|----|-------|
| Artes Escénicas | 9 | 8,8% |
| Artes Visuales | 71 | 69,6% |
| Música | 61 | 59,8% |

13

Con respecto a la distribución para las mismas áreas disciplinares (gráfico n° 5) y diferenciando entre especialistas y no especialistas, se observa una distribución que tiende a ser más equitativa entre las tres áreas en el caso de los/as especialistas, predominando, Música (56%), seguida por Artes Visuales (32%) y Artes Escénicas (16%). Para los/as profesionales sin especialidad, en cambio, predomina el desempeño en Artes Visuales (81,8%) quienes, además, en un 48,1% reporta desempeñarse en más de un ámbito disciplinar artístico. En el caso del perfil especialista, esto sólo ocurre en una ocasión, por lo que los porcentajes no son comparables entre perfiles.

Gráfico N° 5: Área disciplinar donde se desempeñan los docentes, según perfil (n/%)



14

Fuente: elaboración propia encuesta docente

Esta información sobre las áreas disciplinares en que se desempeña el cuerpo docente especialista y no especialista se enriquece cuando se observa el detalle de las combinaciones disciplinares entre asignaturas y talleres. De acuerdo con la tabla n° 9, para el caso de las asignaturas, al agregar el desempeño en asignaturas no artísticas, obtenemos la siguiente distribución: un 18,9% de docentes se desempeña en ambas asignaturas artísticas obligatorias: Artes Visuales y Música, un 23,2% se desempeña simultáneamente en Artes Visuales y asignaturas no artísticas, y un 15,8% lo hace, a la vez, en Artes Visuales, Música y asignaturas no artísticas.

¹³ Multirespuesta, los porcentajes no suman 100%

¹⁴ Multirespuesta, los porcentajes no suman 100%

Con esto, aquellos/as docentes que realizan una de las asignaturas artísticas, de forma exclusiva, corresponde al 34,6% del total y con el siguiente desagregado: 18,9% en Música, 13,7% en Artes Visuales y un 2,1% en Artes Escénicas (gráfico n° 6). Así también, un 47,6% del total de especialista que se desempeña en alguna asignatura artística, combina su desempeño con asignaturas no artísticas. Este dato es central en la comprensión de los desafíos que implica el desarrollo de asignaturas de educación artística en la Enseñanza Básica.

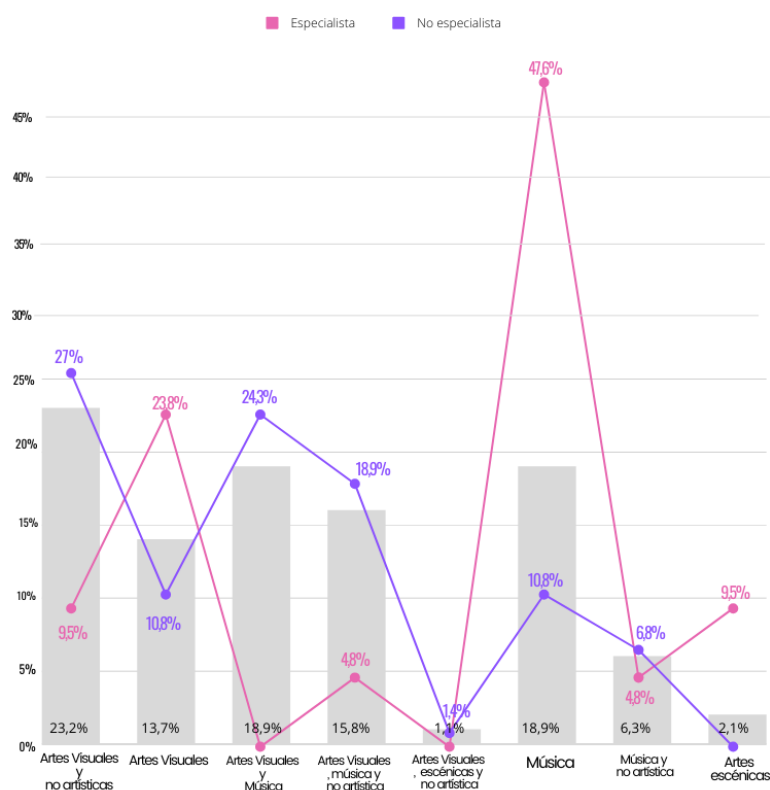
Tabla N° 9: Combinación disciplinar en asignaturas (%/n)

| Formación/ Profesión | n | % |
|--|-----------|-------------|
| Artes Visuales y no artísticas | 22 | 23,2% |
| Artes Visuales | 13 | 13,7% |
| Artes Visuales y Música | 18 | 18,9% |
| Artes Visuales , Música y no artísticas | 15 | 15,8% |
| Artes visuales, Escénicas y no artística | 1 | 1,1% |
| Música | 18 | 18,9% |
| Música y no artística | 6 | 6,3% |
| Artes Escénicas | 2 | 2,1% |
| TOTAL | 95 | 100% |

Fuente: elaboración propia encuesta docente

A continuación, al desagregar por perfil se observa que, tal como lo advertimos a propósito del gráfico n° 6, los/as especialistas tienden a desempeñarse, en mayor proporción, en asignaturas exclusivas (Música, Artes Visuales o Artes Escénicas). A su vez, la presencia de especialistas desempeñando dos o más asignaturas es menor al de no especialistas.

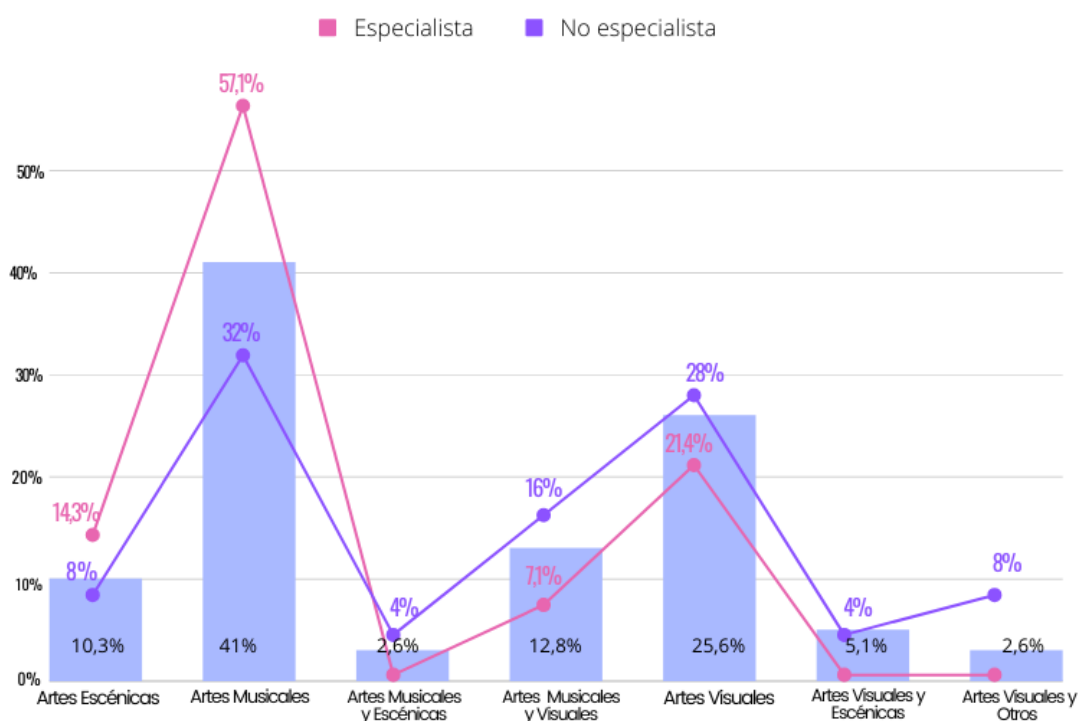
Gráfico N° 6: Combinación disciplinar en asignaturas, según perfil (%)



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Como se señaló anteriormente, esto también sucede en relación a los talleres que se realizan al interior de los establecimientos educativos. Sin embargo, en comparación con lo que sucede en las asignaturas, destaca un mayor porcentaje de desempeño exclusivo en disciplinas artísticas: Artes Musicales (41%), Artes Visuales (25,6%) y Artes Escénicas (10,3%). De esta forma, $\frac{3}{4}$ de docentes especialistas y no especialistas que realizan talleres se desempeñan, específicamente, en un área disciplinar. Destacan, en este sentido, el aporte del perfil especialista para Artes Musicales y Artes Escénicas, mientras que el perfil no especialista se agrupa en Artes Visuales y, con mayor presencia exclusiva en talleres, según la información observada en el gráfico n° 7.

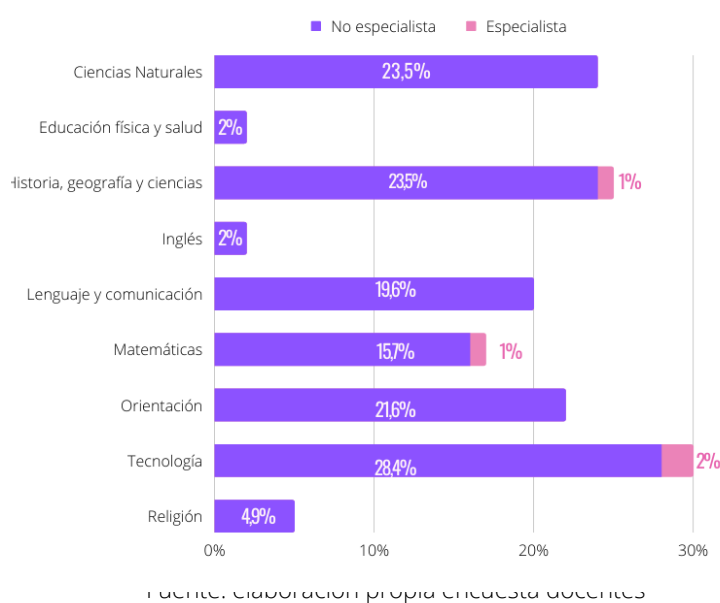
Gráfico N° 7: Combinación disciplinar en talleres, según perfil (%)



Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En consonancia con lo anterior, casi la mitad de docentes que se desempeñan en asignaturas no artísticas lo hacen en: Tecnología (30,4%), Historia, Geografía y Ciencias Sociales (24,5%) y Ciencias Naturales (23,5%). La gran mayoría de estas asignaturas las realizan docentes de perfil no especialista, esto es, profesorado de Educación General Básica, con o sin menciones en cada una de estas materias (gráfico n° 8).

Gráfico N° 8: Asignaturas no artísticas en las que se desempeñan los docentes, según perfil (%)



El profesorado que se desempeña en asignaturas no artísticas lo hacen en promedio en 3,3 asignaturas de este tipo, de forma simultánea, con una desviación típica de 1,8, de acuerdo con la tabla n° 10:

Tabla N° 10: Estadísticos número total de asignaturas no artísticas

| Estadísticos asignaturas no artísticas | |
|--|------|
| N | 44 |
| Media | 3,36 |
| Mediana | 3 |
| Máximo | 6 |
| Mínima | 1 |
| Desviación Típica | 1,8 |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En relación con el ámbito de la educación artística y, según los años de experiencia docente, especialistas y no especialistas reportan un promedio de 11 años de trabajo en establecimientos escolares. Un número menor de docentes (igual a 32) cuenta con similar promedio de años de experiencia en espacios no escolares (tabla n° 11).

Tabla N° 11: Experiencia en educación artística de docentes

| Años de experiencia en educación artística | | |
|--|----------------------------|-----------------------|
| Estadísticos | Establecimientos escolares | Espacios no escolares |
| N | 99 | 32 |
| Media | 11,26 | 11,03 |
| Mediana | 7 | 8 |
| Máximo | 44 | 40 |
| Mínima | 1 | 1 |
| Desviación Típica | 10,48 | 8,81 |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

En síntesis, las áreas y niveles de desempeño del cuerpo docente de los establecimientos escolares se configuran, en gran medida, por la ausencia de docentes especialistas en asignaturas y talleres de educación artística. Esta realidad que observamos en la encuesta es consistente con la información levantada en el trabajo de campo cualitativo y consistente con los antecedentes administrativos ya revisados. La falta de especialistas constituye un eje articulador, tanto de los desafíos y obstáculos que las comunidades y sus actores enfrentan, como para desarrollar procesos de educación artística pertinentes y significativos. En este mismo sentido, la baja presencia de especialistas impacta en las estrategias que despliega el profesorado para suplir sus conocimientos, y los significados que le otorgan a la enseñanza artística.

¿Dónde se desempeñan los/as artistas/educadores/as?

Los/as artistas/educadores/as se desempeñan, la mayoría de las veces, en más de uno de los tres programas (ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC). Como podemos apreciar en la tabla n° 12, únicamente $\frac{1}{3}$ del total se desempeña en un solo programa, mientras que los otros $\frac{2}{3}$ se reparte, equitativamente, entre aquellos/as que lo hacen en dos y en tres de los programas regionales (tabla n° 12).

Tabla N° 12: Cantidad de Instancias en las que se desempeñan artistas-/educadores/as (n/%)

| N° de Instancias en las que participa | Técnicas grupales | | Entrevistas individuales | | TOTAL | |
|---------------------------------------|-------------------|-------------|--------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Una | 1 | 12,5% | 5 | 45,5% | 6 | 31,6% |
| Dos | 3 | 35,7% | 4 | 36,4% | 7 | 36,8% |
| Tres | 4 | 50% | 2 | 18,2% | 6 | 31,6% |
| TOTAL GENERAL | 8 | 100% | 11 | 100% | 19 | 100% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

Al analizar la participación por separado en cada uno de los programas, se observa que Talleres MINEDUC es el que concentra la mayor participación entre los/as artistas educadores/as con un 78,9%. Le sigue ACCIONA con el 63,2% y, en tercer lugar, CECREA con un 57,9% (tabla n° 13).

Tabla N° 13: Cantidad de Instancias en las que se desempeñan artistas/educadores/as (n/%)

| Instancias de trabajo de artistas educadores | n | % |
|--|----|-------|
| ACCIONA | 12 | 63,2% |
| CECREA | 11 | 57,9% |
| MINEDUC | 15 | 78,9% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

Tal como describimos en el marco conceptual, los tres programas poseen sus particularidades, dependiendo del contexto en que se desarrollan las acciones. Sin embargo, los tres programas son valorados como fuentes laborales para los/as artistas/educadores/as, además de espacios artísticos y educativos de gran relevancia e impacto en las comunidades con las que trabajan. Así mismo, son valorados como instancias que promueven el desarrollo profesional y personal. No obstante, hay aspectos por mejorar, según reportan los/as participantes, vinculados a la inestabilidad laboral al ser programas sin continuidad o con mucha irregularidad. Esto impacta en la profundidad y continuidad del trabajo a ser implementado, sin posibilidad de ejecutar proyectos a más largo plazo. Estas situaciones descritas se hicieron más evidentes durante la pandemia de Covid-19.

Sí, Yo encuentro que -como te decía antes- espacios que son necesarios y urgentes, lo que me parece súper extraño es que sigan considerándose como programas que están por momentos y no como parte fundamental del sistema educativo. Entonces eso es lo que me parece que es grave incluso como hay una cantidad de artistas educadores muy grande que estamos siempre viéndonos, cruzándonos que algunos trabajan en ACCIONA, que otros nos cruzamos en MINEDUC, que otros nos cruzamos en una región o en otra y que hacemos un camino además, tenemos una experiencia, tenemos ciertos espacios de formación o especialización. Por lo tanto, es como un grupo, como una marea de gente que se mueve en este ámbito pero es grave por lo que hablábamos antes por las condiciones laborales por un lado y por otro porque en realidad es algo que es evidentemente necesario ya ni siquiera tiene un punto de discusión me parece.

(Artista-educador, Taller Artes Escénicas, 43 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

A ver yo tengo destinado como un espacio de mi tiempo y de mi quehacer para la educación artística, de todas maneras, entonces en ese sentido en estos dos últimos años ha sido terrible, o sea como desde el ámbito laboral ha habido un vacío, de alguna forma. Porque en el fondo yo hago clases a adultos, hago clases en distintos ámbitos pero con la educación artística ahí yo tengo puesto mi corazón, o sea que me gusta mucho trabajar con estudiantes de escuelas públicas. Entonces en ese sentido hay un vacío, hay un abandono tremendo.

(Artista-educador, Taller de Fotografía, 43 años, ACCIONA)

En concordancia con lo anterior, algunos/as de los/as artistas/educadores/as señalan desplegar diferentes estrategias para sostener en el tiempo, y contexto regional, su desarrollo profesional. En ese sentido, los/as participantes declaran trabajar en distintos programas municipales, en escuelas o proyectos personales, entre otros.

me vine a vivir a Rengo -salí de Santiago hace cinco años- fui como a buscar pega y dije 'esta es la mía' planteé un proyecto (...) Recuerdo que me topé al alcalde en un discurso en la calle y fui con la personalidad y le dije 'oye, sabís soy Bernardo y soy artista visual' ya no era publicista era artista visual. Y nada, le vendí una idea, fue como eso. 'Sabes qué, quiero contar la historia de Rengo a través de un mural hecho con mosaico' ese fue mi spech, cortito y preciso. Y el tipo como que me queda mirando así como '¿quién soy vos?' quedó sorprendido, lo dejé loco. 'Sabís qué, me interesa tu propuesta, podís venir más tarde a mi oficina y conversémosla' y yo le dije 'ya po', bacán, esta es la mía, no tenía nada. Empecé a armar un Power Point una presentación súper al ras,(...). Y ahí empezó todo, después este tipo me planteó a mí el poder hacer un taller comunitario, entonces yo empecé de profe. Y así yo empecé a conocer a mucha gente de acá de alrededor de la sexta región. He hecho talleres en El Olivar, en Malva, en Rengo, en San Fernando, Peralillo, en varias comunas.

(Artista-educador de Mosaicos, 36 años, ACCIONA)

Por último, una característica extendida entre los/as artistas/educadores/as es la capacidad de reflexión crítica que vivencia en los diferentes espacios. Esto se traduce en el desarrollo de una expertise para leer las múltiples circunstancias socioculturales del contexto donde trabajan. Se destaca, en este ámbito, su capacidad para reconocer y respetar los tiempos de adecuación de los NNA a las metodologías e iniciativas, así como su relación con el estudiantado, en un mismo o mayor nivel que la enseñanza y práctica de alguna técnica artística determinada.



Sala de clases en Escuela Rural Carlos Donoso, en Chépica, Colchagua

CAPÍTULO 2

¿Qué equipamiento y recursos materiales se utilizan en la enseñanza de las artes?

- 2.1** Acceso y uso de equipamiento y/o recursos materiales para la enseñanza de las artes.
- 2.2** Infraestructura para la enseñanza de la Educación Artística
- 2.3** Acceso y uso de equipamiento y/o recursos materiales en artistas/educadores/as de ACCIONA, CECREA Y Talleres MINEDUC
- 2.4** Uso de equipamiento y recursos materiales en contexto de educación online por la pandemia Covid-19
- 2.5** Uso de los programas de asignatura en la enseñanza de las artes
- 2.6** Principales contenidos, referentes y actividades desarrolladas por el profesorado

2.1 Acceso y uso de equipamiento y/o recursos materiales para la enseñanza de las artes.

Tal como explicamos en el capítulo anterior, la formación inicial docente es fundamental para describir el desarrollo de experiencias artísticas-pedagógicas, el manejo de estrategias didácticas y el equipamiento y recursos que se utilizan para su enseñanza, dentro y fuera del aula escolar. Al respecto, el estudio precedente de la OEI (2011) señala la complejidad de parte del profesorado que, sin cursos preparatorios en Artes Visuales o Música, debe asumir la labor docente en asignaturas artísticas.

Se desprende de esta dificultad la carencia de herramientas didácticas, conocimientos disciplinares y uso de recursos materiales para implementar actividades significativas e innovadoras en los distintos contextos educativos, impactando en la calidad de los aprendizajes que reciben NNA. En otras palabras, el nivel de profundidad de la especialización docente define su competencia didáctica en el área de las artes y, por ende, en el manejo y utilización de equipamiento y recursos para su enseñanza, evitando la improvisación y la reiteración de actividades y materiales.

Se suma a esta problemática la falta de acceso a cursos de especialización continúa en el área de artes en la Región de O'Higgins, aspecto que profundizamos en el capítulo 4 y que determina las competencias del profesorado para articular propuestas educativas de interés común, entre docentes y estudiantes. En otras palabras, a mayor formación en el ámbito de las artes, mayor es la oportunidad de responder a los retos educativos desde ésta área del aprendizaje.

En el ámbito del acceso a equipamiento artístico y recursos materiales para la enseñanza de las artes a nivel nacional, destaca la inversión realizada en el marco del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, implementado entre los años 2015-2018. El plan tuvo como objetivos proveer de recursos materiales a los **“establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado (que) no cuentan con las condiciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas artísticas”** (MINEDUC, 2015, p. 1). En ese contexto, la presente investigación pudo identificar establecimientos que cuentan con equipamiento musical (principalmente instrumentos) y para plástica (atriles), adquiridos por este programa estatal, pero sin posibilidad de utilizarlos, debido a la falta de especialistas.

Ahora bien, es necesario explicitar que, a pesar de la millonaria inversión¹⁷, los equipos directivos de escuelas rurales, alejadas de grandes centros urbanos, enfrentan una mayor dificultad para acceder a la renovación o nueva adquisición de equipamiento y recursos (MINEDUC, 2017). Esta problemática afecta, de forma tangencial, a la enseñanza de las artes en el aula, así como la implementación de talleres artísticos. Para facilitar este proceso los/as directores/as cuentan con dos mecanismos administrativos, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), además de subvenciones para la ruralidad.

¹⁷ De acuerdo con el MINEDUC se invirtieron cerca de nueve mil millones de pesos para implementar el Plan. Fuente: <https://www.gob.cl/noticias/ministerios-de-educacion-y-cultura-anuncian-plan-nacional-para-fortalecer-las-artes-en-la-educacion/>

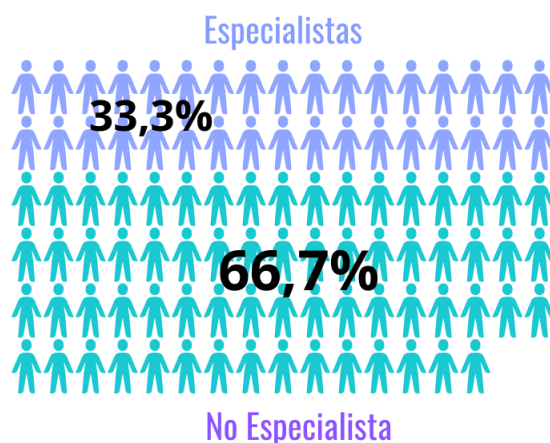
Por esa razón, cuando se incorporan actividades en el PEI y/o PME vinculadas a las Artes Visuales, Música y talleres artísticos como teatro, danza (incluyendo talleres de cueca) y canto, es posible solicitar recursos adicionales para la compra de instrumentos musicales, pinturas, papelería, maquillaje, vestuario típico, entre otros, a través de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

En concordancia con lo anterior, la tabla n° 14 y el gráfico n° 9 muestran cómo el profesorado especialista y no especialista consultado reporta conocer una serie de recursos de libre acceso para la docencia, útil en cualquier contexto educativo (rural o urbano) que, en el caso del profesorado especialista, se acentúa por sobre el profesorado no especialista.

Tabla N°14: Conocimiento de recursos para la docencia en educación artística de libre acceso (%)

| Conocimiento de recursos para la docencia | N | % |
|---|----------|----------|
| SÍ | 99 | 32 |
| NO | 11,26 | 11,03 |
| TOTAL GENERAL | 7 | 8 |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo



En cuanto al profesorado especialista entrevistado, tanto en el contexto de ruralidad como urbano, se describe la importancia de contar con equipamiento y recursos materiales ad hoc a sus necesidades pedagógicas. En ese sentido, el cuerpo docente vincula el uso de medios, materiales y herramientas de enseñanza con la posibilidad de planificar actividades con fines didácticos, orientados a la enseñanza y práctica de diversos lenguajes y técnicas artísticas. Conforme con ello, algunos docentes especialistas afirman.

(...) nosotros hemos explorado en técnicas: pintura, grabado, fotografía, video menos porque no tienen mucho acceso a material tecnológico. ¿Qué más hemos hecho?: fotograbado, muralista, textil. Lo que no resulta mucho, porque lo he hecho, es cerámica porque no hay donde cocerla, entonces no funciona. Y tampoco tienen mucho material.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

Bueno, en cuanto con recursos materiales (...) También en la formación se nos mostró que en algún minuto va a llegar el minuto, valga la redundancia, de que vai a llegar a una escuela donde no vai a tener nada, entonces tú vai a tener que igual hacer la clase que planificaste con los recursos que tení cerca tuyo, más allá de los que te pueden entregar en la escuela (...), pero si me definiendo en la medida que puedo también desarrollar esa habilidad de ser el profe en donde tenemos que jugar con lo que existe y con lo que no existe ¿ya? ocupamos nuestra corporalidad (...) con los recursos que tení cerca tuyo, más allá de los que te pueden entregar en la escuela.

(Profesor especialista en Música, 31 años, Zona Urbana)

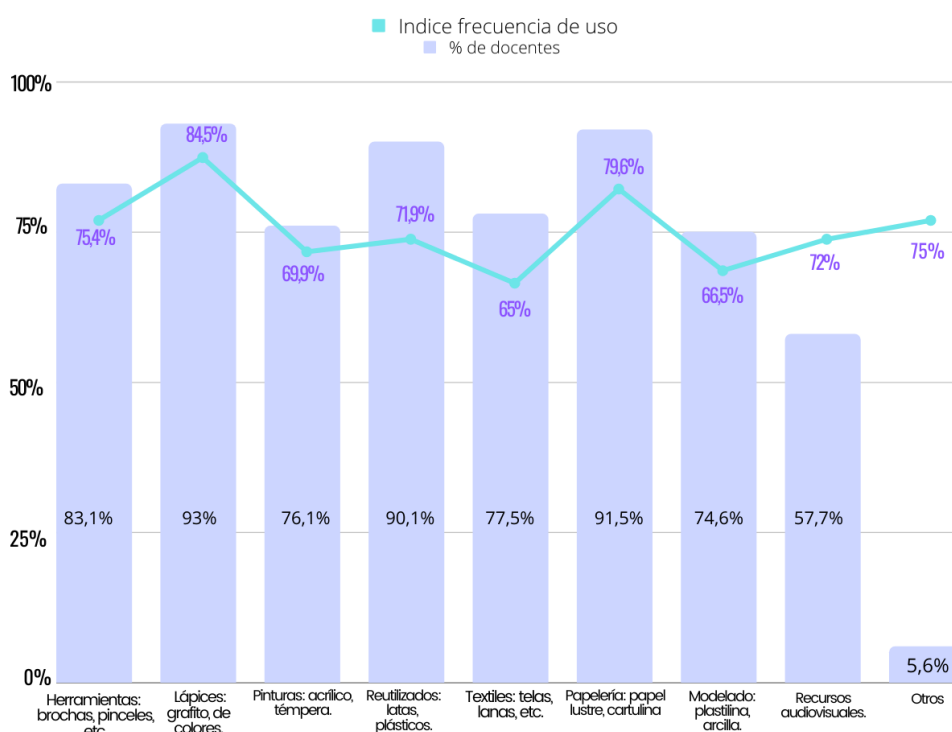
Sí yo creo que la partitura es lo esencial, nosotros desde el inicio, de la segunda clase ya estamos con que los niños puedan leer partitura, sencillita pero que ya tengan esta noción de que al mirar también va con la ejecución. [Claro] Entonces son partituras, la pizarra, los plumones y buscamos a veces elementos dependiendo de la clase.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Esta realidad escolar se ratifica entre los/as docentes especialistas que realizan la asignatura de Artes Escénicas en la escuela Santa Teresa, ubicada en la comuna de Machalí¹⁸, quienes participaron de la encuesta. Como vemos a continuación, en la tabla n° 15, la utilización de recursos tradicionales y, mayoritariamente, accesibles, tales como la papelería, lápices, voz, flauta y el textil, entre otros, marcan una frecuencia alta entre el profesorado de Artes Visuales, Música y Artes Escénicas.

En el caso del profesorado que realiza clases de Artes Visuales llama la atención el uso de recursos poco convencionales para suplir la carencia de materiales más específicos. Nos referimos al uso de plásticos o latas que ilustran la capacidad del profesorado y estudiantes para manipular, construir y crear propuestas artísticas, aprovechando los medios disponibles en su entorno, incluyendo la corporalidad.

Gráfico N° 10: Uso de materiales y/o medios en Artes Visuales, porcentaje e índice de frecuencia (%/x̄)



Fuente: elaboración propia encuesta docente

Tabla N° 15: Uso de materiales y/o medios en Artes Visuales, porcentaje de uso e índice de frecuencia según perfil

| Materiales y medios de expresión | Especialista | | No Especialista | | Brecha de uso | Especialista | No Especialista | Brecha Frecuencia |
|--|--------------|-------|-----------------|-------|---------------|--------------|-----------------|-------------------|
| | N | % | N | % | | Promedio | Promedio | |
| Herramientas: Brochas, pinceles, etc. | 8 | 100% | 51 | 81% | 19% | 84,4% | 74% | 10,4% |
| Lápices: Grafitos, de colores, etc. | 7 | 87,5% | 59 | 93,7% | -6,2% | 89,3% | 83,9% | 54% |
| Pinturas: Acrílicos, témperas, etc. | 8 | 100% | 46 | 73% | 27% | 78,1% | 68,5% | 9,6% |
| Reutilizados: Latas, plásticos, etc. | 7 | 87,5% | 57 | 90,5% | -3% | 71,4% | 71,9% | -0,5% |
| Textiles: Telas, Lanas, etc. | 7 | 87,5% | 48 | 76,2% | 11,3% | 71,4% | 64,1% | 7,4% |
| Papelería: Papel lustre, cartulina, etc. | 8 | 100% | 57 | 90,5% | 9,5% | 71,9% | 80,7% | -8,8% |
| Modelado: plastilina, arcilla, etc. | 6 | 75% | 47 | 76,8% | 0,4% | 62,5% | 67% | -4,5% |
| Recursos Audiovisuales: Fotografías. | 8 | 100% | 33 | 52,4% | 47,6% | 84,4% | 68,9% | 15,4% |
| Otro. | 0 | 0% | 4 | 6,3% | -6,3% | | 75% | |

¹⁸ El establecimiento denominado "Colegio Artístico Santa Teresa de Machalí" es el único establecimiento público de la provincia de Cachapoal con un currículo que incorpora asignaturas artísticas desde el nivel de preescolar hasta la Enseñanza Media.

En cuanto al profesorado de Música destaca la frecuencia de uso de voz (75,4%), flauta dulce o metalófono y recursos audiovisuales como los materiales más usados por el cuerpo docente (gráfico nº 11). En contraposición, un bajo número de docentes señala utilizar “otros instrumentos de percusión” en un 26,5% de los casos, lo que puede estar directamente relacionado con la falta de infraestructura como salas habilitadas para tocar instrumentos como batería, tambor, caja, entre otros. Del mismo modo, destaca la aplicación de metodologías poco convencionales, como por ejemplo, estimular la escucha y el reconocimiento de ciertos sonidos específicos del entorno (tabla nº 16).

(...) con respecto a segundo básico, empecé a trabajar con la atmósfera sonora con las diferentes cualidades que tienen los sonidos, la intensidad, cierto, la altura, la duración el timbre y yo empecé, cierto. Me fui por el lado obviamente de los conocimientos previos que puedan tener de que el sonido lo tenemos, cierto, en todo lugar diferentes tipos de sonido y en esa oportunidad, cierto, yo lo hice cerrar los ojitos y que estuviéramos calladitos y escucháramos todo lo que estaba a nuestro alrededor y ahí les decía: " bueno ¿ qué estamos escuchando?, de repente decían: profesor, escuchamos los pajaritos, profesor, escuchamos un ruido de un vehículo que va pasando, profesor , escuchamos eh:::, m::: no sé, el caminar, escuchamos el murmullo de la gente. Después llegué a la otra clase, llegué a lo que eran los instrumentos que también hay instrumentos, cierto, que es el forte, que en la música se dice al fuerte, forte, y el bajito, débil, piano. Después yo les traje en un ppt, cierto, les traje sonidos de diferentes objetos , sonidos fuertes por ejemplo un trueno , el sonido de una turbina de avión cuando despegar, y ahí fuimos discriminando, sonidos, cierto, obviamente para que les quedara claro...

(Profesor General Básica, Música, 52 años, Zona Rural)

Gráfico N°11 Uso de materiales y/o medios en Música, porcentaje e índice de frecuencia (%/x̄)

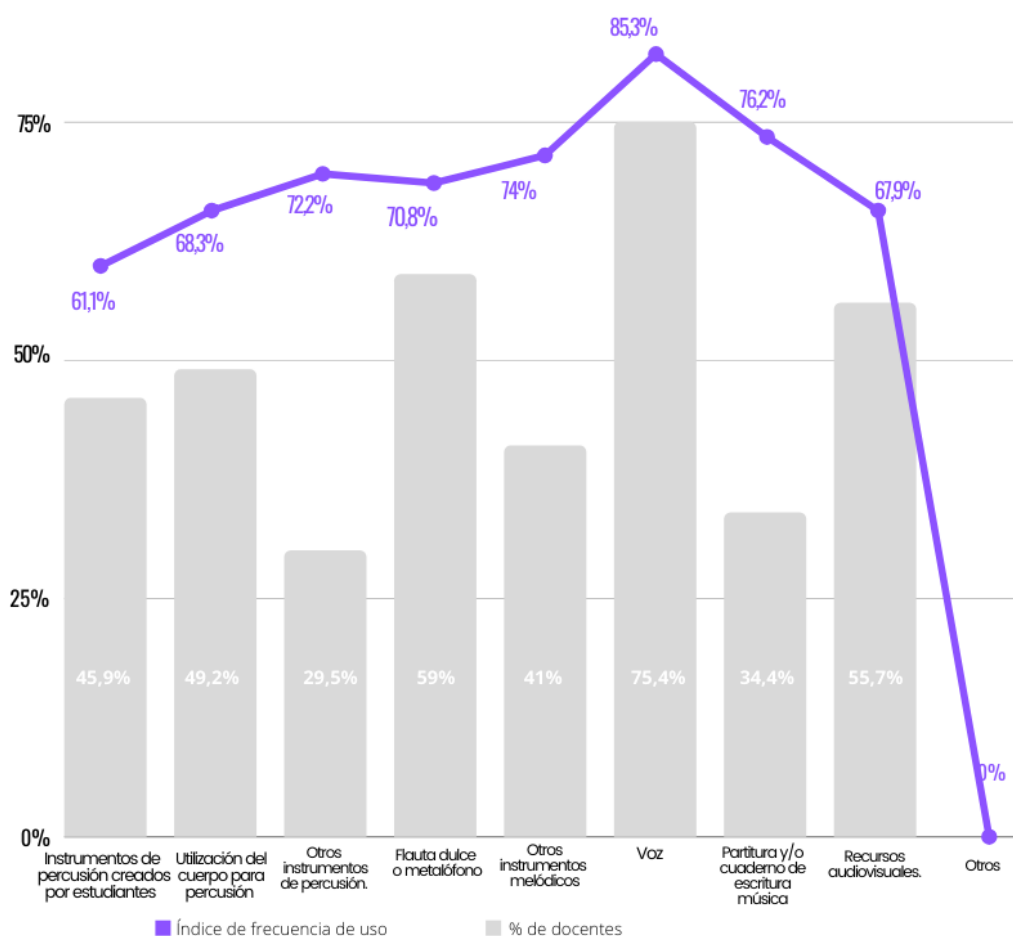


Tabla N° 16: Uso de materiales y/o medios en Música, porcentaje de uso e índice de frecuencia según perfil

| Materiales y medios de expresión | Especialista | | No Especialista | | Brecha de uso | Especialista | No Especialista | Brecha Frecuencia |
|--|--------------|-------|-----------------|-------|---------------|--------------|-----------------|-------------------|
| | N | % | N | % | | Promedio | Promedio | |
| Instrumentos de percusión creados por estudiante | 6 | 42,9% | 22 | 44,9% | -2% | 62,5% | 61,4% | 1,1% |
| Utilización del cuerpo para percusión | 10 | 71,4% | 20 | 40,8% | 30,6% | 67,5% | 68,8% | -1,3% |
| Otros instrumentos de percusión | 5 | 35,7% | 13 | 26,5% | 9,2% | 75% | 71,2% | 3,8% |
| Flauta dulce o metalófono | 7 | 50% | 29 | 59,2% | -9,2% | 64,3% | 72,4% | -8,1% |
| Otros instrumentos melódicos (guitarra, teclado) | 9 | 64,3% | 16 | 76,2% | 31,6% | 72,2% | 75% | -2,8% |
| Voz | 12 | 85,7% | 34 | 32,7% | 16,3% | 85,4% | 85,3% | -0,1% |
| Partitura y/o cuaderno de escritura musical | 8 | 57,1% | 13 | 69,4% | 30,6% | 71,9% | 78,8% | -7% |
| Recursos audiovisuales | 10 | 71,4% | 24 | 49% | 22,4% | 72,2% | 66,3% | 5,9% |

Fuente: elaboración propia encuesta docente

Se suma a esta descripción el tipo de recursos usados por el profesorado de Artes Escénicas y su desagregado entre especialistas y no especialistas (tabla n° 17). En cambio en el gráfico n° 13, un 77,8% da cuenta de un uso mayoritario de cuatro tipos de materiales:

- los recursos textiles como ropas, telas o lanas,
- los textos como cuentos, poemas y dramaturgia,
- los recursos musicales y,
- el cuerpo como material de trabajo.

Gráfico N° 12: Uso de materiales y/o medios en Artes Escénicas, porcentaje e índice de frecuencia (%/x̄)

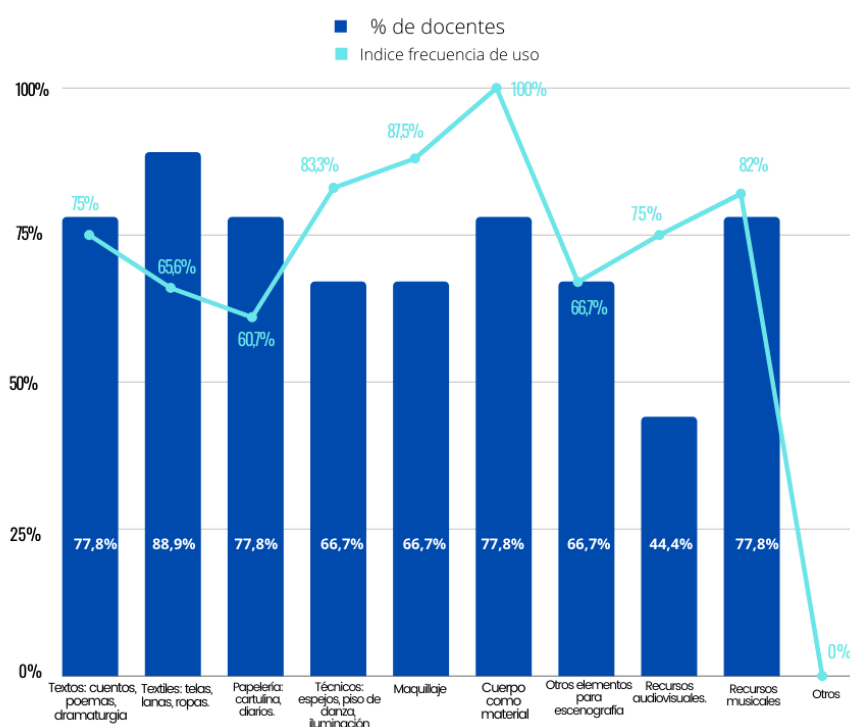


Tabla N° 17: Uso de materiales y/o medios en Artes Escénicas, porcentaje de uso e índice de frecuencia según perfil

| Materiales y medios de expresión | Especialista | | No Especialista | | Brecha de uso | Especialista | No Especialista | Brecha Frecuencia |
|--|--------------|------|-----------------|------|---------------|--------------|-----------------|-------------------|
| | N | % | N | % | | Promedio | Promedio | |
| Texto: cuentos, poemas, dramaturgia. | 3 | 75% | 4 | 80% | -5% | 66,7% | 81,3% | -14,6% |
| Textiles: telas, lanas, ropas. | 4 | 100% | 4 | 80% | 20% | 56,3% | 75% | -18,8% |
| Papelería: cartulina, diarios, | 3 | 75% | 4 | 80% | -5% | 50% | 68,8% | -18,8% |
| Técnicos: espejos, piso de danza, iluminación. | 3 | 75% | 3 | 60% | 15% | 83,3% | 83,3% | 0% |
| Maquillaje | 1 | 25% | 5 | 100% | -75% | 75% | 90% | -15% |
| Cuerpo como material de trabajo. | 3 | 75% | 4 | 80% | -5% | 100% | 100% | 0% |
| Otros elementos para escenografía | 2 | 50% | 4 | 80% | -30% | 62,5% | 68,8% | -6,3% |
| Recursos Audiovisuales | 3 | 75% | 1 | 20% | 55% | 66,7% | 100% | -33,3% |
| Recursos musicales: música e instrumentos | 4 | 100% | 3 | 60% | 40% | 75% | 91,7% | -16,7% |

En este aspecto, resulta interesante que, de manera transversal entre las tres disciplinas, el uso del cuerpo aparezca como una herramienta con alta frecuencia para su aplicación didáctica, ya que nos habla de la capacidad del profesorado para utilizar la corporalidad como un elemento para promover las cualidades expresivas-creativas del estudiantado (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012). Por otro lado y en concordancia con Giráldez (2010), se facilita la capacidad de improvisar, crear y potenciar la coordinación y “**la precisión rítmica, la imaginación y la sensibilidad**” (p. 67). Al respecto, los/as docentes explican:

(...) trata de trabajar en educación artística con el cuerpo: manos, pies, elasticidad y todo lo que es corporalidad. Y en artes visuales los materiales más usados son el bloc, lápiz de color, usando diferentes técnicas, lápices de cera que también tengo no porque los niños traigan sino porque uno tiene, [Ya] y tempera. Es lo que más, pero allí la técnica también como que se desmotivan porque si echan a perder los dibujos ya después no quieren hacer nada...

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

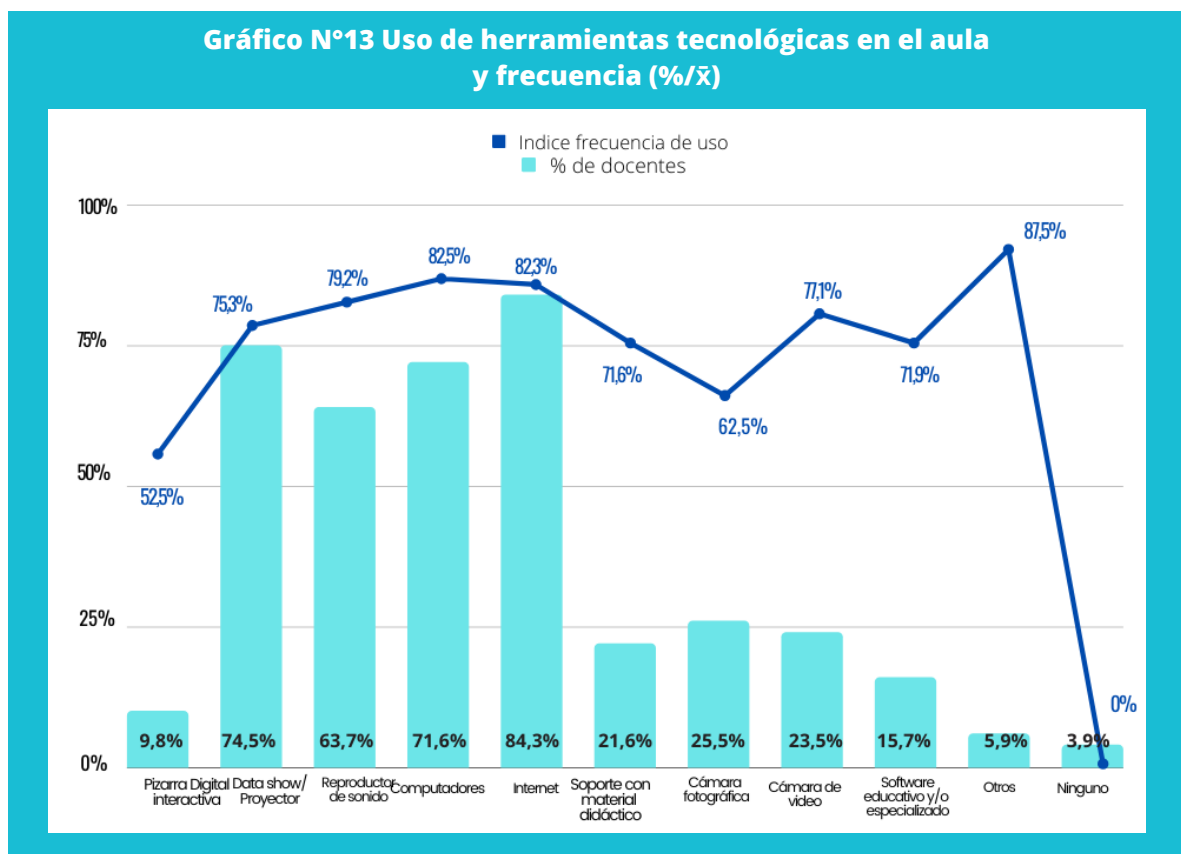
Todas esas áreas más de desarrollarse con las personas son las que siento se desenvuelven mejor en las artes y en la música (...) para mí es súper importante, porque es cómo expresar el cuerpo, en la música cómo se desarrolla el cuerpo, cómo es expresar lo que siento en el arte dibujando o escuchando los sonidos

(Profesor General Básica, Artes Visuales y Música, 28 años, Zona Rural)

Ya, primero desarmar la sala completamente, hacer círculo con las sillas, siempre manteniendo la distancia que también ha sido una revolución todo esto de las mascarilla y la distancia (...) Después meditar, después activamos cuerpo, mente, después hacemos distintas dinámicas teatrales y después ya nos vamos netamente a lo que es el juego teatral donde improvisamos, chacha. Hacemos distintas formas el trabajo escénico. Y la sala se transforma en un teatro, o sea nosotros respetamos ahí que una parte de la sala es el escenario, las sillas las ubicamos como si fueran el público.

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 33 años, Zona Rural)

Resulta relevante constatar en los gráficos anteriores que, en el lado opuesto de estas cifras, se encuentra el uso de “recursos audiovisuales” (gráfico nº 13), tales como cámaras fotográficas y de vídeo con un 25% cada uno, además de los “instrumentos de percusión”, en el caso de la música. Al respecto, Bastida y Morales (2015), destacan el potencial de los medios audiovisuales en la enseñanza, ya que incorporan imágenes fijas y en movimiento, sonidos, textos, gráficos, a través de computadores, y se vinculan con el uso de las TIC`s. En ese contexto, la estadística destaca el uso de Internet como una herramienta tecnológica relevante para apoyar los procesos de enseñanza escolar, con un 85,3% del total de docentes que declara su uso en el aula.



Fuente: elaboración propia encuesta docente

La tabla nº 18, por su parte, entrega los valores de uso desagregados, según perfil de docentes y territorio, describiendo que el 92% del profesorado especialista utiliza Internet en el aula, mientras que sus pares no especialistas lo hace en un 81,8%. También destaca un alto porcentaje del profesorado que declara utilizar computadores, reproductores de sonido (parlantes) y proyectores (data show) en sus prácticas docentes. En ese sentido, las brechas entre especialistas y no especialistas más importantes se detectan en ‘Soporte con material didáctico’ con 35% de diferencia y ‘Reproductor de sonido’ con un 26,9%.

En relación al uso de Internet, se debe tener en cuenta la brecha de conectividad de parte del profesorado de escuelas rurales, en comparación, con sus colegas de establecimientos urbanos. Para Salinas y Sánchez (2009) y Mateus y Andrada (2021), parte de la conectividad del cuerpo docente se vincula, directamente, a la posibilidad de acceder a recursos como las TIC`s. Por ello, según los autores, el profesorado suele contar con planes de Internet personales que ponen a disposición de sus prácticas docentes para compensar la baja conectividad en los lugares más apartados. Este planteamiento es coherente con diferencias poco relevantes en el uso de Internet (tabla nº 19), pero con diferencias mayores en la frecuencia de este uso, donde lo rural es 9 puntos más bajo que lo urbano.

Tabla N° 18: Brecha en uso de herramientas tecnológicas en el aula

| Uso de herramientas tecnológicas | Especialista | No Especialista | Brecha Especialista- No especialista | Rural | Urbano | Brecha Rural-Urbano |
|--------------------------------------|--------------|-----------------|---|-------|--------|---------------------|
| | % | % | | % | % | |
| Pizarra digital interactiva | 8% | 10,4% | -2,4% | 3,6% | 17% | -13,4% |
| Data show/ proyector | 68% | 76,6% | -8,6% | 80% | 68,1% | 11,9% |
| Reproductor de sonido | 84% | 57,1% | 26,9% | 65% | 61,7% | 3,8 % |
| Computadores | 72% | 71,4% | 0,6% | 72,7% | 70,2% | 2,5% |
| Internet | 92% | 81,8% | 10,2% | 85,5% | 83% | 2,5% |
| Soporte con material didáctico | 48% | 13% | 35% | 10,9% | 34% | -23,1% |
| Cámara fotográfica | 24% | 26% | -2% | 30,9% | 19,1% | 11,8% |
| Cámara de Video | 28% | 22,1% | 5,9% | 14,5% | 34% | -19,5% |
| Software educativo y/o especializado | 20% | 14,3% | 5,7% | 12,7% | 19,1% | -6,4% |
| Otro | 12% | 3,9% | 8,1% | 9,1% | 2,1% | 7% |
| Ninguno | 4% | 3,9% | 1,8% | 1,8% | 6,4% | -4,6% |

En relación a las brechas rural-urbano del porcentaje de docentes que implementan herramientas durante el año escolar, se observan tres casos con brechas negativas relevantes, en relación a elementos como pizarra digital interactiva (-13,4%), soporte con material didáctico (-23,1%) y software educativo y/o especializado (-6,4%).

Tabla N°19: Brechas índice de frecuencia de herramientas tecnológicas en el aula

| Uso de herramientas tecnológicas | Especialista | No Especialista | Brecha Especialista- No especialista | Rural | Urbano | Brecha Rural-Urbano |
|--------------------------------------|--------------|-----------------|---|-------|--------|---------------------|
| | % | % | | % | % | |
| Pizarra digital interactiva | 37,5% | 56,3% | -18,8% | 50% | 53,3% | -3,1% |
| Data show/ proyector | 75% | 75,4% | -0,4% | 70,5% | 82% | -11,6% |
| Reproductor de sonido | 77,9% | 79,7% | -1,7% | 73% | 86,2% | -12,6 % |
| Computadores | 88,3% | 81% | 7,3% | 77,5% | 88,6% | -11,1% |
| Internet | 80,3% | 82% | -2,6% | 78,2% | 87,2% | -9% |
| Soporte con material didáctico | 72,7% | 70% | 2,3% | 58,3% | 76,6% | -18,2% |
| Cámara fotográfica | 58,3% | 63,8% | -5,4% | 63,2% | 61,1% | 2,1% |
| Cámara de Video | 83,3% | 75% | 8,3% | 65,6% | 82,8% | -17,2% |
| Software educativo y/o especializado | 75% | 70% | 4,5% | 64,3% | 77,8% | -13,5% |
| Otro | 100% | 85% | 15% | 95,8% | 83,3% | 12,5% |

Si nos detenemos en las brechas de los ámbitos rural y urbano es posible afirmar que, éstas se presentan de forma sistemáticas y negativas en el índice de frecuencia ¹⁹(columna brecha urbano-rural). Dicho de otra forma, se observan indicadores negativos en casi todos los ítems medidos, con excepción de uno (cámara fotográfica). Destaca “soporte con material didáctico” con un indicador de -18,2% para el sector rural. Aunque la encuesta solo incluyó soporte didáctico de forma genérica, esto es, materiales de uso común para trabajar la creación y expresión plástica, visual y musical, es relevante considerar que para el profesorado de escuelas rurales este tipo de recursos no reviste tanta importancia para sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con Donovan y Brown (2017) y la Fundación 99 (2020), la razón puede ser el uso de recursos didácticos adaptados a las precarias condiciones materiales generales, con las que cuenta un establecimiento alejado de grandes centros urbanos, en las que se suele ocupar otros materiales distintos a los tradicionalmente utilizados por sus pares de zonas urbanas.

¹⁹Este índice expresa qué tan frecuentemente se utiliza cada herramienta en el aula por parte de los profesores que señalaron utilizarlo durante el año escolar. El índice va de 0 a 100, donde 0 es excepcionalmente y 100 es siempre (en base a una escala de likert de frecuencia). El índice se expresa como porcentaje.

Por los motivos expuestos, es importante constatar que el uso de recursos tecnológicos y/o digitales, entre establecimientos rurales y urbanos es desigual, sobre todo en la utilización de material didáctico y de software educativo. Esto relacionado con el respaldo tecnológico para abordar contenidos de las diferentes asignaturas, incluyendo las artísticas. En efecto, algunos relatos docentes reafirman esta evidencia.

Por lo general siempre nos vamos a lo que es el dibujo, cortar papel, picarlo, como habilidades bien simples del arte porque ya trabajar con materiales más elaborados puede significar que queden estudiantes fuera de la actividad por no tener los recursos de estos materiales. (Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 27 años, Zona Urbana)

Bueno, los principales recursos creo que son, eh, bueno los instrumentos que tiene la escuela, los instrumentos musicales que hay en la escuela, que están disponibles, y después viene ya el uso mío y las habilidades más para buscar actividades que sean hm, el internet que necesito, no sé poh, ver videos, practicar.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Más allá de los datos cuantitativos, es interesante reconocer qué, en ocasiones, el profesorado especialista no necesita el recurso material para ejecutar las actividades, sino de una orientación pedagógica adecuada al nivel educativo y el contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza, de forma de cumplir los diferentes objetivos de aprendizaje. Sobre esto último, Fontal (2006) afirma que, las metodologías de enseñanza-aprendizaje, sea cual sea el contenido a desarrollar, debe promover la participación del estudiantado y ***“dotar de sentido a los aprendizajes”*** (p. 20). Los relatos del cuerpo docente, a este respecto, nos indican que los/as especialistas comprenden la necesidad de facilitar las experiencias creativas durante la enseñanza artística, sin tener que sentirse limitados/as por la escasez de materiales.

(...) los recursos van fluyendo en la clase y dependiendo de lo que un niño necesite y, a veces, yo he inventado ejercicios y sin nada material.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

(...) como que o, a veces, hay niños que uno necesita 'ya, dejemos el Chelo aquí y salgamos a caminar, cantemos la canción pero vamos caminando al pulso de la música y qué te parece si ahora vamos un poco más rápido, porque hay niños que necesitan generar esa habilidad: el ritmo, [Claro] muchas veces, entonces los recursos son variados pero va a depender como de:::l... estudiante. Por eso que tienen que ser individuales.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Materiales desde el acrílico hasta tierra, más materiales en la JUNAEB, con todo hasta basura, restos de tela, lana, todo, todo lo que hemos encontrado porque tampoco son niños de recursos muy grandes, son niños que no tienen dinero para comprar, entonces hay que resolverlo, así que hemos ahí... han hecho hasta esculturas con cosas viejas, de todo un poco.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

Las competencias del profesorado especialista para planificar actividades utilizando recursos no tradicionales, disponibles en el contexto de la escuela, resaltan la capacidad creativa y expresiva del cuerpo docente y estudiantado para ejecutar tareas y obras basadas en la exploración.

Lo más democrático que hay es la percusión porque, por eso me gusta tanto la batería y el mundo de la percusión, porque usted puede hacer que todos participen ¿ya? y al mismo tiempo no, no hay que tener mucha experiencia con eso. Entonces los chiquillos con un par de cosas que hay métodos, par de ejercicios, con par de rutinas de percusión, uno puede hacer ya algo. ¿Ya? Entonces, con algunos ejercicios corporales podemos hacer percusión. Con algunas bancas, mesas, también podemos hacer ejercicios.

(Profesor especialista en Música, 39 años, Zona Rural)

De forma similar, el profesorado no especialista también utiliza sus competencias pedagógicas adquiridas en su formación inicial y su experiencia en aula para planificar actividades didácticas, utilizando el equipamiento y recursos disponibles en el contexto. Según el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021), esta competencia refleja que cada docente especialista puede aplicar procesos creativos a su labor docente. De esta manera, es posible fortalecer habilidades y capacidades de investigación y experimentación para promover el aprendizaje artístico entre el estudiantado.

(...) Y en base a eso selecciono objetivos, busco actividades, voy viendo alternativas para poder yo implementar algo que yo pueda hacer, que también trate de que sea entretenido para ellos y que sea posible de realizar con los recursos que también cuento poh. Y con el tiempo que también uno cuenta porque también el tiempo influye harto poh. Así que trato como que de balancear todo eso y ahí trato de hacer lo mejor que puedo en realidad.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Eh, a ver, yo te puedo hablar por Ciencias que es la asignatura que yo hago y generalmente con los niños de primero a cuarto básico, nosotros como tenemos que hacer mucha experimentación y a veces los chicos no tienen los recursos en la casa, lo hacemos a través del dibujo, ¿ya? A través del dibujo y nos ha gustado, ha sido bastante bueno porque los niños han aprendido mucho a través de dibujar.

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 63 años, Zona Urbana)

Las evidencias expuestas hablan del compromiso docente para estimular las potencialidades del alumnado, trascendiendo la noción de una Educación Artística como esparcimiento y manualidad. Superar las brechas en el acceso a recursos para su uso didáctico en el aula, en cambio, es un problema estructural del sistema educativo chileno que supera el rol del profesorado de generar experiencias educativas significativas.

2.2 Infraestructura para la enseñanza de la Educación Artística

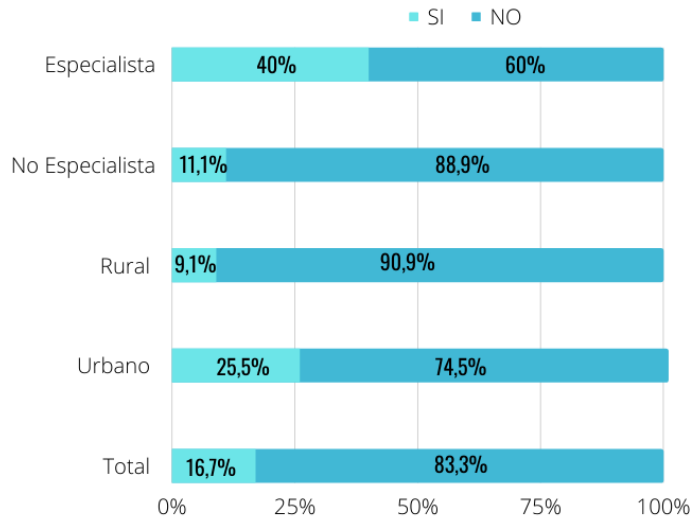
Dentro de los recursos disponibles para la implementación de las clases y talleres de arte, efectuadas por el profesorado especialista y no especialista, en los ámbitos rural y urbano, la infraestructura (salas para taller, patio, muros, gimnasio, huertas, etc.) destaca como parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Acorde con ello, la tabla n° 20 y el gráfico n°14 nos muestran que la gran mayoría de los establecimientos escolares participantes del estudio no cuenta con infraestructura o espacios destinados a las actividades artísticas, incluyendo la existencia de bodegas para almacenar obras e instrumentos musicales y plásticos como mesas, atriles de pintura, etc. Al respecto, la brecha entre escuelas rurales y urbanas es mayor lo que puede deberse a la falta de recursos para implementar estos espacios y de profesorado especialista que ejecute actividades vinculadas a ello.

Tabla N° 20: Sala o taller de arte para realizar asignaturas de educación artística

| Cuenta con sala o taller de arte | % | N |
|----------------------------------|-------|-----|
| NO | 83,3% | 85 |
| SÍ | 16,7% | 17 |
| TOTAL GENERAL | 100% | 102 |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

Gráfico N°14 Sala o taller de arte para realizar asignaturas de educación artística según perfil y territorio (%)



En concordancia con el dato anterior, el gráfico n°15 muestra cómo ambos tipos de docentes, especialistas y no especialistas, atribuyen una gran importancia a contar con infraestructura apropiada para sus clases de arte en los establecimientos educacionales. A diferencia de la tabla n° 20 donde el profesorado especialista posee una percepción mayor sobre la relevancia de contar con infraestructura en las escuelas en relación con sus colegas. La razón de esta diferencia en la percepción puede deberse a lo informado en las tablas n° 20 y 21, ya que entre uno y otro perfil los procesos educativos son fundamentales para lograr buenos resultados, pero el profesorado no especialista se adapta mejor a las condiciones e infraestructura disponible en los establecimientos.

Gráfico N°15 Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos (%)

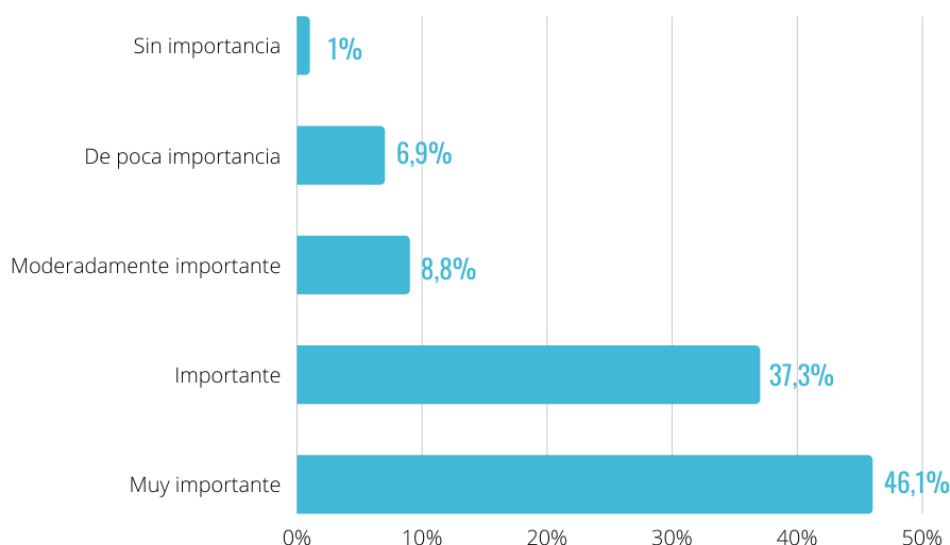


Tabla N° 20: Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos según perfil

| Percepción de importancia de infraestructura escolar | Perfil | | | | TOTAL | |
|--|--------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Sin importancia | 0 | 0% | 1 | 1,3% | 1 | 1% |
| De poca importancia | 1 | 4% | 6 | 7,8% | 7 | 6,9% |
| Moderadamente importante | 1 | 4% | 8 | 10,4% | 9 | 8,8% |
| Importante | 6 | 24% | 32 | 41,6% | 38 | 37,3% |
| Muy Importante | 17 | 68% | 30 | 39% | 47 | 46,1% |
| TOTAL GENERAL | 25 | 100% | 77 | 100% | 102 | 100% |

Tabla N° 21: Percepción de importancia de la infraestructura escolar para los procesos educativos según territorio

| Percepción de importancia de infraestructura escolar | Zona | | | | TOTAL | |
|--|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | Rural | | Urbano | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Sin importancia | 1 | 1,8% | 0 | 0% | 1 | 1% |
| De poca importancia | 4 | 7,3% | 3 | 6,4% | 7 | 6,9% |
| Moderadamente importante | 7 | 12,7% | 2 | 4,3% | 9 | 8,8% |
| Importante | 22 | 40% | 16 | 34,0% | 38 | 37,3% |
| Muy Importante | 21 | 38,2% | 26 | 55,3% | 47 | 46,1% |
| TOTAL GENERAL | 55 | 100% | 47 | 100% | 102 | 100% |

Fuente: elaboración propia encuesta docentes

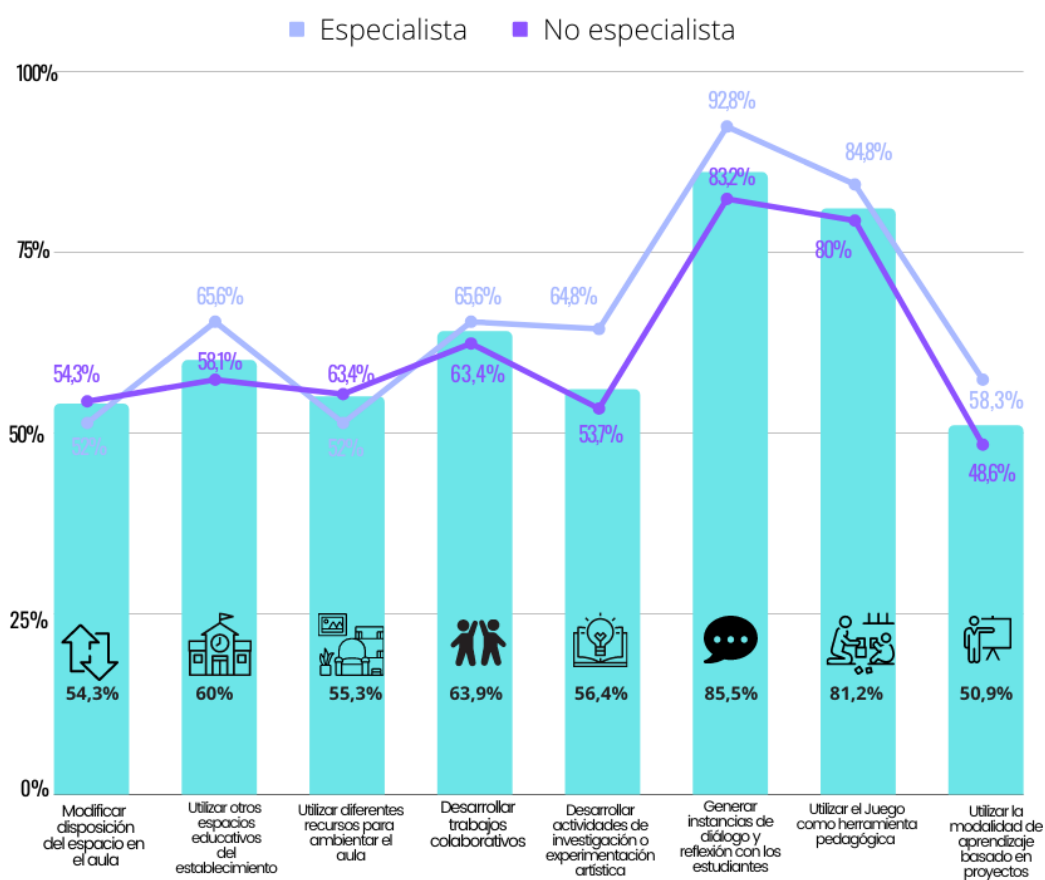
En relación con el tema, un informe del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) describe la necesidad de que los establecimientos que **“desarrollan proyectos artísticos sistemáticos que potencian el arte y la cultura como medio en la formación integral del niño o niña”** (p. 15) posean infraestructura adecuada para el desarrollo de las distintas actividades educativas. Los relatos docentes aportan información relevante a este respecto.

Eh, la última vez que fui, participaron como treinta y ocho liceos, nosotros sacamos, yo fui con el liceo Neandro Schilling de San Fernando y sacamos algo así como entre el primero y segundo lugar, digamos. Eh, estábamos súper contentos porque fuimos. El primer lugar así, muy secos, lo sacaron unos Salesianos que son de Rancagua porque el, el, el llamado a este, es un festival de teatro, para tanto para privados como municipales, eso es lo interesante. Y lo interesante de nuestra propuesta es que yo venía de un colegio, que venía de un colegio digamos municipal, de un liceo, sin sala, sin recursos, sin telón, sin música, yo me acuerdo que yo llevaba mi propio parlante. Entonces, con las puras ganas de participar y con los chiquillos que se entusiasman hicimos el trabajo de Jorge Díaz que se llama "el cañonísimo", pero lo hicimos con técnica un poco de mimo (...) fue así como una revelación, fue maravilloso porque ganamos un gran, gran premio, eh, sin recursos.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 40 años, Zona Rural)

De modo similar, el gráfico n°16 nos enseña la frecuencia de uso didáctico de la infraestructura y de los espacios disponibles, de modo de facilitar la participación del alumnado en las diferentes actividades. En consecuencia, y concordando con Motos y Navarro (2020), es interesante observar cómo el cuerpo docente relaciona la utilización de la infraestructura y espacios con instancias pedagógicas poco convencionales, tales como el trabajo colaborativo, la gamificación o uso del juego y el diálogo reflexivo con sus estudiantes.

Gráfico N°16 Frecuencia de usos didácticos del espacio y métodos de participación activa de estudiantes (%/x̄)



Por otro lado, es importante notar que la percepción de importancia de la infraestructura es mayor entre profesorado especialista y no especialista en el ámbito urbano versus el rural. Este dato se puede analizar desde la perspectiva de las condiciones con que trabajan las escuelas rurales, puesto que el entorno social escolar suele contar con más áreas verdes y con una matrícula menor a los establecimientos urbanos.

Mi colegio, como tiene muchos pilares, porque mi colegio como es rural tiene esa infraestructura que tiene aleros, tipo campo. Nosotros nos aprovechamos de esos aleros. Yo voy y pongo ahí todos los trabajos. "El ciclo de Picasso", ponle tú. Y los papás cuando van a buscar a los niños, cuando van autoridades, aprovechan de ver la galería de Arte, porque hay que exponer.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural)

Cabe señalar que, en el caso de las escuelas públicas y urbanas, la vulnerabilidad sociocultural afecta el clima de aprendizaje, incluyendo las interacciones entre profesorado y estudiantes al interior de las instituciones educativas (Pérez y Morales, 2015). Todos estos indicadores porcentuales son coherentes con los relatos docentes que describen un valor fundamental, que consiste en tener disponible infraestructura y espacios apropiados para sus actividades artísticas y pedagógicas en cada establecimiento educativo.

yo creo que soy como la pulga en la oreja del director porque le digo que necesito una sala de arte, que todos tienen sala menos yo, porque hay sala de música, hay hasta una sala de danza, una sala donde tenían cosas de teatro cuando hacían talleres y no hay sala de arte.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

Entonces falta y me ha pasado en todos los colegios, no hay sala de arte, siempre hay de música y de hecho siempre he estado en colegios en que ha habido cuatro profesores de música y uno de arte, sin sala, y los cuatro profesores de música tienen dos salas.

(Profesor especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

La sala como este obviamente, yo le decía anteriormente, tengo que llegar a ordenar la sala porque los chiquillos están en arte por ejemplo. Y tienes la embarrá con témpera, ahí uno tiene que saber ordenar la clase para que el contexto sea determinado a lo que yo voy hacer. Y ahí es lo que yo le decía anteriormente, la carencia del recurso en ese caso va a ser justamente no tener un espacio adecuado para desarrollar la asignatura. ¿Y qué es lo que tengo que hacer yo? Andar con mis cositas colgando para allá y para acá, lo cual no me imposibilita para nada, pero sí sería mucho más práctico como lo tengo acá en la escuela de música, ya con un sector áulico dispuesto y predispuesto para la enseñanza musical.

(Profesor especialista en Música, 31 años, Zona Urbana)

Yo tomo unos planes y programas de cuarto que vea pulso, sonido, pero no te pregunta si tienes los elementos para hacerlo y no hacerlo, o si tú cuentas con una sala apta para meter bulla, suponte.[Claro] Ellos no te dan esos recursos, ellos te indican lo que hay que hacer, uno arrégleselas como pueda para hacer la clase.[Claro] en educación artística es lo mismo, si un colegio no tiene recursos para tenerte una sala de arte y tú vas a trabajar con arcilla la próxima semana y estoy pensando que voy a tener que trabajar en el patio porque sino las mesas o el piso lo voy a dejar todo sucio, porque voy a ocupar agua...

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

2.3 Acceso y uso de equipamiento y/o recursos materiales en artistas/educadores/as de ACCIONA, CECREA Y Talleres MINEDUC

De forma similar que el profesorado especialista en Artes Visuales o Música, los/as artistas-educadores/as y talleristas que se desempeñan en los programas regionales de ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC, utilizan sus conocimientos disciplinares para cubrir la falta de equipamiento y recursos materiales en los establecimientos escolares. Para Fontal (2006), ésta capacidad se encuentra ligada a una didáctica basada en el uso creativo de los recursos disponibles, **“*marcada por la innovación, la combinación, la adaptación a las necesidades del contexto y, por lo mismo, [que] se aleje de la repetición, reproducción y aplicación indiscriminada de esquemas fijos*”** (p. 26). Para ejemplificar este punto podemos citar los siguientes relatos:

Empezamos a hacer comunicación, a usar los recursos que habían dentro de la escuela, desde los muros, los baños, escaleras, zonas de huertas, identificar espacios, hacer señaléticas, comunicar lo que estaba pasando. Así que fue re-entretenido, ahí trabajamos como en grupo igual que una agencia, destinamos un grupo para ciertas áreas, otro grupo para otras.

(Artista-educador de Mosaicos, 36 años, ACCIONA)

Adecuamos la sala, sacamos entre todos y en equipo las mesas y las sillas para afuera y nos queda un espacio que... sino, el patio, sino cualquier lugar. En la presencialidad es más fácil porque nos podemos ir al patio, a una plaza, a la parte de atrás, a la cancha, a otra sala, es más fácil.

(Artista-educadora de Teatro, 39 años, ACCIONA, MINEDUC)

Entonces yo digo que cámara, siempre en los colegios tienen alguna cámara con la que sacan fotos para los actos, alguna cosa y yo lo primero que hago '¿qué hay?' para que o pongan a disposición, tienen algún trípode y usamos eso cosa que cuando yo me vaya puedan seguir usándolo, sepan como se usa. Y cosas así normales, comunes.

(Artista-educadora de Artes Visuales y Fotografía, 34 años, MINEDUC, ACCIONA & CECREA)

Claro, siempre busco la cámara del colegio, el trípode y normalmente ... si es que tienen, unos audífonos... y yo tengo que llevar -porque yo trato de crear como más roles- entonces si no yo llevo una grabadora de sonido, aparte con un cablecito que lo pongo con esta caña improvisada, una claqueta, siempre una tarjeta SD que normalmente queda ahí para poder ir grabando el material y a veces esto que digo yo esta tela verde que se usa como croma y esos son los materiales. Yo soy de las que gasta menos materiales, porque mis compañeros de las artes visuales se gastan todo y a veces pasaba que de mi plata de Materiales se pasaba para allá porque yo no gasto mucho.

(Artista-educadora de Artes Visuales y Fotografía, 34 años, MINEDUC, ACCIONA & CECREA)

Es interesante apreciar en las entrevistas realizadas cómo los/as artistas-educadores/as y talleristas ocupan los diferentes elementos del entorno y/o extramuros como un recurso didáctico para la práctica artística y creativa. En palabras de Lamata (2006): **“¿En qué medida los contextos educativos no deben facilitar múltiples y diversas situaciones de experiencias de las que cada cual pueda obtener, organizar y validar conocimiento?”** (p. 138). La interrogante del autor conecta con lo afirmado por Fontal (2006), por cuanto se evidencia la visión de un/a docente como creador/a en la toma de decisiones metodológicas, debido a **“su movilidad metodológica para integrar referentes didácticos y crear otros nuevos en función de las circunstancias de enseñanza-aprendizaje”** (p. 27).

Ahora bien, es importante reconocer en los relatos y experiencias de este grupo de profesionales el valor que le atribuyen a las relaciones socioemocionales con sus estudiantes, por sobre otro tipo de elementos para la enseñanza, tal como contar con infraestructura o espacios adecuados. En ese sentido, el principal recurso lo componen sus conocimientos artísticos y metodológicos, en función del territorio donde se sitúa su actividad educativa y, en segundo lugar, el equipamiento o materiales con que cuenta el establecimiento o centro.

Y se trata más que nada, creo yo, de poner la empatía al servicio de aquello que se quiere abordar ¿Me entiendes?, o sea, lo que decía Marcía es súper importante, lo de conocer a la escuela a los niños y niñas con las que vamos a trabajar y sus particularidades y sus singularidades, y sobre todo sus necesidades, y a partir de esas necesidades generar los objetivos, reconocer las expectativas de ellos y ellas, y a partir de eso generar un enfoque de trabajo que permita desplegar las diferentes metodologías que podemos tener.

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)

Yo creo que la metodología y las estrategias tiene que ver con un objetivo primordial que es primero hacer un diagnóstico, si tu no partes de... ,o sea, ¡Claro! yo puedo mencionarte mil actividades de metodología, pero es para hacer un diagnóstico y escuchar, ¿cierto? Es una escucha creativa con un diagnóstico, ¿cierto? Que te va a decir cómo trabajar (...) entonces cuando yo digo como artista educador voy a hacer. ¿Como parto? Parto haciendo un diagnóstico, la actividad va después, ¿cierto?, pero no es... ¿Qué actividad? porque yo parto haciendo un diagnóstico porque necesito conocer el entorno de donde vivo, si es rural, si es urbano, si los profesores se la juegan o no se la juegan, si el director, si no sé qué, si los papás, si hay un niño que cierto que tú sabes que está siendo violentado, que ¿Me entiendes? Entonces hay un diagnóstico que es lo primero, y ese diagnóstico hay miles de formas de gatillar, entonces sentí que estamos pasando por sobre unas cosas que son importantes”

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)

Yo creo que es fundamental que nosotros trabajamos desde las emociones y los niños están ávidos de que, de ser escuchados, de ser valorados, de ser tocados, así como de ¿Cierto? entonces uno llega a un colegio y pero sale un choclón a abrazarte y la verdad es que uno trabaja por lo menos yo desde el área de que he trabajado, porque ahora coordino más que un trabajo... Con las realidades de ellos, yo siempre he trabajado del teatro con la realidad del niño, con sus historias, con la historia familiar, con la historia del entorno, entonces ellos se sienten protagonistas de un espacio, ellos se sienten que manejan el espacio con un acto que te agradecen el ser escuchados, porque a veces en la casa no los escuchan, el profesor tampoco lo escucha, entonces nosotros somos un puente de (50'00") directo al corazón del niño.

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)

Para qué... para hacer seres humanos más reflexivos, más íntegros, más sensibles y que tengan... yo encuentro que la cultura y la artes en el fondo así como lenguaje, matemática son parte intrínseca del ser humano. O sea, no debería estar presente como en situaciones externas, no debería ser como ir al teatro, una de las cosas que hacemos es vincular la educación artística, debería estar integrada, o sea, un ACCIONA debería estar en todos los colegios.

(Artista-educadora de Fotografía, 43 años, ACCIONA)

De acuerdo con Cartagena (2015), las prácticas artísticas y educativas que proponen los/as artistas/educadores/as se vinculan con un enfoque de enseñanza integrador, relacionador y contextualizado. Los alcances socioafectivos y socio emocionales de las prácticas educativas promueven una visión basada en el bienestar personal y social de los/as participantes, de manera de **“fomentar la capacidad de responder a los principales problemas mundiales, desde la paz hasta la sostenibilidad, mediante la educación artística”** (p. 49). En ese contexto, los/as talleristas relatan que el aprendizaje y aplicación de técnicas artísticas y creativas se supedita a la expresión personal de ideas, reflexiones y emociones de NNA y jóvenes.

En el CECREA no se enseñan técnicas artísticas como que eso yo diría que se deja a un lado, sino lo que se hace más bien es mediante alguna práctica artística o alguna experiencia artística más bien, poder profundizar en problemáticas de pronto más sociales o más las niñas pueden sentir, pueden expresar, puedan decir, puedan contar, cachai, compartir, vivir más que nada ese momento que estaría circulado o rodeado mediante alguna práctica artística.

(Artista-educadora en Artes Visuales, 40 años, CECREA & MINEDUC)

No sé, hoy día queríamos hacer un sol con tapitas recicladas, ese era el gran objetivo, vamos a hacer un sol para hacer un mural, una parte (...) Entonces hay un trabajo en equipo, pero también hay dinámicas de juego, todo el rato. Y yo también los dejo, si de repente observo que andan muy prendidos, así mucho juego, juguemos ni ahí con la clase, la clase dejémosla para después, pero igual veamos algo, ya listo, querían mucho jugar, juguemos no más. Y en ese sentido la persona que está a cargo, la directora del proyecto, no se mete en mi clase.

(Artista-educador de Mosaicos, 36 años, ACCIONA)

Yo recuerdo Quinta Tilcoco que fue muy bello, llegué y recuerdo haber conversado, estaba como el tema de la migración, había legado mucha gente, entonces pensamos que íbamos a tratar ese tema y una vez que yo llegué con todas estas metodologías que venían del arte terapia, o sea como que hubo una exposición de emociones y se creó un espacio de confianza muy bonito entre todos nosotros. Y nada, hubo que tratar otras cosas no más, si bien eso era un tema habían otros temas que a ellos les tocaban que tenían que ver con sus vidas personales y, quizás, habían otras maneras, otros dispositivos para tratar eso, entonces la experiencia fue muy bella.

(Artista-educadora de Artes Visuales y Fotografía, 34 años, MINEDUC, ACCIONA & CECREA)

Por este motivo, es relevante reconocer que el acceso a infraestructura, equipamiento y recursos materiales no es una prioridad para los/as artistas/educadores/as de los programas descritos. El arte se aprecia, entonces, como un medio para que el estudiantado pueda experimentar la creación desde una perspectiva más holística en el plano cognitivo, corporal y emocional.

2.4 Uso de equipamiento y recursos materiales en contexto de educación online por la pandemia Covid-19

Uno de los aspectos educativos relevantes ocurridos entre marzo de 2020 y diciembre de 2021 fue transitar de una enseñanza presencial en el aula a una modalidad online, ya que durante este periodo fue fundamental el uso de tecnologías como las plataformas digitales.

El uso de recursos digitales y/o tecnológicos para la enseñanza y práctica de las artes en el sistema escolar formal presentó un gran desafío para las comunidades educativas, principalmente, porque no todas las escuelas tuvieron acceso a una conexión estable de Internet. De acuerdo a la Fundación 99 (2020), las diferencias entre los distintos quintiles de la población chilena afectaron el acceso de la enseñanza en contexto de educación remota, sobre todo porque las escuelas con estudiantes con altos índices de vulnerabilidad son las que presentan menos acceso a Internet. Se suma el hecho de que muchas de las familias vulnerables dependen de su trabajo y, por esa razón, cuando la escuela se cierra, las familias no cuentan con una red de apoyo para que cuide y eduque a los/as hijos/as en edad escolar.

Esta realidad es especialmente preocupante en establecimientos rurales, puesto que estas escuelas concentran un gran número de alumnado con altos índices de pobreza y vulnerabilidad. Para Williamson (2003), la población estudiantil que asiste a estos establecimientos son, primordialmente, hijas e hijos de campesinos/as o de trabajadores/as vinculados a la actividad agrícola, frutícola, ganadera o de actividades comerciales menores. Donovan y Brown (2017) describen esta problemática como una característica de la enseñanza rural muy ligada a la vida en condiciones de pobreza, puesto que frena el acceso a una educación artística de calidad, con beneficios socio emocionales y cognitivos.

Por ejemplo, yo les grabo videos ahora también, eso lo aprendí con la pandemia, yo creo que aprendimos muchas cosas, eso aprendí, hice clases en una escuela en San Bernardo que sí trabajó online el año pasado, entonces pude afianzarme eso que lo aplico ahora con el taller. Les grabo videos de las canciones, con la letra, y además les grabo videos con lo que tienen que tocar en el instrumento. Entonces, por ejemplo, se van a trabajar ellos aparte con el tablet, los audífonos y van escuchando la melodía y van practicando.

(Especialista en Música, Tallerista, 48 años, Zona Rural)

Según este relato, el profesorado especialista en artes se adaptó, de la mejor manera posible, a las condiciones de enseñanza vía remota, puesto que la mayoría de los colegios sumó las horas de Artes Visuales y/o Música a sus clases online.

Aquí obviamente ya eran totalmente las asignaturas, sin bien han sido un contexto bastante complejo, estos dos últimos años, por la pandemia, voy a rescatar mucho el área artística, porque permite a los niños, de una u otra manera, expresar lo que van sintiendo. Igual tratamos de hacer un trabajo muy articulado, entonces, como mencioné, el arte igual está presente constantemente en cada asignatura y en cada clase de alguna u otra manera.

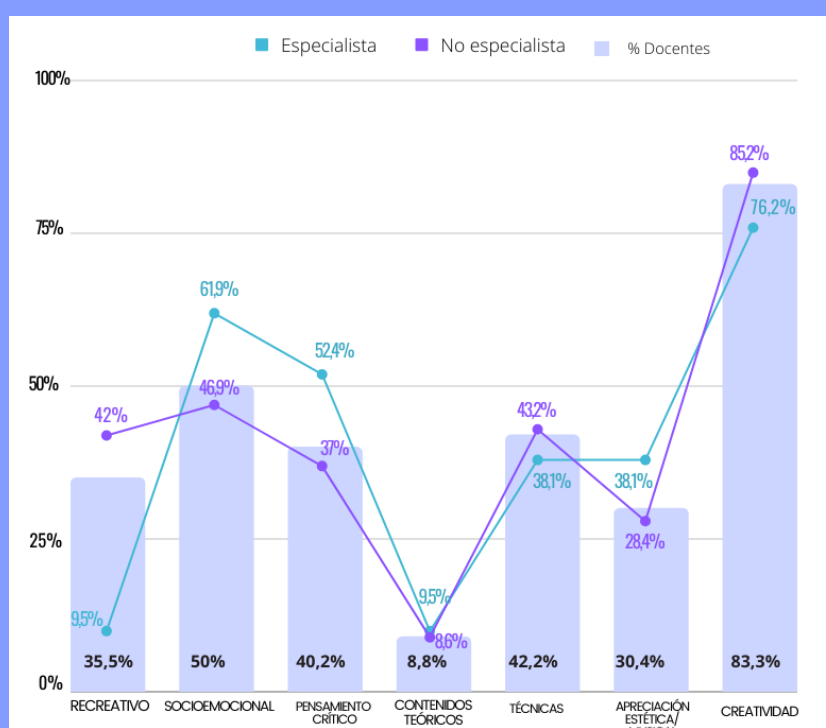
(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 27 años, Zona Urbana)

Sí, mira, por ejemplo, este año empezamos a trabajar más con eso, porque -como te decía que yo había trabajado con guías- a los niños ahora en septiembre o a fines de agosto les entregaron un tablet (...) El Estado le pasó un tablet a cada uno para que pudieran hacer reuniones online, cosa que no resultó porque allá la señal es podrida de mala, mala, mala. Entonces no resultó, lo intentamos, se cortaba, etc. Todo el mundo sabe eso, todo el mundo lo ha vivido ahora.

(Especialista en Música, Tallerista, 48 años, Zona Rural)

El compromiso docente, tanto en las asignaturas tradicionales como en las artísticas, de parte del profesorado especialista como no especialista se mantuvo e, incluso, se reforzó durante la pandemia. Esto refleja la necesidad de los equipos docentes de articular prácticas basadas en la innovación educativa, capaz de ofrecer respuestas pedagógicas a situaciones desafiantes como fue la enseñanza online, bajo condiciones sociales, culturales y económicas muy complejas. Relacionado con ello, es interesante apreciar en el gráfico n°17 cómo el profesorado especialista y no especialista otorga mayor énfasis a la creatividad (83,3%) y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (50%), en contraste con la apreciación estética (30,4%) y la enseñanza de contenidos teóricos (8,8%), antes y durante la pandemia del Covid-19.

Gráfico N°17 Énfasis de la enseñanza de educación artística (%/x̄)



En ese sentido, la enseñanza de las artes en la educación formal es una real contribución para generar un clima de aprendizaje positivo, tanto en el aspecto cognitivo como en el socio emocional y afectivo.

Creo que la educación es un desafío, uno tiene una posibilidad enorme de influenciar como la vida de alguien, entonces para mí la vida de cada niño es todo un mundo y al tener tantos niños es una tremenda responsabilidad, entonces en los dos casos tanto pandemia como antes ha sido un desafío de cómo poder generar experiencias que queden como marcadas para la vida. Ahora, todo esto requiere que yo me he sentido muchas veces como con una carga de emociones, como que... y lo he compartido con más profesores que sentimos que es una actividad tan, tan, tan importante que cuesta abarcarla, porque uno quiere poder dar siempre, siempre, siempre lo mejor con energía, entonces es potente, pero es súper lindo.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

La educación artística las artes la música algunos talleres de danza han sido dentro del contexto de pandemia como terapéutico para nuestros estudiantes, que de un aprendizaje más bien riguroso, académico (...) La mayoría, no sé si todos, la mayoría de las actividades que tienen que ver con convivencia escolar, actividades desde el mundo de vista de la psicología, ¿ya? Y de orientación, que son asignaturas o actividades que tienen que ver con lo socioemocional, la mayoría han realizado o realizan actividades artísticas dentro de sus planificación, porque la actividad artística es la que reúne estos indicadores que tienen que ver con la emoción, con sacar adelante estas situaciones.

(Profesor especialista en Música, 39 años, Zona Rural)

Mira, sabí tu que yo soy una antiprofe. Una antipoeta, como Nicanor Parra, yo soy la antiprofe. Yo planifico, ahora te están pidiendo los contenidos mínimos porque estamos en pandemia ¿verdad?, lo mínimo de lo mínimo (...) yo creo la pertinencia ahí juega un rol preponderante. O sea, pertinente a, porque ponle tú una planificación puede pedirte tantas cosas, pero tú siempre tienes que llevar la planificación a la realidad. ¿De qué? de mis críos, de un entorno rural, hijos de temporeros. ¿Ya, me entiendes tú? o sea, yo no, la planificación está.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural)

Para Yoder, Posamentier, Godek, Seibel y Dusenbury (2020), el sistema educativo debe procurar entregar competencias a profesorado y estudiantes para comprender y gestionar emociones, plantearse el logro de metas positivas, sentir y mostrar empatía por los/as demás, generar y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables.

Entonces, ¿Cuál es la idea? Que estas vivencias artísticas, visuales o musicales, le abran un mundo de felicidad, de amor, de amistad, de todo, de proyección. No tanto del colegio, sino que también fuera ¿me entiendes tú? Fuera, fuera en su casa. Más con los tiempos que se están viviendo, que ellos aprecien que el Arte tanto visual como musical es parte emotiva del alma, porque para mí es eso.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural)

¿Y sabí lo otro? que he tenido que trabajar mucho en pandemia, a parte de todo lo que te dije que me ha costado, las emociones. Las emociones, mucho. Tratar de vincularlas con sus vivencias, con cómo se han sentido, por medio del arte. Hay que tratar de sacar provecho de eso. Sí. [¿El tema de las emociones ha sido como un recurso para inspirarse dice usted?] Correcto. Si po, porque hay que hacerles contención a esos chiquititos.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural)

No resulta extraño, por ende, que el profesorado se haya abocado a identificar las necesidades socio emocionales y afectivas del alumnado, de modo de planificar e implementar actividades artísticas durante la pandemia. El arte, por medio de sus diferentes lenguajes, se aprecia por ser un recurso útil para el aprendizaje en línea y por ofrecer una respuesta al estrés y la crisis.

Finalmente, es relevante mencionar que durante la pandemia el profesorado especialista y no especialista tuvo que reestructurar los contenidos a desarrollar en sus clases, incluyendo el despliegue de nuevas estrategias y metodologías más acordes con el efecto de las clases remotas en los ámbitos rural y urbano.

Y en cuanto por ejemplo a la planificación, no tengo tampoco mucho que planificar porque los objetivos priorizados que dio el gobierno son dos o tres en Música. Entonces, y por lo general es como tocar instrumentos convencionales y no convencional y cantar, entonces me apoyo mucho en eso porque, a parte también es lo que motiva mucho a los niños, entonces por lo general planifico guías, material audiovisual y partituras, canciones, para aprender. Así que, así planifico yo y como le digo, como una planificación general para la escuela chiquitita, que por lo general van ocho niños, seis. Así planifico yo.

(Profesor especialista en Música, 29 años, Zona Rural)

Porque conversamos mucho, porque escuchamos y yo escucho lo que ellos sienten, lo que ellos piensan, lo que la música les evoca, cómo se vive la música en su familia, porque la clase como es tan cortita la usamos para escuchar y conversar. Y luego las tareas son enviar sus reportes a través de video, haciendo alguna actividad relacionada con lo que hemos trabajado en clase. Si hemos trabajado, si hemos hablado sobre los mimos ellos me mandan su videito haciendo su trabajo de mimos y ha sido interesante, ha sido entretenido, yo creo que han trabajado más en pandemia que en la clase presencial.

(Profesora General Básica, Música, 56 años, Zona Rural)

2.5 Uso de los programas de asignatura en la enseñanza de las artes

De acuerdo con Gilabert (2016), el profesorado a cargo de las asignaturas artística debe aspirar a **“potenciar en el aula las posibilidades creativas de los estudiantes en lo que se refiere al descubrimiento del arte y a la creación de hábitos de percepción, atención, coordinación y ejecución”** (p. 55). Para tal efecto, es relevante constatar el nivel de conocimiento y relevancia que el profesorado de Educación General Básica, no especialista en artes y el profesorado de Artes Visuales y Música que realiza clases de artes en primer y/o segundo ciclo, le atribuye a los planes y programas de Artes Visuales y/o de Música.

A diferencia de las escuelas artísticas, los establecimientos educacionales que ofrecen una enseñanza general no cuentan con planes y programas de estudio propios, por ende, se requiere un conocimiento adecuado del currículum vigente, sobre todo porque las **“mallas curriculares y perfiles de egreso** [de la formación inicial docente] **deberán estar referidos a estos Estándares”** (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021, p.12).

Este ramo que estoy creando, del que estoy haciendo el ramo. Entonces primero, tengo como claridad sobre las bases de la asignatura en relación al currículum institucional, como el currículum que tiene el mismo colegio por ser un colegio artístico. Entonces en base a eso yo tengo como las líneas generales de los objetivos de mi ramo, el perfil de salida de mi ramo y, en el fondo, cuáles son los temas que se buscan tratar.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

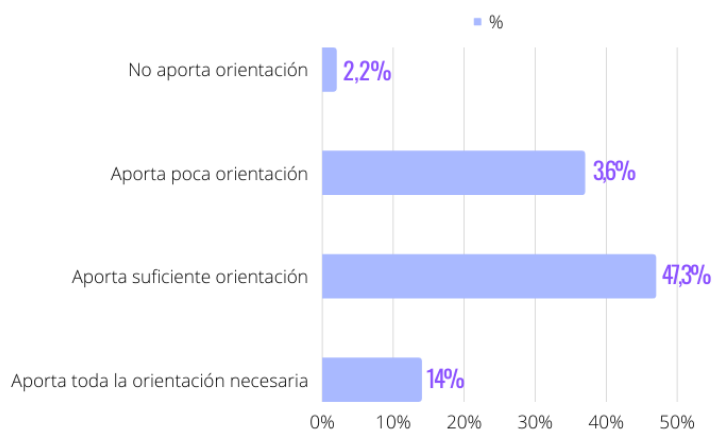
De la misma forma, el Marco de la Buena Enseñanza (2021) describe como un foco importante del desempeño docente comprender **“los fundamentos, la estructura, los conocimientos, las habilidades, las actitudes y la progresión del currículum escolar de la disciplina que enseña”** (p. 27). Por esos motivos, es relevante considerar que tanto el profesorado especialista como no especialista en artes declara conocer los planes y programas de Artes Visuales y de Música y el grado de orientación que supone el uso de los planes y programas para sus prácticas docentes.

El plan de estudios yo lo encuentro súper bueno, o sea si hablamos de la pega que hizo el CPEIP y el Ministerio, y todo eso. A parte que yo en el momento se hizo la última modificación del plan de estudios, cerca del 2010; 2012; entonces están fresquitos. Más o menos. Y uno de los maestros y maestras que me hicieron clases a mí, me ayudaron en la formación de mi carrera, trabajaron en ese plan de estudios

(Profesor especialista en Música, 31 años, Zona Urbana)

El gráfico n°18 enseña que, profesorado especialista y no especialista, señala que los programas de asignatura en Artes Visuales y en Música aportan suficiente orientación (47,3%), mientras que un número no menor (36,6%) declara que la aportación es poca o insuficiente.

Gráfico N°18 Grado de orientación que aportan los programas curriculares al quehacer docente (%)



Al observar el desagregado por profesorado especialista y no especialista, en la tabla n°22, se observa que el cuerpo docente con preparación en artes resulta más crítico sobre el nivel de orientación de los planes y programas, con apenas el 10,5% afirmando que entrega toda la orientación requerida. En cambio, un 14,9% del profesorado no especialista afirma que los planes y programas aportan toda la orientación necesaria al momento de planificar sus planes y actividades docentes.

Tabla N°22 Grado de orientación que aportan los programas curriculares al quehacer docente, según perfil (%/n)

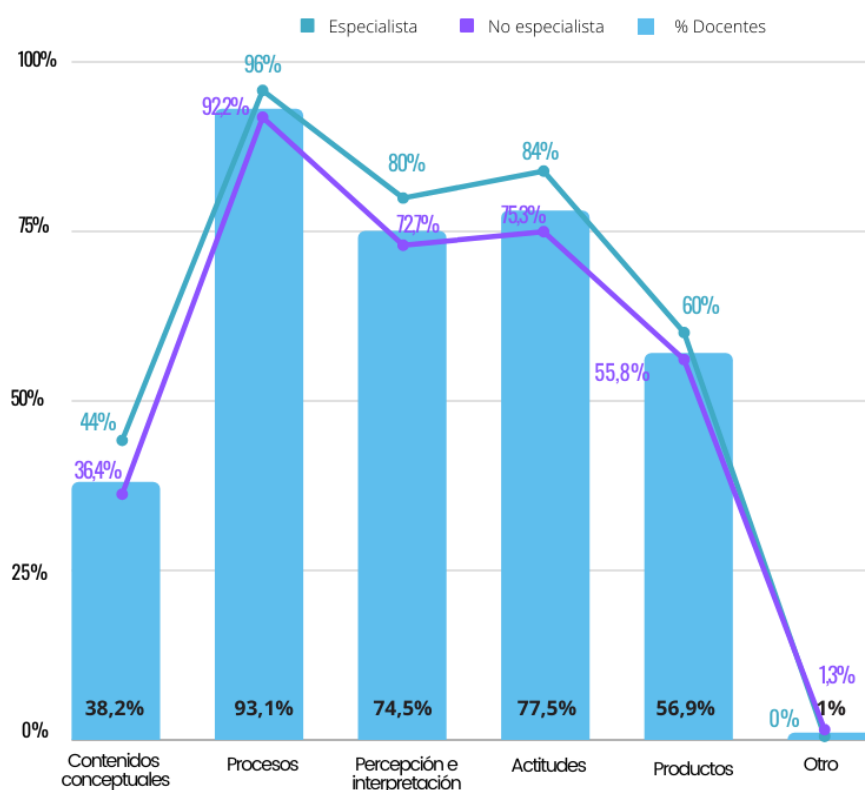
| Grado de Orientación | Perfil | | | | TOTAL | |
|---|--------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| No aporta orientación | 0 | 0% | 2 | 27% | 1 | 2,2% |
| Aporta poca orientación | 6 | 31,6% | 28 | 37,8% | 34 | 36,6% |
| Aporta suficiente orientación | 11 | 57,9% | 33 | 44,6% | 44 | 47,3% |
| Aporta toda la orientación necesaria | 2 | 10,5% | 11 | 14,9% | 13 | 14% |
| TOTAL GENERAL | 19 | 100% | 74 | 100% | 93 | 100% |

Fuente: elaboración propia encuesta docente

Resulta pertinente mencionar que la orientación de los planes y programas, a través de los diferentes contenidos, objetivos de aprendizaje y actividades sugeridas, adquiere mayor preponderancia para el profesorado no especialista en artes, sobre todo, teniendo en cuenta el bajo número de profesorado especialista de Artes Visuales y de Música en la región de O'Higgins. Para el MINEDUC (2018) es fundamental asegurar la calidad en el nivel de implementación del currículo, por medio de los planes y programas de estudios, las prácticas de enseñanza y evaluación implementadas por el cuerpo docente. Todo lo anterior debe redundar en una articulación coherente entre el currículo escolar y las prácticas pedagógicas.

De acuerdo con las Bases Curriculares de 1° a 6° Básico del MINEDUC (2012), el profesorado especialista y no especialista debe articular su labor pedagógica incorporando los ejes que organizan la enseñanza en Artes Visuales (expresar y crear visualmente, apreciar y responder frente al arte) y en Música (escuchar y apreciar, interpretar y crear y reflexionar y contextualizar). Así mismo, las habilidades estrechamente vinculadas con los procesos creativos y las actitudes como el disfrute, la valoración del patrimonio artístico, la creatividad, entre otras. En ese contexto, según el gráfico n°19 un importante número de profesorado especialista y no especialista otorga mayor énfasis a los procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados a las artes, con un promedio de un 93,1%. Le sigue el desarrollo de actitudes con un 77,5% y el desarrollo de la percepción e interpretación de obras artísticas (visuales y musicales) con un 74,5%.

Gráfico N°19 Elementos que los docentes consideran en la evaluación en educación artística (%/x̄)



En concordancia con lo anterior, las tablas n°23 y 24 enseñan que son los/as docentes especialistas quienes dan mayor prioridad a los procesos de enseñanza, alejándose de una pedagogía centrada en el producto, con un 96% versus el 92,2% del profesorado no especialista. El MINEDUC (2017), mediante el Decreto 67 sobre evaluación, señala la relevancia de que el profesorado centre la evaluación del aprendizaje en los procesos y logros de sus estudiantes, por medio de estrategias evaluativas diversas que respondan al contexto y las necesidades del alumnado. En esa línea, especialistas consideran relevante evaluar las actitudes del estudiantado que se han puesto en juego durante el proceso de aprendizaje, tales como el respeto, la perseverancia, la curiosidad hacia el conocimiento artístico, entre otras.

Al menos en el colegio donde estoy yo, desarrollando el decreto sesenta y siete, en el cual incluye que hay evaluaciones de proceso y una evaluación ya sumativa de cierre, del final de la unidad (...) yo encuentro que es más acorde para estos tiempos porque en música pasa mucho que un niño siente temor (...) entonces para evitar también esa frustración uno va viendo el proceso. Evaluando diferentes aspectos, tales como: que el niño lleve sus materiales musicales a la clase, que el niño practique, que el niño comparta determinado momento con alguien practicando, que desarrollo la música a través de la escritura, que sea capaz de reflexionar de lo que está escuchando y que todos estos aspectos tales como de analizar, de escuchar y de ejecutar se vean reflejados como diferentes... como diferentes elementos como para poder llegar a este final.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Me gusta evaluar el proceso, claro, me gusta más evaluar el proceso que el resultado final, siempre lo he dicho: 'es mucho más importante que tú te equivoques en el proceso de hacer, no sé, una pintura, una escultura, lo que sea que estemos viendo, y que sepas superar ese error, que me traigas un trabajo hecho de la casa que ni siquiera sé qué lo hiciste tú.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 31 años, Zona Urbana)

Tabla N°23 Elementos que los docentes consideran en la evaluación en educación artística (%)

| Aspectos para la evaluación | Perfil | | | | TOTAL | |
|-----------------------------|--------------|-----|-----------------|-------|-------|-------|
| | Especialista | | No especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Contenidos Conceptuales | 11 | 44% | 28 | 36,4% | 39 | 38,2% |
| Procesos | 24 | 96% | 71 | 92,2% | 95 | 93,1% |
| Percepción e interpretación | 20 | 80% | 56 | 72,7% | 76 | 74,5% |
| Actitudes | 21 | 84% | 58 | 75,3% | 79 | 77,5% |
| Productos | 15 | 60% | 43 | 55,8% | 58 | 56,9% |
| Otro | 0 | 0% | 1 | 1,3% | 1 | 1% |

En este punto, hay similitud con los hallazgos del estudio sobre Educación Artística de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI - IDIE) (2011), en que se señala una baja preferencia en el uso y dominio de la técnica artística para las evaluaciones docentes. Por ese motivo, no es de extrañar que el profesorado especialista y no especialista de la valora mucho más el dominio didáctico de la disciplina, por sobre los conocimientos teóricos y la ejecución artística, junto con el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje .

Tabla N°24 Elementos que los docentes consideran en la evaluación en educación artística - Ranking de importancia (\bar{x})

| Elementos del que hacer docente (ranking de importancia) | Especialista | No especialista | TOTAL |
|---|--------------|-----------------|-------|
| Planificación | 3,12 | 2,34 | 2,53 |
| Conocimientos teóricos sobre la disciplina artística | 3,08 | 3 | 3,02 |
| Dominio de la didáctica en el aula | 2,88 | 3,16 | 3,09 |
| Propuesta creativa o producción del docente | 3,20 | 3,38 | 3,33 |
| Habilidades de ejecución artística | 3,24 | 3,64 | 3,54 |
| Evaluación en Artes | 5,48 | 5,49 | 5,49 |

Es interesante constar, al mismo tiempo, que se reporta una visión más crítica hacia el currículum y los planes y programas de parte del profesorado especialista, lo que trasciende la obligación de cumplir con las exigencias de cada establecimiento educacional y del Ministerio de Educación. Al respecto, se observa un notorio interés por incorporar elementos del contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje para orientar las prácticas docentes.

Graneros pero si el día de mañana me toca hacer clases, por ejemplo, en el norte yo voy a tratar no de guiarme por el currículum quizá muchas veces voy a intentar conocer un poco la cosmovisión de los niños que viven en ese lugar, que habitan ese lugar y creo que el área musical tiene que acercarse un poco desde la realidad, desde el entorno a después abrir un mundo de posibilidades. Como que siento que, por ejemplo, podemos llegar a que conozcan el área clásica pero no al tiro, sino que yo voy primero a entender su cosmovisión, su realidad, su entorno y luego de eso le voy a presentar en algún momento cuáles fueron los orígenes, cómo llegamos a que esta música sea intercultural, que sea una mixtura, que tenga... que sea entre lo originario, pero que también tuvo influencias culturales de otro lugar.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Porque claro, cuando uno es profe y está en una escuela hay un montón de cosas que tienes que ver porque te lo dice el Ministerio, qué sé yo, un montón de cosas que en realidad para mí no tienen ningún asidero para que les sirva para algo.

(Tallerista especialista en música, 48 años, Zona Rural)

A ver, si pienso en una educación de calidad, tiene que ver con esto que estamos hablando como con esta posibilidad de la metadisciplina ¿cierto? tiene que ver también con procesos reflexivos y críticos, creo que eso es súper importante, tiene que ver mucho con el juego y que se toca poco en la educación formal, y creo que a través del juego y del descubrimiento y del asombro se producen como los aprendizajes más significativos, tiene que ver con la exploración también y tiene que ver con como con los intereses personales, creo que es súper importante para que una educación artística sea como de calidad, tiene que estar cruzado por tu interés personal, no por los intereses que para mí, solamente para mí lo sean o solamente para el currículum lo sea o para quien sea.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

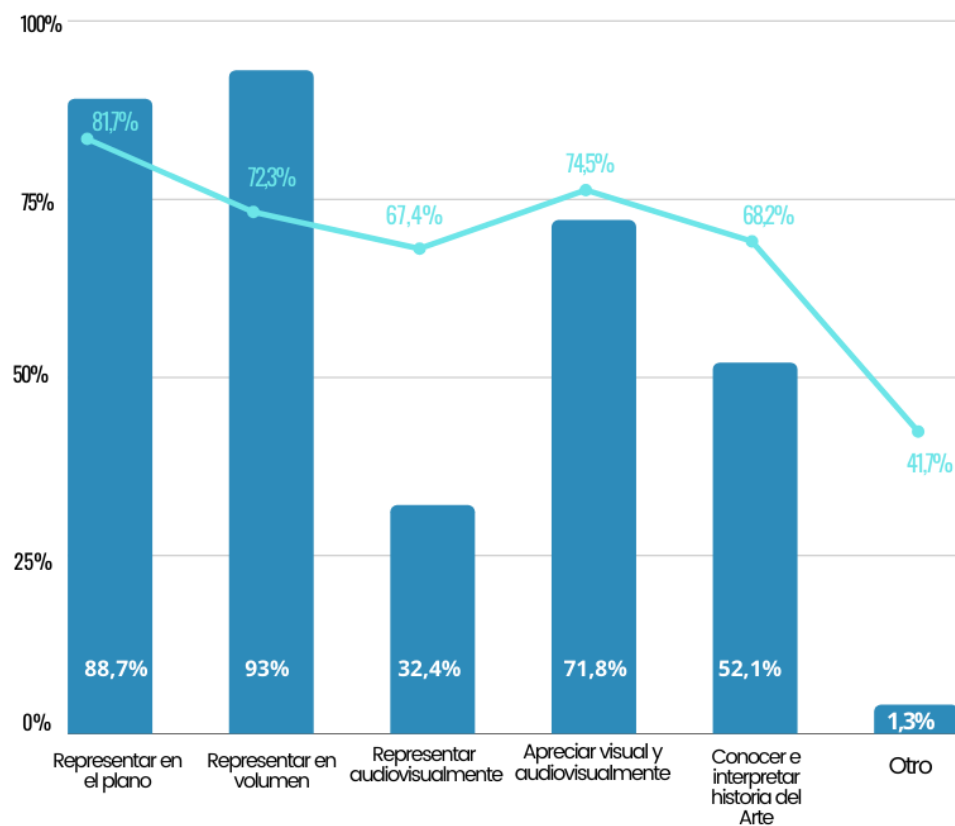
2.6 Principales contenidos, referentes y actividades desarrolladas por el profesorado

Prosiguiendo con temas similares al anterior, destaca la experiencia docente implementando actividades artístico-pedagógicas y proyectos basados en las artes. Los planes y programas de asignatura en Artes Visuales y Música describen la importancia de que el estudiantado de primer y segundo ciclo de Enseñanza Básica, conozcan y experimenten actividades artísticas en torno a los diferentes lenguajes y referentes culturales. En el primer ciclo, por ejemplo, destaca la experimentación y expresión utilizando procedimientos de dibujo, pintura, collage, escultura, técnicas mixtas, entre otras. En segundo ciclo, por otro lado, destaca el uso del arte contemporáneo y de medios como la fotografía, video y la creación digital, así como el análisis de contenidos que traten sobre arte chileno, latinoamericano y universal.

Principales contenidos en Artes Visuales, Música y Artes Escénicas

En ese contexto, el gráfico n° 20 nos muestra el uso y frecuencia de las principales actividades y contenidos revisados en la asignatura de Artes Visuales, entre profesorado especialista y no especialista en la asignatura; la representación a través del volumen y el plano resaltan con un 95,7% y un 91,3%, mientras que la apreciación visual y audiovisual alcanza una frecuencia de un 73,9%.

Gráfico N°20 Actividades artístico-pedagógicas en Artes Visuales, utilización y frecuencia (%/x̄)



La tabla n° 25, en tanto, nos muestra en el desagregado entre especialistas y no especialistas que los/as primeros/as reportan cubrir el 100% de todos los contenidos consultados, según los planes y programas. Por el contrario, los/as no especialistas muestran una brecha que es más evidente para contenidos como es la representación audiovisual y conocer e interpretar la historia del arte. La razón de estas diferencias podemos asociarla a la carencia de una formación inicial disciplinar en artes, ya que no cuentan con los conocimientos especializados para abordar estos y otros contenidos más complejos, desde el punto de vista de la conceptualización y uso de técnicas especializadas.

En la asignatura de Música, en tanto, sobresalen las actividades de canto (100%), tocar instrumentos (89,4%), reconocer diferentes formas musicales (85,1%) e identificar cualidades del sonido (83%) (gráfico n° 21 y tabla n° 26)

Tabla n° 25: Actividades artístico-pedagógicas en Artes Visuales, brechas según perfil para implementación en aula e índice de frecuencia

| Actividades artístico-Pedagógicas que implementan durante el año escolar | Especialista | No Especialista | Brecha de uso | Especialista | No Especialista | Brecha índice de Frecuencia |
|--|--------------|-----------------|---------------|--------------|-----------------|-----------------------------|
| | % | % | | Promedio | Promedio | |
| Representar en el plano | 100% | 90,2% | 9,8% | 96,9% | 79,5% | 1,7% |
| Representar en volumen | 100% | 95,1% | 4,9% | 62,5% | 73,7% | -11,2% |
| Representar audiovisualmente | 100% | 24,6% | 75,4% | 68,8% | 66,7% | 2,1% |
| Apreciar visual y audiovisualmente | 100% | 70,5% | 29,5% | 87,5% | 72,1% | 15,4% |
| Conocer e interpretar historia del arte | 100% | 47,5% | 52,5% | 84,4% | 63,8% | 20,6% |
| Otro | 12,5% | 3,3% | 9,2% | 50% | 37,5% | 12,5% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

Gráfico N°21 Actividades artístico-pedagógicas en Música, utilización y frecuencia (%/x̄)

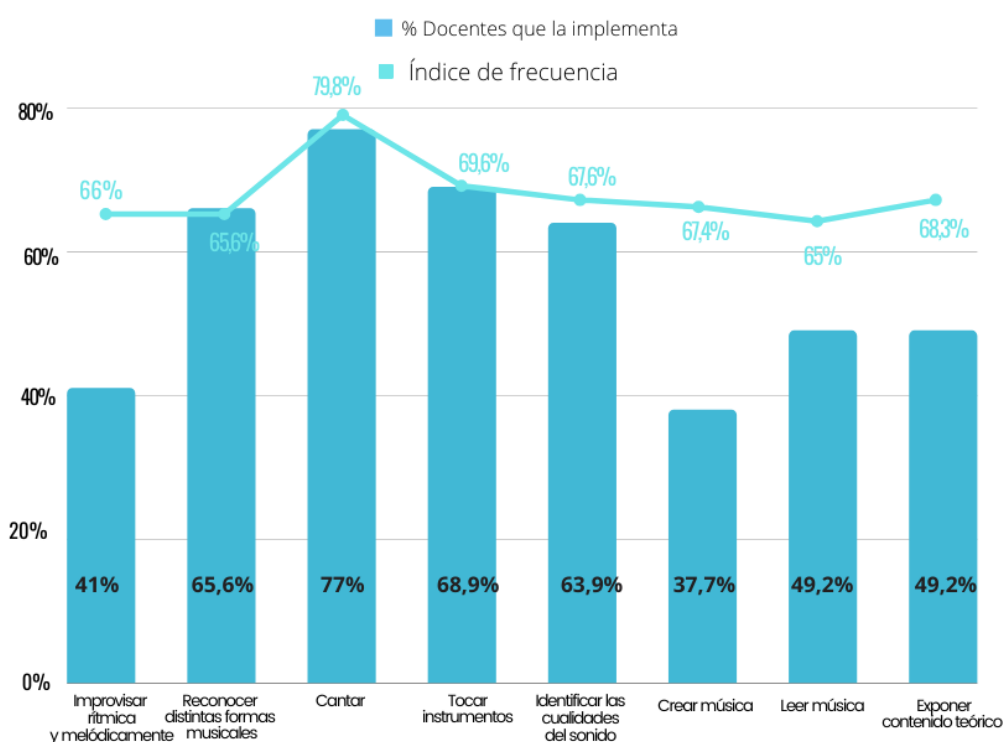


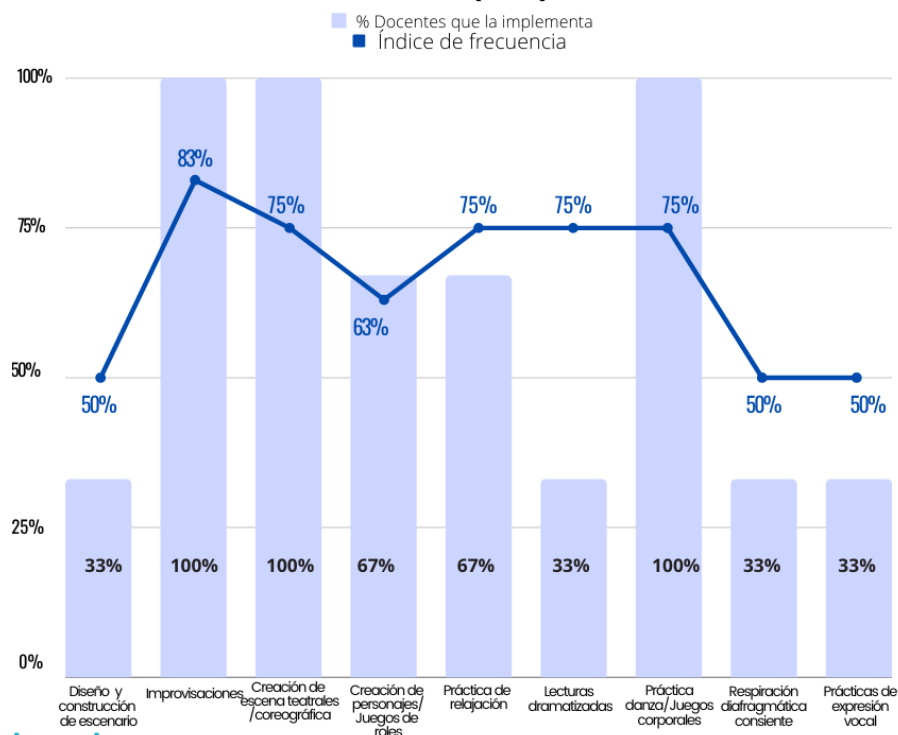
Tabla N° 26: Actividades artístico-pedagógicas en Música, brechas según perfil para implementación en aula e índice de frecuencia

| Actividades artístico-Pedagógicas que implementan durante el año escolar | Especialista | No Especialista | Brecha de uso | Especialista | No Especialista | Brecha índice de Frecuencia |
|--|--------------|-----------------|---------------|--------------|-----------------|-----------------------------|
| | % | % | | Promedio | Promedio | |
| Representar en el plano | 100% | 90,2% | 9,8% | 96,9% | 79,5% | 1,7% |
| Representar en volumen | 100% | 95,1% | 4,9% | 62,5% | 73,7% | -11,2% |
| Representar audiovisualmente | 100% | 24,6% | 75,4% | 68,8% | 66,7% | 2,1% |
| Apreciar visual y audiovisualmente | 100% | 70,5% | 29,5% | 87,5% | 72,1% | 15,4% |
| Conocer e interpretar historia del arte | 100% | 47,5% | 52,5% | 84,4% | 63,8% | 20,6% |
| Otro | 12,5% | 3,3% | 9,2% | 50% | 37,5% | 12,5% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

En el caso de la asignatura de Artes Escénicas implementada en el Colegio Artístico Santa Teresa de Machalí, destacan tres actividades con un 100% de la frecuencia de uso: improvisaciones, creación de escenas teatrales y la práctica de la danza con juegos corporales. Le siguen a estas actividades de creación de personajes y juegos de rol (67%) y prácticas de relajación (67%). Cabe destacar que la asignatura de Artes Escénicas que se enseña en este establecimiento educacional no cuenta con un programa de asignatura ministerial (gráfico n° 22).

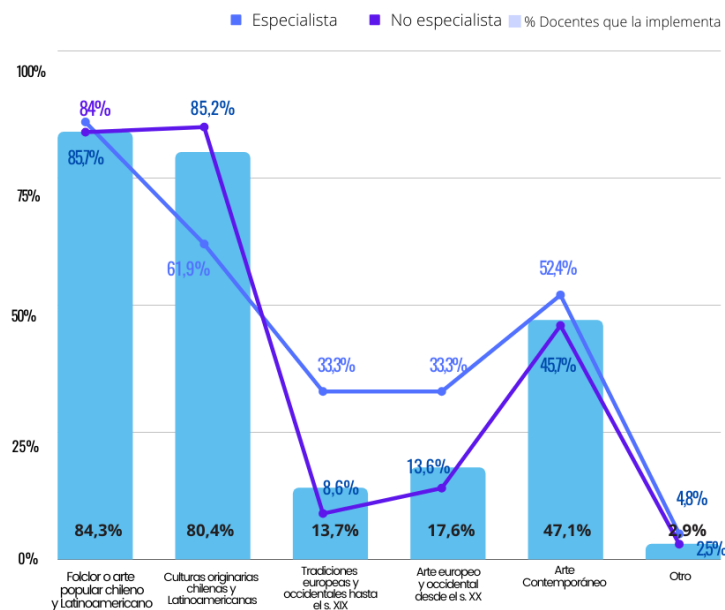
Gráfico N°22 Actividades artístico-pedagógicas en Artes Escénicas, utilización y frecuencia (%/x̄)



Referentes culturales

Llegados a este punto, es interesante conocer los elementos o referentes culturales con los que el profesorado especialista y no especialista articula sus actividades de asignatura. Es relevante identificar al cuerpo docente como agentes capaces de fortalecer las nociones conceptuales y culturales de su estudiantado. Los referentes culturales forman parte importante de la construcción y configuración de las prácticas pedagógicas, además del rol de transmisores de los rasgos identitarios del contexto local y global. En ese aspecto, el gráfico n° 23 revela que el folclore o arte popular chileno y latinoamericano, junto con culturas originarias chilenas y latinoamericanas lideran las preferencias del profesorado especialista y no especialista con un 84,3%, y 80,4%, respectivamente.

Gráfico N°23 Referentes culturales más recurridos en actividades pedagógicas (3 máximos) (%/̄)



Resalta la enseñanza del arte contemporáneo con un 47,1%, dato significativo si consideramos su relación con otras áreas del conocimiento artístico y la posibilidad de que, por medio de metodologías vinculadas a la experimentación musical, audiovisual, visual, escénica o con la danza, el estudiantado puede estimular y potenciar su imaginación y creatividad. Ambos referentes culturales, el folclor y el arte contemporáneo ya habían sido destacados por el estudio en educación artística de la (OEI - IDIE) (2011) con una alta frecuencia entre el profesorado de la Región Metropolitana, por ende, se puede afirmar que se marca una tendencia intergeneracional. A este respecto, algunos/as docentes señalan:

En octavo estuvimos trabajando a principio de año, estuvimos viendo lo que es el arte contemporáneo, que ese tema viene en ese nivel, tuvimos que elegir la pintura, de cualquier estilo contemporáneo, analizaron la década y qué significaba esa pintura. Después tuvieron que, bueno, buscar la pintura, analizarla y después hacer esa pintura pero con la versión de ellos ¿Me entiende? [Sí] Mirada desde otra... qué le cambiaría yo a esta pintura y qué le pondría. Ese es uno de los proyectos que se hizo y se hizo con materiales, también en técnica mixta, en material de reciclaje. a ver, no sé si está aquí el cuadro... no, no está aquí para habérselo mostrado.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 42 años, Zona Urbana)

No, en las salas, en las mismas salas de los alumnos. Pero cuando trabajamos, por ejemplo, trabajamos cosas grandes o proyectos porque al final arte también he aplicado cosas de tecnología dentro de las artes visuales, como por ejemplo, trabajar proyectos, nos vamos a trabajar al patio o al casino del colegio. O nos repartimos, sobre todo cuando están estos... En el arte contemporáneo que hay una amplia gama de estilos.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 42 años, Zona Urbana)

Y en relación a eso también está mezclado como con la posibilidad del goce frente al mundo, como el goce estético también tiene que ver como con una gran meta, en el fondo, y eso como que también tiene que ver con esta sensibilización y con esta reflexión sobre los fenómenos del mundo, en el fondo, no solamente el arte, como que el arte te da esa posibilidad de poder como percibirlos o querer verlos también. Y en ese caso también creo que, como te comentaba antes, qué es súper importante el arte contemporáneo (...) donde están mezcladas todas estas, esta mala idea de pensar en disciplinas y que yo creo que el arte es más bien eso: no la pintura, no la escultura.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

Ahora bien, cuando analizamos una estadística desagregada entre profesorado especialista y no especialista (tabla n° 27), aparecen brechas importantes entre ambos profesionales. Así, la valoración y uso del referente folclórico registra un porcentaje cercano con un promedio de 80-86% de respuestas, en tanto que el referente de tradiciones europeas y occidentales hasta el siglo XIX marca una brecha del 24,2%, donde el profesorado especialista son quienes más usan este tipo de referente (33,3%). También resulta interesante constatar que el arte contemporáneo registra mayor frecuencia entre especialistas (52%) versus no especialistas (45%), lo que se puede explicar por las diferencias entre ambas formaciones iniciales docentes.

Tabla n°27 Referentes culturales más recurridos en actividades pedagógicas (3 máximos) (%)

| Referentes culturales que recorren con más frecuencia los docentes | Especialista | No especialista | TOTAL | Brecha especialista |
|--|--------------|-----------------|-------|---------------------|
| Folclor o arte popular chileno y latinoamericano | 80% | 86% | 84,3% | -5,7% |
| Culturas originarias chilenas y latinoamericanas | 60% | 87% | 80,4% | -27% |
| Tradiciones europeas y occidentales hasta el s.XIX | 32% | 8% | 13,7% | 24,2% |
| Arte europeo y occidental hasta el s.XIX | 36% | 12% | 17,6% | 24,3% |
| Arte contemporáneo | 52% | 45% | 47,1% | 6,5% |
| Otro | 4% | 3% | 2,9% | 1,4% |

Fuente: elaboración propia encuesta docente

En este ámbito, cabe destacar los esfuerzos del profesorado para incorporar en sus planificaciones de clase y sus actividades los intereses del estudiantado, de manera que dialoguen con los referentes culturales utilizados en sus prácticas docentes.

Pero te das cuenta de que la realidad no es así, entonces, pucha ... "Voy a tener que con este curso partir de una manera, con este otro de otra forma", etc. estrategia mía. Rendirme a cosas con las que yo pelié constantemente como la música más moderna, o el Reguetón, cuestiones así para poder llegar a los chiquillos porque también hay que. Y ahí comprendí el concepto de flexibilidad total, ¿ya? Entonces, em, pero eso tiene que ver un poco con las estrategias de cómo uno puede ir llevando a los estudiantes haciendo educación musical, y articulando todo lo que más pueda del mundo popular, desde la interacción con los estudiantes, desde cómo yo puedo hacer más que, más que formar músicos.

(Profesor especialista en Música, 39 años, Zona Rural)

(...) A mí lo que me cuesta más es como, todas las ideas que me van generando, poder planificarlas y creo que eso en lo personal más me dificulta pero el momento de la realización, del poder conectar con los niños, de poder realizar una clase es súper genial. Van fluyendo, en el hacer uno se da cuenta de cómo va a poder... qué camino tomar, la planificación a veces no resulta porque los niños querían otra, tuvieron otros intereses, entonces ahí uno tiene que ir por otros intereses, entonces creo que es un desafío porque vamos a ir siempre como indagando en nuevos caminos.

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Pero también después estuvimos conectando siempre a lo que ellos querían, entonces cada cierto tiempo nosotros les preguntamos qué música les gustaría tocar, y hemos tocado rock, hemos tocado música folklórica, hemos tocado de todo un poquito para tratar de satisfacer a lo que quieren todos los niños, por eso que al principio te comentaba que a veces siento que el currículum como que nos quedara corto, porque no es tan holístico, no es como... no tiene un abanico de posibilidades.

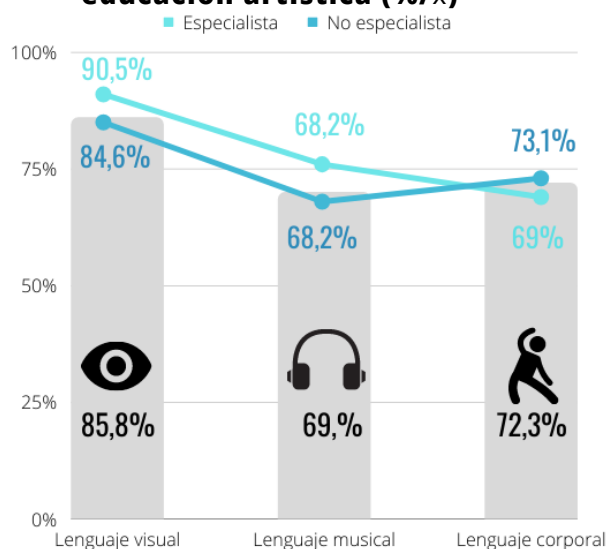
(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Lenguajes artísticos y proyectos en arte

En otro ámbito, pero muy conectado con los referentes culturales se encuentran: a) la implementación pedagógica, entre profesorado especialista y no especialista, acerca de los lenguajes artísticos, b) la participación en proyectos.

Ambos aspectos de la enseñanza de las artes se ven representados en los siguientes gráficos n° 24 y 25 donde el lenguaje visual destaca con una frecuencia del 85,8%, el lenguaje corporal con el 72,3% y el musical con un 69,9%. Se abre una interrogante en torno a este resultado: ¿el profesorado interrelaciona los lenguajes artísticos, dialogan?

Gráfico N°24 Frecuencia de uso de lenguajes en la enseñanza de educación artística (%/x̄)



Una posible respuesta la encontramos en el total de docentes encuestados/as que afirma haber participado en algún proyecto educativo integrado con otras asignaturas, esto es, un 53% de las respuestas. Por otra parte, la tabla n° 28 nos ofrece un desagregado entre docentes que indica cómo el 57,1% de especialistas asevera haber participado en algún tipo de iniciativa en colaboración con otras asignaturas no artísticas, mientras que sólo el 51,4% de quienes no son especialistas lo declaran en sus prácticas docentes. Ahora bien, cabe reconocer que el profesorado especialista que responde esta pregunta de la encuesta es una proporción inferior a la de sus pares sin especialidad, vale decir, 12 docentes versus 38.

Gráfico n°25 Participación de docentes en proyectos educativos integrado (%)

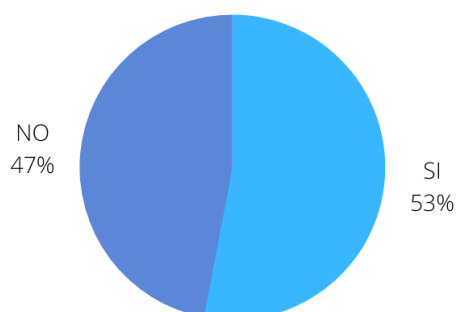


Tabla n°28 Participación de docentes en proyectos educativos integrados según perfil (%/n)

| Participó en proyecto educativos | Perfil | | | | TOTAL | |
|----------------------------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|
| | Especialista | | No especialista | | | |
| | N | % | N | % | N | % |
| NO | 9 | 42,9% | 36 | 48,6% | 45 | 47,4% |
| SÍ | 12 | 57,1% | 38 | 51,4% | 50 | 52,6% |
| TOTAL GENERAL | 21 | 100% | 74 | 100% | 95 | 100% |

Fuente: elaboración propia - Trabajo de campo cualitativo

De todas maneras, los porcentajes coinciden con datos previos del estudio de la OEI-IDIE (2011), ya que en esa oportunidad la frecuencia más alta fue la de docentes que señalaron trabajar en proyectos colaborativos. Según García, Herrera, García y Guevara, (2015), el trabajo integrado entre docentes refleja la capacidad de establecer una fluida interacción con otros miembros o colegas, de forma tal que se pueden impulsar acciones coordinadas que enriquecen la práctica educativa. Sentir que los desafíos profesionales en una comunidad educativa se comparten con los otros aumenta la motivación y el compromiso por conseguir mejores resultados, por ende, los equipos directivos no deben escatimar esfuerzos para potenciar una cultura colaborativa, a través de proyectos. Los relatos docentes nos refieren a alguna descripción al respecto, incluyendo a artistas/educadores/as que han colaborado con el profesorado no especialista.

He trabajado mucho en sectores muy rurales, y que es como una especie de rescate patrimonial y que les termina encantando [Ya] y que es en el fondo trabajar un proyecto. Y ahí yo les encargo, porque siempre en el fondo tiene que haber una investigación, entonces partimos con una investigación en la que ellos me traigan historias locales leyendas que consulten a las personas mayores y me traen historias.

(Artista-educadora en Teatro, 34 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

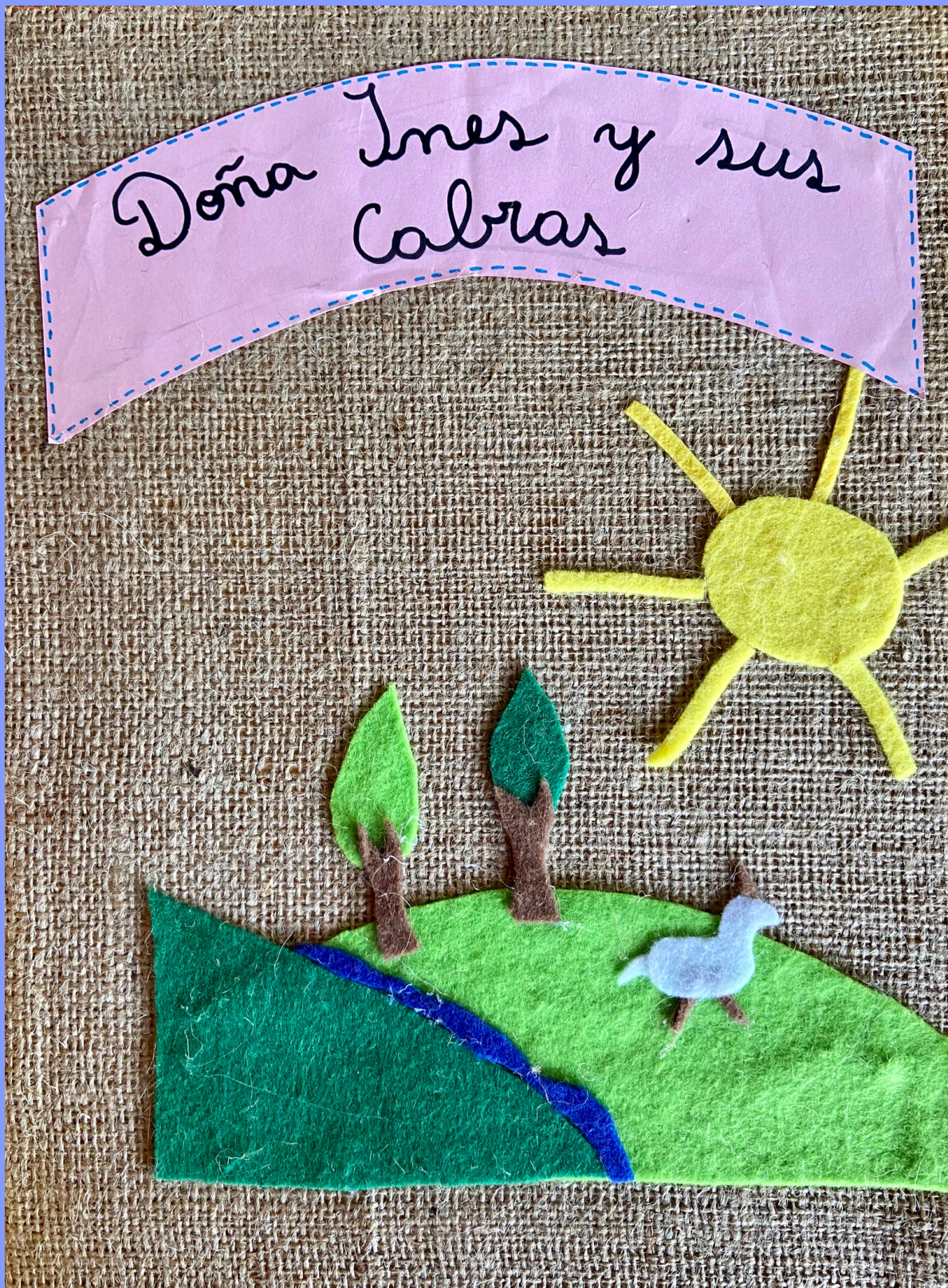
Las actividades, en el fondo, tienen relación obviamente con esta metodología de proyectos y son bastante... hay cosas específicas pero hay otras más abiertas considerando como la importancia de la flexibilidad frente a los intereses y los tiempos de los mismos y las estudiantes.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

El tema de esta asignatura que es la que hago yo de 'proyectos de intervención' que es de quinto básico hasta segundo medio, que es hasta donde llega el colegio. Por ahora, ese es el curso más grande. Se relaciona constantemente en realidad. O sea, por un lado, por ejemplo, porque una intervención artística se relaciona en un espacio determinado, y ese espacio determinado influye en la intervención artística.

(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

*Lo que hago es que reviso el currículum nacional para hacer un cruce entre el currículum institucional con el currículum nacional (...) Posteriormente, nosotros trabajamos con aprendizaje basado en proyectos, entonces yo haría el tercer cruce que sería como con la metodología del ABP, en el fondo. Qué tiene que ver con esta etapa de situar, después de investigar, después de crear y después de transmitir.
(Profesora especialista en Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)*



Escuela Valdebenito de las Cabras, trabajo de estudiante de 4to básico de Lenguaje y Artes Visuales, Cachapoal

CAPÍTULO 3

¿Qué importancia tiene la Educación Artística en la formación de las y los estudiantes?

- 3.1** Relevancia de la Educación Artística en las comunidades educativas
- 3.2** Actividades pedagógicas vinculadas con la comunidad educativa y el territorio
- 3.3** Perspectivas críticas frente a la valoración de la educación artística en la comunidad escolar
- 3.4** Valoración de actividades artísticas desarrollada por talleristas MINEDUC y ACCIONA en el aula

3.1 Relevancia de la Educación Artística en las comunidades educativas

Eisner (1995) establece dos propósitos de los programas de educación artística: el contextualista y el esencialista. El primero contempla las necesidades de la comunidad o las principales problemáticas de la sociedad, muy ligados a la escala valórica de ese contexto sociocultural. Bajo esta perspectiva el arte adquiere el carácter de un medio para el desarrollo de capacidades, habilidades y percepciones estrechamente relacionadas con el contexto donde ocurre el acto educativo y creativo. Mientras que el segundo apela al valor intrínseco del arte como una experiencia humana, hijo de la cultura de una época. Bajo este precepto el arte debe ser vivenciado a través de sus cualidades estéticas y expresivas per sé, sin mediar las necesidades sociales o socioculturales de las comunidades, estudiantes y profesorado.

Bajo esta temática, el siguiente apartado describe la percepción de valoración que el profesorado especialista y no especialista le atribuye a la docencia de las asignaturas artísticas, incluyendo las oportunidades de mejora profesional asociados a ésta percepción. Para el CPEIP (2021), es fundamental que las prácticas docentes tengan conexión con el entorno, a través del trabajo con padres y apoderados/as y el estudiantado, de manera de fortalecer la capacidad de agencia¹⁹.

De acuerdo a la encuesta realizada a docentes especialistas y no especialistas, el gráfico n°26 reporta que un 64% de ellos/as percibe que las asignaturas artísticas se valoran igual que otras áreas del conocimiento y, únicamente, un 4% de docentes señala que se valora mejor. En contraposición, un 32% afirma que se valora menos.

Gráfico N°26 Percepción de valoración de la educación artística (%)



En relación a esta misma pregunta desagregada (tabla n° 29), un 52% de los/as docentes especialistas señala que ésta se valora igual que otras asignaturas, y un 38% indica que tiene menor valoración. Estos porcentajes reflejan un mayor sentido crítico en relación a sus pares no especialistas quienes se muestran más optimistas, en relación a la valoración que tienen las asignaturas de carácter artístico al interior de la comunidad educativa (directivos/as, profesorado, estudiantes, padres y apoderados/as).

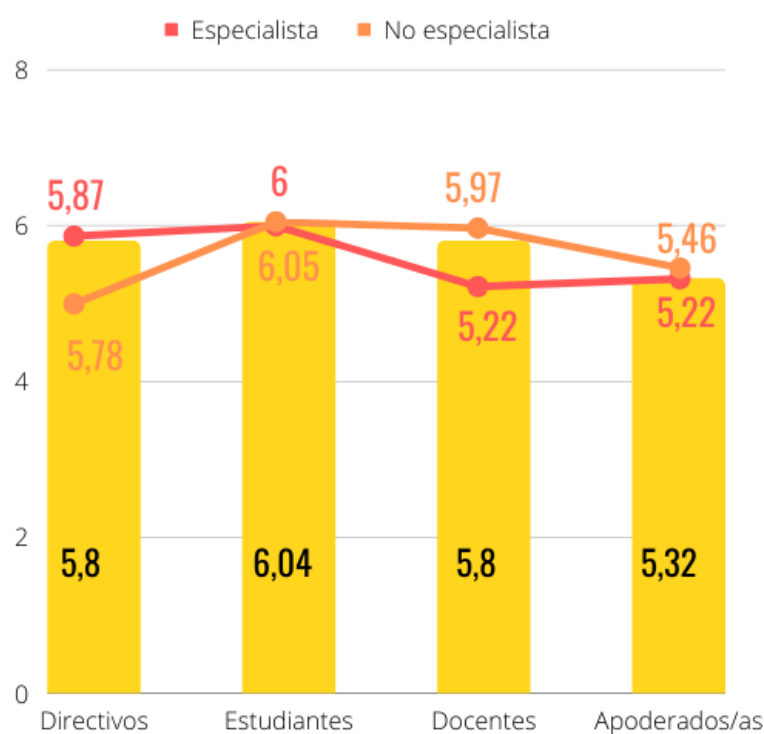
¹⁹ Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP), 2021, nota: "Su sentido e implicancias. El principal referente para la pedagogía actual". Fuente: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/estandares-docentes/>

Tabla N° 29: Percepción de valoración de la educación artística desagregada por especialista y no especialista

| Percepción de la valoración de la educación artística | Perfil | | | | TOTAL | |
|---|--------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Se valora menos que otras asignaturas | 9 | 36% | 24 | 31,2% | 33 | 32,4% |
| Se valora igual que otras asignaturas | 13 | 52% | 52 | 67,5% | 65 | 63,7% |
| Se valora más que otras asignaturas | 3 | 12% | 1 | 1,3% | 4 | 3,9% |
| TOTAL GENERAL | 25 | 100% | 77 | 100% | 102 | 100% |

En esta misma línea de análisis, el gráfico n° 27 evidencia que el profesorado atribuye al alumnado la más alta percepción de valoración hacia la enseñanza artística, con una nota de 6,0. Un poco más atrás siguen los/as directivos, con un 5,8, al igual que sus pares docentes, mientras que en la valoración más baja, con un 5,3, se encuentran padres y apoderados/as.

Gráfico N°27 Percepción de valoración de educación artística de diferentes actores de comunidades educativas (\bar{x} 1-7)



Este dato se puede interpretar a partir del compromiso que genera la asignatura entre docentes y estudiantes, así como la participación docente en actividades artísticas organizadas por los equipos directivos en cada escuela. Al mismo tiempo, incide en esta valoración la cantidad de estudiantes por sala, el número de horas asignadas en el currículo para Artes Visuales y Música, la situación laboral de madres, padres y cuidadores, y el ámbito rural o urbano del establecimiento. A este respecto, los relatos docentes evidencian un compromiso profesional para generar procesos de aprendizaje significativos ya que, factores como los niveles de desarrollo cognitivo, socio emocional e, incluso, afectivo demuestran ser relevantes al momento de desarrollar habilidades y capacidades artísticas. Todo lo anterior, despierta una respuesta favorable por parte del alumnado y las familias.

Mira, también es como relativo porque hay la... los chicos que tienen muchas habilidades para dibujar, o sea las mamás están ahí siempre. Pero no mucho interés, ¿me entiendes?, o sea a ellas les interesa Lenguaje, Matemática, Historia y Ciencias, nada más. O sea no están preocupadas de Educación Física ni de Educación Artística, salvo honrosas ocasiones, cuando tienen que hacer una presentación, qué sé yo, pero en general no, no.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 63 años, Zona Urbana)

No todos tienen las dotes a flor de piel, pero también siempre incluyo en mi evaluación la parte socio-emocional, actitudinal (cómo reaccionaron frente a un trabajo, si tuvieron la disposición para trabajar) eso para mí es a veces más importante que la técnica y fueron capaces de trabajar colaborativamente con los compañeros.

(Profesor especialista en Artes Visuales, 38 años, Zona Rural)

Súper motivados, súper, muy motivados, les gusta mucho. Em, toman gran valor porque lo tienen clarísimo que los niños son más sensibles, ¿ya? Por ejemplo, cuando hay una presentación los papás jamás tienen problema en costear un vestuario, en llevar a los niños si tienen que ensayar más, etcétera. Y bueno, por supuesto después el producto cuando a ellos les corre la baba cuando ven a sus niños. Eh, no importa que lo hizo bien o mal pero ahí estaba y ahí participaron. Entonces, eh, siempre, siempre, la Educación Musical y Artística en general es súper bienvenido de parte de los apoderados, es súper apoyado de parte de los apoderados.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 60 años, Zona Urbana)

Sí y me ha costado, pero creo que de la totalidad de niños que tengo varios han captado esta sensación de que en la música encuentran como un amigo, como que encuentran un espacio

(Profesora especialista en Música, 27 años, Zona Urbana)

Cuando el cuerpo docente y los/as artistas/educadores/as describen la valoración del estudiantado hacia las asignaturas artísticas, lo hacen teniendo en consideración el desarrollo de actitudes favorables hacia las actividades creativas y expresivas. Se realiza hincapié en la transición entre el primer y segundo ciclo de estudios de Enseñanza Básica, puesto que, a menor edad, menor timidez y mayor participación en clases. A medida que crecen, la actitud cambia, aumentando el temor al rechazo de sus pares o a la equivocación, lo que genera un mayor desafío para el cuerpo docente que debe echar mano a estrategias de enseñanza que disminuyan estas condicionantes.

Con los más pequeñitos hasta sexto podría decir que son como más motivados, que ya séptimo y octavo como les da como la vergüenza, sienten el pudor se ríen a burlarse, como que hacen cosas por cumplir, menos compromiso, menos disposición.

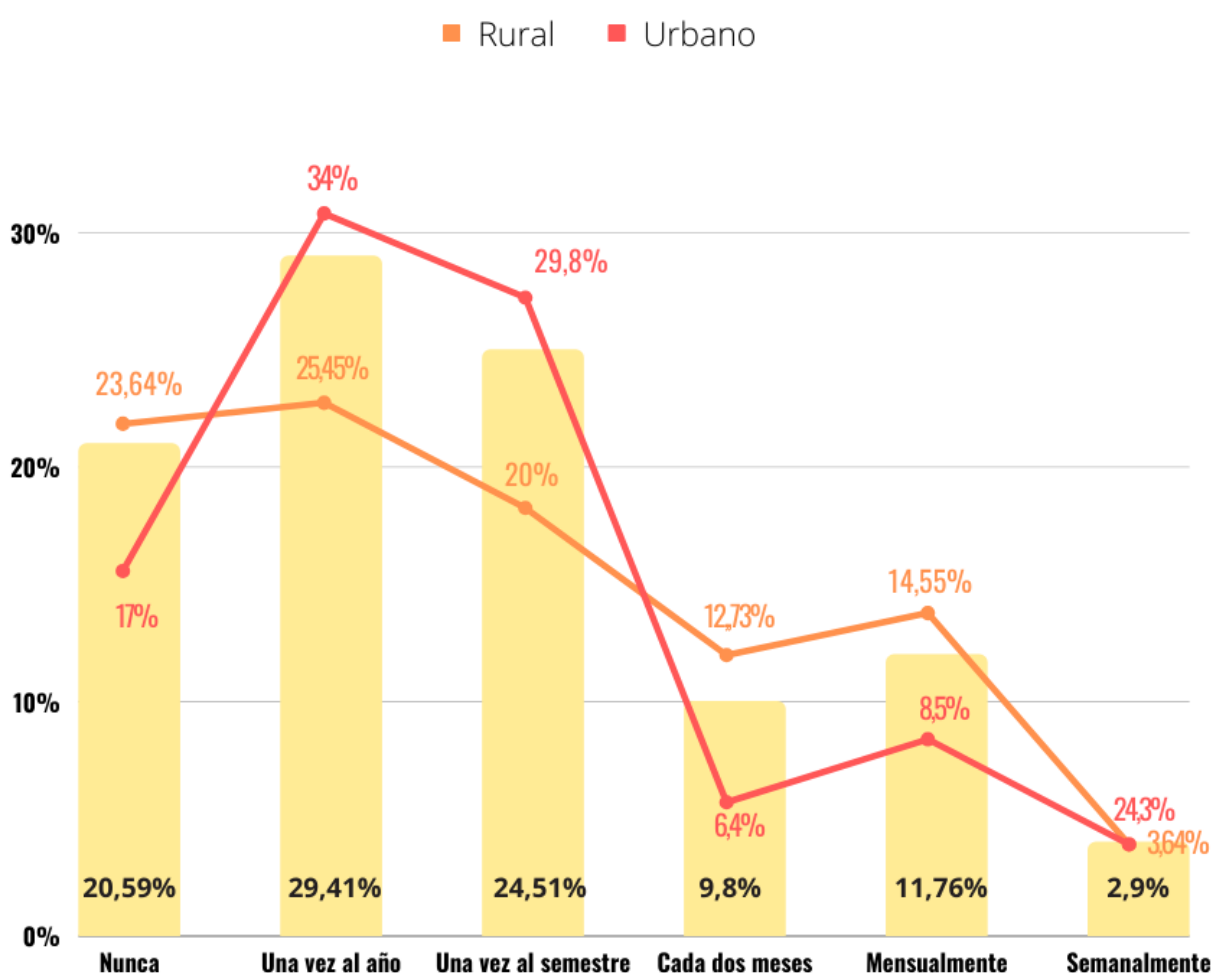
(Profesora General Básica, Artes Visuales, 37 años, Zona Rural)

Uy, hay un cambio desde que inicié hasta ahora [¿Sí?] como que hay un cambio bastante evidente, sí, y creo que tiene que ver con esto que te mencionaba, con que estos programas se empiezan a hacer de manera continua y más poderosa, diría yo, se empiezan a instalar como un espacio relevante dentro de los programas de formación para las estudiantes y los estudiantes. Entonces, hoy una niña, un niño, no sé, por decir algo, de sexto básico ya ha pasado por actividades artísticas, por lo tanto tiene un manejo súper distinto a que hace seis años atrás un niño de sexto no siempre tenía esa posibilidad. Por lo tanto, creo que eso ha variado mucho en relación al vínculo que tengan con las actividades artístico-culturales, creo que ya hoy existe un conocimiento mayor, una experiencia en el cuerpo, que eso es importante, por un lado. Por otro, creo que hay una edad en que las niñas y los niños que es como esto, los más chiquititos, entre los cuatro y siete años, diría más menos, en que son deliciosos porque en realidad tienen como una necesidad, tienen como una conectividad con las artes, en mi caso con el teatro, muy poderosa.

(Artista-educadora en Teatro, 34 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

En lo que respecta al énfasis que debería tener la educación artística (gráfico n° 28), a partir del currículo y planes de estudio, tanto docentes especialistas como no especialistas, coinciden en la encuesta que, el desarrollo creativo es altamente relevante, a diferencia de la revisión de contenidos teóricos, que sería menos importante. Ahora bien, una distinción entre ambos grupos estaría en el desarrollo del pensamiento crítico por una parte (un 76% de los especialistas así lo sostiene) y, el desarrollo socio emocional por el otro (un 59,7% de los no especialistas así lo confirma).

Gráfico N° 28 Énfasis que debería tener la educación artística en Chile (%)



3.2 Actividades pedagógicas vinculadas con la comunidad educativa y el territorio

Un aspecto relacionado con la valoración que las comunidades educativas (directivos/as, apoderados, estudiantes y docentes) le atribuyen a la enseñanza artística es la capacidad del profesorado de articular sus prácticas pedagógicas desde un enfoque territorial. Nos referimos a la implementación de prácticas y recursos pedagógicos basados en las particularidades del contexto, ya que puede tener un impacto significativo en la formación de sus educandos. A su vez, imprime un sello particular a los procesos pedagógicos que toman como referencia los intereses y/o necesidades de las comunidades, incorporando a los/as artistas/educadores/as que, con su participación en los procesos formativos apoyan este rol territorial de una enseñanza situada.

Yo decía, si el teatro es esto, es esto, es esto, es esto, es esto, es esto, se interactúa así, así, así. Porque finalmente esa era la estructura que te enseñan en la escuela, a declamar el teatro (...) finalmente los niños no van a escucharte, sino que van a entender lo que tu puedas de alguna u otra manera traducir. De qué forma, de tu quizás de tu habilidad, y esa habilidad por ejemplo a mí me pasa que es la caracterización. Y la caracterización de ese personaje tiene que ver con el impacto del territorio particularmente, eso podría decir a grandes rasgos. Sí, así como entrando desde la caracterización del personaje, del clon, de la máscara, del payaso, del personaje.

(Entrevista Grupal a artistas-educadores/as, Rancagua)

Sí, hubo vínculo como primero conocer lo local y después poder transmitir un poquito lo que pasaba afuera de la comuna, habían niños, no sé, que nunca habían ido a Santiago, entonces viven su realidad San Fernando o Peralillo, entonces son cabros que no tienen un bagaje cultural más amplio. A lo mejor, han ido una o dos veces a un museo o al cine quizás, no han tenido ese acceso por movilización, traslado, lujos, o sea que otro niño que a lo mejor vive en una realidad en un contexto de Santiago va, va se pega un pique a cualquier mall y tiene ese acceso a ver una película al cine. Pero, claro, se da mucho eso, siento yo que el bagaje cultural es muy bajo, precario, pero tratas de hacer lo que puedes, dentro de lo que hay. Tampoco vas a transmitir todo el conocimiento porque te tienes que adecuar.

(Artista-educador en Mosaicos, 36 años, ACCIONA)

El carácter territorial del emplazamiento de los establecimientos escolares es fundamental en esta mirada pedagógica, puesto que las prácticas docentes toman como referencia el calendario de actividades costumbristas que existen en la zona o el patrimonio cultural material e inmaterial. En ese aspecto, hay comunas que desarrollan celebraciones de carácter popular, con una gran participación de la comunidad externa a cada establecimiento escolar. En este tipo de casos, las horas de educación artística son ocupadas para que el profesorado y estudiantado elabore, organice y ensaye alguna presentación artística. A su vez, surge un mayor compromiso por parte de los apoderados que se vinculan a la escuela. En el siguiente caso se plantea una actividad folclórica en la que estudiantes se presentan bailando, a la vez que, apoderadas instalan puestos en el comercio en el marco de una muestra comunal folclórica, en la que representan a la escuela pero, también, tienen la posibilidad de exponer sus emprendimientos.

Si, mira lo que pasa es que el colegio como tal -como te decía delante- tiene las muestras costumbristas, y en diferentes años yo también he sido parte de esa muestra. Se contrata a un externo para que haga bailes, danza y me ha tocado en varios casos estar a cargo de vestimenta o de apoyo con los niños como insertos, porque los niños aún este año no es lo mismo que el apoderado le de permiso a que esté con alguien que va a estar con ellos y que van a tener a quien acudir en caso de cualquier cosa, ¿ya? (...) como somos un colegio que está en el centro de la comuna, la presentamos a nivel central, o sea puede ser en estadio o en una de las Avenidas y es todo el día. Y las mamás venden sus productos o cada curso tiene un stand para vender cosas durante ese día, y ese es un evento que se ha hecho por muchos años, y ahí en donde todos los niños artistas que quieren bailar participan.

(Profesor General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

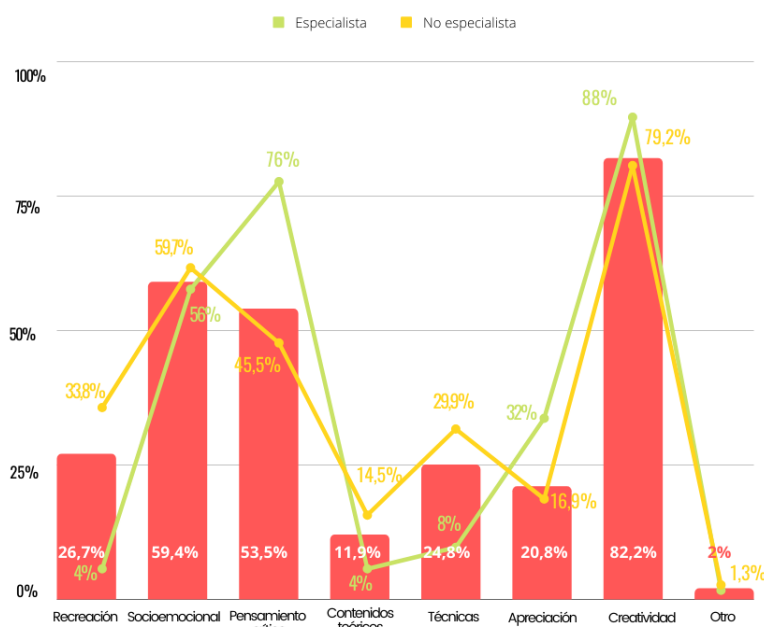
Relativo al testimonio anteriormente expuesto, la tabla nº 30 da cuenta de la frecuencia de interacciones pedagógicas entre el cuerpo docente especialista y no especialista con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, representado por un 29,4%. Por el contrario, un 20,6% señala que no presenta frecuencia de interacciones en este tipo de actividades.

Tabla N°30 Frecuencia de actividades pedagógicas con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, según territorio (%)

| Frec. de actividades relacionadas con artistas, cultores, artesanos dentro del año escolar | N | % |
|--|------------|-------------|
| Nunca | 21 | 20,6% |
| Una vez al año | 30 | 29,4% |
| Una vez al semestre | 25 | 24,5% |
| Cada dos meses | 10 | 9,8% |
| Mensualmente | 12 | 11,8% |
| Semanalmente | 4 | 3,9% |
| TOTAL GENERAL | 102 | 100% |

Si se observa de forma desagregada la pregunta anterior, a través del gráfico nº 29, se identifica que, en el ámbito urbano, ocurre un mayor número anual de interacciones entre profesorado y artistas, cultores y/o artesanos. Sin embargo, aun cuando la frecuencia es menor en el ámbito rural, las interacciones se producen de manera más continua, es decir, hay una interacción más fluida y constante entre docentes y artistas, cultores y/o artesanos de la zona que habitan.

Gráfico N°29 Frecuencia de actividades pedagógicas con artistas, cultores y/o artesanos durante el año escolar, según territorio (%)



Lo anterior se condice con la realización de salidas a terreno durante el año escolar en el que destaca, tal como lo evidencia la siguiente tabla n° 31, son los/as especialistas quienes articulan un mayor número de actividades extramuro en sus planificaciones de clase.

Tabla n°31 Docentes que realizan salidas a terreno durante el año escolar, según perfil (%)

| REALIZA SALIDAS A TERRENO | Perfil | | | | TOTAL | |
|---------------------------|--------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|
| | Especialista | | No Especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| NO | 12 | 48% | 50 | 65,8% | 62 | 61,4% |
| SÍ | 13 | 52% | 26 | 34,2% | 39 | 38,6% |
| TOTAL GENERAL | 25 | 100% | 76 | 100% | 101 | 100% |

En este ámbito, la experiencia de los/as artistas/educadores/as facilita que el profesorado no especialista pueda incorporar las particularidades del territorio en sus planificaciones de clase.

Claro, el primero que hice audiovisual hicimos una salida para hacer un retrato audiovisual de una persona que hacía miel artesanal. Otro, por ejemplo, que hicimos en el CECREA que era un taller de fotografía de flora y fauna. Y era hermoso porque íbamos al cerro a sacar fotos, muy libre y entretenido. Claro, en general, bueno estos también que yo digo que son como patrimoniales trato de que en algún minuto vayamos.
(Artista-educador audiovisual y fotografía, 34 años, ACCIONA, CECREA & MINEDUC)

Por otro lado, el desagregado de tabla n° 32, muestra las actividades del profesorado especialista y no especialista. En ésta se mencionan los principales lugares o espacios utilizados como recursos pedagógicos y didácticos, en la cual, los/as especialistas visitan, principalmente, museos y salas de exposiciones (53,8%), mientras que, los/as no especialista, realizan salidas al aire libre (parques o reservas naturales) (53,8%).

Tabla N°32 Actividades en terreno que realizan los docentes, según perfil (n/%)

| Actividades en terreno | Perfil | | | | TOTAL | |
|---|--------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | Especialista | | No especialista | | N | % |
| | N | % | N | % | | |
| Visitar museos, salas de exposiciones | 7 | 53,8% | 11 | 42,3% | 18 | 46,2% |
| Asistir a obras de teatro y conciertos | 3 | 23,1% | 1 | 3,8% | 4 | 10,3% |
| Visitar otros espacios educativos | 5 | 38,5% | 6 | 23,1% | 11 | 28,2% |
| Visitar centros culturales u otros espacios de difusión | 6 | 46,2% | 9 | 34,6% | 15 | 38,5% |
| Realizar salidas al aire libre (parques o reservas naturales) | 6 | 46,2% | 14 | 53,8% | 20 | 51,3% |
| Asistir a festividades locales culturales | 3 | 23,4% | 6 | 23,1% | 9 | 23,1% |
| Otro | 2 | 15,4% | 4 | 15,4% | 7 | 17,9% |

Considerando del total de docentes que realizan terreno durante el año escolar, igual a 39

3.3 Perspectivas críticas frente a la valoración de la educación artística en la comunidad escolar

Ahora bien, aunque en la encuesta el profesorado afirma que la educación artística es tan relevante como otras asignaturas (tabla n°29), existe un fuerte sentido de autocrítica frente a la posibilidad de impartir el ramo, atendiendo a los requerimientos que el programa del Ministerio de Educación propone. En este sentido, el requerimiento aparece supeditado a la relevancia que la comunidad le otorga a la enseñanza de las artes, de forma que facilita o dificulta la realización de actividades con un impacto igual de significativo como otras materias del currículo. De acuerdo con lo anterior, la realización de pruebas estandarizadas externas como el SIMCE surge como una dificultad que obstaculiza el desarrollo fluido de los contenidos y aprendizajes esperados en las asignaturas artísticas, tal como reportan docentes y artistas/educadores/as.

A lo anterior se suma la sobrecarga horaria que tienen tanto profesores como estudiantes en su desarrollo cotidiano, impactando en la posibilidad de realizar actividades artísticas de mayor envergadura.

Sí, es que con dos horas a la semana, y tu sabes que yo también he estado en otros colegios, que espero que ojala algún día, este país la corte con el famoso Simce, porque te intervenían las clases de arte por hacer apoyo de Simce po. Las pocas horas. Yo diría que arte debería darse más hora, debería ser mínimo cuatro horas semanales, pero estoy hablando del primero básico hasta octavo. Mínimo, mínimo po. Imagínate que en la media es electivo po. si, yo creo que ese es como la gran desventaja. Las pocas horas, bueno y los pocos recursos que arte, ahora recién se le están como designando más recursos a los colegios para que desarrolle la parte artística.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 55 años, Zona Rural).

Eh, con honestidad, el asunto del poco horario que hay para la parte artística. Muy poco tiempo para poder hacer cosas más grandes, ¿ya? Y eso no depende de uno, poh, en realidad está dentro del, establecido en la cantidad de horas que, de la asignatura poh. Entonces, no hay mayores, eh... o sea de repente uno puede hacer cosas extras fuera del horario de clases pero es muy poco el tiempo para lograr objetivos más grandes.

(Profesor General Básica, Música, 58 años, Zona Rural).

Mire, yo pienso que... yo pienso y sabe que los programas, en muchas ocasiones y sobre todo en Música, son muy pobres. Y pienso que uno tiene que ir rebuscándoselas. Pero si, yo pienso que si no fuera por el profesor, estaríamos muy perdidos porque en muchas escuelas, y a lo mejor no sé si aquí, pasa que la parte musical se le da muy poca, en algunas cosas, se le da poca importancia. Entonces, cuesta por ejemplo, cuando llegan a ciertos cursos, cuarto, quinto, "¿oigan niños ustedes vieron esto?", "no tío, no vimos esto", "¿vieron esto otro?", "tampoco", "¿por qué no?", "porque estamos enfocados más al SIMCE".

(Profesor General Básica, Música, 44 años, Zona Urbana)

Una consecuencia directa de la situación anterior, lo constituye la disminución del tiempo de dedicación semanal disponible para las asignaturas artísticas, que ceden su tiempo para los ensayos del SIMCE, y para reforzar contenidos de otras asignaturas que deben rendir la prueba.

Yo creo que la música en general y la asignatura artística, la asignatura artística en general también, desarrollan algo que hoy en día no se está desarrollando en las escuelas ni en ninguna parte que son esas habilidades blandas que necesitamos nosotros para poder desenvolvernos en la vida (...) Yo creo que es muy necesario, debería valorarse más, no debería pensarse en quitar las horas de música porque viene el SIMCE y hay que desarrollar más matemática, esa es una práctica muy común en las escuelas.

(Tallerista en Música, especialista en Música, 48 años, Zona Rural)

Entonces yo refuerzo una asignatura con otra asignatura, [Claro] y también voy a aplicar líneas y trazos en artes visuales y lo voy a aplicar en historia, porque también voy a ver pueblos originarios, suponte. Ahora estoy viendo los Incas y también sus trazos eran sus pirámides lo que eran las mesetas para el cultivo, entonces al final igual vas haciendo matemáticas y le vas enseñando a los chicos que lo que vimos el otro día en geometría lo vamos a aplicar en historia.

(Profesora General Básica, Artes Visuales y Música, 51 años, Zona Urbana)

Entonces ¿Qué labor tuve yo? eh, no solamente para poder aplicar geometría en una obra de arte tenían que ocupar instrumentos. ¿Qué instrumentos? vamos a hacer un dibujo con pintura con triángulo o cuadrado, con distintos y observando todos los tipos de ángulos según sus medidas y sus lados. Entonces tenía que aplicarlo, tenía que usarlo, y para eso tuve que enseñar ángulos, eran los tipos de ángulos, em, y poder un transportador como correspondencia, entonces tuve que usar que hacer una clase específicamente para enseñar transportador. Tuve que enseñar una clase específica para enseñar los tipos de triángulos según sus lados, según sus lados, ¿ya? Había al menos un mes que estuve en Artes solamente con triángulos en cuarto básico. Más o menos, entonces, el tiempo, la dedicación y la forma de aplicar los triángulos es distinto a cómo se enseña en matemáticas, porque lo van a pintar, están haciendo una obra de Arte que tiene que ser un triángulo equilátero perfecto.

(Profesora General Básica, Artes Visuales, 37 años, Zona Urbana)

3.4 Valoración de actividades artísticas desarrollada por talleristas MINEDUC y ACCIONA en el aula

En lo que respecta a las instancias no formales de las comunidades educativas, se desprenden situaciones que reflejan tensiones existentes entre las y los artistas/educadores/as, la SEREMIA de Educación y los establecimientos en los que se imparten los Talleres MINEDUC y ACCIONA. Nos referimos a que, en algunos casos, se identifican relaciones positivas desde el punto de vista pedagógico y de implementación de los objetivos de ambos programas y, por otro lado, interacciones complejas entre el equipo docente de las escuelas con su dupla. Esta tensión se puede explicar por una sumatoria de factores, tales como:

- a) La escasa comunicación entre directivos y artistas/educadores/as que redundará en poca disponibilidad de información sobre las actividades escolares,
- b) Las presiones institucionales hacia el cuerpo docente para rendir adecuadamente el SIMCE,
- c) La carga laboral del profesorado de Enseñanza Básica y,
- d) La capacidad de visualizar el espacio escolar como un lugar de co-creación por la dupla profesorado-artistas/educadores/as.

Todas estas situaciones se plantean como desafíos permanentes entre los equipos.

Entonces creo que de alguna forma comprender la dimensión del o la docente es algo súper complejo, súper complejo porque en el docente hay un malestar y que se ha perpetuado (...) su malestar está en que el ya con su estrés y su agobio ya no da más, por lo tanto, no es capaz de vernos a nosotros como sujeto a lo mejor que pueda (59´34") energizar el espacio educativo o una oportunidad, que obviamente hay docentes que nos tocan y son partner de nosotros y compañeros, pero muchas veces los profes se pierden porque están agobiados. Entonces creo que el mal estar docente es un tema super importante y que determina también el clima del aula y las relaciones con las y los estudiantes.

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)

Del mismo modo, existe un sentido crítico hacia la labor desarrollada por la SEREMIA de Educación que guarda relación a la información que se entrega a los colegios o escuelas en los que se implementan los diferentes programas ACCIONA y Talleres MINEDUC. Los/as artistas/educadores/as expresan la necesidad de un mayor involucramiento de parte de la autoridad para conocer en qué consiste el proyecto, sus requerimientos de implementación y los objetivos que persigue. En este sentido, se reporta el desarrollo de estrategias propias por parte de los/as artistas/educadores/as para facilitar la comunicación, conectar contenidos y mejorar aspectos pedagógicos que el cuerpo docente manifiesta como necesidad, tal como el desarrollo de actividades creativas.

Y cuando , por ejemplo, la mayoría de los problemas se da en que todos estos programas que lanza el Ministerio, que lanzan todos los ministerios, no se hacen cargo de comunicar de qué se trata el programa, entonces los programas parten a rajatabla. Nosotros al principio nos dijeron, no, cuando partimos, no si el programa está explicado, nunca fue así. Entonces nosotros por ejemplo en el MINEDUC, nosotros vamos ahora, desde hace un tiempo atrás, hablamos con directores, con... Entonces formamos, cosa de que el profesor sepa con lo que se encuentra.

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)

O sea, si todos entendieran el programa, si el profesor supiera que en el fondo ese artista educador que va te va a ayudar y que te va a alivianar la carga y que van a hacer cosas maravillosas y que van a poder hacer que los cabros se motiven, las cosas cambiarían, pero eso no está en un gran porcentaje de colegios de colegios no es así.

(Grupo focal a artistas-educadores/as, San Fernando)



Escuela San Francisco de Asís, Mostazal, Angostura, Cachapoal

CAPÍTULO 4

¿Qué necesidades profesionales evidencia el profesorado de la Región de O'Higgins?

- 4.1** Oportunidades de formación continua para Educación Artística en la región
- 4.2** Áreas de interés en formación continua
- 4.3** Conclusiones

4.1 Oportunidades de formación continua para Educación Artística en la región

En O'Higgins, el MINCAP llevó a cabo el programa NÚCLEO (2012), cuyo propósito fue ofrecer una capacitación gratuita a docentes de establecimientos de enseñanza básica y media en las ciudades de Arica, Temuco y Rancagua²⁰. Con posterioridad, y a un nivel nacional, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2017) ofreció cursos de perfeccionamiento en línea para profesorado de Educación Artística, desde Enseñanza Básica a Media ²¹. Del mismo modo, el MINEDUC, a través de su página web, mantiene habilitada la posibilidad de que docentes que realizan clases de Artes Visuales y Música descarguen recursos para la enseñanza en el aula²².

Cabe señalar que el equipo de investigación a cargo del presente estudio ofreció talleres de didáctica en Artes Visuales y Música para el profesorado participante de la iniciativa, de forma gratuita y en línea²³. Sin embargo, no se identifican más actividades similares, especialmente dirigidas a profesorado especialista y no especialista de las asignaturas artísticas de la región de O'Higgins, especialmente para establecimientos educacionales más alejados de las grandes ciudades, tal como ocurre en la provincia de Colchagua y Cardenal Caro.

4.2 Áreas de interés en formación continua

Tal como señalamos en el apartado 2.1 del presente documento, la formación continua del profesorado especialista y no especialista en artes es fundamental para el fortalecimiento de la enseñanza básica y artística, en los distintos niveles y ámbitos: rural y urbano. Para Forné (2021), la importancia de fomentar nuevas experiencias de aprendizaje ligadas a la enseñanza escolar, surge de la necesidad de articular actividades de reflexión, análisis y práctica artística. De esta forma, se evita caer en la reproducción de prácticas docentes basadas en manualidades descontextualizadas del entorno del estudiantado y de sus intereses de aprendizaje.

Por este motivo, acceder a programas de actualización docente es una necesidad de primera relevancia para los equipos docentes, tal como se pone de manifiesto en el gráfico n° que describe los elementos que se consideran deficientes para el área de la Educación Artística.

La frecuencia de respuestas señala, claramente, que la infraestructura (66,7%) y la valoración de la educación artística en el currículo (64,7%) es lo que más preocupa al cuerpo docente, seguido por la posibilidad de contar con formación continua en artes (48%). Este tipo de formación también tiene una frecuencia de respuestas importante si consideramos que la Región de O'Higgins no tiene carreras artísticas.

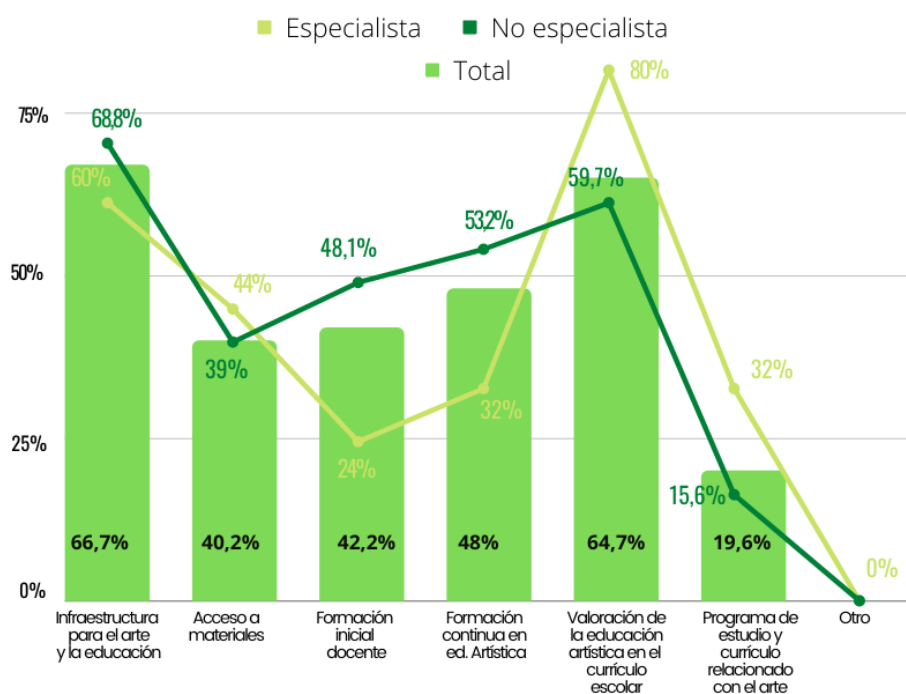
¹⁹ Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2012), Curso de Actualización Docente en Creatividad y Didáctica. Fuente: <https://www.cultura.gob.cl/convocatorias/curso-de-actualizacion-docente-en-creatividad-y-didactica/>

²⁰ Cursos CPEIP en Artes Visuales, 2017. Fuente: <https://artistica.mineduc.cl/2017/11/22/cursos-cpeip-artes-visuales/>

²¹ Ministerio de Educación, Educación Artística: Recursos pedagógicos. Fuente: <https://artistica.mineduc.cl/otros-recursos-pedagogicos/>

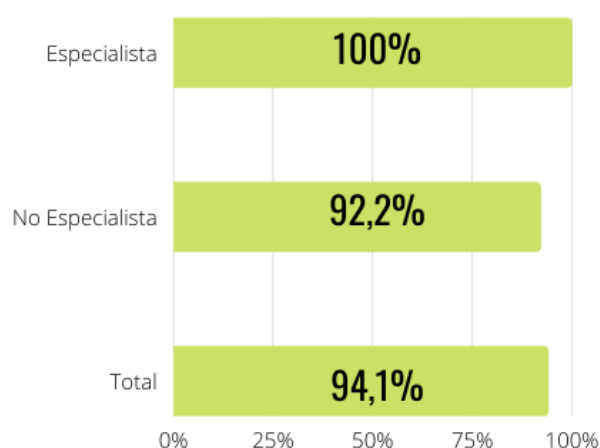
²² El académico Juan Mayorga dictará curso "Didáctica de la Educación Artística Musical" en Taller de Didáctica del Arte organizado por la Universidad de O'Higgins. Fuente: <https://pedagogiaenartes.ulagos.cl/index.php/noticias/item/222-el-academico-juan-mayorga-dictara-curso-didactica-de-la-educacion-artistica-musical-en-taller-de-didactica-del-arte-organizado-por-la-universidad-de-o-higgins>

Gráfico N°30 Elementos más deficientes en el ámbito de la educación artística (%)



Todos estos aspectos se perciben como elementos muy relacionados con la valoración que se le otorga a la Educación Artística en el sistema educativo y en la comunidad escolar, lo que puede ser interpretado como que, en la medida que se valora el aporte de la enseñanza artística, mayor acceso a programas de formación continua en el territorio.

Gráfico N°31 Predisposición a perfeccionarse en algún ámbito de la educación artística, según perfil (%)



De manera similar, la tabla n°31 muestran el mayoritario interés y predisposición de parte del cuerpo docente, especialista y no especialista, a participar de programas de formación continua en la región de O'Higgins.

Esto implica una transformación y disponibilidad de recursos humanos y materiales para dar respuesta efectiva a las necesidades pedagógicas, de modo tal de fortalecer los cambios metodológicos impulsados por la pandemia del Covid-19 y los nuevos enfoques en la Educación Artística, tal como se afirma en las entrevistas:

No sé si desde más pequeños fueron más, o se preocuparan de tener gente más capacitada para enseñar las asignaturas y de enseñar cosas más significativas quizás, que le pudieran servir para desarrollarse más artísticamente. Tener otra visión creo yo, ampliar la visión, yo creo que todo esto tiene que ver con el ampliar los conocimientos o abrir los conocimientos de las personas. Hay muchas cosas que uno no las aprende, las aprende por otros lados, investigando solo poh. Buscando ahí, conociendo gente va aprendiendo cosas, pero no está abierto a la comunidad.

(Profesora General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Yo no acostumbro hablar mucho de mí pero, creo que tengo la formación. Y al tener la formación me siento seguro, y al sentirme seguro me siento con el carácter para poder dominar al curso a un tercero medio, un cuarto medio, a un primero básico, kínder o pre-kínder. Entonces no así un colega que a lo mejor puede ser muy capaz, capaz a lo mejor en el jazz, en la guitarra. Estudió en Francia, lo que tú quieras, pero llega, pero a lo mejor le falta esa formación del estudiante, de conocerlo, de cómo llegar a él.

(Profesor especialista en Música, 39 años, Zona Rural)

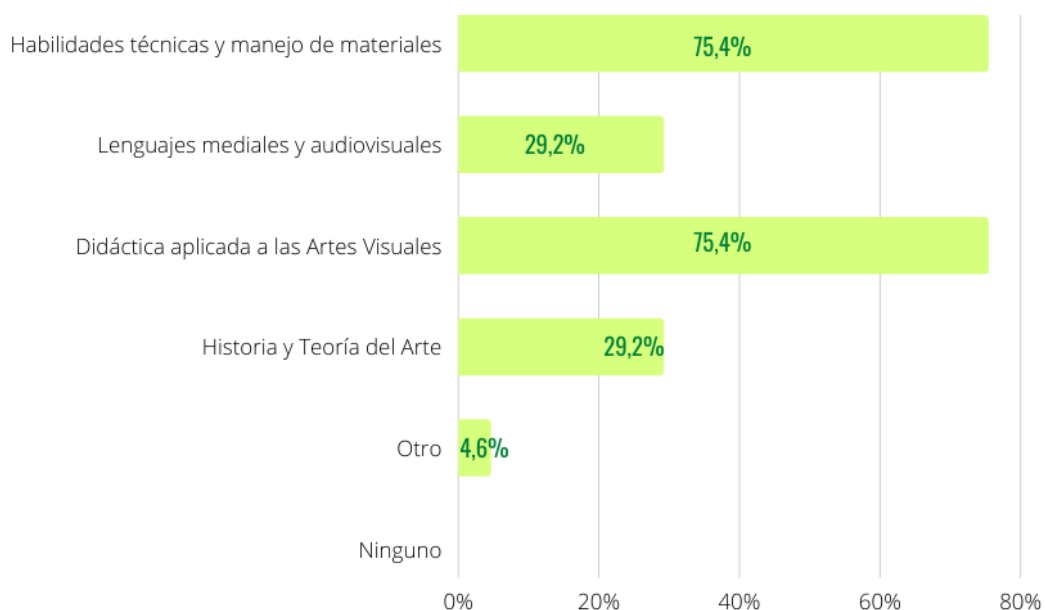
En concordancia con los resultados mencionados es interesante reconocer en qué áreas y/o temáticas de interés se ven interesados/as los/as docentes, especialistas y no especialistas, en caso de poder acceder a formación continua. Estas respuestas, contenidas en los gráficos n° 31 al 34 se dividen en las tres áreas de la enseñanza artística que el estudio ha evidenciado: Artes Visuales, Música y Artes Escénicas. En el caso de las Artes Visuales destacan los conocimientos didácticos y de manejo de técnicas y recursos o materiales para la implementación de actividades en el aula.

Bueno quizás donde, donde los niños tengan los recursos y donde estén los especialistas que le ayuden a ellos a, a desarrollar las habilidades reales artísticas poh. A crear no sé, hacer creaciones, a pintar como corresponde. Yo creo que al final uno aprende con lo que uno va haciendo no más.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

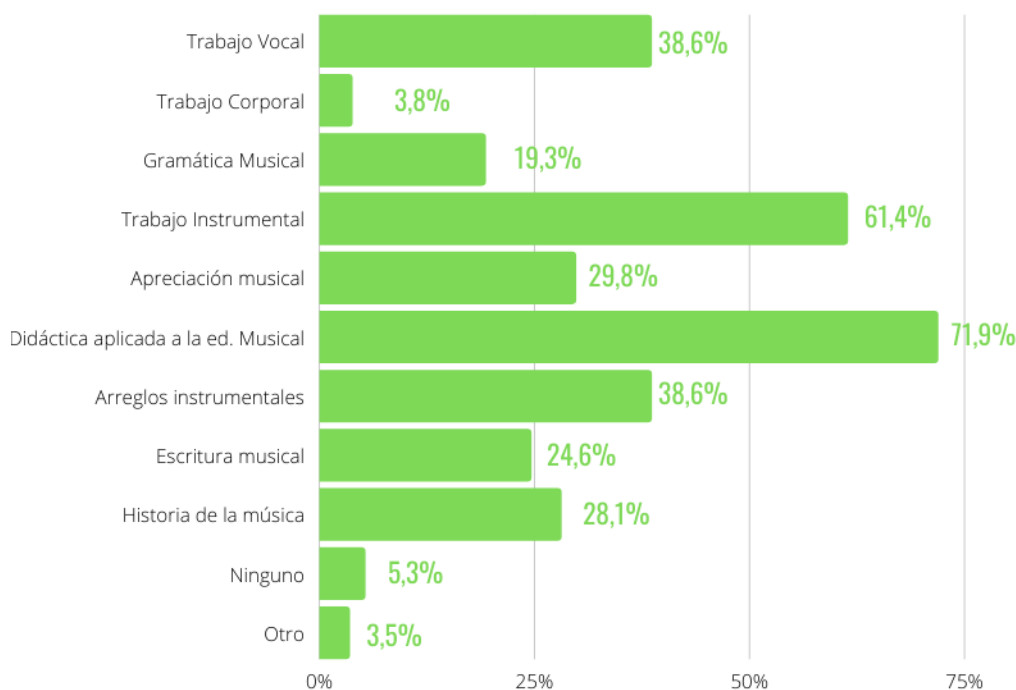
De acuerdo con Forné (2020), este interés se encuentra relacionado con una práctica docente capaz de promover aprendizajes que articulen una valoración cultural y artística, a partir de la innovación pedagógica. Así mismo, es interesante conocer el valor que se le atribuye a la formación más teórica, a través de la Historia y Teoría del Arte y de los Lenguajes Mediales, para poder aplicarlos en su labor docente.

Gráfico N°32 Temáticas de interés Artes Visuales (%)



En Música (gráfico n° 33), en tanto, se aprecia, al igual que en las Artes Visuales, el gran interés por la didáctica y el trabajo instrumental, conocimientos que para Giráldez (2010) se vinculan, directamente, con la necesidad de planificar y ejecutar actividades que superen la transmisión de contenidos musicales, por acciones pedagógicas basadas en una formación integral del estudiantado. Las capacidades motrices, emocionales, cognitivas y sociales son muy relevantes al momento de planificar la práctica docente musical. Por ese motivo, no llama la atención que el profesorado incorpore el conocimiento de la Performance, la Danza y la Expresión Corporal entre sus principales intereses formativos.

Gráfico N°33 Temáticas de interés - Música (%)



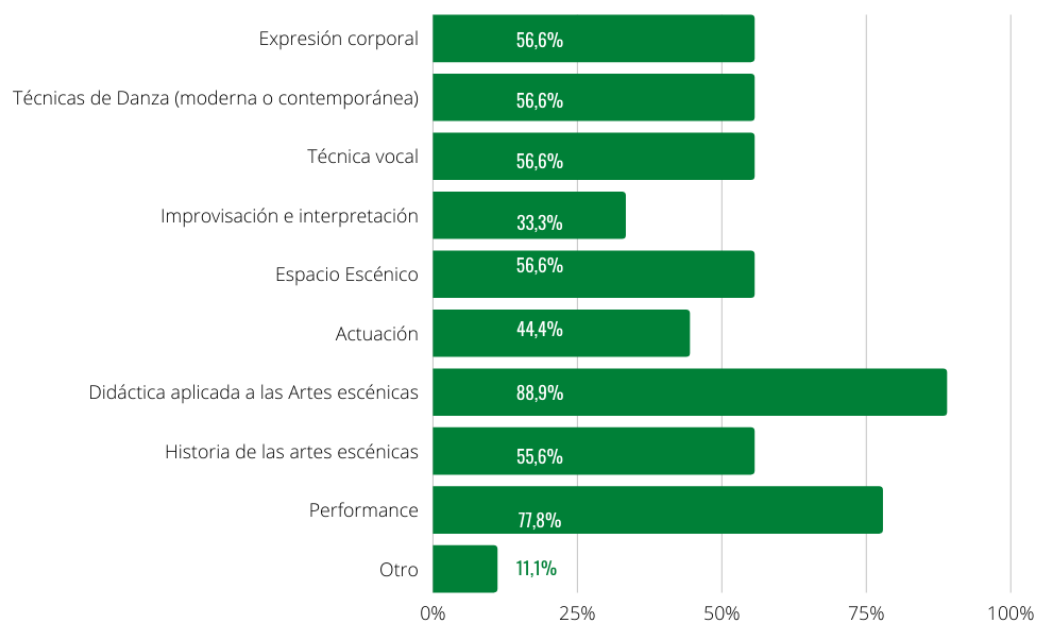
En Artes Escénicas, de igual modo, se observa el interés por la didáctica aplicada y la performance como los principales contenidos artísticos y pedagógicos. Para Garzón (2015), el valor de una didáctica del Teatro en la escuela radica en la capacidad de planificar actividades intertextuales entre las artes dramáticas, la literatura y la música, puesto que estos lenguajes artísticos se conjugan cuando se interpreta una obra teatral. De igual modo, las Artes Visuales pueden contribuir en la enseñanza de las Artes Escénicas cuando se dispone el diseño y creación de escenografías y/o montajes escenográficos. Se comprende, entonces, el interés docente por aprender y/o mejorar su conocimiento del espacio escénico, ya que les puede permitir aprovechar los diversos recursos disponibles en el contexto educativo para montar obras o escenas con sus estudiantes.

Igual siento que estoy al debe todavía, como no soy el especialista en Música, creo que hay varias cosas que tengo que ir aprendiendo, ir mejorando y pa 'eso más o menos soy autodidacta o también me interesa esta opción de poder aprender algo acá en esta instancia, después más adelante quizás.

(Profesor General Básica, Música, 40 años, Zona Urbana)

Por otro lado, también es interesante conocer el interés docente por la actuación, técnicas vocales, danza y expresión corporal, puesto que nos indica un rango más amplio de las modalidades de las Artes Escénicas en su aplicación en el aula. Por ejemplo, según Garzón (2015) podemos hablar del teatro de calle, marionetas, pantomima y danza teatro como un plus al currículo escolar, potenciando las capacidades y habilidades expresivas y comunicativas del profesorado y estudiantado.

Gráfico N° 34 Temáticas de interés- Artes Escénicas (%)



Comentarios finales

La investigación aborda elementos esenciales para la enseñanza de las artes en el sistema escolar formal, a través de las experiencias y relatos de profesorado que se desempeñan en escuelas públicas, urbanas y rurales, de la región de O'Higgins. Así mismo, incorpora la visión y relatos de artistas/educadores/as de espacios no formales de enseñanza artística, como son los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC. El estudio se ejecutó entre los meses de agosto de 2020 y enero de 2021, vía remota por medio de plataformas digitales como Zoom y Meet y la visita en terreno a directores y directoras de escuelas en diferentes comunas de las tres provincias que componen la región.

Aplicando una metodología mixta, cualitativa y cuantitativa, con un enfoque descriptivo, hemos desarrollado un diagnóstico en temáticas clave para conocer y caracterizar la enseñanza de las asignaturas artísticas en la enseñanza básica, a través de las Artes Visuales, Música y Artes Escénicas. Al mismo tiempo, se llevó a cabo el levantamiento de información relevante para determinar datos importantes sobre el desarrollo de los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC.

Es importante señalar que el estudio es un hecho inédito en la Región del Libertador Bernardo O'Higgins, en la que participaron más de 80 escuelas del ámbito rural y urbano, representadas por 47 docentes entrevistados/as y 19 artistas/educadores/as que viven y trabajan en las diferentes comunas y provincias de O'Higgins. Lo anterior, indica los esfuerzos de instituciones en cuyos objetivos se encuentra promover el desarrollo artístico y cultural, tal como ocurre con la Seremia de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Se suma la Universidad de O'Higgins como una casa de estudios superiores que incorpora en su misión institucional aportar nuevos conocimientos para incrementar el desarrollo social y cultural de las personas que componen el territorio local.

Los hallazgos proporcionan una comprensión profunda de las características y elementos que componen la realidad local de la educación artística en la región. De esa manera, los resultados se describen en cuatro capítulos y apartados que responden a cuatro interrogantes distintas, pero directamente relacionadas con los objetivos específicos de la investigación: ¿quiénes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Artística en la región de O'Higgins? ¿Qué equipamiento y recursos materiales se utilizan en la enseñanza de las artes? ¿Qué importancia tiene la Educación Artística en la formación de las y los estudiantes? y ¿Qué necesidades profesionales evidencia el profesorado de la región?

En primer lugar, el estudio permite conocer la composición del profesorado a cargo de las asignaturas artísticas que forman parte del currículo obligatorio en los establecimientos educacionales de enseñanza básica, al tiempo que identificamos la presencia emergente de las Artes Escénicas en un grupo minoritario de instituciones escolares, mayoritariamente a través de talleres electivos. Considerando estos antecedentes, identificamos diferentes perfiles para el profesorado especialista en educación artística, tanto en Artes Visuales, Música y Artes Escénicas. Los perfiles identificados al interior de los establecimientos escolares corresponden a docentes 'especialistas con pedagogía' y 'especialistas disciplinares'. Estos perfiles corresponden a una porción minoritaria del total de docentes que se desempeñan en educación artística al interior de escuelas y colegios públicos de la región, equivalente a $\frac{1}{4}$ del total de docentes, dentro de los cuales aquellos que son pedagogos corresponden a un poco más de $\frac{1}{10}$ del total. El revés de esto es que el profesorado no especialista que se desempeña en educación artística en establecimientos educacionales corresponde a $\frac{3}{4}$ del total y su formación responde mayoritariamente a profesores de educación general básica. Esto se debe principalmente a la necesidad de suplir la falta de especialistas en el área.

Justamente, estos últimos datos son relevantes y vienen a confirmar antecedentes aportados por instituciones como la Seremi de Educación, referentes a la baja dotación de profesorado especialista en el territorio. Estos datos son fundamentales para establecer la baja proporción de profesorado especialista en artes y la necesidad formativa del profesorado que trabaja en los niveles de enseñanza básica. En esa línea, permite comprender las condiciones en que el actual cuerpo docente se desempeña en educación artística, las estrategias que despliegan actores y comunidades educativas para suplir las brechas educativas y las formas en que el profesorado puede generar y promover aprendizajes significativos en artes entre el alumnado.

En segundo lugar, la investigación permite caracterizar a 19 artistas/educadores/as que se desempeñan en programas de enseñanza no formal de O'Higgins, vale decir, instancias no contempladas en el currículo escolar obligatorio como son: ACCIONA, CECREA Y Talleres MINEDUC. Conforme a los resultados obtenidos, es posible determinar que este grupo de profesionales posee una formación vinculada al área disciplinar en que ejercen. Destacan entre los perfiles profesionales actores/actrices, realizadores audiovisuales y licenciados/as en artes visuales, musicales y escénicas, sin título profesional en algunos casos. Se desprende un pequeño grupo de artistas/educadores/as con formación pedagógica y otro de especialistas por trayectoria, es decir, sin licenciaturas y/o título profesional con conocimientos de diseño, música y técnicos de sonido.

En tercer lugar, el estudio levanta información relevante en relación a la necesidad del profesorado especialista, no especialista y artistas/educadores/as y de la disponibilidad de equipamiento, recursos e infraestructura adecuada para el desarrollo de la enseñanza de las diferentes artes. En base a lo anterior, los tres grupos consultados reconocen y describen la importancia de contar con equipamiento y recursos para el desarrollo de los contenidos de los planes y programas. Disponer de salas de taller para la creación visual, audiovisual y escénica, salas habilitadas para ejecutar instrumentos, bodegas para almacenar obras son los principales requerimientos señalados por los especialistas y no especialistas. En cuanto a recursos para la enseñanza se prioriza el acceso a Internet, uso de material didáctico y software para la enseñanza. Al respecto, es relevante constatar que los tres grupos de profesionales, con mayor énfasis en el profesorado especializado y artistas/educadores/as, trabajan con recursos reutilizados o de uso cotidiano para implementar actividades orientadas a la práctica, experimentación y creación artística en las escuelas y espacios no formales, tales como CECREA.

Cabe destacar que el cuerpo docente de las escuelas rurales reporta una mayor carencia de equipamiento e infraestructura. Lo anterior responde a que, en la medida que las escuelas se encuentran más alejadas de los centros urbanos, mayor es la dificultad que enfrentan en el acceso a recursos audiovisuales (cámara, computadores), softwares, entre otros elementos tecnológicos para la enseñanza. Aún así, cuando se analiza la brecha de percepción entre especialistas y no especialistas, por ámbito rural y urbano, es el profesorado especializado quien reporta mayor necesidad al respecto.

En cuarto lugar, la investigación aporta datos sobre la percepción que tienen los docentes sobre la valoración de la educación artística por parte de diferentes actores de las comunidades educativas. Por un lado, perciben una valoración alta por parte de los principales actores de las comunidades en las que se desempeñan (estudiantes, directivos y en menor medida, sus pares docentes), aunque $\frac{1}{3}$ señala que las asignaturas de educación artística se valoran menos que las no-artísticas. Por otro lado, cuando se les pregunta por los aspectos más deficientes de la Educación Artística a nivel nacional, esta dimensión (la de su valoración) es la segunda más relevante para el profesorado.

Es el profesorado quien fomenta y trabaja, a partir de una fuerte vinculación entre el medio y la comunidad escolar donde se inserta y desarrolla la experiencia pedagógica, por ende, son quienes valoran la importancia de la educación artística en su contexto profesional. Por este motivo, la percepción positiva que el profesorado le atribuye a enseñar artes en las escuelas surge de la visualización de un trabajo creativo ligado a las necesidades e intereses del contexto y del alumnado. En ese aspecto, los contenidos de los planes y programas son enriquecidos con la incorporación de actividades basadas en el patrimonio cultural de los territorios donde se desempeñan, incluidos los/as artistas/educadores/as. Hablamos de actividades de enseñanza estrechamente vinculadas con los procesos creativos y las actitudes como el disfrute, la valoración del patrimonio artístico, material e inmaterial, y el desarrollo de la creatividad.

Ahora bien, surgen perspectivas críticas sobre el papel que cumple la enseñanza artística en un sistema educativo que antepone las dinámicas de competencia en asignaturas en pos de mejorar en rankings y pruebas estandarizadas, antes que privilegiar una enseñanza centrada en un quehacer situado dentro del proceso educativo. El accountability de la educación chilena suele estar centrada en variables medibles e influenciadas por una instrumentalización de la enseñanza, de modo de rendir en metas y procedimientos estandarizados, con altas y aceptables calificaciones. La necesidad de valorar y posicionar como relevante el desarrollo de la expresión, la creatividad y habilidades blandas, por sobre la capacidad de responder a las exigencias externas como el voucher por subvención y la prueba SIMCE, afecta el número de horas asignadas a las materias artísticas en el currículo escolar.

Por su lado, artistas/educadores/as, a pesar de valorar la posibilidad de contar con espacios laborales paralelos al sistema escolar o de apoyo a la docencia, como ocurre con el programa ACCIONA y Talleres MINEDUC, reconocen que su percepción del alta valoración hacia las artes se fricciona ante la institucionalidad. De esa forma, evidencian una necesidad de mejora de los procesos pedagógicos que acompañan sus prácticas artísticas en el aula con sus duplas docentes. Al mismo tiempo, dan a conocer problemáticas en la gestión de parte de las instituciones responsables de su labor, tal como la Seremía de Educación y la Seremía de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, ejemplificados en la falta de comunicación efectiva de su rol al interior de las instituciones escolares.

Por último, el estudio proporciona datos relevantes sobre las necesidades profesionales del profesorado que realiza las clases de educación artística en la región. Junto con dimensiones como la infraestructura y equipamiento, así como la valoración de parte de la comunidad escolar, las oportunidades de formación continua disponibles registra una alta valoración entre el profesorado especialista y no especializado.

Esto es preponderante si consideramos que el profesorado a cargo de las asignaturas artísticas en escuelas rurales y urbanas no cuenta con formación inicial en artes o cursos de formación continua, impidiendo o dificultando planificar actividades didácticas con mayor profundidad y con mejor nivel técnico-artístico. De este modo, es frecuente que artistas locales, sin formación pedagógica o sin formación artística especializada, desarrollen actividades con estudiantes de 1º a 8º año básico. Se desprende la necesidad de artistas/educadores/as de acceder a las herramientas pedagógicas adecuadas para enriquecer y mejorar esta colaboración con sus colegas docentes. Al mismo tiempo, constituye una alternativa para asegurar el acceso y calidad de enseñanza, tal como ocurre en los establecimientos urbanos, sin problemas de aislamiento geográfico, y en escuelas multigrado donde el profesorado no es especialista en éstas áreas del conocimiento.

En el desagregado sobre el interés en formación continua queda en evidencia una alta necesidad por los conocimientos didácticos, vale decir, ligados a una enseñanza pedagógica de las artes en el aula. Le sigue el requerimiento de mejorar o incrementar los conocimientos disciplinares y técnicos de los lenguajes artísticos, lo que explica la demanda del profesorado por potenciar sus experiencias artísticas de base o, bien, adquirir nuevas competencias.

Por todo lo anteriormente expuesto, consideramos que la enseñanza artística es fundamental para una formación integral del estudiantado, ya que los relatos docentes y las respuestas reportadas en la encuesta regional describen una alta valoración, de parte del cuerpo docente, hacia las habilidades y capacidades desarrolladas y/o fortalecidas por las artes en la enseñanza básica. Se demuestra que la educación artística es un pilar esencial para el desarrollo de capacidades y competencias entre NNA per se, sin necesidad de pensar las artes como un medio para mejorar o fortalecer otros aprendizajes de asignaturas como Lenguaje y Comunicación o Matemática, sino más bien como una posibilidad de desarrollar la creatividad, el goce estético y la imaginación de quienes se encuentran en una etapa inicial de su formación como futuros ciudadanas/as.

Con esta evidencia científica, se espera aportar a la construcción de la política pública en materia de educación artística en los establecimientos educacionales, rurales y urbanos, y en lo que respecta a la mejora de los programas ACCIONA, CECREA y Talleres MINEDUC, a cargo del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, del Ministerio de Educación y de la Seremia de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Seremia de Educación.

Referencias

- Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid: Catarata Ediciones.
- Agirre, I. (2005). Teoría y prácticas en Educación Artística. Barcelona: Octaedro-EUB
- Bastida, C., y Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 7 (3). pp. 26-31. <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Cabedo, A., Arriaga, C. y Moliner, L. (2021) Uses and Perceptions of Music in Times of COVID-19: A Spanish Population Survey. Front. Psychol. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.606180
- Cárdenas, R. (2021). Emergencia del arte digital en la educación artística y las artes visuales en tiempos de pandemia. Pensamiento, Palabra y Obra, 25, 118-139. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/revistafba/article/view/13066/9104>
- Caritx, R. y Vallès, J. (2017). Desarrollar competencias artísticas en primaria. Barcelona: Graó.
- Cartagena, M. (2015). Arte, educación y transformación social. Index, Revista de Arte Contemporáneo, 44-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023741>
- Castillo, S., Williamson, G. Hidalgo, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. Educación y Educadores, 20(3), 364-381. DOI: 10.5294/edu.2017.20.3.2
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Artes-visuales.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2011). Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/ESTUDIO-I-CNCA.pdf>
- Champollion, P. (2015) Education and Territory: A Conceptual Framework. Sisyphus Journal of Education, Vol. 3, 2, 12-27. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.7882>
- Donovan, L. y Brown, M. (2017). Leveraging change: increasing access to Arts Education in rural areas. Working paper. Massachusetts College of Liberal Arts. <https://www.giarts.org/sites/default/files/leveraging-change-increasing-access-arts-education-rural-areas.pdf>

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. (2001) *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. Recuperado en octubre de 2020 de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Hernan.pdf
- Errázuriz, L. y Schmutzer, F. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Felicio, H. (2010). Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, pp.244-258. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no2/18.pdf>
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2011). Significados atribuidos al concepto de contextualización curricular. *Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade do Porto*. Septiembre 2011. https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Corunha.pdf
- Fernandes, P., Leite, C. y Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *Asia-Pacific Edu Res* 22, 417-425 (2013). <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0041-1>
- Fontal, O. (2006). Una didáctica creativa y posmoderna para la enseñanza del arte actual. En: *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Junta de Castilla y León. Consejería de cultura y turismo.
- Forné, E. (2021). Formación continua en educación artística: sus efectos transformadores en la educación infantil y primaria. *Espacios*, 42 (09), 106-123. DOI: 10.48082/espacios-a21v42n09p09
- Fundación 99 (2020). *Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*, Santiago, Chile. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- García, Y., Herrera, J., García, M. y Guevara, G. (2015). El trabajo colaborativo y su influencia en el desarrollo de la cultura profesional docente. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(1), 1-7. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000100006
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Garzón, N. (2015). *Didáctica del Teatro Escolar. Cómo desarrollar las Artes Escénicas en la escuela*. Mérida: Ediciones Madriguera.
- Gianfelici, A. (2020). *Hacia una nueva educación. El arte como recurso pedagógico*. Buenos Aires: Editorial Quantum.

- Giráldez, A. (coord.) (2010). *Didáctica de la música*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gross, R. y Ball, D. (eds). (2013). *Engaged and Empowered. The importance of arts education*. National Council on the Arts. Disponible en: <https://www.arts.gov/stories/magazine>
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata, S.L.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) (2010). *El enfoque territorial en el trabajo educativo de JUNJI*. Santiago: Alvimpress SA
- Koopman, C. (2005). The justification of education in the arts. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 85–97. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0309-8249.2005.00421.x>
- Kerby, M., Lorenza, L., Dyson, J., Ewing y Baguley, M. (2021). Challenges, implications and the future of the Australian Curriculum: The Arts. *The Australian Educational Researcher*, 48, 901-922. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00488-y>
- Lamata, R. (2006). Elementos de creatividad aplicada para la educación en el arte. En: *Arte contemporáneo y educación: un diálogo abierto*. Junta de Castilla y León. Consejería de cultura y turismo.
- Luque, P. (1997). Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social : revista interuniversitaria*. Primera época (15-16), 313-320. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:revistaPS-1997-15-16-2210>
- Marenales, E. (1996). Educación formal, no formal e informal temas para concurso de maestros. Recuperado en noviembre de 2020 de https://www.academia.edu/8200248/EDUCACION_FORMAL_NO_FORMAL_E_INFORMAL
- Mateus, J. y Andrada, P. (2021). Docentes frente al covid-19: cambios percibidos en Chile y Perú. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m14.dfcc
- Ministerio de Educación (2009). *Criterios y Orientaciones de Flexibilización del Currículum. Para dar respuesta a la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Criterios_Orientaciones_Flexibilizacion_Curricular-2009.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Segunda edición. Santiago: LOM Ediciones. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Estándares_Básica.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Bases curriculares primero a sexto básico*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

- Ministerio de Educación (2014). Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Artes Visuales y Música. Santiago: Trama Ediciones S.A. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estandares_artes_musicales_y_visuales.pdf
- Ministerio de Educación (2014). Plan de Fortalecimiento para el desarrollo de las Artes en el Sistema Educativo. Informe de detalle de Programas Sociales. Evaluación Ex Ante - Proceso Formulación Presupuestaria 2021. http://www.dipres.gob.cl/597/articles-212481_doc_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad. Caja de herramientas de Educación Artística. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf
- Ministerio de Educación (2017). ¿Cómo mejorar la distribución, uso y administración de los recursos escolares? Análisis y desafíos a partir de las recomendaciones OCDE en la Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas (Chile). <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-38.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar. Unidad de currículum y evaluación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación (2018). Planificación de la enseñanza: Dimensión: Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/583?show=full>
- Ministerio de Educación (2020). Fichas pedagógicas para la priorización curricular. Artes Visuales 1° básico. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-205209_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación (2020). Fundamentación priorización curricular Covid-19. https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular#i_w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_178042_Orientaciones20para20Bibliotecas-CRA
- Motos, T. y Navarro, A. (2020). ¿Qué cambiar en la didáctica de las enseñanzas artísticas en tiempos de pandemia? *Didacticae*, (10), 109-125. DOI: 10.1344/did.2021.10.109-125
- Orbeta, A., y Oyanedel, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI - IDIE) (2011). Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana. Recuperado en noviembre de 2020 de https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf

- Espinoza, M., Espinoza, V., Miranda, L., Ossa, C., Peters, T. y Saavedra, C. (2017). **Creatividad Social y Ciudadanía en el CNCA**. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Oyarzún, E. y Miranda, B. (2011). La economía rural en Chile: entre la pobreza y el desarrollo. *Estudios de Economía Aplicada* 2011, 29 (1), 31-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30120835002>
- Pérez, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3),1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- President 's Committee on the Arts and the Humanities (PCAH) (2011). *Reinvesting in Arts Education Winning America's Future Through Creative Schools*. Washington, USA. Fuente: <https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ReinvestinginArtsEdu.pdf>
- Posner, M., Rothbart, M., Sheese, B y Kieras, J. (2011). How arts training influences cognition. En *Learning, arts, and the brain. The Dana Consortium Report on ARTs and Cognition*. New York/Washington, D. C.: Dana Press.
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana*, Volumen (21), 61-70. <https://doi.org/10.25054/01240307.1465>
- Raquimán, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos XLIII*, N° 1: 439-456. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v43n1/art25.pdf>
- Salinas, A. y Sánchez, J. (2009). La superación de la Brecha Digital en las Escuelas de Chile. En J. Sánchez (Ed.): *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 5, pp. 157 – 164, Santiago de Chile.
- Soto, A. (2018). El territorio como herramienta de aprendizaje artístico. *Dpto. de Expresión Gráfica, Composición y Proyectos*, Universidad de Alicante, 6, 2, 1-17. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/86327/1/I2_6_2_20.pdf
- Spíndola, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica a la frontera. *Nueva Época*, Año LXI, N° 228, 27-56. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v61n228/0185-1918-rmcps-61-228-00027.pdf>
- **Trilla, J. (2003) *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Planeta.**
- Yoder, N., Posamentier, J., Godek, D., Seibel, K. y Dusenbury, L. (2020). From Response to Reopening: State Efforts to Elevate Social and Emotional Learning During the Pandemic. *Committee for Children*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/state-efforts-elevate-social-emotional-learning-during-pandemic.pdf>

- Williamson, G. (2003). Proyecto FAO_UNESCO-dgsc/italia-CIDE-REDUC: estado del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8868/9385.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zabalsa, M. (2012). Territorio, cultural y contextualización curricular. *Interacções* (8) 22, 6-33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>

Anexos

Apartado metodológico

Operacionalización de instrumentos metodología cualitativa y cuantitativa

| CONCEPTO TEÓRICO | DIMENSIONES | Metodología Cuantitativa | Metodología Cualitativa |
|---------------------------------|--|--------------------------|-------------------------|
| CARACTERÍSTICA SOCIODEMOGRÁFICA | Género (sexo) | x | x |
| | Edad | x | |
| PERFIL DOCENTE | Area de desempeño profesional | x | x |
| | Formación inicial | x | x |
| | Formación continua | x | x |
| | Establecimientos donde se desempeña como docente | x | x |
| | Años de experiencia | x | x |
| | Propensión a formación continua | x | |
| | Vínculo con la disciplina artística | x | x |
| CURRÍCULUM Y PROGRAMA | Valoración del Programa curricular | x | x |
| | Proyectos educativos integrados | x | x |
| | Percepción del contexto educativo | x | x |
| | Visión de la educación artística | x | x |
| PRÁCTICAS DOCENTES | Conocimiento didáctico | x | x |
| | Conocimiento artístico pedagógico | x | x |
| | Habilidades y motivaciones | x | x |
| RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA | Recursos didácticos | x | x |
| | Espacio escolar | x | x |
| TERRITORIALIDAD | Contexto escolar urbano | x | x |
| | Contexto escolar rural | x | x |
| ED ARTÍSTICA EN PANDEMIA | | | x |

Diseño muestral: metodología cuantitativa

Se construyó un marco muestral de docentes que consta de 261 profesores/as que se desempeñan en educación artística en primer y segundo ciclo de enseñanza básica de colegios y escuelas públicas. Según nuestras proyecciones, este número representa al 27% del total de docentes que se desempeñan en educación artística en la región. En la siguiente tabla se dispone el marco muestral según provincia y área.

Tabla n° 2: Marco muestral de docentes en Educación Artística

| Área/ Provincia | Cachapoal | | Cardenal Caro | | Colchagua | | Total | |
|-----------------|-----------|-------|---------------|------|-----------|-------|-------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Rural | 53 | 20,3% | 9 | 3,4% | 64 | 24,5% | 126 | 48,3% |
| Urbano | 98 | 37,5% | 11 | 4,2% | 26 | 10,0% | 135 | 51,7% |
| Total general | 151 | 57,9% | 20 | 7,7% | 90 | 34,5% | 261 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Para la encuesta, en tanto, se optó por un muestreo por cuotas, proporcional a zona (rural/urbano) y cada provincia, donde la unidad de muestreo corresponde al cuerpo docente que se desempeña en las asignaturas de educación artística. En la tabla n°3 se dispone la muestra final según provincia y área.

Tabla n° 3: Muestra final encuesta docentes Educación Artística [METD2]

| Área/ Provincia | Cachapoal | | Cardenal Caro | | Colchagua | | Total | |
|----------------------|-----------|--------------|---------------|--------------|-----------|--------------|------------|-------------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Rural | 22 | 21,6% | 6 | 5,9% | 27 | 26,5% | 55 | 53,9% |
| Urbano | 32 | 31,4% | 5 | 4,9% | 10 | 9,8% | 47 | 46,1% |
| Total general | 54 | 52,9% | 11 | 10,8% | 37 | 36,3% | 102 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Se obtuvieron 102 respuestas, correspondiente a una tasa de respuesta de 39,1%. Finalmente, al comparar el marco muestral (tabla n°2) y la muestra final (tabla n°3), se constata el logro satisfactorio de la proporcionalidad de las cuotas según las variables escogidas para el muestreo: provincia y área. A nivel marginal, lo rural está levemente sobrerrepresentado, teniendo en cuenta que las provincias de Colchagua y Cardenal Caro son territorios predominantemente rurales.

Diseño muestral: metodología cualitativa

En el estudio se optó por un diseño de muestreo cualitativo de carácter intencional y estratificado (Filk, 2015), con el propósito de abarcar un rango amplio y más exhaustivo, en torno a la realidades y experiencias de los sujetos que se desempeñan en educación artística.

Es preciso señalar que al seleccionar a los/as docentes del sistema educativo formal se aplicó como criterio la conformación de sus perfiles y las asignaturas que desarrollan en sus establecimientos educacionales. En este ámbito, se aplicaron entrevistas cualitativas semi-estructuradas a un total de 47 docentes; su distribución y aplicación para esta cantidad de docentes, se efectuó de acuerdo con la realidad educativa observada en el territorio. Por ejemplo, la proporción de especialistas en Artes Visuales es menor al de docentes no especialistas (tabla n°4), proporción que responde a la escasez empírica de especialistas en Artes Visuales. En el caso de Música, en tanto, la cantidad de no especialistas es proporcionalmente menor al de sus pares con especialidad, lo que responde a una mayor presencia relativa de profesorado preparado en esta asignatura artística. Además, la proporción menor de no especialistas en Música es compensada por la casilla (emergente) de docentes que se desempeñan en ambas asignaturas obligatorias: Artes Visuales y Música.

Tabla n°4 Matriz muestral cualitativa - Docentes en Establecimientos educacionales (n)

| Razón urbano/rural | 50/50 | Perfil | | Total |
|-------------------------|--------------------|--------------|-----------------|-----------|
| | | Especialista | No especialista | |
| Docentes Sistema Formal | Artes visuales | 5 | 14 | 19 |
| | Música | 11 | 6 | 17 |
| | Ambas | | 6 | 6 |
| | Otros (tallerista) | 5 | | 5 |
| Total | | 21 | 26 | 47 |

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los/as artistas/educadores de espacios no formales (Cecrea, Acción y Talleres Mineduc), se seleccionaron a talleristas de diferentes disciplinas que participaran de las diferentes instancias de educación no formal, definidas con anterioridad. En función de su disponibilidad se convocaron a entrevistas cualitativas o a instancias presenciales de conversación grupal (grupo focal y entrevista grupal). Participaron un total de 19 artistas/educadores/as, lo que representa el 42,2% de un total de 45 de estos/as especialistas incluidos en el marco muestral. Las áreas de desempeño disciplinar, tales como Artes Visuales, Artes Escénicas y Música cuentan con igual presencia en el trabajo de campo: seis casos cada uno, mientras que Audiovisual presenta un sólo caso.

Tabla n°5 Matriz muestral cualitativa: Artistas-educadores [METD4]

| Áreas de desempeño | Técnicas | | Total |
|--------------------|--------------------------|-------------------|-----------|
| | Entrevistas individuales | Técnicas grupales | |
| Artes Escénicas | 4 | 2 | 6 |
| Artes Visuales | 4 | 2 | 6 |
| Audiovisual | 1 | | 1 |
| Música | 2 | 4 | 6 |
| Total | 11 | 8 | 19 |

Fuente: Elaboración propia

Comparación de variables sociodemográficas para diferentes muestras

Con el objetivo de enmarcar y comparar las diferentes muestras de la investigación, se dispone en las siguientes tablas de un contraste de variables sociodemográficas en las diferentes muestras.

En relación a la edad, se observa una media similar para las tres muestras. Aunque los rangos (valor máximo - mínimo) son más amplios en las muestras con un n mayor, y así también la desviación típica tiende a aumentar en las muestras con n mayor, las edades media y mediana se sitúan en un rango de baja dispersión. Destaca, en este sentido, que las muestras cualitativas y cuantitativas de docentes que se desempeñan en el sistema formal, difieren sólo en 1,4 años.

Tabla n°6 Contraste de variable sociodemográfica entre muestras: Edad (\bar{x})

| Estadísticos | Cuantitativo | Cualitativo | |
|--------------|--------------|-------------|-----------|
| | Formal | Formal | No formal |
| Media | 43,0 | 41,6 | 39,6 |
| Mediana | 42 | 40 | 39 |
| Mínimo | 20 | 27 | 26 |
| Máximo | 69 | 66 | 57 |
| Desv. Típica | 11,25 | 10,7 | 7,4 |
| n | 102 | 47 | 18 |

Fuente: Elaboración propia

En relación al sexo de los sujetos de la investigación, se observa una distribución similar en las muestras cualitativas y cuantitativas de docentes del sistema formal. En ambos casos, aproximadamente 6 de cada 10 docentes de las muestras son mujeres, con 5 puntos porcentuales de diferencia. Mientras que los artistas educadores muestran una distribución virtualmente más cercana al 50/50.

Tabla n°7 Contraste de variable sociodemográfica entre muestras: Sexo (n/%)

| Sexo | Cuantitativo | | Cualitativo | | | |
|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|
| | | | Formal | | No formal | |
| | n | % | n | % | n | % |
| Hombre | 38 | 37,3% | 20 | 42,55% | 9 | 47,37% |
| Mujer | 64 | 62,7% | 27 | 57,45% | 10 | 52,63% |
| Total | 102 | 100% | 47 | 100% | 19 | 100% |

Fuente: Elaboración propia