


Revisando el modelo artista-profesor en la formación docente de artes visuales: Una mirada a la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos en carreras de régimen regular en Chile¹

Alejandra Orbeta-Green

Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile) ✉ 

Marcela Doren-Tello

Universidad Alberto Hurtado, Santiago (Chile) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/aris.91316>

Recibido: 6 de Septiembre de 2023 • Aceptado: 24 de Noviembre de 2023

ES Resumen. Este artículo presenta una investigación exploratoria que analizó la concepción de profesor que se desprende de las carreras de Pedagogía en Artes Visuales de Chile. Con ese fin, se revisó y comparó la formación disciplinar y pedagógica que imparten las seis carreras de régimen regular del área, que pertenecen al sistema de educación superior chileno. Asimismo, se exploró la relación existente entre propuesta curricular y perfiles de egreso. A nivel metodológico, se creó una matriz analítica general que permitió codificar, analizar y comparar los planes de estudio y los discursos institucionales. Los principales hallazgos apuntan a que la mayoría de las carreras otorgan más peso al área disciplinar práctica, en contraposición con las áreas histórica y teórica. Además, se evidencia un menor énfasis en la didáctica de la especialidad. Estos aspectos son cruciales ya que se observa que la concepción de docente de Artes Visuales que subyace en estas carreras, refiere a un profesional dedicado al hacer artístico, característica de un modelo educativo inaugurado en el siglo XVIII, propio de una visión colonial, que se orienta a la formación de un artista-profesor y, que posteriormente, podría replicar la centralidad del hacer procedimental en los contextos escolares.

Palabras claves: profesor de artes visuales, formación disciplinar, formación pedagógica, pesos formativos, propuesta curricular.

ENG Reviewing the artist-teacher model in visual arts teacher training: A view at the articulation between disciplinary and pedagogical knowledge in regular careers in Chile

Abstract. This article presents an exploratory research that analysed the conception of the teacher that emerges from the Visual Arts Pedagogy degrees in Chile. To this end, we reviewed and compared the disciplinary and pedagogical training provided by the six regular degree carrers in the area, which belong to the Chilean higher education system. We also explored the relationship between curricular proposals and graduate profiles. At the methodological level, a general analytical matrix was created that allowed for the coding, analysis and comparison of curricula and institutional discourses. The main findings point to the fact that most of the degree carrers give more weight to the practical disciplinary area, as opposed to the historical and theoretical areas. In addition, there is less emphasis on the didactics of the speciality. These aspects are crucial, as it can be seen that the conception of the Visual Arts teacher that underlies these degree carrers refers to a professional dedicated to artistic work, characteristic of an educational model inaugurated in the 18th century, typical of a colonial vision, which is oriented towards the training of an artist-teacher and which subsequently might replicate the centrality of procedural work in school contexts.

Keywords: visual arts teacher, disciplinary training, pedagogical training, training weights, artist-teacher.

Sumario: 1. Introducción. 2. Antecedentes de la formación docente de Artes Visuales. 3. Inicios de la formación docente de Artes Visuales en Chile. 3.1. Investigación sobre formación docente en áreas artísticas en Chile. 4. Metodología. 4.1. Muestra. 5. Hallazgos. 5.1. Pesos formativos por carrera y perfiles de egreso. 5.2. Una perspectiva comparada. 6. Discusión y conclusiones. Referencias.

¹ Esta investigación fue financiada por un fondo interno concursable de la Universidad Alberto Hurtado.

Cómo citar: Orbeta-Green, A., Doren-Tello, M. (2024). Revisando el modelo artista-profesor en la formación docente de artes visuales: Una mirada a la articulación entre saberes disciplinares y pedagógicos en carreras de régimen regular en Chile, *Arte, Individuo y Sociedad* 36(2), 369-380. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.91316>

1. Introducción

Gran parte de las organizaciones intergubernamentales a las que pertenece Chile (UNESCO, 2006, 2010; OEI, 2010, 2011; OCDE, 2013), se han planteado la pregunta sobre la enseñanza de la cultura y las artes, los beneficios atribuibles a su aprendizaje y también qué tipo de pedagogía es pertinente para lograr las habilidades y conocimientos necesarios para una educación artística del siglo XXI. Estas organizaciones, además, han establecido rutas para el fomento del área, haciendo énfasis en que debe ser parte esencial y obligatoria en los sistemas educativos (UNESCO, 2006; UNESCO 2010; WAAE, 2019). Dichos lineamientos y orientaciones hacen necesario preguntarse desde qué perspectiva y bajo qué concepción se están formando los profesores que enseñan artes.

En Chile, aun cuando existen algunos estudios recientes sobre la formación docente en áreas artísticas para la educación infantil y primaria (Errázuriz-Larraín y Femandois-Schmutzer, 2020; Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2018; Tejada, Thayer y Arenas, 2020), la investigación sobre formación inicial de profesores de disciplinas artísticas para el nivel de secundaria es un ámbito en el que todavía no es posible encontrar trabajos publicados.

En los últimos años, desde la institucionalidad cultural, artística y educativa chilena se han realizado numerosos encuentros y debates² en los que se ha señalado que para mejorar la formación artística, y fortalecer el lugar de esta área en los contextos escolares, es necesario renovar, o al menos revisar, la formación de profesores que enseñan artes, ya que no existe claridad sobre cuáles son los aspectos que se deben mejorar.

Con el fin de aportar a la literatura especializada, contribuir a la discusión y la escasa investigación sobre la educación artística chilena, este artículo presenta un estudio sobre la concepción de profesor de Artes Visuales que subyace a las propuestas formativas de pedagogías en artes visuales de especialidad. Con ese fin, la investigación buscó describir y analizar de manera comparativa, la oferta de carreras de pedagogía en Artes Visuales o Artes Plásticas de régimen regular³ que se encuentran vigentes en Chile. Asimismo, se buscó responder a la pregunta sobre cuáles son los conocimientos disciplinares y pedagógicos que configuran la formación de profesores de artes visuales del país, intentando identificar sus énfasis. De esa manera, se investigó los 6 programas de esta área que se encuentran acreditados al año 2023, abordando sus propuestas curriculares y perfiles de egreso. El artículo presenta las referencias teóricas y antecedentes que sustentan el estudio, la estrategia metodológica utilizada, y los hallazgos, discusión y conclusiones.

2. Antecedentes de la formación docente de artes visuales

La formación docente de especialistas en artes visuales requiere una mirada focalizada, pues permite comprender, en parte, el lugar que se le ha otorgado a esta área, la concepción de docentes que se pretende formar y la manera en que se enfrenta la enseñanza de las artes visuales en los diferentes contextos educativos. Algunos estudios han indagado en las relaciones que podrían existir entre la política pública y la preparación docente, específicamente, el impacto de los estándares en esa preparación (Lim, 2017). Otras investigaciones enfatizan en la importancia de la colaboración entre universidades y diferentes instituciones culturales para la formación docente de artes visuales (Órtégren y Widén, 2020). Asimismo, se ha investigado la relación entre la formación en educación artística y la justicia social (Balliro, 2015), y las propuestas innovadoras en la formación de profesores de artes visuales, a través de la inclusión de metodologías participativas de resolución de problemas (Forsler, 2021). Del mismo modo, en concordancia con NAEA (The National Art Education Association) algunos estudios han destacado la necesidad de incorporar recursos tecnológicos en la formación de profesores para aplicarlos en clases de artes visuales (Mattos y Tarouco de Azevedo, 2019; Strycker, 2020), aspecto especialmente importante después de la pandemia del Covid-19.

Respecto a la formación disciplinar y pedagógica en artes visuales, se ha abordado la proximidad entre estos aspectos (arte y educación) en la formación inicial docente (Grasso, 2018; Irwin y O'Donoghue, 2012; May et al., 2014; Mesías-Lema, 2018; Pacheco, 2015) y el cuestionamiento entre el rol del artista-educador o educador-artista (Abara, 2017). Otra arista considerada es la tensión entre la teoría y la práctica artística, y la preponderancia del taller en la formación de profesores de Artes Visuales (Barco et al., 2015).

² Un ejemplo de esto es que desde el año 2016 se generaron mesas de trabajo para discutir los lineamientos de una nueva política respecto a las artes, la cultura y educación, con el fin de crear el nuevo Ministerio de las Culturas, la Artes y el Patrimonio (MINCAP), que fue fundado el año 2017. Asimismo, esas mesas permitieron elaborar la Política Nacional de las Artes de la Visualidad 2017-2022. En estos encuentros surge, entre variadas ideas, la postura de que la educación artística, la formación de profesores y las formas de enseñar las artes son aspectos fundamentales para potenciar el campo cultural y la formación de públicos (CNCA, s/f). Otro espacio de consulta fue el Foro Nacional de Educación Artística, convocado por UNESCO y el MINCAP, desarrollado durante el año 2021 que dio origen a una publicación (UNESCO, 2022). En él se estableció una amplia conversación y encuentro sobre las artes y la educación, con el fin de generar una hoja de ruta del área para los próximos años en Chile. Actualmente, dos ministerios: el MINEDUC y MINCAP están elaborando una política pública para la educación artística chilena.

³ En Chile las carreras de régimen regular son aquellas que duran 4.5 o 5 años en total.

Si bien en la mayoría de los países existen carreras de pedagogía en artes visuales para formar profesores en esta área, la investigación sobre sus particularidades es escasa (Rodríguez, 2015; Carpio, et al., 2014). Algunas propuestas apuntan a la formación de licenciados en arte que se forman posteriormente en educación, otras que desde su concepción son pedagogías en artes visuales que integran el arte y la pedagogía, y también existen países que muestran propuestas mixtas, como es el caso de Chile. Por ahora no se encuentran disponibles estudios comparativos entre naciones que permitan identificar cómo se estructuran las carreras de este tipo, sus planes de estudio y perfiles de egreso, aspecto que abre nuevas posibilidades de investigación en el futuro.

Respecto a las investigaciones sobre esta área en Chile, aún es inicial y de escaso desarrollo, especialmente, respecto a la formación de profesores especialistas en artes visuales. Por estos motivos, resulta relevante explorar la formación disciplinar y pedagógica. La primera, entendida como el cuerpo de conocimientos que responde a ciertas lógicas específicas de cada área de saber, que supone una regulación cultural interna (Corvalán, 2014) y que se diferencia del conocimiento para la enseñanza (Bruner, 1997; Vergara y Cofré, 2014). La segunda, referida al posicionamiento, perspectivas y formas en que se transmite dicho conocimiento (Bolívar, 2005; Grossman, 2005; Shulman, 1987), en carreras que forman docentes de artes visuales, para comprender la concepción de profesor que se busca formar. En ese sentido, este artículo pretende contribuir a la discusión sobre esta área formativa, interrogando sus orígenes, sus supuestos y proyecciones.

3. Inicios de la formación docente de artes visuales en Chile

La educación artística en Chile se origina con el impulso de las órdenes religiosas que llegan a América a raíz de los procesos de colonización y en los que se ejerció, inicialmente, una aproximación a la educación del arte de manera instrumental. Así, el acercamiento a las artes fue parte de un “proceso civilizatorio” (Berríos et al., 2009) más amplio, en el que se buscó instalar ciertos mecanismos que permitieran generar las condiciones propias de sociedades consideradas “más avanzadas” (Berríos, et al., 2009; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2018).

El primer registro disponible sobre la educación artística en el contexto escolar chileno y latinoamericano se relaciona con la Real Academia de San Luis, institución de educación formal y laica, que hacía parte del sistema colonial español y que en el año 1797 implementó el primer curso de Dibujo (Berríos, et. al, 2009; Errázuriz, 1994). Si bien esta academia no tuvo suficiente apoyo económico y su alcance fue limitado (Serrano et al. 2018), marca un precedente para las instituciones posteriores, especialmente por su adhesión al ideal ilustrado de la modernidad europea, tanto desde un punto de vista formativo como ideológico. En este sentido, la enseñanza del dibujo, junto con otras materias, emerge en el contexto escolar como una manera de transmitir un modo de hacer, pensar y representar el mundo. Del mismo modo, se va configurando lo que se podría denominar como un campo artístico emergente que da surgimiento a los espacios de exhibición, a los críticos, historiadores del arte y curadores, que surgen como parte del naciente sistema del arte y su enseñanza (Berríos, et. al, 2009).

De manera gradual, se va instalando la educación artística tanto en la formación de artistas de la Escuela de Bellas Artes, como en la educación escolar. Esto hace emerger la necesidad de preparar profesores especializados y se envió a algunos artistas y estudiantes de Bellas Artes a Europa, con el fin de que se capacitaran y aportaran al desarrollo de la enseñanza artística del país. De este modo, a fines del siglo XIX y principios del XX, fue habitual que la enseñanza del Dibujo en instituciones escolares la ejercieran artistas preparados en contextos europeos (Zamorano, 2007). Paralelamente, se crearon las primeras carreras de pedagogía que formaban docentes en dibujo y arte, y que se encargaron de preparar a docentes especialistas desde premisas europeas. Inicialmente, se crea el Instituto Pedagógico, en 1889, dependiente de la Universidad de Chile y luego, en 1919, surge la Universidad de Concepción, también tutelada por la misma universidad y con una oferta parecida. En base a estos modelos iniciales, con posterioridad, se van instaurando las demás instituciones formadoras.

Con el pasar del tiempo, se establece un proceso de cambios y continuidades en la educación artística. Mientras se va consolidando en las instituciones escolares, su nombre y enfoque se van modificando desde las disposiciones de la política educativa. Es así como en el año 1949, el curso de “Dibujo” cambia su denominación a “Artes Plásticas” en los niveles iniciales de enseñanza y en el año 1963 su nombre también se modifica para los niveles de secundaria. Esta nueva nominación supuso la inclusión de experiencias relacionadas con la creatividad y la expresión (Miranda y Espinoza, 2015), y continuó hasta el fin de la dictadura militar chilena. Luego, con la transición a la democracia, a partir de los años 90 y hasta hoy, esta área se denomina “Artes Visuales”, coincidiendo con su designación internacional.

A nivel de la política pública en Chile, las áreas artísticas fueron electivas hasta los inicios de los años 90, y luego con algunos matices, se vuelven obligatorias en todos los niveles escolares. Sin embargo, el año 2019, a raíz de un cambio estructural en el currículum nacional, se aprueba la electividad de estas áreas para los dos últimos niveles de escolaridad (3° y 4° medio) y, a su vez, se integran otras áreas artísticas en el currículum. Si bien la pérdida de la obligatoriedad compromete y condiciona el acceso general a la enseñanza de las artes, implica también la ampliación de la oferta optativa desde el año 2020 en adelante⁴.

Un aspecto importante es que los cambios ocurridos en el área curricular impactan la formación de los profesores de artes visuales que deberán ejercer la enseñanza en los contextos escolares. Así, las políticas que

⁴ Para más información ver: bases curriculares 3° y 4° medio en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

regulan la formación docente también tuvieron algunas modificaciones. El año 2013 se publicaron los primeros Estándares Disciplinarios de Artes Visuales (CPEIP, 2013), iniciativa que no tenía precedentes y que se actualizó el año 2021 (CPEIP, 2021). Además, las carreras de pedagogía en general, incluyendo las de Artes Visuales, debieron someterse a la acreditación obligatoria que regula el sistema de educación superior chileno⁵. De alguna manera, al estar reguladas por la normativa de la política pública, las pedagogías artísticas se integran a un sistema de control estatal y al mismo tiempo, se visibilizan en el contexto institucional nacional.

Si bien inicialmente existía una modalidad única de formación docente de artes visuales para secundaria, en la actualidad existen dos modalidades en el sistema de educación superior chileno. Una se concibe como de prosecución de estudios, esto es, pueden postular a esos programas licenciados o profesionales de áreas afines a las artes visuales y que ya poseen un grado o título profesional⁶. La otra modalidad, es la de carreras regulares de pedagogía en Artes Visuales, que se pueden cursar después de terminar la etapa escolar. La investigación que se describe en este artículo trata sobre estas últimas.

3.1. Investigación sobre formación docente de áreas artísticas en Chile

En la investigación sobre la formación de profesores de Artes es posible destacar algunos estudios realizados los últimos años y que se podrían organizar en: 1) investigaciones sobre docentes en ejercicio (OEI, 2011; Errázuriz et al., 2018; Errázuriz-Larraín y Fernandois-Schmutzer, 2021); y 2) estudios sobre la formación docente en áreas artísticas (Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2018).

1) Respecto a las investigaciones relacionadas con profesores/as en ejercicio, destaca la realizada el año 2011 por la OEI, sobre el estado de la educación artística en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Dicho reporte concluye, entre otros aspectos, que la educación artística es impartida por profesores que poseen baja o nula especialización en las áreas que enseñan, aspecto que se distribuye de manera diferenciada de acuerdo al tipo de establecimiento y a la condición socioeconómica de los estudiantes que atiende. El estudio advierte, asimismo, que los principales responsables de enseñar las artes y la cultura en el sistema escolar, poseen una débil o nula preparación disciplinar para hacerlo.

Otro estudio realizado en la Región de Los Lagos (Errázuriz et al., 2018), al sur de Chile, analiza las opiniones de los docentes de primaria, generalistas y especialistas en áreas artísticas, pertenecientes a 36 escuelas de esa región. El foco de indagación, que se basa en la aplicación de dos encuestas, refiere a los propósitos de la educación artística y relaciona las opiniones de los docentes con el tipo de institución escolar en la que trabajan (municipal, particular subvencionada y particular pagada). Entre los principales hallazgos, se puede observar que la mayoría de los docentes participantes en la consulta considera que los propósitos más importantes de la educación artística son el desarrollo de la libertad, creatividad y pensamiento crítico (90.7%), así como el cultivo de los sentimientos y las emociones a través de formas expresivas (78.7%), entre otros aspectos que arrojan menor consideración.

También respecto a profesores de primaria en ejercicio y basado en una encuesta, un reciente estudio (Errázuriz-Larraín y Fernandois-Schmutzer, 2020) investigó a 199 profesores de 101 instituciones escolares pertenecientes a tres zonas de Chile (Los Lagos, San Antonio y Santiago). El resultado es coincidente con las investigaciones anteriores en que gran parte de los docentes que enseñan artes visuales y música no son especialistas, y advierte que esta situación es más frecuente en docentes mujeres que trabajan en contextos escolares de dependencia municipal (pública).

2) Por otro lado, respecto a la formación docente, se realizó una investigación comparativa entre 49 programas de Educación primaria pertenecientes a 44 universidades chilenas (diurnos y vespertinos) y se focalizó en comprender cuál es el lugar de la educación artística en sus propuestas formativas (Orbeta-Green y Oyanedel-Frugone, 2018). Los resultados apuntan a que los programas de Educación primaria muestran una progresiva disminución en la formación de las áreas artísticas y débil o nula especialización en las artes. El estudio concluye que esto está vinculado con la exigencia de rendir las pruebas estandarizadas que miden las competencias de egreso y las cuatro áreas curriculares⁷ que se evalúan en los contextos escolares, que no incluyen las artes. A raíz de estos resultados, el estudio advierte que, si no se aborda este problema, el área podría desaparecer en los años iniciales de escolaridad.

El estudio que se describe en este artículo se focaliza en las pedagogías que forman docentes de especialidad en Artes Visuales con foco en educación secundaria, ya que, como se observa, la mayoría de estas investigaciones se centran en profesores de educación primaria.

4. Metodología

Este estudio se planteó desde un enfoque cualitativo y exploratorio ya que no existen suficientes publicaciones de esta temática en Chile (Taylor y Bogdan 1994; Hammersley y Atkinson 1994; Sandín, 2003). Se propuso dilucidar la concepción de docente de artes visuales que se desprende de las propuestas formativas de carreras regulares y acreditadas de Pedagogía en Artes Visuales de este país. Como abordaje metodológico,

⁵ En Chile el año 2018 se publicó la ley 21.091 que establece la obligatoriedad de acreditación de las carreras de Pedagogía, Medicina y Salud, de acuerdo a las disposiciones y criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Para más información ver la ley: https://www.cnachile.cl/Documentos%20de%20Paginas/LEY-21091_29-MAY-2018.pdf O ver: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

⁶ Estos programas tienen una duración de 1 a 2 años dependiendo de la universidad.

⁷ Estas áreas son: Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemática, y Ciencias Naturales.

se revisó el plan de estudio de cada carrera y, de manera inductiva, se establecieron códigos y categorías para agrupar los cursos ofrecidos con el fin de favorecer la comparabilidad entre propuestas. Esta comparación no incluyó los programas de estudio de cada asignatura ya que las instituciones universitarias investigadas no los ponen a disposición de manera pública (por la autoría que suponen) y tampoco fue el foco de este estudio. Por otro lado, para profundizar en una mirada cualitativa, se relacionaron los perfiles de egreso de las carreras con su propuesta curricular, con el fin de establecer relaciones y la posible concepción de profesor de Artes Visuales que subyace en ellas.

4.1. Muestra

Si bien la información sobre las carreras es de acceso general, por un criterio ético, se han anonimizado y organizado por zona. Así, las carreras que pertenecen a universidades de la zona sur serán Universidad Sur1 (USur1) y Universidad Sur2 (USur2), y por su parte, las carreras del centro serán nominadas como Universidad Centro1 (UCentro1), Universidad Centro2 (UCentro2), Universidad Centro 3 (UCentro3) y Universidad Centro4 (UCentro4).

Como se aprecia en la Tabla 1, son seis las carreras de pedagogía en artes visuales o artes plásticas de régimen regular (4.5 a 5 años lectivos) en Chile y la mayoría se encuentra acreditada. De esas seis universidades, tres son de carácter privado y tres son públicas. Es necesario señalar que algunas carreras han realizado modificaciones a sus planes de estudio, sin embargo, esta investigación se centró en la propuesta curricular que presenta titulados.

En el centro del país se concentra más de la mitad de la oferta, tres en la Región Metropolitana (donde está la capital del país) y una en la Región de Valparaíso. Las otras dos se distribuyen en el sur, una en la Región del Bío-Bío y otra en la Región de Los Lagos. De este modo, se evidencia que se imparten entre el centro y sur del país, y no existe este tipo de programas en el norte. Hasta la fecha, todas han pasado por procesos de acreditación y han sido evaluadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) bajo la actual legislación para las pedagogías y solo una de ellas (UCentro1) no fue acreditada.

Tabla 1. Oferta de Pregrado según universidad, sede, duración y años de acreditación

Universidad	Nombre	Tipo de universidad	Zona y Ciudad	Duración en semestres	Acreditación en años
USur1	Pedagogía en Educación Media en Artes: Mención Música o Artes Visuales	Pública	Sur Puerto Montt	10	2 (CNA)
USur2	Pedagogía en Artes Visuales	Privada	Sur Concepción	10	6 (CNA)
UCentro1	Pedagogía en Artes Plásticas	Pública	Centro Valparaíso	9	No acreditada (CNA)
UCentro2	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Artes Visuales	Pública	Centro Santiago	10	4 (CNA)
UCentro3	Pedagogía en Educación Artística. Menciones: Artes Visuales y Artes Musicales	Privada	Centro Santiago	10	3 (CNA)
UCentro4	Pedagogía en Artes Visuales	Privada	Centro Santiago	10	5 (CNA)

Fuente: SIES, Oferta Académica Pregrado y CNA 2023.

La investigación se constituyó de tres fases que se describen a continuación:

Fase 1. Revisión de documentos secundarios.

Esta etapa consistió en la revisión de diferentes materiales que permitieran conocer las características institucionales de las carreras, tales como: información pública de antecedentes, especialmente referidas al Ministerio de Educación (MINEDUC), el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Además, se revisaron las páginas web de las carreras, las mallas curriculares, planes de estudios, y perfiles de egreso declarados.

Fase 2. Elaboración de matriz analítica.

A partir de los documentos revisados, se creó una matriz que permitió examinar la tipología de los cursos y su lugar en el plan de estudio. Así, las actividades curriculares se codificaron, categorizaron y agruparon en base a su afinidad conceptual. De acuerdo con lo anterior, los cursos se organizaron, de manera inductiva, en base a tres ejes: su identidad disciplinar, pedagógica y complementaria. Asimismo, se contrastaron los énfasis formativos de cada programa con sus perfiles de egreso, como una manera de examinar, de manera más precisa, la complejidad de las propuestas.

Fase 3. Análisis comparado.

A través de todos estos insumos, se realizó un análisis comparativo a partir de lo observado, que buscó identificar la especificidad de la formación docente de artes visuales en las carreras de régimen regular en Chile. Así, se compararon los pesos y énfasis formativos que sostienen las instituciones que forman a

los profesores especialistas en artes visuales –aspecto que no ha sido estudiado– con el fin de establecer similitudes y diferencias en las concepciones y perfiles de docentes que buscan formar.

5. Hallazgos

Un primer aspecto que se puede observar es que la apropiación del nombre oficial de Artes Visuales asignado en el curriculum nacional para esta área en Chile, no es homogéneo en todas las carreras. En la UCenro1, por ejemplo, la carrera se denomina Pedagogía en Artes Plásticas y en la UCenro3 y la USur1, se llaman Pedagogía en Educación Media en Artes y Pedagogía en Educación Artística, respectivamente. Estas dos últimas, si bien se sitúan en diferentes zonas brindan una propuesta similar, que pretende integrar las artes visuales y musicales, pero con especialización en cada una de esas disciplinas. Llama la atención que ambas son las que presentan menos años de acreditación en el sistema (2 y 3 años), y la Pedagogía en Artes Plásticas de la UCenro1 no se encuentra acreditada. Por su parte, las otras tres carreras conservan la denominación oficial de artes visuales.

En una mirada más específica, como ya se mencionó, al revisar las mallas curriculares, se pudo recoger y agrupar de manera inductiva una serie de cursos que dieron origen a tres categorías que integran la totalidad de las actividades formativas: I) los cursos disciplinares, II) los cursos pedagógicos, y finalmente, III) los cursos de formación complementaria.

A continuación, se establecerá un análisis descriptivo por carrera:

5.1. Pesos formativos por carrera y perfiles de egreso

Para contar con una mirada global sobre los pesos formativos de cada una de las carreras analizadas, a continuación se realizará una descripción de este aspecto en cada una de ellas. Para esto, se utilizaron tanto los pesos porcentuales como el número de cursos que se ofrecen en cada una de las categorías de actividades curriculares: Disciplinares, Pedagógicas y Complementarias. Además, esto se contrastó con los perfiles de egreso (o hipótesis formativa) de cada carrera.

1. Respecto a la USur1, es posible observar que ofrece 44 cursos de tipo disciplinar, lo que corresponde a un 55% del plan de estudio. Asimismo, la malla curricular presenta 24 ramos pedagógicos, esto es, un 30% del total. Y, finalmente, se evidencian 12 cursos complementarios, que constituyen el 15% de la carrera.

Pese a que el perfil de egreso es breve, explicita un sello social y regional, refiriéndose al egresado de la carrera como “(...) un actor social, comprometido con la calidad de la educación”, que apoya el “(...) desarrollo de las artes y la cultura regional”. Estos énfasis no se observan de manera explícita en el plan de estudios, sin embargo, “(...) Enseñar desde su quehacer artístico para constituirse como referente de la especialidad frente a sus estudiantes (...)” se podría ver reflejado en la gran cantidad de cursos de tipo disciplinar (55% de su plan). Por otra parte, una discordancia tiene relación con “Evaluar y tomar decisiones de naturaleza disciplinar (...)” (Página web USur1, 2020), puesto que en la malla curricular no se evidencia ningún curso de Evaluación.

2. Por otro lado, la USur2 presenta 27 cursos disciplinares, lo que corresponde a un 48.2% de su curriculum. Los cursos relacionados con la pedagogía de la misma universidad son 23, que reflejan el 41.1% de la malla curricular. Los cursos generales, por su parte, son 6, esto es, el 10.7% del curriculum.

El perfil de egreso de esta carrera es extenso, específico y se definen dos principales ámbitos de desempeño: a) “Docencia en el sistema educativo”, donde se señalan desempeños que integran conocimientos disciplinares, tales como conceptos, procedimientos y procesos de producción artística, la apreciación estética y la historia del arte, en vínculo con lo pedagógico; y, b) “Planificación y desarrollo de Proyectos de Investigación”, relevando esta área, tanto en el campo educativo como en el uso del lenguaje visual (Página web USur2, 2020). Como se observan más cursos disciplinares que pedagógicos, resulta complejo cumplir lo indicado en el perfil de egreso, específicamente respecto a la vinculación entre conocimientos disciplinares y pedagógicos, dificultando la intención de “(...) atender con responsabilidad social las demandas regionales y nacionales del sistema educativo” (Página web USur2, 2020). Como se menciona en la cita anterior, esta carrera también destaca el aspecto regional en su perfil de egreso.

3. El plan de estudio de la UCenro1 muestra 28 cursos disciplinares, concerniente a un 47.5% de dicho plan. Respecto a los cursos pedagógicos, se evidencia la existencia de 23, esto es, un 38.9% de la propuesta formativa y 8 cursos complementarios que refieren al 13.6% del total.

Por otro lado, el perfil de egreso de la UCenro1 menciona la idea de formar un “Profesional con conocimientos teórico-prácticos (...)” (página web UCenro1, 2020), sin embargo, en lo disciplinar, ofrecen un mayor porcentaje de cursos de práctica artística que de teoría, por lo que habría un desequilibrio con lo esperado en el perfil. En lo pedagógico, menciona que el egresado “(...) posee liderazgo pedagógico que le permite diseñar y promover ambientes educativos favorables para el desarrollo de la creatividad, capacidades y destrezas de sus estudiantes (...)”, no obstante, carece del ramo de Didáctica (al igual que de Ética). Esta universidad, como las anteriores, hace mención del sello regional, mencionando a sus egresados como un “(...) agente de desarrollo social y cultural de su región y país (...)” (Página web UCenro1, 2020), como un aspecto distintivo en su formación. Además, se enfatiza en un docente con conocimientos actualizados en arte y tecnología, sin embargo, se observan solo dos cursos relacionados a esto último.

4. La UCentro2 estructura su propuesta curricular en base a 41 cursos disciplinares, que suponen un 56.9%. Los cursos pedagógicos son 22, esto es, un 30.6% del currículum y, finalmente, son 9 los cursos complementarios, correspondiendo a un 12.5% de la propuesta global. En el perfil de egreso de la UCentro2 se establecen “Competencias Sello”, que abordan específicamente aspectos pedagógicos. Por su parte, las “Competencias Genéricas” relevan el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), tanto en la docencia como en el desarrollo del pensamiento, el manejo de un segundo idioma, la comunicación oral y escrita, y el trabajo colaborativo. Estas son competencias coincidentes con algunos cursos de la malla curricular. Por su parte, en las “Competencias específicas” se enfatiza en el conocimiento de los modelos y enfoques de la educación artística, el desarrollo de proyectos artístico-visuales y la argumentación en la creación artística, aspecto que es coherente con la gran cantidad de cursos prácticos disciplinares y lo señalado en el perfil de egreso en su Competencia Específica 2 (CE2) “Desarrolla proyectos artístico-visuales que, a través de la producción, investigación y reflexión, renuevan la mirada en torno al arte y la sociedad en sus distintos ámbitos.” (Página web UCentro2, 2020).
5. La UCentro3 posee una propuesta curricular constituida por 26 cursos disciplinares que conforman el 47.3% del total. Asimismo, los cursos pedagógicos son 22, correspondientes al 40% del currículum, y son 7 los cursos complementarios que constituyen el 12.7% de la propuesta. El perfil de egreso de la UCentro3, por su parte, explicita la formación de “(...) un profesional con una formación disciplinar y pedagógica que le permite la integración de lo pedagógico y artístico (...)”, mediante pedagogías transformadoras, sin embargo, su propuesta curricular muestra un mayor número de cursos disciplinares. Por otro lado, explicita un énfasis “(...) en la cultura contemporánea, la mediación cultural y la tecnología en los procesos de aprendizaje”, esto acompañado por “(...) una formación fundada en una visión humanista cristiana de la persona” (Página web UCentro3, 2020), lo que se puede vincular con algunos de los cursos del plan de estudios.
6. Finalmente, la UCentro4 posee 24 cursos disciplinares, que forman el 46.15% del plan de estudio. Los cursos de pedagogía son 24, lo que constituye otro 46.15% de la propuesta, siendo los cursos complementarios solo 4, esto es, un 7.7% del conjunto de cursos. El perfil de egreso de esta carrera se basa en seis dimensiones que abarcan desempeños tanto pedagógicos como disciplinares. En lo pedagógico rescata la importancia de reconocer el contexto, el conocimiento de enfoques pedagógicos actualizados, el dominio del marco curricular, los conocimientos didácticos de la asignatura y el uso pedagógico de las TIC. En lo disciplinar, menciona un énfasis en conocer y comprender “conceptos, discusiones y núcleos temáticos claves que den cuenta y expliquen la complejidad de las Artes Visuales” (Página web UCentro4, 2020), procesos y productos artísticos, sistemas digitales y audiovisuales de producción artística, sistemas de producción, circulación y teorización, circuitos artísticos e instituciones culturales. Esta carrera posee un equilibrio entre los pesos formativos Disciplinares y Pedagógicos, lo que resulta coherente con la cantidad de cursos evidenciados en su currículum, que iguala ambas categorías. De manera global, se puede observar que no todas las carreras que forman docentes de Artes Visuales en Chile tienen una coherencia interna entre los planes de estudio con sus hipótesis formativas, planteadas en los perfiles de egreso. Salvo la UCentro4, el resto de las carreras ofrece una formación mayormente disciplinar en desmedro de lo pedagógico, a pesar de que manifiestan una vinculación y articulación entre ambas dimensiones, lo que permite inferir un cierto énfasis en un perfil docente más centrado en lo disciplinar.

5.2. Una perspectiva comparada

A continuación, se presentan algunas observaciones desde una perspectiva comparada. Para esto, se establecieron similitudes y diferencias entre los perfiles de egreso, y de las categorías y subcategorías que componen las propuestas formativas de las seis carreras estudiadas.

Perfiles de egreso

De manera comparativa, se pueden observar aspectos comunes en los perfiles de egreso de las seis carreras. Además de contar con un enfoque social y ético, los perfiles proponen que los docentes de artes visuales desarrollen un conjunto de competencias profesionales que les permitan considerar la diversidad y conocer el contexto educativo donde se desempeñan, reflexionar críticamente, hacer uso de TIC, investigar, trabajar colaborativamente y producir discursos orales y escritos.

Junto con esto, la mayoría de las casas de estudio explicitan una preparación de sus profesores para desempeñarse en contextos formales y no formales de educación. Las excepciones son la USur1 y USur2, pues no lo declaran en sus perfiles de egreso y, coincidentemente, se trata de las dos carreras ubicadas en el sur del país, donde existe una menor oferta de museos o centros culturales que permitan la realización de pasantías, estadias formativas, o una futura empleabilidad en estos contextos.

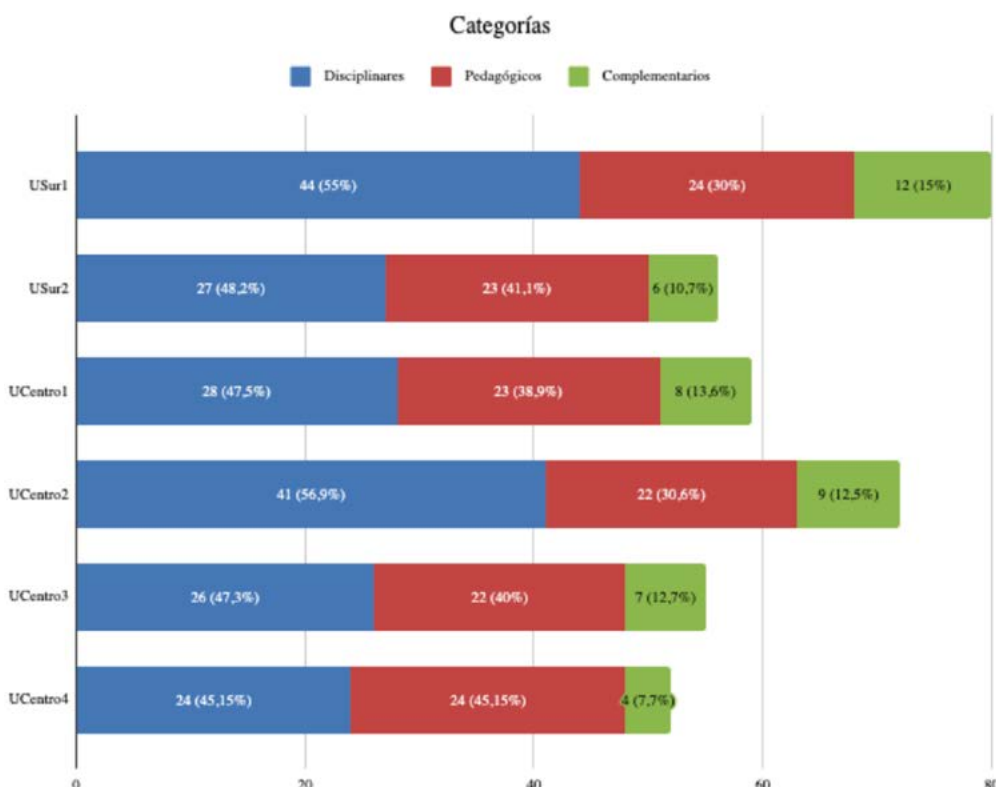
Si bien existen aspectos comunes en los perfiles de egreso analizados, también se evidencian diferencias, ya que se puede observar un sello regional muy marcado en la formación docente de Artes Visuales en las tres casas de estudio ubicadas fuera de la capital del país (UCentro1, USur1 y USur2), algo que no sucede en el resto de las carreras.

Pesos formativos por categoría

En una mirada general al currículum y los cursos del conjunto de las carreras, es posible advertir que los énfasis formativos no parecen ser tan diferentes entre ellas. Como se observa en el Gráfico 1, existe una tendencia a la priorización de los cursos disciplinares (50,8% en promedio) por sobre los cursos pedagógicos (36,9 % en promedio) y de la formación complementaria (12,3 % en promedio).

Sin embargo, se pueden hacer algunas distinciones y observar que en cinco de las seis carreras se evidencia una tendencia a un mayor peso formativo en los cursos Disciplinares, seguidos por los Pedagógicos y Complementarios. La UCentro4 se escapa a esta tendencia, ya que cuenta con un mismo peso formativo entre las categorías de cursos Disciplinares y Pedagógicos (46,15% y 46,15% respectivamente).

Gráfico 1. Comparación de pesos formativos en número y porcentaje de las carreras



Fuente: Elaboración propia.

Cursos disciplinares

Al hacer algunas distinciones respecto a las actividades curriculares Disciplinares (Tabla 2), se evidencia que la carrera con un mayor peso formativo en esta área es la UCentro2 y le sigue la USur1, pero cuando observamos el número de cursos vemos que esta última ofrece tres cursos más que la anterior. Así, estas dos carreras, de diferentes universidades, destinan más de la mitad de su plan de estudios a la formación disciplinar, mientras las otras cuatro carreras ofrecen un rango de 24 a 27 cursos (entre 46,15% y 48,2% de la propuesta curricular).

Al centrar el análisis en los cursos de Teoría y Práctica artística, vemos que cinco de las carreras estudiadas cuentan con menor cantidad de cursos de Teoría, en relación a los de Práctica artística. La universidad que presenta mayor distancia entre uno y otro es la UCentro1 con 10,2% de Teoría, que corresponde a 6 cursos, y 37,3% de Práctica artística, con 22 cursos. La UCentro4 escapa a esta tendencia, en cuanto ofrece un mayor peso formativo en Teoría que en Práctica artística en su plan de estudios, con un 26,9 % (14 cursos) y un 19,2% (10 cursos) respectivamente, lo que además deja la diferencia más estrecha entre ambas subcategorías.

Tabla 2. Número y porcentaje de cursos de Teoría y Práctica artística

Categoría y subcategorías	Universidades											
	USur1		USur2		UCentro1		UCentro2		UCentro3		UCentro4	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Disciplinares	44	55	27	48,2	28	47,5	41	56,9	26	47,3	24	46,15
Teoría	16	20	10	17,9	6	10,2	13	18,1	9	16,4	14	26,9
Práctica artística	28	35	17	30,3	22	37,3	28	38,8	17	30,9	10	19,2

Fuente: Elaboración propia.

Cursos pedagógicos

Al observar los cursos Pedagógicos (Tabla 3), la universidad que presenta el mayor porcentaje, con respecto a su propio plan de estudios, es la UCentro4, le siguen la USur2, la UCentro3, la UCentro1, la UCentro2 y la USur1. Sin embargo, al observar el número de ramos, todas las carreras ofrecen un número similar de actividades curriculares pedagógicas, esto es, entre 22 y 24.

Para analizar la desagregación de cursos Pedagógicos, se puso foco, de forma comparativa, en aquellas subcategorías ausentes y, por otra parte, en las que conforman el mayor peso formativo de las carreras.

Para comenzar, los cursos de Acompañamiento de la práctica pedagógica formal se observan explícitamente en dos de las casas de estudio, esto es, en la UCentro1 y en la UCentro4. En los planes de estudio de la USur1, USur2, UCentro2 y UCentro3 no se reconoce ningún curso con estas características. Por su parte, respecto al ámbito de la Ética, solo está presente en la USur1, UCentro3 y UCentro4 con un curso, es decir, en la mitad de las carreras analizadas.

Tabla 3. Número y porcentaje de cursos Pedagógicos.

Categoría y subcategorías	Universidades											
	USur1		USur2		UCentro1		UCentro2		UCentro3		UCentro4	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Pedagógicos	24	30	23	41,1	23	38,9	22	30,6	22	40	24	46,15
Acompañamiento de la práctica pedagógica formal	0	0	0	0	5	8,47	0	0	0	0	2	3,84
Curriculum	1	1,25	1	1,78	1	1,69	1	1,38	1	1,81	2	3,84
Didáctica	1	1,25	2	3,57	0	0	4	5,55	5	9,09	2	3,84
Ética	1	1,25	0	0	0	0	0	0	1	1,81	1	1,92
Evaluación	0	0	1	1,78	1	1,69	1	1,38	2	3,63	0	0
Gestión educativa	2	2,5	2	3,57	0	0	1	1,38	0	0	1	1,92
Investigación educativa	1	1,25	1	1,78	1	1,69	0	0	1	1,81	0	0
Orientación educacional	1	1,25	1	1,78	1	1,69	1	1,38	0	0	0	0
Política educativa	1	1,25	0	0	1	1,69	1	1,38	0	0	1	1,92
Práctica pedagógica	5	6,25	8	14,28	3	5,08	5	6,94	3	5,45	5	9,61
Proceso de titulación	2	2,5	2	3,57	1	1,69	2	2,77	1	1,81	2	3,84
Psicología educativa	2	2,5	1	1,78	1	1,69	2	2,77	1	1,81	1	1,92
Recursos para la educación	3	3,75	1	1,78	5	8,47	1	1,38	2	3,63	2	3,84
Teoría educativa	4	5	3	5,35	3	5,08	3	4,16	5	9,09	5	9,61

Fuente: Elaboración propia.

Otras cinco subcategorías se encuentran ausentes en dos de las carreras estudiadas. Evaluación se ausenta en los planes de estudio de la USur1 y en la UCentro4 se dicta junto a la Didáctica, mientras Gestión educativa no se observa en la UCentro1, y en la UCentro3, se ofrece como parte del curso de Política Educativa. Por su parte, Investigación educativa no se imparte por la UCentro2 y la UCentro4; Orientación educacional se ausenta en la UCentro3 y la UCentro4; y, Política educativa no se observa en la USur2 y la UCentro3. Un caso particular es la UCentro1, ya que es la única carrera en cuyo plan de estudios no se observa la subcategoría Didáctica. En contraste, sobre este mismo ámbito, destacan la UCentro2 y la UCentro3 por contar con 4 y 5 cursos de didáctica respectivamente.

Otras carreras que se distinguen por la mayor cantidad de cursos que ofrecen en ciertas áreas son: la UCentro3 por contar con 2 cursos de Evaluación, el doble de lo ofrecido por las demás carreras. Por su parte, la USur2 se distingue por sus 8 ramos de Práctica pedagógica. Las demás carreras ofrecen de 3 a 5 cursos en esta área. Por otro lado, la UCentro1 cuenta con 5 ramos de Recursos para la educación, cuando las demás carreras ofrecen entre 1 y 3 cursos.

Finalmente, el Curriculum, la Práctica pedagógica, el Proceso de Titulación, la Psicología educativa, los Recursos para la educación y la Teoría educativa son comunes a todas las carreras. De esta manera, parece haber un consenso de que los temas que se abordan en estos cursos, son mínimos para la formación pedagógica de carreras de pedagogía en artes visuales regulares en Chile.

Cursos complementarios

Respecto a los cursos Complementarios (Tabla 4), la USur1 muestra un mayor peso formativo en este ámbito. Le siguen la UCentro1, la UCentro3, la UCentro2 y la USur2, mientras la UCentro4 presenta el menor porcentaje de cursos.

En la UCentro2 y en la USur1 la Formación general representa un mayor porcentaje que la Formación transversal. Luego, se pueden distinguir tres casas de estudio: UCentro1, USur2 y UCentro4, que no ofrecen cursos de Formación transversal. Por último, está la UCentro3, donde la Formación transversal es mayor a la Formación general, diferenciándose de las demás.

Tabla 4. Número y porcentaje de cursos de Formación complementaria y Formación general.

Categoría y subcategorías	Universidades											
	USur1		USur2		UCentro1		UCentro2		UCentro3		UCentro4	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Complementarios	12	15	6	10,7	8	13,6	9	12,5	7	12,7	4	7,7
Formación general	8	10	6	10,7	8	13,6	6	8,33	1	1,81	4	7,7
Formación transversal	4	5	0	0	0	0	3	4,16	6	10,9	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Se puede desprender de la evidencia encontrada que todas las carreras revisadas ofrecen un menor peso en cursos Complementarios. Asimismo, todas presentan una Formación general en sus planes de estudio, pero no todas una Formación transversal. En ese sentido, es posible observar una variedad formativa en este aspecto que no parece significativa por la baja cantidad de cursos ofrecidos.

6. Discusión y conclusiones

La formación docente ha sido un ámbito de creciente atención y debate en los últimos años en Chile y se han implementado una serie de políticas que buscan regular y mejorar la formación de profesores de todas las áreas escolares. Las pedagogías en artes visuales han sido consideradas en estas disposiciones, y en la actualidad, se deben guiar por una serie de reglamentaciones obligatorias, como los Estándares de la Profesión Docente de Artes Visuales (CPEIP, 2021)⁸, la acreditación otorgada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)⁹ y la Evaluación Nacional Diagnóstica (END)¹⁰. Del mismo modo, desde la institucionalidad artística y cultural (CNCA, s/f; MINCAP, Foro Nacional de Educación Artística, 2021; UNESCO, 2022;) se ha señalado la importancia de la formación docente de las áreas artísticas para el desarrollo cultural del país.

De esta manera, la investigación buscó indagar en la formación de los docentes de artes visuales en Chile y, específicamente, sobre la concepción de docente del arte que se desprende de las seis carreras formadoras de régimen regular.

A partir de los hallazgos de esta investigación, es posible señalar que a pesar de que el nombre del área en los documentos regulatorios de la política educativa corresponde a artes visuales, las carreras estudiadas no poseen una denominación homogénea. Sin embargo, no se evidencia que esto implique enfoques totalmente diferentes en las propuestas. En efecto, los énfasis y pesos formativos al interior de los planes curriculares muestran ciertas coincidencias y similitudes. Esto supone una idea común de los saberes y conocimientos relevantes que deben configurar la formación de un docente de artes visuales y de ahí se puede desprender la idea de arte que debe enseñar ese docente en las escuelas. En este sentido, la concepción disciplinar que se infiere de la mayoría de las propuestas curriculares está predominantemente ligada a la práctica artística ya que ocupa un mayor porcentaje de cursos en los planes de estudio revisados. Así, la idea de arte implícita en las carreras formadoras se sitúa en el ámbito del hacer ligado a las prácticas de taller, en contraposición a los Estándares de la Profesión Docente de Artes Visuales, en los que, de las seis dimensiones que se abordan, sólo una de ellas hace referencia al ámbito de producción artística.

Asimismo, se observa que estos énfasis formativos comunes en los planes de estudio investigados, se establecen independientemente de la zona geográfica o el tipo de universidad en que se insertan estas carreras (públicas o privadas).

Por su parte, en la formulación de los perfiles de egreso, se pueden observar algunos elementos comunes, como un enfoque social y ético, competencias profesionales orientadas a la consideración de la diversidad y el conocimiento del contexto educativo donde se desempeñarán sus egresados, la reflexión crítica, el manejo de TIC, entre otros. Junto con esto, la mayoría de las casas de estudio, salvo dos, explicitan una preparación de sus profesores para desempeñarse en contextos formales y no formales.

Además de lo anterior, también se pueden evidenciar aspectos distintivos entre carreras, ya que es en los perfiles de egreso donde se expresan de manera más evidente algunos sellos diferenciadores. De este modo, llama la atención el sello regional que relevan las tres casas de estudio ubicadas fuera de la capital del país y que responde a una idea instalada en el imaginario común, relacionada con que Chile es un país altamente centralizado, con un débil desarrollo en regiones. En ese sentido, parece existir una preocupación e intencionalidad en la propuesta formativa de estas carreras de que sus egresados aporten e impacten el medio, como manera de contribuir a un desarrollo local. Sin embargo, esto es más bien declarativo porque

⁸ Para más información ver: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Artes-visuales.pdf>

⁹ Para más información revisar: <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>

¹⁰ <https://www.diagnosticafid.cl/>

las mallas curriculares de las seis carreras investigadas son muy parecidas, sus cursos homologables y no se aprecian actividades curriculares que apunten a esos aspectos señalados en los perfiles de egresos.

En síntesis, se puede evidenciar que la concepción de docente de artes visuales que se busca formar en cinco de las seis carreras investigadas, se relaciona con un artista-profesor que recibe una sólida preparación en cursos de taller, sin embargo, las dimensiones teóricas, históricas y didácticas quedan debilitadas –o abordadas en menor medida– en dicha formación (Barco et al., 2015). Del mismo modo, parece primar una idea de la disciplina, del objeto llamado arte que se considera pertinente enseñar en estas carreras, ligada a lo procedimental y la producción artística. Esto último es relevante, ya que es la concepción que prima sobre esta área en los contextos escolares.

A partir de lo anterior, surge la pregunta de si se podrá instalar otra mirada para la formación de docentes de artes visuales, que incluya un mayor equilibrio entre lo teórico-histórico, la didáctica, la producción artística, o incluir otros ámbitos como las artes mediales o la artesanía como producción cultural identitaria. De este modo, se podría revisar el modelo formativo de artista-profesor, para enriquecer la formación docente de artes visuales, y así concebir diseñadores-profesores, historiadores del arte-profesores, o artesanos-profesores, entre otras muchas posibilidades. En este sentido, se podrían incorporar aspectos que ya se observan en el campo del arte contemporáneo, en que los límites disciplinares son difusos, existiendo espacios trans e interdisciplinares; contextos de acción más complejos en el que arte y sociedad se entrelazan, y en que lo técnico, procedimental y el trabajo tradicional del taller sea un aspecto formativo más, no necesariamente el más relevante. Esto puede, a su vez, impactar de manera inédita en la educación escolar.

Referencias

- Abara, J. (2017). ¿Artista-educador o educador-artista? El límite difuso del rol social. *EARI*, Núm. 8. <https://doi.org/10.7203/eari.8.9458>
- Balliro, B. y Katzew, A. (2015). Awakening presence in art teacher training. *Visual art research*, volumen 41, número 1. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.41.1.0084>
- Barco, J., Bulla, G. y Velásquez, G. (2015). Educación de educadores en artes visuales, un lugar de sentido para la educación artística, (*Pensamiento*), (*Palabra*) y *Obra*, núm. 14, julio-diciembre, pp. 108-120 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614165075010>
- Berrios, P., Cancino, E., Guerrero, C., Parra, I., Santibáñez, K. y Vargas, N. (2009). *Del taller a las aulas. La institución moderna del Arte en Chile (1797-1910)*. LOM Ediciones.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>
- Bruner, J. (1997). *La educación como puerta de la cultura*. Visor.
- Carpio, S., Becerra, M. y Fernández, A. (2014). La formación docente en artes visuales. Un análisis interpretativo de planes de estudio de la escuela provincial de Bellas Artes; “Dr. Figueroa Alcorta”. *Avances* 23, 101-119.
- CNCA (s/f). *Política Nacional de Cultura. Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y Territorio*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/386/politica-nacional-cultura-2017-2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corvalán, J. (2014). La educación como (no) disciplina: consecuencias desreguladoras a nivel del doctorado en Chile. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, vol. 21 núm. 65, mayo-agosto, pp. 93-117. Universidad Autónoma del Estado de México Toluca, México.
- CPEIP (2013). *Estándares Disciplinarios de Artes Visuales*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Artes_visuales.pdf.
- CPEIP (2021). *Estándares de la profesión docente carreras de Pedagogía en Artes Visuales Educación Básica/ Media*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Artes_visuales.pdf.
- Errázuriz, L.H. (1994). *Historia de un área marginal*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Errázuriz-Larraín, L.H. y Fermandois-Schmutzer, J. (2021). Formación docente en educación artística: Un desafío cultural pendiente en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://doi.org/10.5209/aris.67126>
- Errázuriz, L. H., Marini, G. y Urrutia, I. (2018). Reconsidering the purposes of art education: Insights from a 2014 questionnaire in Chile. *International Journal of Education Through Art*, 14 (3), 339-352. https://doi.org/10.1386/eta.14.3.339_1
- Forsler, I. (2021). Imaginary classrooms: Exploring new directions in visual art education through future workshops in teacher training. *IMAG*, 11: 24-29. <https://doi.org/10.24981/2414-3332-11.2021-5>. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1580765/FULLTEXT02>
- Grasso, M. (2018). Educación por el Arte y Formación Docente: Repensar el mandato fundacional disciplinador para la transformación de la escuela. *EARI Educación Artística. Revista de Investigación n°9*, 81-94. <https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971508006.pdf>
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-25.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Paidós.
- Irwin, R. L. y O'Donoghue, D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221-236. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2012.01760.x>
- Lim, K. (2017). *An inquiry of how art education policies are reflected in art teacher preparation: examining the standards for visual arts and art teacher certification*. [Tesis doctoral, Indiana University]. ProQuest Dissertations Publishing, Indiana University.

- Mattos, C. y Tarouco, C. (2019). Imaginary, subjectivity and technology in teacher training in the visual arts. *Revista GEARTE*; v.6, n.1, p. 23-39. <https://doi.org/10.22456/2357-9854.90734>
- May, H., O'Donoghue, D. y Irwin, R. L. (2014). Performing an Intervention in the Space Between Art and Education. *International Journal of Education through Art* 10 (2). https://doi.org/10.1386/eta.10.2.163_1
- Mesías-Lema, J. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, núm. 57, v. XXVI, pp. 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>
- MINEDUC (2023). Evaluación Nacional Diagnóstica (END). <https://www.diagnosticafid.cl/>
- Miranda, L. y Espinoza, M. (2015). El currículum de Artes Visuales en la educación chilena. *Política Educativa. Docencia* N°57.
- OCDE (2013). *Art for Art's Sake? The impact of arts education*. <https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>
- OEI (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- OEI (2011). *Estudio sobre el Estado de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17656/18_educacion_artistica_rm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Orbeta-Green, A. y Oyanedel-Frugone, 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>
- Örtengren, H. y Widén, A. (2020). Art Pedagogy – Contemporary Visual Art Studies. *IMAG* 9. InSEA Publications. <https://doi.org/10.24981/2414-3332-7.2020-15>. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1459316/FULLTEXT02.pdf>
- Pacheco, A. (2015). *Formación docente en arte: construyendo puentes entre el arte y la enseñanza. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado "Narración, investigación y Reflexión sobre las Prácticas"*. Universidad Nacional de Mar del Plata. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000100011>
- Rodríguez, L. (2015) *Visual Arts Teacher Preparation*. [Tesis de magister, The University of Texas at El Paso]. Open Access Theses & Dissertations. 1140. https://scholarworks.utep.edu/open_etd/1140
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. *Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Ed. Taurus.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Strycker, J. (2020). K-12 art teacher technology use and preparation. *Heliyon* 6. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04358>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós.
- Tejada, J, Thayer, T. y Arenas Navarrete, M. (2020). El desempeño docente en Educación Musical del Profesorado Generalista de Chile. Un estudio mixto Exploratorio. *DIDACTICAE*, 7, 30-56. <https://doi.org/10.1344/did.2020.7.30-56>
- UNESCO (2006). *Hoja de ruta para la educación artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17662/24_hoja%20de%20ruta_EduArt.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO (2021). *Foro Nacional de Educación Artística*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/12/publicacion_foro-nacional-de-educacion-artistica.pdf
- UNESCO (2022). *Propuestas para la Educación Artística, orientaciones de política pública*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/publicacion_politicas-foro-nacional-de-educacion-artistica.pdf
- UNESCO (2010). *La agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190696_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-4ee1369f-1ffb-4440-a940-a9147636d953
- Vergara, C. y Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 40, n. Especial, pp: 323-338. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200019>
- WAAE (2019). *Frankfurt Declaration*. https://www.waae.online/uploads/1/2/9/2/129270960/robin_pascoe_-_frankfurt_declaration_overview.pdf
- Zamorano, P. (2007). Educación Artística en Chile: Fernando Álvarez de Sotomayor, Juan Francisco González y Pablo Burchard, tres maestros emblemáticos. *Atenea*, N°495-1Sem., pp: 185-211.
- USur1 (enero de 2020) <https://humanidadesyartes.ulagos.cl/carreradepto/pedagogia-en-educacion-media-en-artes-con-menciones-en-musica-y-artes-visuales/presentacion/>
- USur2 (enero de 2020) https://admision.udec.cl/?q=ped_artes_visuales
- UCentro1(enero de 2020) <https://www.upla.cl/admision/carreras-profesionales/facultad-de-arte/pedagogia-en-artes-visuales/>
- UCentro2 (enero de 2020) <https://pregrado.umce.cl/index.php/es/carreras/facultad-de-artes-y-educacion-fisica/licenciatura-en-educacion-y-pedagogia-en-artes-visuales>
- UCentro3 (enero de 2020) <https://www.ucsh.cl/carreras/pedagogia-en-educacion-artistica/>
- UCentro4 (enero de 2020) <https://www.uahurtado.cl/carreras/pedagogia-en-artes-visuales/>