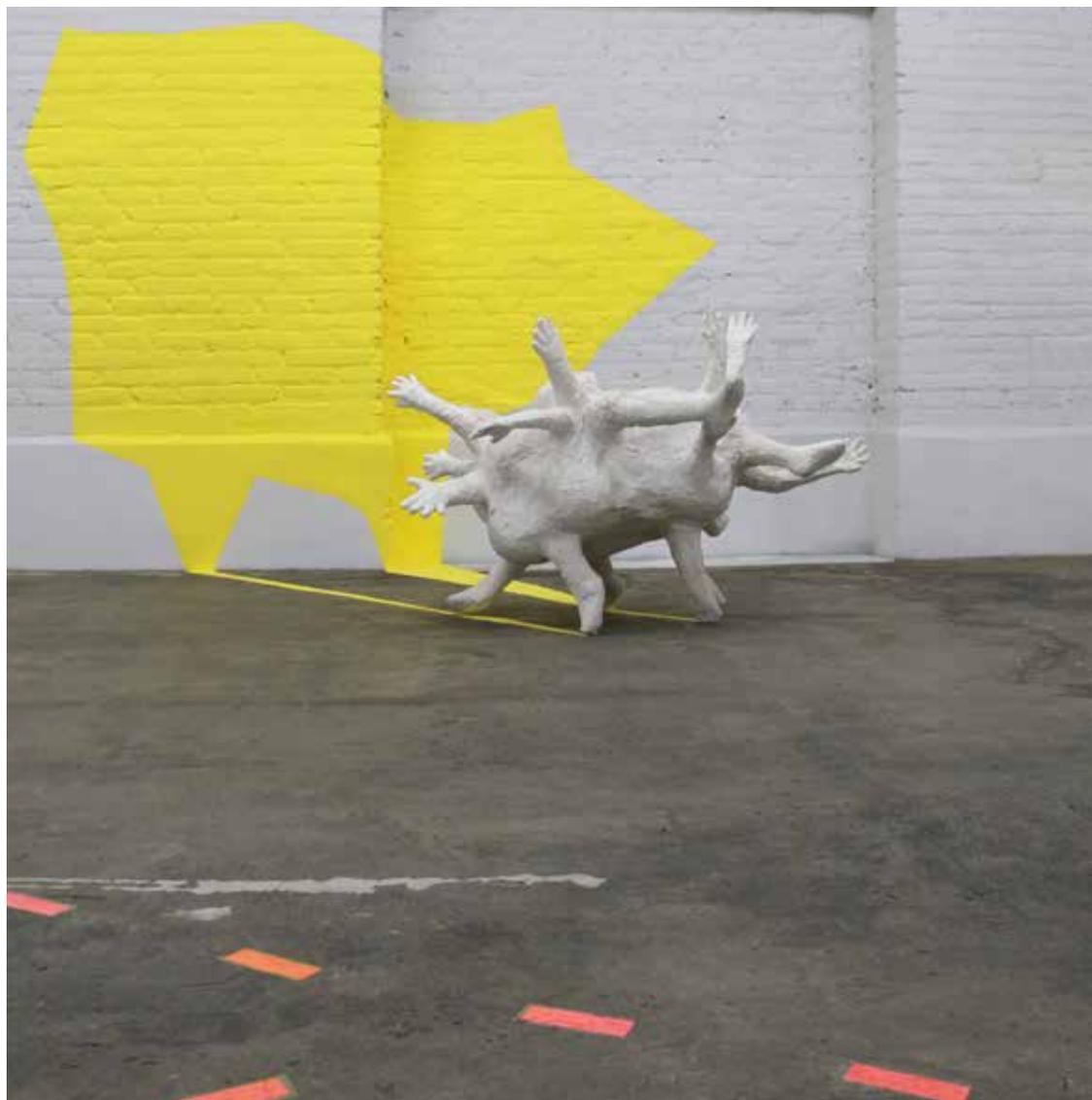


revista
EDUCARTE

■ educación por el arte ■



Educación
Cultura





Educación
Cultura

Directora: Dora Águila S.

Comité editorial

Elda Balbontín B.

Beatriz Casabona N.

Radoslav Ivelic K.

Alfonso Padilla G

Carlos Sánchez C.

Marlen Thiermann W.

Colaboradores de este número:

Pablo Rojas Durán

Victoria Uranga Harboe

Ana Mae Barbosa

Carmen Lavanchy

Carmen Undurraga

Fabiola Salgado

Pablo Morris

Luis H. Errázuriz

Alejandra Serey-Weldt

Javiera García

Cristián G. Gallegos

Alejandra Jiménez

Felipe Castro

María Cecilia Saavedra

Revista editada por: Dora Águila S. Beatriz Casabona N.
EDUCARTE A.G. - COEDUCARTE,

Representante legal: Andrea Meléndez T.

Coordinación editorial y supervisión de contenidos:

Alejandra Claro E., Beatriz González F., Pablo Rojas D.

**CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES
DEPARTAMENTO DE CIUDADANÍA Y CULTURA
SECCIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA**

Diseño y diagramación: Carolina Ríos F.

El contenido de los artículos y las imágenes correspondientes son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

revista

EDUCARTE

■ educación por el arte ■

Revista Educarte 46-47

Segundo Semestre Año 2013

08> Editorial

09> Presentación

10> Programa Semana de la Educación Artística.

12> Ponencia: **Aprender el Arte. La imaginación y el contexto / Ana Mae Barbosa.**

19> Mesa 1. **¿Qué queremos que aprendan los estudiantes? Proyecto Educativo y Educación Artística.**

Musicando con las Bases Curriculares / Carmen Lavanchy

Visión de Educación Artística en las Nuevas Bases Curriculares Artes Visuales / Carmen Undurraga

Prácticas de Formación Artística en una Escuela Tradicional / Fabiola Salgado

Aporte de la Educación Artística a las Competencias Transversales de la Educación / Pablo Morris

Preguntas Mesa 1

40> Ponencia: **La necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar / Luis Hernán Errázuriz**

47> Mesa 2. **Buenas prácticas en la Educación Artística No Formal. Articulación entre institución cultural y sistema escolar.**

Proyecto Acciona - Chilemitos / Alejandra Serey-Weldt, Javiera García Bombal

MAC, Escuelas y Barrios / Cristian Gallegos

Circo Social / Alejandra Jiménez Castro

Todos al Teatro / Felipe Castro

Preguntas Mesa 2

65> Reseñas de libros

Editorial >

Revista Educarte 46-47

Educarte Chile, institución que promueve la educación por el arte, dedica este número de su Revista EDUCARTE a difundir el resultado de experiencias y de reflexiones teóricas actuales, acopiadas durante la Semana Internacional de la Educación Artística, celebrada por primera vez en nuestro país en mayo de 2013.

Esta Semana Internacional de la Educación Artística es organizada por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en colaboración con la Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), Red Colabora (áreas educativas de museos y Teatros) y la Agrupación de Escuelas Artísticas de Chile (Andea). Educarte Chile como miembro de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (InSEA), afiliada a la UNESCO, colaboró también en algunas de las actividades programadas.

Esta edición de nuestra revista incluye los textos de conferencias y paneles del Seminario Internacional de Educación Artística desarrollado en el marco de esta semana, además de las reseñas de los libros presentados.

Ana Mae Barbosa, destacada experta brasilera en la materia, dictó la conferencia inaugural del Seminario, quien, al iniciar su presentación destacó este encuentro como “un ejemplo del interés de las personas que elaboran políticas en educación y cultura por la educación artística”. En su conferencia “Aprender el Arte. La imaginación y el contexto”, como se puede leer en esta edición, se refirió a la aplicación del enfoque triangular en una experiencia museal. A continuación la revista presenta las ponencias de una primera mesa denominada “¿Qué queremos que aprendan los estudiantes? Proyecto Educativo y Educación Artística”, moderado por Victoria Uranga, Coordinadora Sección de Gestión del Conocimiento, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe UNESCO Santiago. Los temas presentados fueron: “Visión de Educación Artística en las Nuevas Bases Curriculares Artes Visuales y Música” a cargo de profesionales de la Unidad de Currículum del Mineduc, “Prácticas de Formación Artística en una Escuela Tradicional” a cargo de la directora de la Escuela Artística Armando Dufey de Temuco y “Aporte de la Educación Artística a las Competencias Transversales de la Educación”, resultados de un estudio encargado por el CNCA a Asesorías para el Desarrollo.

La segunda conferencia “Calidad estética del entorno escolar. El (f)actor invisible”, a cargo del destacado académico nacional Luis H. Errázuriz, tuvo como su eje el mejoramiento de la calidad estética del entorno escolar, lo que, según el autor, debería constituir un imperativo de la reforma educacional, no solo para contribuir al progreso en la calidad de la enseñanza, sino también para enriquecer el sentido mismo de la educación. La segunda mesa “Buenas Prácticas en la Educación Artística No Formal. Articulación entre institución cultural y sistema escolar”, fue moderada por Claudia Villaseca, Jefe de Proyectos de Arte y Cultura Digital de la Fundación Telefónica y Vicepresidenta de Red Colabora. Esta estuvo compuesta por las siguientes experiencias: El Proyecto Acciona Chilemitos, desarrollado en conjunto entre el CNCA y la Fundación Mustakis; el proyecto MAC, Escuelas y Barrios; el programa de Circo Social de Circo del Mundo; y el proyecto Todos al Teatro.

Se publica además la reseña de los siguientes libros presentados en el Seminario: “Orientaciones Pedagógicas para implementar Lenguajes Artísticos en la Escuela”, desarrollado por el MINEDUC y “Completando el Modelo Educativo. 12 Prácticas Significativas de Educación Artística en Chile”, desarrollado por el CNCA.

Presentación >

Semana de la Educación Artística 2013, Chile

Tras el éxito de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Seúl, 2010), la Conferencia General de la UNESCO en 2011 proclamó la cuarta semana del mes de mayo como la Semana Internacional de la Educación Artística. El año 2012, UNESCO hace una invitación abierta a todos los países asociados a sumarse a la primera versión del evento; la principal celebración tuvo lugar en su sede central en París el 23 de Mayo del 2012, con la participación de artistas, educadores, investigadores, responsables de ONG y de asociaciones internacionales.

Considerando que los objetivos planteados desde Unesco son coherentes con los objetivos y metas para la educación artística declaradas por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), particularmente en lo referido a la visibilidad y validación de ésta en nuestro país, a partir del año 2013 el CNCA -a través de la Sección de Educación Artística-, en conjunto con la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO se unen a esta celebración internacional.

Bajo el lema “Más Arte en mi Colegio”, se llevó a cabo la celebración de la primera Semana de la Educación Artística en Chile (SEA) -entre los días 13 y 17 de mayo- para sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de las artes en la educación, difundir proyectos y experiencias concretas en el área y fortalecer la cooperación entre los distintos actores tanto del sistema formal como no formal de educación.

Para cada uno de los días de esta semana se propuso una actividad específica, con un programa central y una invitación a desarrollar acciones similares al interior de las escuelas del país. Las distintas actividades fueron acogidas a lo largo de todo Chile con una participación de 102 comunas en 14 regiones y 94 escuelas y liceos, 11 mil estudiantes y 313 artistas visitando colegios.

El día martes 13 de mayo tuvo lugar un Seminario Internacional de Educación Artística en la Biblioteca de Santiago con alta afluencia de público. Bajo el nombre “Más Arte en mi colegio, articulación entre institución cultural y establecimiento educacional”, reunió a destacados expertos y actores involucrados en la Educación Artística. En esta edición de Revista Educarte queremos compartir con ustedes y dejar registro del valioso conocimiento y experiencias compartidas durante esta jornada dedicada la reflexión y al intercambio.

Agradecemos a la Comisión Unesco Mineduc, a ANDEA (Asociación de Directores de Escuelas Artísticas) a Colabora (Asociación de Departamentos Educativos de Espacios Culturales), a Biblioteca de Santiago y a Educarte que permitieron hacer posible esta celebración en torno a la educación artística. Y especialmente a los profesores de artes, artistas talleristas y a los establecimientos educacionales del país, ya que son ellos los protagonistas cotidianos de este proceso de creación y aprendizaje a través del arte.

VICTORIA URANGA HARBOE
Coordinadora Sección de Gestión del Conocimiento
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/ UNESCO Santiago

PABLO ROJAS DURÁN
Jefe Departamento de Ciudadanía y Cultura
Consejo Nacional de Educación Artística

SEMANA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

13 >> 17
DE MAYO 2013

salgamos
a conocer las distintas
obras de arte de
nuestra localidad...



Programa SEA

Actividades oficiales

Las actividades oficiales se llevaron a cabo entre el lunes 12 y el viernes 16 de mayo.

Iniciativas Escolares

La SEA convoca a todas las escuelas del país a sumarse a esta celebración llevando a cabo las distintas actividades sugeridas por medio del programa oficial o haciendo confluir en esa fecha, actividades habituales del ámbito artístico escolar.

Comité organizador

Actividades gestionadas y coordinadas por CNCA Nivel Central, Unesco, Comisión Nacional Unesco Mineduc, Asociación de Escuelas Artísticas y Red Colabora.

Consejos Culturales Regionales

Los Consejos Regionales de Cultura de Valparaíso, O'Higgins, Bío Bío y Araucanía desarrollan sus actividades locales.

mostremos
nuestras creaciones
a la comunidad...



invitemos
a un artista
a nuestro colegio



+ ARTE
EN MI COLEGIO

Las Actividades del Programa

Para cada día se diseñó una actividad específica en relación a un objetivo determinado.

Lunes

La escuela se abre para acoger el arte. “Un artista en mi colegio”.

Hito de apertura

Artistas visitan establecimientos educacionales para realizar una charla, acción y/o taller en la sala de clases bajo los tópicos: ¿Qué es arte? ¿Qué hace un artista? ¿Cómo fue tu primer acercamiento al arte? ¿Cuál es tu obra? El objetivo es que los y las estudiantes conozcan un artista y su obra, permitiéndoles vivenciar una experiencia artística memorable que acerque el arte a la juventud por medio de encuentros íntimos, informales y cercanos.

*Artistas participantes: Juan Radrigán, Miguel Letelier, Carmen Luisa Letelier, Tomás Vidiella, Álvaro Oyarzún, Eduardo Cáceres, José Gai, Jorge Monares, Alejandra Prieto, Miguel Littin.

Martes

Seminario Internacional de Educación Artística

Por medio de esta actividad se busca promover la reflexión sobre los aportes del arte en el sistema educativo, reconociendo sus puntos críticos y de nuevas posibilidades para su desarrollo. Se convocó a expertos internacionales y nacionales a la reflexión sobre el desarrollo de la educación artística, particularmente en la colaboración y articulación entre la escuela y las distintas instituciones culturales.

*Ponentes: Ana Mae Barbosa, Luis Hernán Errázuriz, Carmen Undurraga, Carmen Lavanchy, Fabiola Salgado, Pablo Morris, Alejandra Serey-Weldt, Javiera García, Cristián G. Gallegos, Alejandra Jiménez, Felipe Castro.

Miércoles y jueves

Actividades educativas en espacios culturales

Esta actividad busca visibilizar y poner en valor la educación artística por medio de acciones que difundan las iniciativas vinculadas a la educación artística no formal. Los espacios e instituciones culturales ponen a disposición sus planes educativos, promoviendo la articulación con los establecimientos educacionales, en pos del desarrollo de una educación artística de calidad. Teatros, galerías, museos y centros culturales invitan a escuelas y liceos a salir a lo público, ofreciéndoles actividades educativas especiales que complementen sus planes de estudio.

* Instituciones participantes: Balmaceda Arte Joven, Biblioteca de Santiago, Sala del Cobre (Biblioteca de Santiago), Casa Museo Eduardo Frei Montalva, Centro Cultural Palacio la Moneda, Centro Cultural de España, Consejo de Monumentos Nacionales, Fundación Telefónica, Museo Interactivo Mirador (MIM), Centro Cultural Matucana 100, Museo de Arte Contemporáneo sede Parque Forestal, Museo de Arte Contemporáneo de Valdivia, Museo de Artes Visuales (MAVI), Museo Artequín, Museo Nacional de Bellas Artes, Museo de la Solidaridad Salvador Allende, Museo de Artes Decorativas, Museo de la Educación Gabriela Mistral, Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, Museo Nacional Benjamín Vicuña Mackenna, Planetario de la Universidad de Santiago, Teatro Universidad Católica, Teatro Municipal, GAM.

Viernes

Acciones artísticas en espacios públicos. Hito de Cierre

Esta actividad busca visibilizar y poner en valor la educación artística por medio de acciones que difundan las iniciativas vinculadas a la educación artística por parte del sistema de educacional formal. El objetivo es que los establecimientos educacionales salgan al espacio público para presentar sus procesos creativos y exponer sus obras a la comunidad. Programas de extensión, exposición, creación y presentaciones de obras y elencos escolares en diferentes espacios públicos o modo de intervención urbana.

* Escuelas Participantes: ISUCH y la Escuela Experimental Artística realizan una intervención artística en el Metro de Santiago, en el recorrido Plaza de Armas- Quinta Normal.

Ponencia >

Aprender el Arte. La imaginación y el contexto

Ana Mae Barbosa

Educadora brasileña, pionera en educación artística. Bachiller en Ciencias Jurídicas y Sociales en la Universidad Federal de Pernambuco. Es la primera brasileña que realizó un doctorado en educación artística, defendiendo su tesis: *American influences on Art Education in Brazil: analyses of two moments: Walter Smith and John Dewey*, en 1979 en la Universidad de Boston. Fue directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo (MAC- USP) y presidente del International Society of Education through Art InSea. Desde 1992, es profesora titular de Artes Plásticas en la Escuela de Comunicaciones y Artes de la Universidad de São Paulo (ECA/USP).

Profesora emérita e investigadora retirada de la Escuela de Comunicación y Artes (ECA) de la Universidad de São Paulo, Ana Mae ha escrito 15 libros sobre arte y educación artística, y ha publicado artículos en varios países. Ha recibido diversos reconocimientos, entre otros: el Gran Premio de la Crítica de Brasil en 1989 y el Premio Internacional Sir Herbert Read en 1999.

Ana Mae Barbosa fue una de las primeras investigadoras en su país que se preocupó por la enseñanza sistemática del arte en los museos y por la enseñanza del arte en las escuelas desarrollando el concepto de "propuesta triangular" (contextualizar, hacer, ver), el primer programa educativo del género, siendo la base de la mayoría de los actuales programas de educación artística en Brasil.

La reconstrucción social de la educación, en esta parte del mundo donde vivimos, depende mucho de la participación. Lo que veo hoy es fantástico: esta sala está llena de profesores, lo que implica una forma de participación en lo público, los profesores somos una fuerza pero, sin presencia dentro del poder público podemos hacer muy poco. Este Seminario es un ejemplo del interés de las personas que elaboran políticas en educación y cultura por la educación artística. Acciones como ésta constituyen la parte más importante para la reconstrucción social e intelectual de la educación porque permiten la participación de todos.

Voy a hablar con ustedes acerca de lo que estamos haciendo hoy en Brasil. En Brasil hay un enorme desarrollo de lo que llamamos arte y educación, no lo llamamos educación artística por una razón, porque la educación artística se inició durante la dictadura e implicaba que un profesor, con dos años de formación, debía enseñar música, teatro, artes visuales, danza, diseño geométrico, todo al mismo tiempo, lo que obviamente era imposible. Era como lograr un Leonardo da Vinci en el siglo XX. El resultado fue que este modelo de educación artística fracasó completamente.

Por lo mismo, sentimos la necesidad de cambiar, volver a una designación modernista. El concepto de arte y educación es una designación creada por los primeros profesores modernistas, aquellos que vieron en la educación artística la expresión personal de la capacidad creadora de los niños. El movimiento modernista en Brasil ha sido un movimiento muy rico, con la creación de varias escuelas fuera del currículo común y, a la vez, pequeñas escuelas de arte, ha sido un movimiento fantástico. Tuvimos 134 escuelitas de arte en el país y en todas ellas la idea era conquistar la libre expresión del alumno, darle la libertad de crear.

El posmodernismo cambió en algo las cosas, pero este principio de la libertad fue respetado, así como también fortaleció la libertad de interpretación. Las escuelas modernistas trabajaban solo con el "hacer" del niño, en tanto que el posmodernismo introdujo el "ver". En el modernismo estaba prohibida la imagen del arte en la sala de clases porque existía el miedo a la copia, a copiar la expresión de los adultos. Con el posmodernismo lo que más caracteriza el concepto de arte y educación brasileña es la entrada de la imagen artística a la sala de clases para ver, para interpretar, para crear reflexiones, críticas, reflexiones imaginarias, en fin. Lo que caracteriza al

posmodernismo es la relación entre la creación que nace de estar “haciendo” y la creación de estar “viendo”.

A partir de esto, sistematizamos un enfoque metodológico que comenzó a ser llamado Enfoque Triangular, el que incluyó la relación entre el hacer, el ver y la contextualización (esta última puede ser histórica). Este enfoque empieza a ser elaborado en el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Sao Paulo, cuando yo dirigía ese museo, y fue también implementado en la red municipal de escuelas de Sao Paulo, cuando Paulo Freire era el Secretario de Educación. También se utilizó en un proyecto artístico financiado por un Banco en Sao Paulo, para el cual se utilizaron imágenes en movimiento en formato video.

En el Enfoque Triangular, el hacer, el ver y la contextualización son momentos o procesos que no necesariamente se tienen que trabajar en un solo día en la sala de clases, de hecho, un día se puede trabajar con el “ver”, otro día con el “contexto” y otro día con el “hacer”. No hay una secuencia de trabajo prefijada, se puede comenzar incluso con la contextualización. Este es un enfoque metodológico que el profesor transforma en una metodología con su quehacer propio. También es un enfoque que puede tratar del arte, de la cultura visual, que se puede trabajar con imágenes producidas por otros medios que no son solamente los medios artísticos, como la televisión, la computadora, el arte callejero, en fin, todo tipo de imagen u objeto o concepto de arte sirve.

Quisiera mostrarles cómo opera el enfoque a través de un ejemplo, en este caso, una exhibición. En ella, incluso la propia organización fue contagiada por el enfoque educativo, cosa que es muy infrecuente para este tipo de iniciativas. Lo que generalmente ocurre es que cuando la exhibición está lista se llama al curador y luego a los artistas para que hablen con los educadores y son los educadores quienes crean los enfoques analíticos y críticos de la exposición, además de la mediación entre el público y la exhibición. El educador del museo debe pensar por sí mismo, tiene que oír al curador, al artista y organizar su pensamiento autónomamente.

En este caso, los educadores trabajaron en conjunto con la curadora, que es una profesional muy abierta y que tiene un concepto del campo expandido del arte que incluye imágenes de otra naturaleza, como las imágenes de la publicidad, del cine, en fin, todas las categorías de imágenes.

La exhibición empieza por la contextualización, donde es muy clara la opción por el posmodernismo, en el sentido de relacionar el arte del museo con las representaciones visuales del pueblo, las representaciones visuales de comunidades. Se establece una categorización de arte como algo que no es inefable: “así como este vaso está en mi vida, también el arte está en mi vida”.

El nombre de la curadora es Glaucia Amaral. La exhibición fue producida y financiada por el SESC, que es una institución en Brasil muy confiable, ligada a los comerciantes. Cada uno, desde el hombre que limpia la tienda hasta el dueño, paga un porcentaje para que exista esta institución que promueve también beneficios para la salud, la educación y la cultura.

El núcleo de la exhibición fue la moda infantil, la moda para niños desde fines del siglo XIX, especialmente a principios del siglo XX. Fue muy difícil encontrar las piezas, pues tenemos un país muy húmedo y las telas son fácilmente atacadas por la humedad, pero ella [Glaucia Amaral] halló museos con buenas colecciones de ropa de niños. Quiero explicarles cómo, a través de la “contaminación” del enfoque triangular, ella consigue trabajar en todos estos momentos: la contextualización, el ver y el hacer.

La entrada de la exhibición era a través de una obra de Jesús Rafael Soto, Los penetrables. La primera vez que vi esta obra fue aquí, en Santiago, en 1999 en la Sala de la Fundación Telefónica, se trata de una obra erudita de un artista importante. De hecho, la entrada de la sede de la Unesco en París tiene un mural de él. Inmediatamente después, había un panel con una de las telas más baratas que existe en Brasil, la chita, una tela que incluso las personas más pobres se avergüenzan de usar en sus ropas, la utilizan más en la mesa o como sábanas para la cama. Pero con el posmodernismo hoy los estilistas usan detalles de chita en sus modelos y en sus creaciones.

Uno de los problemas graves del Enfoque Triangular es la relectura, porque con el posmodernismo la cita -que un artista tome prestada la obra de otro- se torna una cosa lícita y manejable. Si usted toma un detalle de la obra de un artista y crea una nueva desde su inventiva personal, ya no se trata de copia, sino de apoderarse, de citar en sus trabajos obras ya hechas, obras consagradas. Lo que ha sido tremendo del

Enfoque Triangular en Brasil es que la relectura se entiende como copia. Yo misma me cansé de este enfoque y por años lo saqué de mi vida porque estaba muy decepcionada de esta interpretación. Hasta que hace tres años atrás, durante una conferencia en Colombia, un profesor español dijo que si el Enfoque Triangular no hubiese sido creado por una sudamericana estaría recorriendo el mundo. Entonces pensé que tenía que volver a revisarlo. Había una alumna que estaba en el congreso y me propuso una investigación para indagar lo que se estaba haciendo en esos momentos. Fue una investigación abierta, buscamos en Internet información de lo que ya había sido escrito, no queríamos que nadie escribiera sobre el Enfoque Triangular, queríamos encontrar experiencias que hablaran de su uso, que de ser posible, lo resignificaran y reconstruyeran, que mostraran divergencias en sus recreaciones. Encontramos más de 150 textos. Publicamos, en 2010, un libro con 15 ó 16 de ellos y salieron muchas cosas interesantes. Entre ellas, que ha quedado atrás la etapa de la copia, con lo que ahora me siento mucho más cómoda con las interpretaciones, que para mí son todas válidas, excepto la copia, porque como fui criada en el modernismo, la copia, que para muchos profesores no significa nada, para mí sí significa algo. Yo tuve una educación modernista, he trabajado con Paulo Freire, fui su alumna, y él me dejó alerta ante cualquier señal de educación bancaria, la copia es un tipo de educación bancaria.

La exposición empieza con la contextualización de la génesis de la ropa, con un elemento tan simple de la ropa: el hilo. La obra de Soto que está a la entrada de la exhibición representa el hilo, que es el elemento mínimo, el mínimo denominador común de la ropa.

La parte educativa fue hecha por un grupo de mis alumnas y alumnos. Había varios folletos, que podrían ser trabajados por los mediadores, los padres o por los profesores de los niños. Una cosa muy importante es que había dos que se referían a la dimensión educativa de esta exposición, teorías basadas en lo educativo, biografías, donde el educador demostraba sus supuestos teóricos y prácticos.

Siguiendo con la contextualización, en una segunda sala, que tenía los hilos conectándose en la construcción de la tela, había siempre trabajando una persona en el telar. No había nada en papel, todo era en tela. En otra sala, estaba el taller de costura, los niños no acostumbran ver cómo se

hace la ropa, la compran lista en la tienda. Había también un panel muy curioso, que fue hecho por un diseñador, Renato Imbroisi, él retira los hilos de una tela muy barata, la chita, y los reorganiza en una nueva trama y queda algo completamente diferente, si bien los hilos son sacados de la tela.

Esta exposición se realizó en seis lugares diferentes en Brasil, y en cada lugar ella [Glaucia Amaral] buscaba una costurera. Alquilaba un taller y montaba un taller de costura. Siguiendo con la contextualización de la génesis de la confección de la ropa, colocó allí las fotos de la familia, de la costurera y de santos.

El trabajo de costura es hecho en varias etapas, desde la idea hasta la ropa lista. Las ropas son hechas de telas, ¿cuántas telas diferentes se encuentran en un taller? Imagine que posee un taller de costura ¿qué tipo de ropas le gustaría hacer? Son preguntas que llevan a la observación, análisis y a la imaginación también. Es este el tránsito entre observación e imaginación que el grupo educativo trabajó, siempre apelando a la imaginación.

Se creó un museo que se llamó “El museo para todos”, era un museo de mentira porque era de reproducciones. Ayer me quedé encantada con el Museo Artequín, porque para mí es un museo de educación artística, no se trata de un museo de arte, sino de educación artística. Después de Artequín es un absurdo pensar que un museo de reproducciones es de segunda categoría. Solo para el capitalismo tiene sentido esta aura de obra única, en el entendido de que vale porque vende.

Entonces, el nombre de este museo (supongamos que era Jean-Jacques Rousseau), ya que fue Rousseau el primer filósofo que criticó la manera cómo se vestían los niños, la idea de que en Europa, a los bebés se les metía en un saco y eran amarrados y por lo tanto, no se movían. Al recapitular esto se muestra que el movimiento de los niños favorece una mejor conexión neuronal. Este museo tenía fotocopias en tela de las obras. Yo no sé cómo ella [Glaucia Amaral] lo consiguió porque, ¡imaginen un museo de arte como el museo de Sao Paulo dejando fotocopiar un Van Gogh! Ella fotocopió también el marco para dejar explícito que era una copia.

Se trabajó también en un centro cultural donde las luces son luces de fábrica, porque ese centro cultural era antes una fábrica, diseñada por una arquitecta italiana notable, que vivió

en Brasil, Lina Bo Bardi, y fue adaptada para centro cultural, pero manteniendo las características de una fábrica.

Esta exhibición está llena de ironías, por ejemplo, la elitización de los museos. Ella también creó la figura de un muñeco que, cuando uno pasaba frente a él, repetía y repetía: “no puede correr, no puede comer, no puede hablar.” Todas las intervenciones del museo eran la fascinación de los niños ¿Por qué será que esas imágenes fueron escogidas para estar aquí? ¿Qué tienen en común? Todas tienen en común la manera cómo los niños se visten.

Ahora imaginemos una obra distinta. La obra de un artista japonés que hace ropas visuales, una ropa con forma de pescado. No se ven personas vestidas de peces por la calle. ¿La ropa con forma de pescado nos da la capacidad de sumergirnos? ¿Existen ropas que hacen a la gente flotar? ¿Qué ropa usted escogería para patear el balón? ¿Qué cosas usted transformaría en ropa?

Hasta ahí, todo es contextualización. Hay también una sección de cine, con partes de películas con niños. Hay una sección de fotos, con fotos de familia, de niños disfrazados, de fiestas, el núcleo de trabajo con las ropas infantiles.

Glauca Amaral necesitó mandar a restaurar muchas ropas, tuvo que contratar a dos personas, una de tendencia inglesa y la otra de tendencia americana. La inglesa restauró la ropa respetando el paso del tiempo, las costuras son amarillas, las blancas son la tendencia americana que recomienda lavar y “dejar la ropa como nueva”.

La preparación para el primer momento del “hacer” consistía en que los niños cambiaban sus ropas e intentaban personificar a otras personas, a otros personajes, de cualquier edad. Y después de encontrar la ropa que querían, se cambiaban el vestuario e iban a un baile, o a una representación teatral, dependiendo del lugar.

En general, los adultos que acompañaban a los niños, no los dejaban experimentar libremente, y debido a ello se definió que el espacio era solo para niños.

Una cosa curiosa, había solo un vestido de novia, y había peleas tremendas usarlo. La curadora dijo: “voy comprar muchos vestidos de novia para satisfacer este deseo”.

Yo hice 30 horas de observación para ver qué escogían los niños. Hay varios estudios sobre cómo se da la evolución gráfica de los niños, cómo se da la evolución de la recepción de la obra de arte, pero no hay nada acerca de cómo se da la relación del niño con la ropa.

Como decía anteriormente, hubo representaciones teatrales, bailes de carnaval, y otras representaciones que fueron muy interesantes, como el de las muñecas; no sé si aquí, pero en Brasil hay un prejuicio de raza muy grande, que intentamos esconder debajo de la alfombra por años. Hay un desmontaje de prejuicios: las muñecas negras se pusieron arriba y las muñecas rubias abajo. Son sutilezas contextualizadas que son muy importantes en la exhibición que se pretende posmoderna.

Hay nuevamente una contraposición de las clases sociales, hay muñecas europeas de fines de siglo XIX, que se vendían en aquel momento muy caras, muñecas de las niñas ricas y hay muñecas populares, de las niñas pobres. Cada lugar donde la exposición se montó, la curadora compraba más muñecas populares, más muñecas para enriquecer la colección. Se incluyeron muñecas hechas por mujeres, consideradas locas, que viven en un asilo en Río de Janeiro. Una mujer comenzó a hacer muñecas y el sicólogo, muy inteligente, decidió ampliar eso para las otras mujeres.

También está el material con que se hace la muñeca, si usted la hiciera, ¿qué material usaría? ¿de qué forma usted vestiría a su muñeca?

Se compró mucha ropa de Barbie, para que los alumnos las cortaran e hicieran otra cosa. Es la idea de activar el material industrial transformado. Se podía hacer lo que se quisiera, pero no podían llevarse para la casa la ropa entera. En el momento de “hacer”, nada era obligatorio, el niño que no quería trabajar no lo hacía. Había talleres especiales, como el de corte y costura, de pintura, una especie de banco de revistas antiguas, los bolsos donde se llevaban los folletos. Había un muñeco para los hombres y una muñeca para las niñas.

Algunos momentos de la exposición se grabaron en un DVD, que incluye un poema de Mario Andrade. La contextualización primero, el momento del “ver” y los momentos del “hacer”. El video fue hecho por Cala Buendía, cineasta muy conocido en Brasil.

PREGUNTAS

P: ¿El tiempo de duración de la aventura de los niños en la exposición?

AMB: Indeterminado. Mucho y todos los días, es una cosa muy curiosa, es muy difícil que un niño de la calle pueda estar en un centro cultural, en un museo, porque siempre andan descalzos. En esta exposición era prohibido prohibir, como la música de Caetano Veloso. Entonces, el niño sin zapatos, podía entrar. Muchos niños de la calle iban a la exposición y con el mayor respeto, tenían cierto cuidado con la ropa. Podían pasar dos horas en el lugar, previo al espectáculo. Este momento era el único que estaba regulado, porque era muy solicitado. Entraban solo en grupos. Se formaba un grupo, entraban, estaban dos horas, cuando salían no podían volver inmediatamente, tenían que esperar dos horas más para regresar. Uno de los casos que yo presencié, fue el de una niña que usó el vestido de novia, cuando salió lo escondió detrás de un cajón. Dos horas después, cuando regresó fue inmediatamente al lugar y usó el mismo vestido.

P: ¿Cuál de las tres experiencias del enfoque triangular entusiasma más al niño?

AMB: Es muy difícil decir. Depende mucho cómo se empiece a contar el relato de la contextualización. Si empieza contando la vida del artista, habrá un desinterés total. Educación bancaria. Pero si usted comienza de una manera novedosa, como por ejemplo, una alumna de mis alumnas que empezó una clase mostrando dibujos del artista cuando tenía la edad de los niños. Eso les interesó muchísimo. Era la vida del artista, no simplemente un discurso sobre la vida del artista. Depende mucho, porque el gran problema del modernismo era que hay personas con más talento para hablar y otras con más talento para la imagen, eso es normal. En el modernismo solo se daba importancia a la producción de imágenes, y a los que les gustaba hablar se quedaban atrás. Con el Enfoque Triangular hay lugar para todos, los que no se consideran muy aptos para la producción de imágenes son los que más prefieren ver arte, discutir sobre arte, dialogar sobre arte, gestionar el arte.

Hay un grupo de preguntas que tiene que ver con el Enfoque Triangular y el mundo formal, el mundo de la escuela ¿cuál es la evaluación del impacto de este tipo de

experiencias?, ¿cómo se vincula esta experiencia con la escuela? Y finalmente, ¿Se implementó este Enfoque en los planes y programas de la educación artística de Brasil?

AMB: Voy a comenzar por la última pregunta. Este ha sido otro problema del Enfoque Triangular, porque fue usado en el currículo nacional, solo que cambiaron los nombres de los procesos. En lugar de “hacer” pusieron “creación”, pero se crea cuando se decodifica una obra de arte, se crea cuando se contextualiza. Luego escribieron “apreciación”, esta palabra carga con un sentido de aceptación, de admiración. Yo lo aprecio a usted, yo lo admiro a usted y no era eso precisamente lo que queríamos, no queríamos hacer discursos de convencimiento sobre ningún hecho cultural, ningún objeto. Lo que queríamos era despertar la capacidad de interpretar. Tengo una ex alumna, Lucía Pimentel, que va en contra de la idea de ver como interpretación. Ella fundamenta, dice que no es la interpretación lo que le interesa, que es un ver imaginativo y propone una equivalencia configurada en relación con la obra. No cree en que sea interpretar sino representar. Mi línea es la interpretación, creo que cada uno tiene el derecho de interpretar un abordaje abierto, no disciplinar, pero que tiene procesos mentales específicos: el hacer, el ver y el contextualizar. Son procesos. Creo que cada profesor tiene derecho a interpretar. Solo hay una prohibición: no hacer copias, pero hay personas que están haciendo copias y lo justifican. Para mí no hay justificación con las copias, porque como les dije, yo fui educada en el modernismo.

¿Cómo llevarlo a la escuela? Usted tiene solo una o dos horas de trabajo, es imposible hacer todo en un solo día, muy difícil, contextualizar, hacer, ver. Tengo varios alumnos trabajando en maestría usando el Enfoque Triangular en sus clases. Yo trabajo mucho para que los estudiantes de las maestrías estén en contacto con la escuela. Cada vez escogen menos imágenes para trabajar, unas seis imágenes en el año, tres en el primer semestre y tres en el segundo, y hacen todo un proyecto en torno a las imágenes. Se desarrolla esto por todo el semestre. Usted tiene dos clases de “hacer”, después se contextualiza. Una tendencia muy fuerte de hoy no fue creada por mí, pero yo la incorporé y es la contextualización como base para la interdisciplinariedad; se debe contextualizar lo que usted hace y lo que ve.

Les contaré lo que surgió en un enorme curso de 500 profesores, que se quedaron internados en una ciudad al interior

durante 15 días, solo para trabajar con arte, todas las artes. Entre ellos había dos profesores que estaban trabajando con los alumnos, colocando telas en el último piso de un edificio de tres pisos, que salían desde el techo y llegaban al suelo en toda la parte exterior. Yo le pregunté al profesor: ¿Usted recomendó que los alumnos vieran al artista Christo (el artista búlgaro Christo que envuelve las cosas) en la biblioteca? El profesor respondió que no. ¿Por qué no?, le respondió, y él: porque no lo necesitaron, esto es solo una expresión de ellos.

En ese momento pensé: no, es necesario saber cuáles son sus referentes, es importante descubrir qué otras personas son semejantes a lo que usted está haciendo. Para el artista es importante crear su propia genealogía, saber a qué artistas él se parece, conocer su herencia cultural. Así que empiezo por ahí. Entonces, en la sala de clases hay que tener paciencia, hay que convencer a los directores que no es la productividad material lo que va a probar el conocimiento del alumno. No es producir muchos dibujos, muchas pinturas, con lo que va a comprobar el conocimiento. ■

Mesa 1>
**¿Qué queremos que aprendan los
estudiantes? Proyecto educativo y
educación artística.**

Mesa 1 >

Musicando con las Bases Curriculares

Carmen Lavanchy

Educadora y música, intérprete de flauta dulce y compositora. Fundadora del Grupo Mazapán con el cual tiene discografía, publicaciones y programas de televisión, trabajo que mereció premios del Círculo de Críticos y el Consejo Nacional de Televisión.

Docente universitaria de música, metodología y artes integradas para educadoras básicas y párvularias en las universidades de Los Andes y Pontificia Universidad Católica. Ha realizado conciertos educacionales con su coro "Cantigas" y el proyecto "Camerata Educa" de la Universidad de Los Andes, junto a Eduardo Browne. Coautora de los libros "Música, Arte y Vida" y "Desarrollo de la Expresión Artística: Club Cli-clo-pips". En 2005 recibe el premio del Consejo Chileno de la Música por su aporte a la Educación Musical.

Actualmente coordina el Equipo de Música de la Unidad de Curriculum y Evaluación del MINEDUC.

Comienza su intervención contando el mito mapuche de Tren-tren y Cai-cai, para luego representarlo con participación del público. Cada serpiente tiene su propio verso rítmico (basado en ritmos mapuches) y su respectivo movimiento con el brazo (en el caso de Tren –tren movimientos angulosos y en el caso de Cai-cai movimientos ondulantes como las olas del mar). Guiados por la expositora, una mitad del auditorio realiza el verso y movimiento de Tren-tren y la otra mitad el verso y movimiento de Cai-cai, alternando y superponiendo versos en distintos volúmenes.

Estas Bases Curriculares están pensadas a partir de ¿Qué y cómo queremos que aprendan los alumnos? ...lo que nos lleva a plantear ¿qué es aprender, cómo se aprende, qué vale la pena que sea aprendido?

Para el logro de los aprendizajes, la educación formal separa los conocimientos en áreas o asignaturas para así poder entender diferentes modos de aprehender el mundo, de vivir en él, ser pleno y entregar el máximo de nosotros, no sólo en el plano práctico o utilitario sino también para ser un mejor ser humano y vislumbrar cómo, a partir de nuestra originalidad, podemos aportar al mundo.

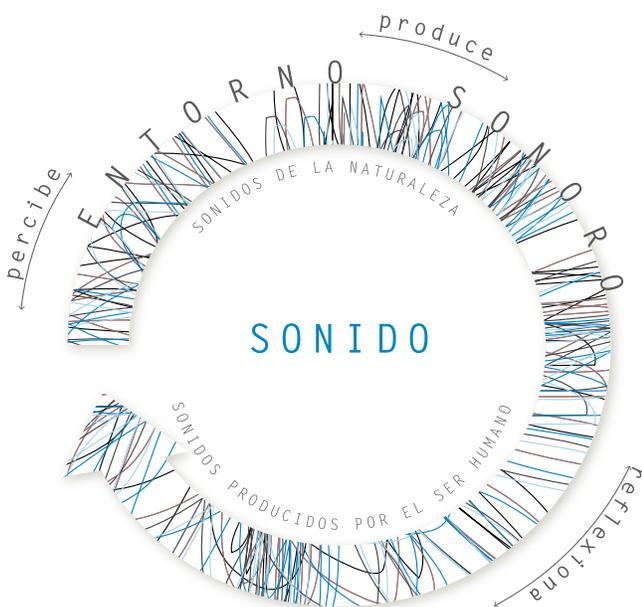
Cada alumno debe aprender estas asignaturas o áreas a partir de su esencia; de esta forma la ciencia se aprende experimentando, la filosofía se aprende pensando y la música se aprende musicando. Y este musicar implica aspectos sensoriales, cognitivos, emocionales y sicomotrices, además de un ingrediente fundamental: la imaginación y la creatividad. Estos aspectos son un regalo maravilloso que se le ha dado al ser humano, pero se tiende a olvidar que existen, que están ahí, con ganas de salir y con muchas ganas de ser trabajados. Entonces la educación formal debería hacerse cargo de ellos. Como ustedes podrán notar, el musicar es una actividad muy compleja por todo lo que involucra y en muchas ocasiones tendemos a visualizarla en forma parcelada, solo como sentimiento, solo como aprendizaje de datos o solo como pasatiempo.

Se "musica" a partir de los sonidos. Veamos que dice Giacinto Scelsi (1905-1988), músico y poeta contemporáneo al respecto:

«La música no puede existir sin el sonido, pero el sonido existe perfectamente sin la música. Entonces parece que el sonido es más importante, comencemos por él...»

Estamos rodeados de un entorno sonoro y este entorno está formado por todos los sonidos de la naturaleza y todos aquellos sonidos creados por el hombre. Obviamente que, en distintas épocas de la historia, el equilibrio entre los sonidos de la naturaleza y los del hombre ha ido cambiando. Cada sonido de la naturaleza va a influir sobre el hombre y cada sonido creado por el ser humano influirá en nuestro entorno. Solamente hay que pensar en la diferencia que hay entre un paisaje sonoro rural y uno urbano.

Hoy en día uno de los grandes problemas es el exceso de estímulos sonoros. En todo momento algo está sonando.... vamos al dentista y la radio está sonando, y en el supermercado hay música ambiental ¡Hay tanta música que ya no escuchamos! Hay tantos ruidos, como taladros, bocinas, jugueras, etc. Entonces, volvamos a escuchar y a partir de los sonidos aprendamos a musicar.



Nuestro entorno sonoro está compuesto por múltiples sonidos creados por el ser humano. Por ejemplo, existe el sonido de las máquinas, que no se creó con ningún fin de atención sonora, sino que es un subproducto de estos artefactos. Se han creado sonidos para llamar nuestra atención, como las bocinas y los ring tones. También tenemos el lenguaje hablado, un riquísimo modo de comunicación por medio del sonido y lo que llamamos música, que es una combinación de sonidos con un fin expresivo y comunicativo... es una manifestación humana que abarca mucho más de lo que normalmente pensamos.

¿Cómo nos relacionamos con los sonidos? Los podemos percibir, los podemos producir y podemos reflexionar en torno a ellos. Entonces, si todos nosotros podemos percibir, producir y reflexionar acerca de los sonidos y la música es parte de ellos y del entorno del hombre, todos podemos musicar. El músico actual François Delalande, responde de este modo a la pregunta ¿Qué es ser músico?:

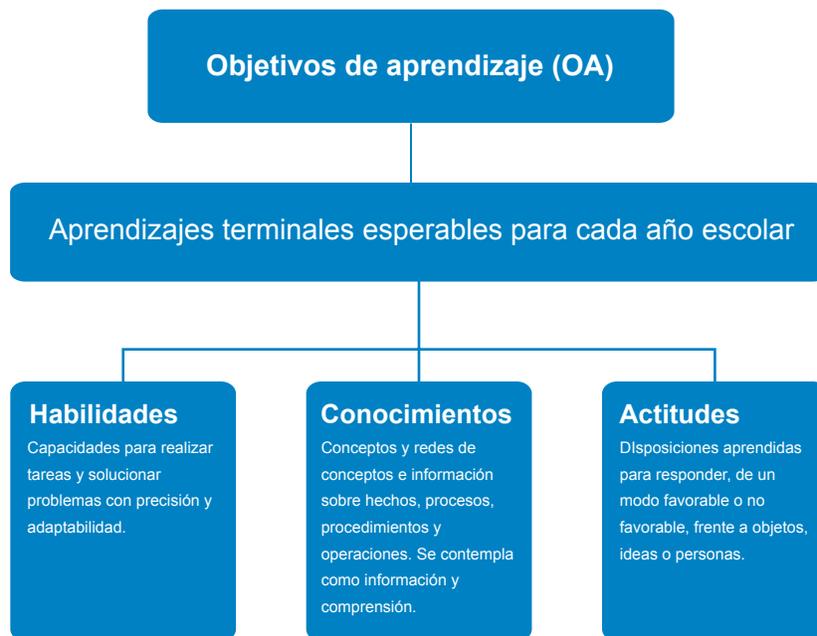
“Me parece que los músicos (...) tienen en común esas tres grandes capacidades: ser sensibles a los sonidos, encontrar en ellos una significación y gozar de su organización”. Esto es,

- Ser sensible a los sonidos es estar con los oídos abiertos, desarrollar la percepción sonora
- Encontrar en ellos una significación es parte del factor humano; la capacidad de conjugar las percepciones con emociones, con ideas cargarlas de símbolos y significados, darle un sentido.
- Gozar de su organización. Cuando digo gozar no lo digo en un sentido superficial, sino que hablo de un gozo interno, del gozo del ser humano que descubre que él puede participar con otros y que es un co-creador que tiene algo que aportar.

Al hacer música el ser humano le da un sentido, un propósito a este conjunto de sonidos. No obstante, se tiende a pasar por alto este propósito expresivo y se piensa que sólo la ejercitación mecánica producirá un buen músico. Es decir, es importante hacer música, escuchar música y comprender su propósito expresivo. En cuanto a la comprensión y el gozo quiero decir que estos términos no son excluyentes sino que son complementarios y se necesitan mutuamente.

Volvamos a nuestras Bases Curriculares. Estas se basan en el logro de Objetivos de Aprendizaje a nivel de conocimientos, habilidades y actitudes:

- Los conocimientos no son solo el saber acerca de algo, sino que también implica el saber hacer, saber relacionar y poder comprender.
- Las habilidades son las capacidades con las que nacemos y que debemos desarrollar para realizar nuestras tareas y solucionar nuestros problemas.
- Las actitudes son las disposiciones aprendidas para responder frente a las situaciones que enfrentemos.



En música (y yo creo que pasa en varias otras disciplinas), conocimientos y habilidades se cruzan, porque saber por ejemplo cantar, tiene que ver con desarrollar una serie de habilidades. Yo sé cantar porque he desarrollado habilidades respiratorias, de fonación e interpretativas y al mismo tiempo porque conozco muchas canciones. Estos dos aspectos en muchas ocasiones irán interrelacionados como la trama de una tela.

Las actitudes estarán directamente relacionadas con el ambiente psicológico que se logre en la sala de clases y el ambiente idóneo es aquel en el cual existe respeto y confianza entre todos los actores. Estas dos se pueden desglosar en varias más, que aparecen en nuestras bases curriculares. En el cuadro siguiente verán las actitudes a trabajar:

- a) Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
- b) Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
- c) Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
- d) Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

- e) Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
- f) Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.
- g) Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Estas disposiciones deben ser primeramente trabajadas e incorporadas por el profesor, para que las puedan trabajar con sus estudiantes, así como es fundamental que un profesor esté siempre consciente que está aprendiendo de sus discípulos.

El desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes musicales debe basarse en la participación de todos, la comprensión y el goce de la música.



En esta foto vemos a niños descubriendo sonidos; los pueden producir, los pueden escuchar. Saben que cada uno tendrá la oportunidad de experimentar con los instrumentos; las experiencias de sus compañeros pasarán a ser parte de sus propias experiencias ya que les aportarán nuevas ideas y perspectivas. Llegar a esto es fruto de un proceso que toma tiempo y paciencia, en el cual el desarrollo de las actitudes de confianza y respeto, por parte de todos y de paciencia por parte del profesor, son fundamentales.

La educación musical en la sala de clases no es para formar artistas, es para formar seres humanos que puedan desarrollarse en la mayor cantidad de áreas. No está demás decir que se espera que si un profesor descubre a un niño con aptitudes especiales lo guiará y ayudará a desarrollarse al máximo, así como apoyará al niño o niña con necesidades especiales.

Tenemos claro que en muchas partes y también en Chile, las artes no son comprendidas, porque muchos adultos de nuestra edad y de las generaciones anteriores no tuvieron la posibilidad de experimentar y vivir las expresiones y manifestaciones artísticas en forma óptima. Generalmente, éstas les fueron impuestas como algo difícil, inalcanzable...a veces excesivamente teóricas. Entonces hay una reacción a ello y cuesta entenderlo, tenemos que ayudar a que estudiantes, profesores, padres y comunidad educativa se incorporen activamente.

En cuanto a la comprensión y el gozo, quiero decir que estos términos no son excluyentes, sino que son complementarios y se necesitan mutuamente.

Quisiera mencionar a Ana Sfard, que es una matemática que ha hecho una serie de investigaciones con respecto al aprendizaje en los niños; ella plantea dos formas o metáforas del aprendizaje; por participación, y por adquisición.

Cuando todos cantamos cumpleaños feliz en un cumpleaños, un niño pequeño va a participar de la canción repitiendo algunas palabras; él sabe la canción del cumpleaños feliz aunque no necesariamente la cante en forma completa, ni sepa en qué año fue compuesta, ni quien la compuso; él se ha sentido parte de esta canción y por ello le pertenece. Este tipo de aprendizaje tenemos que ocuparlo en el aula y es válido, no es perder el tiempo, no es jugueteo, es una de las formas que tiene el ser humano de “hacerlo propio”. También adquirir es fundamental, significa agregar algo a lo que uno ya tiene. Olvidémonos de la idea de que nosotros sabemos todo y que nuestros niños no entienden nada y que hay que partir de a, b, c. Los niños tienen una capacidad de percepción y asombro muy grande, entonces aprendamos de ellos y no les coartemos este potencial. La clase de música tiene que ser un momento de gozo y de un hacer bien hecho, aspectos que no tienen por qué ser contradictorios, sino que son complementarios (como nuestras serpientes en el mito de Tren-tren y Cai-cai, son fuerzas que se necesitan y potencian mutuamente).

Estas Bases Curriculares contemplan la participación de todas las músicas, incorporando lo que cada estudiante conoce y escucha. Todas las músicas tienen algo en común, todas las culturas tienen mucho que aportar, porque si bien la cultura europea occidental nos ha dado la escritura musical y todos los aspectos armónicos y miles de cosas que son absolutamente maravillosas, la cultura africana nos incorporó toda la riqueza rítmica y la improvisación, y la cultura asiática la sutileza de los sonidos. Todas las músicas son dignas de estar en la sala de clases, en la medida en que las trabajemos y las trabajemos bien. Al mismo tiempo la clase de música es para todos los niños y corresponde al profesor incorporarlos.

Hay ciertos focos en estas bases curriculares que podrían resumirse en lo siguiente: todo lo que se hace en clases tiene que ser musical. Pongamos un ejemplo extremo para ilustrar: pintar un piano dibujado no es musical, es pintar un piano dibujado. Podría parecer que es una clase buena ya que los estudiantes están callados y ordenados, pero no hay crecimiento musical. Si hay ruido se podría pensar “¡Uy, qué hay ruido en esta sala, este profesor no sabe nada!” y en esa clase justamente los niños estaban experimentando con los sonidos para llegar a conocerlos y relacionarlos con su entorno. La idea es que cada vez que ustedes estén trabajando, no estén solo preocupados de lo que hay que hacer, sino de

que quieren lograr con sus niños; revisen si lo que están haciendo es musical, si hay crecimiento musical por parte de los estudiantes. ¡La música tiene que sonar! Un compositor inglés que trabajó en las salas de clases, John Paynter, decía: “me da lo mismo lo que hagan en la clase de música siempre que sea musical”. Eso, tengámoslo presente.

Otro foco importante es que el aprendizaje se logre en forma global, no segmentado. Antiguamente en ciencias, por ejemplo, se estudiaba la mariposa. Para ello, primero se mataba y se pinchaba a la mariposa en un insectario y así uno sabía qué era la mariposa. Hoy en día se deja a la mariposa revolotear en su ecosistema y se ve cómo se mueve, cómo vive y así aprendemos de la mariposa y aprendemos de todo el entorno. Musicalmente es lo mismo, si queremos estudiar el ritmo, tenemos que tener claro que en música está todo incorporado, entonces no conviene eliminar totalmente los otros elementos musicales, conviene comprenderlo dentro de su “ecosistema musical”. Como dice Elliot Eisner, podemos frenar un poquito la percepción, para hacerla un poquito más lenta, de modo que resaltamos una cosa para luego volver a incorporarla a su contexto. Si trabajamos cada experiencia musical en forma global -que puede ser desde un juego chiquito hasta la composición de una sonata- tendremos siempre el panorama completo de la música presente. Si se trabaja cada elemento por separado, es muy probable que

cueste mucho más comprender este aspecto en sí y además incorporarlo a la idea general de la música.

Otro foco que se enfatiza es la integración de la música con los otros medios de expresión. Si bien en estas bases curriculares, se separa música de las artes visuales, lo que me parece muy bien en el sentido de que cada lenguaje tiene su disciplina y su forma de trabajar, esto no significa que no tengan la misma denominación común: Artes. Las Artes o medios de expresión son hermanas, entonces si las trabajamos de forma integrada se complementan y se potencian comprendiéndose mejor cada una de ellas.

Lo que presento ahora son comentarios y expresiones de niños que jugaron -al igual que ustedes lo hicieron en esta ocasión- con estas serpientes. Ellos vivieron la misma experiencia:

Imagen 1. Tenemos primero un niño que hizo un pequeño reportaje donde dice: “me gustó la canción de Cai-caivilú y Tren-tren porque cuando nos tocó imitar a Caicai, teníamos que mover las manos diciendo Cai-caivilú despacio y fuerte”. Acá tenemos el reportaje de un niño y además un material que nos servirá para evaluar, este niño entendió lo que pasaba y comprendió el juego de intensidades, él lo vivió por participación y además, tiene una ilustración de las dos serpientes en un expresivo diálogo.

Aprendizaje musical

Por segmentación



En forma global



Imagen 2. En este otro caso tenemos una fortísima imagen de las serpientes en conflicto donde el niño captó el movimiento de Tren-tren, que era absolutamente angular y el de Cai-caivilú que era circular. Esta imagen nos está diciendo que el niño captó el argumento de la leyenda y expresó la fuerza de la serpiente.

Imagen 3. Este poema a Tren-tren y dice “ho -ese oh es al revés, pero no importa- Tren-tren tu piel es la tierra, tus curvas las montañas, larga como manguera, oh monstruo pacífico, tus dientes son cuchillos”.

¿Quién diría que un par de calcetines iba a lograr todo esto?

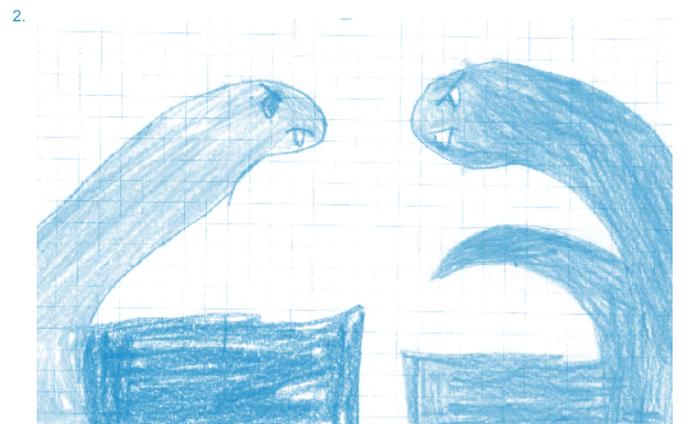
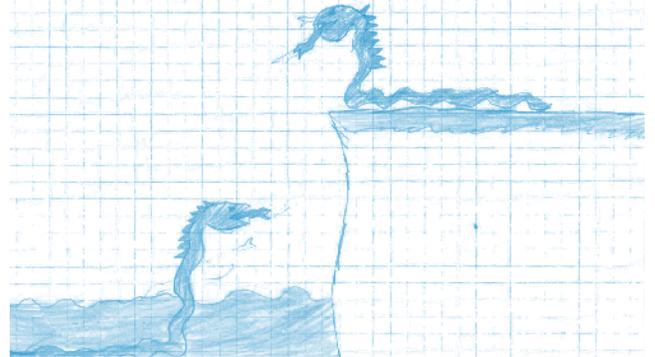
Con versos rítmicos, los brazos, un mito originario y un par de calcetines, hemos integrado todas las artes; tenemos el movimiento, la música, las artes visuales y las artes literarias. No se tuvo que hacer grandes gastos. Un profesor que sabe, que busca y que aplica su creatividad no necesita grandes ni costosos recursos.

Otro foco importante es el repertorio. Conocer los elementos de la música se logrará por medio de un repertorio. Tenemos que tener variadas manifestaciones musicales de todos los tiempos, de todas las épocas, para que nuestros estudiantes escuchen y también interpreten, ya sea, cantando o tocando, además de crear. Hemos sugerido en los programas una serie de materiales que incluyen obras de compositores chilenos que generosamente han colaborado. Este repertorio no es una imposición, son sugerencias de músicas adecuadas para los estudiantes de los diferentes años. Cada profesor podrá aplicar, adaptar y enriquecer estas propuestas.

Nuestra organización curricular está basada en tres ejes que se relacionan con el percibir, producir y reflexionar:

1. Escuchar y apreciar, escuchar tiene que ver con percibir, estar atento y no sólo oír en forma tangencial; el apreciar se entiende como saber gustar de los sonidos y la música, cómo encontrarle el sentido, valorar y evidenciar lo que escuchamos, de modo que nosotros como educadores podamos captar cómo el niño escucha (movió el dedito, pidió más, dibujó, comentó, etc.)
2. Interpretar y crear, entendiéndose que el producir música incluye tanto el repetir manifestaciones ya creadas como hacer aportes personales. Este eje incluye cantar, tocar, crear, improvisar, etc.

1. Me gusta la canción de
Cai-caivilú y Tren-tren
porque cuando nos toca
imitar a Cai-caivilú tuvimos
que mover las manos
nos diciendo Cai-caivilú do
nacio y fuerte.

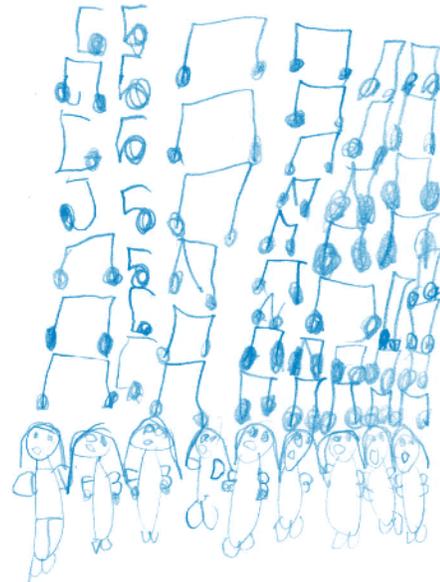
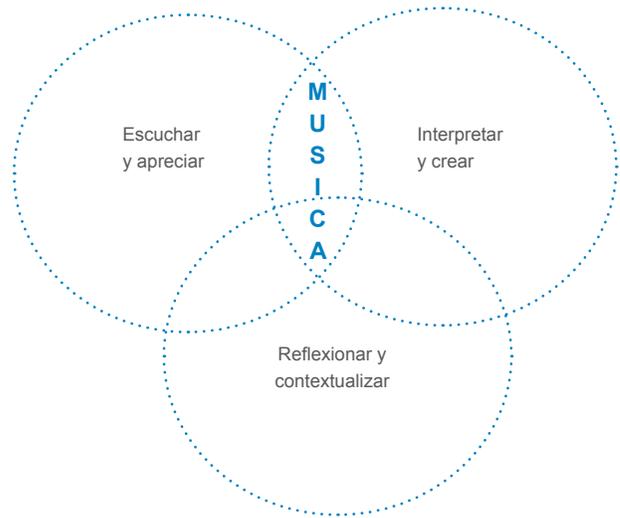


3. Ho trek trek
tu piel es la tierra
tus curvas las montañas
larga como manguera
o monstruo pacífico
tus dientes nos defienden
son cuchillos

3. Y por último, la reflexión y contextualización tienen que ver con el reflexionar con respecto a lo propio, a cómo aprendo de mi propia labor musical, así como también qué he aprendido de la música. Junto a esto está conocer y comprender los contextos en que surgen las diferentes músicas.

Esta ha sido un pequeña mirada de cómo se pretende vivir la música en las Bases Curriculares y Programas. Termino con otra cita de Elliot Eisner que sostiene que “los programas escolares brindan o fracasan de brindar las oportunidades, para que los alumnos aprendan a pensar inteligentemente a través y acerca de las artes”.

Pensar no es solo lo que ustedes pueden creer, se piensa también con el oído, se piensa con el corazón, los dedos piensan y tienen memoria cuando se acuerdan de algo. Entonces pensar involucra toda la capacidad del ser humano y lo que queremos es que los niños desarrollen su pensamiento al aprender a musicar. Cada profesor, a partir de estas ideas muy generales, tiene el derecho y tiene el deber de ser creativo y de encantar con la música. ■



Mesa 1 >

Visión de Educación Artística en las Nuevas Bases Curriculares Artes Visuales

Carmen Undurraga

Profesora de Artes Plásticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Magíster en Historia del Arte, Universidad Adolfo Ibáñez.

En la actualidad forma parte del equipo de la asignatura de Artes Visuales. Área de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación y se desempeña como docente en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Santo Tomás.

EXPRESANDO, CREANDO Y RESPONDIENDO POR MEDIO DE LAS ARTES VISUALES

“Expresando, creando y respondiendo por medio de las artes visuales”, este título nos habla de los dos ejes, sobre los que se sustentan las bases curriculares. Por un lado, está la expresión y creatividad a través de diferentes medios expresivos, a lo que muchos estudiosos llaman “hacer arte”, idea de la cual nos hemos apropiado. Por otro lado, tenemos la respuesta frente al arte, que incluye a la obra de arte y al objeto estético visual, así como a la obra personal de los estudiantes y la de sus pares.

¿Cuáles son los grandes desafíos que plantea a los profesores la asignatura de artes visuales en estas Bases Curriculares?

- Desarrollar la expresión y creación visual, en nuestros estudiantes, utilizando distintos medios visuales.
- Fomentar la experimentación y el uso de diferentes materiales, procedimientos y medios para expresarse y crear visualmente: este foco se puede desarrollar en la medida en que los profesores promuevan el uso y manejo de diferentes materiales, herramientas y procedimientos al hacer arte y cuando permiten que los niños descubran una amplia gama de posibilidades, para aplicarlos en sus trabajos personales.
- Promover el aprendizaje de los elementos y conceptos del lenguaje visual, para aplicarlos en la creación y en la respuesta frente a las artes visuales, dado que el lenguaje visual sirve tanto para la expresión y creación, como para dar una respuesta frente al arte. Si nuestros estudiantes conocen algunos elementos del lenguaje visual podrán expresar de mejor manera sus propios sentimientos, emociones, experiencias e ideas y podrán comprender cómo están presentes en las diferentes expresiones visuales.
- Desarrollar la sensibilidad, la percepción y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico frente a las artes visuales: el desarrollo de la sensibilidad y la percepción, la capacidad de reflexión y de pensamiento crítico son aspectos principalmente enfocados, en esta propuesta, al eje de respuesta frente al arte.
- Valorar las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal: la valoración de las manifestaciones artísticas, tanto nacionales como latinoamericanas y a

nivel mundial ¿Para qué? Para aprender a respetarlas, a quererlas y a gozarlas estéticamente.

¿Qué consideraciones tenemos en las bases curriculares?

Los objetivos de aprendizaje se han redactado usando un lenguaje claro y directo, orientado hacia desempeños observables, en relación al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes significativas de acuerdo a cada edad. Para comprender e implementar esta base es importante considerar su estructura en las que se consideran: ejes, focos, habilidades y actitudes.

Ejes de las Bases Curriculares

Los ejes están basados en las habilidades propias de las artes visuales: expresión, creación, apreciación y respuesta frente al arte. En estas bases se propone trabajar habilidades y contenidos de manera infundida. En el primer eje, el de expresión y creación visual, se espera que los estudiantes realicen diversos trabajos de arte, utilizando diferentes medios expresivos, materiales, herramientas, procedimientos y elementos de lenguaje visual. Los referentes propuestos para la expresión y creación son ideas personales y aquellos referidos a la observación del entorno natural, cultural y artístico. El segundo eje, de apreciación y respuesta frente al arte, es una oportunidad para que los alumnos observen, describan, comparen y analicen obras de arte, objetos de diseño, artesanía, sus propios trabajos y los de sus pares, a partir de los elementos del lenguaje visual.

Los principales objetivos de aprendizaje son cinco y van progresando de acuerdo a la edad de los estudiantes y se ordenan en relación con los ejes. A continuación se presenta una síntesis de éstos:

Eje: Expresar y crear visualmente.

Objetivos:

- Expresar y crear trabajos de arte a partir de la observación de entorno natural, cultural y artístico.
- Aplicar elementos de lenguaje visual en trabajos de arte, objetos de artesanía y diseño.
- Expresar y crear a partir de materiales, herramientas y procedimientos de las artes visuales.

Eje: Apreciar y responder frente al arte

Objetivos:

- Apreciar y responder frente a la obra de arte, objetos de artesanía y diseño del patrimonio cultural.
- Apreciar y responder frente al trabajo de arte, objetos de artesanía y diseño personal y de sus pares.

Focos de las Bases Curriculares

- Énfasis en el hacer y la creatividad e importancia de la respuesta frente al arte, incluyendo en este ámbito, el trabajo personal de cada estudiante y el de sus pares.
- Uso de nuevas tecnologías y ampliación del horizonte cultural de los estudiantes; en los últimos años la tecnología se ha vuelto más amigable y hay cada vez mayor acceso a ella. Ha aumentado el acceso a los celulares en nuestro país, que incluyen cámaras fotográficas, la masificación en el uso del computador y el video. Estas nuevas tecnologías nos pueden servir de herramientas para hacer trabajos de arte, registros visuales, creaciones audiovisuales y como fuentes de búsqueda y manejo de información. En relación a esto último, los profesores que impartimos la asignatura de artes visuales debemos motivar a nuestros estudiantes para que tomen contacto con nuestro arte, objetos visuales y los de otros países. Esto permitirá que nuestros futuros jóvenes amplíen su horizonte cultural y artístico; podrán observar y responder frente a una amplia gama de manifestaciones visuales de diferentes épocas y culturas y no solo con las que habitualmente tienen contacto.
- El diseño en educación básica: el diseño existía en el programa anterior, pero se incluyó en niveles iniciales, para que los niños tomen contacto con éste desde la infancia.
- Integración con otras áreas: si hacemos un paralelo entre los programas de las diferentes asignaturas de las nuevas Bases Curriculares, nos encontraremos con relaciones entre ellas. En el caso de nuestra asignatura hay muchos elementos en común con el área de Ciencias Naturales en lo que se refiere a la apreciación del entorno y de la naturaleza. Con Historia, Geografía y Ciencias Sociales hay períodos artísticos que se relacionan con los contenidos de esta asignatura y se tratan de manera paralela, pudiendo establecer también diferentes tipos de vínculos. A este respecto no puedo dejar

de mencionar que Artes Visuales es una asignatura independiente, que puede trabajarse con otras y esto no significa que pierda su identidad o que alguna esté en función de la otra.

Habilidades que promueven las Bases Curriculares

- **Expresión y creación:** fomentar el incremento de la habilidad de expresión permitirá a los estudiantes expresar su propia interioridad, lo que observan en su entorno, en obras de arte y artefactos. Desarrollar y permitir el pensamiento creativo implica fomentar capacidades, tales como: imaginación, experimentación, generación y planificación de ideas. Con los niños más pequeños hay que trabajar principalmente la expresión, de manera que ésta se transforme gradualmente en una creación más consciente. Para esto se deben dar oportunidades a los estudiantes de planear, experimentar y seleccionar materiales y herramientas para sus trabajos de arte. Es muy importante que, como parte del desarrollo de la creatividad, existan instancias de evaluación y reflexión en torno a la creación personal, la de los y las compañeros(as) y la de creadores de artes visuales.
- **Manejo de materiales, herramientas y procedimientos:** estas habilidades son fundamentales para realizar trabajos de arte y es importante que los y las docentes comprendan que se deben desarrollar de manera progresiva. Se comienza con la aplicación y experimentación con materiales, herramientas y procedimientos, para luego, combinarlos y usarlos adecuadamente de acuerdo a la etapa de desarrollo del niño. El desarrollo de estas habilidades no tiene un fin en sí mismo, sino que está en función de la expresión y la creación. Nosotros, como docentes, debemos estar actualizados e informados en este ámbito, debido a que los lenguajes visuales se han ampliado y han aparecido nuevos materiales, herramientas y procedimientos. Por último, debemos recordar que el desarrollo de estas habilidades requiere de una ejercitación constante.
- **Análisis crítico:** llegar a éste implica un trabajo progresivo. No le podemos pedir a un niño o niña de 1° básico que lo realice de manera espontánea, nosotros debemos motivarlos para que expresen sus propios sentimientos, ideas y opiniones frente al trabajo artístico; para luego ir de a poco dándoles los medios necesarios

para llegar al análisis crítico. Fomentar la observación, descripción, comparación, investigación e interpretación de obras de arte, objetos de diseño, de artesanía, trabajo de arte personal y de sus pares, aplicando elementos de lenguaje visual, se constituyen en algunos de los medios para llegar al análisis crítico.

- **Comunicación:** ésta tiene un lugar privilegiado en las artes visuales, porque el quehacer artístico implica necesariamente comunicar; cuando alguien se expresa, está comunicando. El hecho de presentar el trabajo personal y hablar del trabajo de sus compañeros también ayuda al desarrollo de estas habilidades comunicativas.

Actitudes que promueven las Bases Curriculares

- **Disfrutar de múltiples expresiones artísticas:** este disfrute no solo se enmarca en los lenguajes artísticos tradicionales, sino que se abre a las manifestaciones del mundo del diseño, artesanía y a lenguajes visuales contemporáneos.
- **Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos con respecto a sí mismo, su entorno, la naturaleza y comunicar sus apreciaciones personales frente a las artes visuales.**
- **Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros. Desarrollar las capacidades de tolerancia al aceptar consejos y críticas de otros.**
- **Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad, dado que lo que se valora y cuida con mayor esmero es aquello que conocemos y apreciamos. Es indispensable que esta asignatura sea una oportunidad para que los estudiantes conozcan y aprecien nuestras propias manifestaciones artísticas y las de diferentes lugares y épocas.**
- **Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente. Aunque se ha mencionado reiteradamente al desarrollo creativo como uno de los principales componentes de esta base, cabe destacar la importancia del profesor para el desarrollo de éste. El docente debe fomentar, por medio de múltiples y variadas actividades en sus alumnos, la experimentación con diferentes lenguajes visuales, ideas y referentes. También debe crear oportunidades para que niños y niñas puedan usar, tanto la imaginación como el pensamiento divergente, para dar**

respuestas originales a desafíos y problemáticas de diferente origen.

- Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo y el trabajo artístico propio y de otros, valorando la originalidad.

A través de esta asignatura no se pretende formar artistas, diseñadores, arquitectos, o publicistas, lo que se pretende es que nuestros estudiantes quieran expresarse y crear a través de las artes visuales y valoren, respeten y aprecien las diversas manifestaciones artísticas. ■

Mesa 1 >

Prácticas de Formación Artística en una Escuela Tradicional

Fabiola Salgado

Profesora de Estado en Biología de la Universidad Católica, magíster en Administración educacional, mención Gestión de sistemas educativos. Doctora en Ciencias de la educación didáctica y organización de instituciones educativas, Universidad de Sevilla. Con más de 35 años de experiencia en la educación pública actualmente es docente de la cátedra de Gestión educacional en la Universidad Autónoma de Chile y directora de la Escuela Artística Armando Dufey Blanc de Temuco

La Escuela Armando Dufey Blanc de Temuco nace en el año 1998 en las dependencias de la ex- Escuela de Cultura surgida en los años 70. Esta última fue gestada por un grupo de docentes, que en colaboración con del Coro de Profesores, la Sociedad de Amigos del Árbol, la Academia de Bellas Artes y el Conservatorio de Música, decidieron brindar una oportunidad de desarrollo artístico para niños y niñas pertenecientes al sistema público de educación.

En sus inicios, La Escuela de Cultura impartía principalmente talleres de literatura, teatro, danza, educación musical y artes plásticas, sin embargo a poco andar, profesores y profesoras se dieron cuenta que los estudiantes asistían a los talleres de manera discontinua, especialmente durante el invierno, lo que impedía obtener los resultados deseados. En este contexto, generaron la idea de crear una escuela artística con estudiantes propios y 28 años más tarde lo consiguieron, dando nacimiento a la Escuela Armando Dufey.

En sus inicios, se trataba de un establecimiento pequeño que impartía cursos hasta 4° básico y contaba solo con 100 estudiantes, sin embargo, en su segundo año de vida, duplicó su matrícula, dos años más tarde amplió su cobertura hasta 7° básico y posteriormente hasta 8°, y el 2008 incorporó los niveles de preescolar y media y dio inicio a la jornada escolar completa.

Estas transformaciones implicaron cambios y ajustes en la gestión escolar, especialmente de índole curricular y de infraestructura, pues se requería contar con las aulas necesarias para impartir las clases de todas las asignaturas del plan de estudios, además de salas de individuales para las distintas expresiones del arte que en este colegio se desarrollan.

Este acelerado crecimiento, no transformó la visión del establecimiento: la actual Escuela Artística Armando Dufey Blanc sigue siendo una escuela formal, con una visión explícita que se compromete con la formación integral de todos sus estudiantes y el desarrollo de sus habilidades artísticas, promoviendo con ello su autonomía y una sólida base valórica e intelectual.

Como mandato de implementación de la misión institucional que orienta el quehacer de la escuela, se trabaja la trayectoria educativa de los y las estudiantes, desde pre-kínder hasta 4° medio, tanto en el ámbito cognitivo, como en el de las artes y la cultura.

Es importante señalar, que si bien se trata de un liceo artístico este incluye la Educación Media Humanística-Científica, pues pretende que sus estudiantes tengan la oportunidad de continuar estudios superiores de manera exitosa. El currículo se organiza teniendo como base, el Marco Curricular Nacional en la Formación General y Diferenciada. Esto se materializa de la siguiente forma: en pre-kínder y kínder, se incorporan 2 horas de apresto musical como complemento a los núcleos que se trabajan en la Educación Parvularia. Desde 3° básico a 2° medio, todos los estudiantes tienen dos horas de artes visuales y dos de artes musicales, solo en 3° y 4° año de Educación Media, deben elegir una de las dos asignaturas.

Cabe señalar que es en las horas de libre disposición donde se cobija el área artística. En este contexto, en 1° y 2° básico se organizan cuatro horas de ciclo exploratorio de manera exclusiva, en el cual niños y niñas pasan por las distintas expresiones del arte, para que de esta forma ya en 3° básico elijan un taller. La especialización se inicia en 3° básico y finaliza en 4° año de Educación Media, mediante cuatro horas obligatorias destinadas a ella, los más avanzados tienen dos horas adicionales voluntarias.

Dentro del área artística, en Artes Musicales se imparten talleres de cuerdas (violín, viola, violoncello, contrabajo, guitarra clásica), de vientos madera (flauta travesa, oboe, clarinete, fagot), de bronce (trompeta, corno, trombón, tuba), de piano y percusión. En Artes Visuales, de escultura, pintura, dibujo o audiovisual; en Artes Escénicas: danza o teatro; además está la alternativa de un taller literario.

En relación a sus resultados, los logros de aprendizajes se evalúan través de mediciones externas como el SIMCE y las PSU, como en cualquier escuela tradicional. Las últimas mediciones en el SIMCE, ubican a la escuela en el lugar número 20 de 109 en 4° básico; en 2° medio en el lugar 23 de 46.

En cuanto a la prueba de selección universitaria PSU el establecimiento se ubica en el tercer lugar dentro los colegios municipales de la región.

Respecto de los logros en el área artística, estos se evalúan a través de las interpretaciones y productos finales presentados a la comunidad. La Escuela tiene un importante reconocimiento en la comunidad local, y sus presentaciones

tienen alto impacto en los medios de comunicación local (televisión, diario, radio).

Cabe destacar que el área de extensión, además de realizar actividades propias, cobija proyectos desarrollados por otras instituciones. Así, en el año 2012, la compañía de teatro de Cherquenco presentó la obra Ruta del Aserrín; el grupo de percusión Kairo realizó un taller de Percusión; y a través del Consejo Nacional de las Artes y la Cultura (CNCA) se trabajó un taller de escultura con el apoyo de un artista reconocido como Tesoro Humano Vivo.

Con el objetivo de difundir la cultura y todas las expresiones del arte, cada año culmina con una presentación a la comunidad de todos los talleres artísticos del liceo. Esta actividad se lleva a cabo en el Teatro Municipal de Temuco, por ejemplo el año 2012 se presentaron 20 talleres, algunos de ellos desarrollaron presentaciones conjuntas, por ejemplo el taller de oboe se presentó con el de clarinete y fagot; el de percusión con el de flauta travesa y el de audiovisual con el de creación literaria.

Además cada año se realiza una presentación de alto nivel para toda la comunidad; por ejemplo el 2012 se montó la ópera The Queen que se estrenó en Navidad en el Teatro Municipal de Temuco. Dado su alta acogida y valoración obra fue solicitada por el departamento de educación municipal para su presentación en la Plaza principal de Temuco, a toda la comunidad.

Respecto de nuestros estudiantes egresados, un porcentaje mínimo continúa estudios superiores en el área de las artes, a mi juicio las principales limitantes se relacionan con la falta de financiamiento de las escuelas artísticas, tanto en la adquisición y mantención de los instrumentos y con lo oneroso que es continuar estudios superiores, lo que desmotiva las expectativas laborales que puedan tener los estudiantes. Por otro lado, faltan instituciones que continúen la formación artística en nuestra región.

Finalmente, se considera también como limitante, la falta de continuidad de algunos estudiantes, pues al tratarse de una escuela formal pública, no existe selección, por lo tanto si hay vacantes no se le puede negar la matrícula a ningún niño, no importando sus habilidades, intereses o el curso.

No obstante, es importante destacar el valioso apoyo del Fondo Nacional de las Artes (FAE) del CNCA, de la Fundación de Orquestas Juveniles, del Teatro Municipal, del Departamento de Educación Municipal, de las universidades locales, la prensa entre otros.

Nuestro objetivo principal es entregar una real educación integral, por lo que nuestro mayor desafío es integrar lo académico y lo artístico, sin descuidar lo social y lo valórico. ¿Qué necesitamos para lograr este objetivo? Obviamente, docentes motivados y una sólida formación artística. Los docentes de la formación general manejan sus contenidos muy bien y los del ámbito artístico son todos especialistas e intérpretes superiores, pero ¿cómo trasparamos la formación que tienen los artistas a los profesores del currículo formal? y ¿cómo los del currículo formal traspan sus conocimientos y experiencias a los artistas? Debemos aprovechar efectivamente estas potencialidades y brindar una formación a nuestros estudiantes como lo tenemos declarado en nuestro proyecto.

Me parece que es necesario formular un modelo integrador en el cual los docentes faciliten esta integración y no sean los estudiantes quienes deban comulgar lo que docentes y artistas les entregan. Tenemos capacidades y habilidades que están declaradas en los programas, como por ejemplo, la creatividad, la inteligencia, la iniciativa, la sensibilidad, la apreciación, la reflexión y tantas otras.

Este es el gran desafío, difícil, pero no imposible.

Como escuela hemos asumido este desafío, por ejemplo podemos señalar que durante el 2013, los y las estudiantes realizaron un proyecto mediante el cual vincularon las artes con las plantas y las ciencias, lo que se expresó en una muestra de pintura. Ellos fueron invitados a un laboratorio de genoma en el cual observaron en microscopio las plantas, luego plasmaron lo observado en una pintura.

Para terminar, comparto con ustedes el pensamiento de Hippolyto Taine, filósofo y crítico que dice “el arte es como un naranjo, que precisa un suelo adecuado para florecer y dar frutos”. Creo que tenemos un buen terreno, firme, que corresponde a nuestro origen, a nuestra misión, espero que podamos brindarle el clima adecuado para que florezca y produzca deliciosos frutos.

Mesa 1 >

Aporte de la Educación Artística a las Competencias Transversales de la Educación

(Estudio solicitado por la Sección de Educación Artística del CNCA)

Pablo Morris

Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, con estudios de Magíster en Políticas Públicas en la Universidad Diego Portales. Ha participado en numerosas investigaciones cualitativas y cuantitativas sobre políticas públicas en los ámbitos de educación, cultura, ciudadanía y trabajo, contando con varias publicaciones relacionadas. Actualmente es Investigador en Asesorías para el desarrollo.

El estudio que voy a presentar aborda el tema de la educación artística, pero no desde aquellos establecimientos que son integralmente artísticos, sino en el contexto de establecimientos escolares que integran a la educación artística dentro de sus inquietudes, iniciativas o talleres en el marco de la jornada escolar completa, pero implementadas por talleres externos en actividades extracurriculares.

Este estudio se realizó durante la segunda mitad de 2012 y su objetivo fue identificar el aporte de la educación artística, en el desarrollo de competencias laborales transversales, en estudiantes de enseñanza media científico humanista que pertenecen a instituciones educativas que desarrollan iniciativas artísticas como parte de su proyecto educativo institucional. Como decíamos, se trata de establecimientos que, de alguna forma, tienen alguna inquietud o alguna valoración por la educación artística, pero que no son escuelas artísticas propiamente tales. En términos específicos lo que buscábamos era tener una aproximación a las habilidades socio-afectivas que son desarrolladas a partir de estas iniciativas de educación artística; tratar de explorar el vínculo entre estas habilidades y ciertas competencias laborales transversales que son demandadas por el mercado laboral, en el caso de los egresados, e identificar en el sistema educativo chileno oportunidades desde la gestión educativa, para fortalecer la educación artística en la enseñanza media científico humanista y proponer ciertas recomendaciones que aporten a este vínculo entre educación artística y competencias laborales.

Iniciamos el estudio haciendo una revisión bibliográfica y conceptual de estudios internacionales. La literatura internacional y los estudios sobre estos temas muestran consistentemente que la educación artística desarrolla ciertas habilidades que son llamadas socio afectivas y que en el ámbito laboral crecientemente se están demandando.

El estudio -del cual ahora voy a explicar la metodología- no tiene el alcance para establecer el impacto directo entre la educación artística y las competencias laborales, además que la literatura internacional tampoco muestra una relación directa entre las dos, sino que muestra lo que nosotros quisimos investigar.

La metodología fue tanto cuantitativa como cualitativa. En términos cuantitativos aplicamos una encuesta a 598 estudiantes, de 20 establecimientos que ejecutan algún proyecto

artístico en el país, con el fin de indagar cuáles son las habilidades socio afectivas que ellos desarrollaban. Por otra parte, hicimos seis estudios de casos en liceos científico-humanistas, en distintas regiones, que habían ejecutado el año anterior ciertas iniciativas artísticas, todas ellas en el marco del Programa Acciona.

Primero me referiré a lo cualitativo. Para los casos que estudiamos en profundidad, entrevistamos a una gama amplia de actores: profesores a cargo de los talleres, de las asignaturas de arte, equipo directivo, estudiantes participantes y personas externas a los establecimientos que tienen que ver con el mundo laboral. Los resultados muestran, en primer lugar, que el hecho de que un establecimiento cuente o desarrolle talleres artísticos, en este caso Acciona, o cualquier otra iniciativa externa, no implica necesariamente la incorporación de la formación artística en el proyecto educativo de los colegios. ¿Qué significa esto? Que nos encontramos con casos donde sí eran muy entusiastas con el desarrollo de las artes y donde, por lo tanto, estos talleres formaban parte de una serie de iniciativas al respecto, pero también otros colegios donde esto era una iniciativa aislada, algo muy puntual que comenzaba y terminaba con el taller y no pasaba más allá. Lo anterior, corresponde al punto de vista de los establecimientos y de cómo ellos incorporan los talleres en su gestión.

Desde el punto de vista del entorno laboral, encontramos también que, en general, el mundo laboral tiene una visión crítica de las competencias y habilidades de los jóvenes recién egresados de la educación secundaria que ingresan al mundo laboral. Y lo que más se demanda, según lo que señalaban los entrevistados, son factores como disciplina, compromiso, responsabilidad. Dentro de los objetivos del estudio queríamos poner un foco especial en dos habilidades socio-afectivas que nos interesaban especialmente: creatividad e innovación. Esas son las que se desarrollan, preferentemente, a través de la música, las artes visuales y otras disciplinas artísticas. Curiosamente en el ámbito laboral, creatividad e innovación aparecen muy poco mencionadas como valores que requieren de los jóvenes. Los empleadores quieren que éstos sepan cumplir instrucciones, que se comprometan con su trabajo, que sean responsables, que lleguen a la hora, que no se atrasen, que cumplan, pero la verdad es que sean creativos e innovadores se mencionaba muy poco. Esto es algo muy interesante.

Siguiendo con los resultados cualitativos, desde la percepción de los actores y de los propios estudiantes entrevistados, detectamos tres tipos de habilidades que son desarrolladas, por el hecho de participar de estos talleres de formación artística, primero se desarrolla un área claramente relacionada con la motivación, es decir, los que asisten a los talleres se sienten más comprometidos, más motivados, no solo con el taller, sino con los estudios y con otras responsabilidades y eso se expresa completamente en detalles, en cosas que son relevantes como: mayor puntualidad y mayor asistencia al establecimiento educativo escolar. Otra habilidad fuertemente desarrollada es la autovaloración: los jóvenes que participan poseen una mayor autoestima, descubren actitudes, son capaces de superar la timidez, toleran mejor la frustración, mejora su autoconocimiento. Aquí viene al caso citar una anécdota de terreno. Me correspondió entrevistar a una estudiante que participaba en el taller de coro y cuando le preguntamos qué es lo que había aprendido, decía que lo más importante era que había descubierto que podía cantar. ¡Una niña de 16 años que tal vez tararea en la ducha, pero nunca había sido consciente de que podía cantar! Bueno, como ese ejemplo hay muchos otros casos de jóvenes que mejoran su autovaloración. Un tercer factor es la sociabilidad y el saber trabajar en equipo. Por ejemplo, los grupos de rock y otro tipo de talleres similares implican un fuerte trabajo en equipo y, por lo tanto, confianza en el grupo.

Ahora bien, estos talleres, dado que son iniciativas de corta duración y acotados en el tiempo, son vistos fundamentalmente como instancias de sociabilidad y de recreación, más que como un espacio donde apreciar el arte o desarrollar una disciplina en particular. El énfasis claramente está puesto en aspectos como recreación y sociabilidad.

Con respecto al tema de la inserción laboral de los estudiantes egresados, tema acerca del cual también indagamos, la verdad es que, en primer lugar, los establecimientos no tienen información al respecto y eso no sólo ocurre con estos establecimientos; en muchos otros estudios que hemos hecho en el ámbito escolar hemos podido verificar que hay un puente roto entre éstos y el ámbito laboral. Los establecimientos no saben, no hacen seguimiento de sus egresados, no tienen idea, más allá de algunas anécdotas puntuales, qué es lo que hacen los estudiantes una vez que salen y desde el mundo productivo o mundo laboral tampoco se conoce lo que realmente se hace en el sistema escolar, ni mu-

cho menos cuáles son las iniciativas de educación artística que éste entrega.

Ahora pasemos a lo cuantitativo. Aplicamos encuestas con dos tipos de preguntas: primero cerca de 30 que eran tipo escala Likert con afirmaciones frente a las cuales los estudiantes tenían que marcar una escala común. A partir de eso medimos el desarrollo de ciertas habilidades y comparamos a los estudiantes que participaron con otros que no lo hicieron. Si bien este no es un estudio de impacto, sí permite establecer relaciones estadísticamente significativas, pero no causales.

El primer resultado importante es que la participación en los talleres está correlacionada con el desarrollo de habilidades socio-afectivas, es decir, aquellos que asisten a ellos mostraban una mayor habilidad socio-afectiva.

En segundo lugar, entre los alumnos que asisten a los talleres, quienes tenían mejores notas desarrollaban más habilidades socio-afectivas que aquellos que tenían peores promedios. Probablemente se requeriría otro estudio para ver y aislar exactamente la influencia de cada variable y saber cuál de las dos pesa más, pero lo que sí sabemos es que hay una relación entre participar en talleres y tener mejores notas.

Entre las características que influyen menos en el desarrollo de habilidades socio-afectivas está el sexo o género y la escolaridad de los padres. Por otro lado, la vulnerabilidad del establecimiento no explica las diferencias en cuanto al desarrollo de dichas habilidades. Ahora, atención, porque acá hay un sesgo muestral, ya que un criterio de selección de los establecimientos era que atendieran a estudiantes vulnerables, por lo tanto, no estamos midiendo el peso de esa variable. No obstante, había algunos establecimientos que atendían a niños y jóvenes muy vulnerables y otros un poco menos: en ambos casos no se observó un efecto significativo. Tampoco se evidenciaron relaciones estadísticamente significativas entre educación artística y desarrollo de la creatividad e innovación.

Participar en los talleres se relaciona con mayor orientación al logro, mayor capacidad de establecer normas, mayor capacidad de elaborar y expresar ideas, mejor toma de decisiones, más trabajo en equipo, más participación. Por su

parte, la escolaridad de los padres se relaciona con mayor capacidad de expresar ideas, mediano trabajo en grupo y mayor compromiso personal. En tanto, las notas tienen relación con más orientación al logro, más capacidad de expresar ideas, más autorregulación, más compromiso personal.

Luego de este análisis de correlaciones, medimos algunos aspectos de la creatividad. Para hacerlo les hicimos dos preguntas abiertas a las que luego aplicamos una codificación especial. Las preguntas eran:

- ¿Cuáles crees tú que podrían ser las desventajas de tener un auto? Nombra todas las que se te ocurran.
- ¿Cuáles crees tú que podrían ser las semejanzas que existen entre un computador y una escoba? Nombra todas las que se te ocurran.

Esta segunda pregunta la habíamos aplicado unos años antes en una evaluación del Programa Okupa, entonces es interesante porque permite hacer ciertas comparaciones en el tiempo.

Codificamos las respuestas de forma tal de poder medir tres dimensiones, que en la literatura se indica que son importantes, con respecto a la medición de creatividad:

1. Fluidez: ¿cuántas ideas menciona el estudiante para responder la pregunta? Mientras mayor es la cantidad de respuestas se considera que tiene más fluidez.
2. Flexibilidad: capacidad de dar respuestas que respondan a diversas categorías.
3. Originalidad: ¿qué tan distinta a la media es la respuesta que da el estudiante?

En los casos que observamos, el factor que más pesa en los tres ámbitos, es el promedio de notas, o sea más que los talleres lo que importa es la nota y ahí quizás también hay un sesgo, porque probablemente los que quieren participar de estos talleres son los mejores alumnos, los que están más motivados, en consecuencia, sería adecuado hacer un estudio más fino.

En conclusión:

- En primer lugar, las habilidades socio-afectivas requieren de un tiempo largo de maduración. Nosotros apreciamos ciertos efectos interesantes y positivos en los talleres, pero

como éstos son acotados, para mantenerse en el tiempo dependerían de algo sostenido como, tal vez, una escuela artística. No significa que todos los colegios tengan que convertirse en escuelas artísticas, pero sí que aumenten el tiempo de la exposición a iniciativas artísticas.

- Los casos estudiados además permiten identificar una amplia gama de capacidades que los jóvenes desarrollan; sin embargo no es posible -a partir de este estudio, y tampoco la evidencia internacional es clara al respecto- hacer un vínculo directo entre educación artística y competencias laborales. Lo que sí está claro es que ésta desarrolla habilidades socio-afectivas y que el mercado laboral demanda ese tipo de habilidades, pero el nexo directo entre haber participado en talleres de educación artística y tener una mejor inserción laboral no es posible establecerlo por medio de este estudio; sería necesario un seguimiento de muchos años o un estudio de otro tipo que va mucho más allá del alcance de éste.

- La sustentabilidad de estas habilidades y la posibilidad de que se conviertan en competencias útiles para la vida depende de cuán transversal y sistemática haya sido la formación artística. Claramente mientras más transversal y sistemática es, mientras menos aisladas son estas iniciativas, mejores son los efectos esperables.

A modo de invitación al debate o a la reflexión, nosotros apreciamos, a partir de este estudio, que la educación artística se puede considerar como un tipo de recurso que el sistema escolar posee; algunos establecimientos lo ocuparán más intensivamente y otros menos, pero es un recurso que trae potenciales beneficios en tres ámbitos:

1. El primero, la formación ciudadana integral, es decir, formar habilidades no sólo para el trabajo, no sólo para algo específico sino para la vida; habilidades que permiten generar ciudadanos conscientes, con mayor discernimiento ético, etc.

2. La educación artística también sirve para desarrollar habilidades cognitivas, o sea hay una relación clara entre el estudiante que participa en iniciativas artísticas y aquellos que tienen mejor rendimiento académico. Y además, también existen casos especiales de estudiantes que participaron, que no eran buenos alumnos según sus profesores, pero, que luego de asistir a los talleres, empezaron a ser más puntuales o más responsables, y por ende, tienen mejores posibilidades en el ámbito cognitivo.

3. Y, en tercer lugar, si estos dos primeros beneficios son realmente verificables, o sea, si realmente la educación artística es transversal, es sistemática y se aprecian estas mejoras, entonces uno podría esperar en el mediano y largo plazo, que los jóvenes que participaron de iniciativas artísticas, tienen mejores habilidades blandas y también mejores habilidades cognitivas. Y por lo mismo, potencialmente deberían ser jóvenes y adultos con mejor y mayor empleabilidad, de acuerdo con las demandas que el mundo laboral está requiriendo hoy día. ■

Preguntas Mesa 1 >

Creo que hoy existe un abuso de las tecnologías ¿Qué rol cumplen en la educación artística?

Carmen Undurraga

Las artes visuales han cambiado en el tiempo y es necesario adecuarse a los avances y al contexto de cada época. Los programas computacionales son herramientas que han sido integradas por nuestra sociedad y sistema educativo, al igual que lo han hecho muchos artistas visuales, que los utilizan en su creación. A esta pregunta respondo con nuevas preguntas ¿por qué evitar el uso de la tecnología dentro de la sala de clases? Y agrego ¿en qué medida nos hemos hecho cargo de enseñar a usar la tecnología para evitar el abuso?

Carmen Lavanchy

Con respecto a la tecnología, en música también hay muchas tecnologías y los niños tienen acceso a programas computacionales, etc. Ahora, creo que no se pueden desconocer, y creo que en la sala de clases lo que sí se tiene que fomentar es el crecimiento del estudiante, de modo tal que si hay alguna tecnología musical que pueda ayudar al crecimiento musical y que pueda ampliarle las fronteras a los estudiantes, bienvenida sea; pero usarla por usarla no tiene mucho sentido; a veces el trabajar con el material puro, o sea trabajar con la voz o con una piedrecita da para mucho más, porque hay mucha más experimentación y hay mucho más trabajo, tanto de experimentación sonora como de creatividad.

¿ El arte involucra distintas disciplinas, como las que presentó la Escuela Artística Armando Dufey Blanc, ¿Qué concepto de arte tiene nuestro currículo?

Carmen Lavanchy

En relación a ¿qué visión del arte? La palabra arte, muchas veces, está pensada como algo que se guarda en el museo. En música se usa el término música, no artes musicales,

sino música, musicar, que es la expresión artística de organizar sonidos y silencios. La visión de arte tiene que ver con este quehacer absolutamente natural del ser humano, que va a incidir en todo su desarrollo y que va a influir en que sea una persona más pensante y con mayores habilidades sociales.

Llama la atención que ninguno señalara nada sobre el vínculo entre asistencia a museos y espectáculos culturales con el cruce con el currículo del colegio, las mallas curriculares o las competencias laborales. ¿Cuál es la opinión al respecto?

Carmen Undurraga

En las bases curriculares de arte no aparece directamente una alusión a la asistencia a los museos, pero sí está en el programa, inclusive hay actividades que consisten en traer artistas o artesanos, que vivan en su región o en su localidad, a la sala de clases. Si ustedes leen el programa de artes visuales, verán un anexo donde se hizo una revisión de todos los museos existentes en Chile, es una actualización que además de los museos incluye los centros e institutos culturales; es decir, nosotros propendemos a que, justamente, los y las estudiantes salgan de la sala de clases y visiten distintos lugares artísticos y patrimoniales.

Pablo Morris

Solo un comentario breve, la verdad es que el estudio que nosotros hicimos no exploró específicamente la asistencia a museos; sin embargo un tema que es interesante es que los estudiantes valoran la posibilidad de acceder a un mundo artístico - cultural que no conocían y eso por supuesto que puede incluir visitas a terreno, a museos, a conciertos. Es la idea de salir del espacio escolar y descubrir que hay un mundo afuera. Lo que sí reveló el estudio es que también los jóvenes valoran la posibilidad de mostrar su arte y que su arte no solo sea visto como una actividad entretenida e interesante, que hacen en la sala de clases o en la hora de taller con sus amigos, sino que como algo que pueden mostrar y

que puede ser valorado por la comunidad. Esto apunta a un poco a esta idea de ampliar el límite entre escuela y sociedad; que finalmente es lo que los jóvenes buscan.

Fabiola Salgado

En relación con la Escuela Artística Armando Dufey Blanc, lo que se presentó es la organización dentro del marco curricular, es decir la formación general, la de libre disposición y la formación diferenciada y, en ese contexto, están los talleres. En relación al vínculo entre asistencia a museos y espectáculos culturales, éste es abordado a través de los talleres artísticos implementados con visitas planificadas y también a través de actividades internas como es el caso en los dos últimos años de la incorporación de un tesoro humano vivo. En la formación general las estrategias son transversales en las asignaturas de Ciencias Sociales e Historia y en artes. Se utiliza de manera efectiva toda la riqueza cultural que existe en la IX región.

Considerando que no es obligatorio que Artes Visuales y Música sean impartidas por profesores especialistas y que, en gran parte, en las escuelas las imparten docentes básicos ¿cómo proyectan que un docente sin formación idónea pueda llevarla a cabo?

Carmen Lavanchy

Sabemos que no hay suficientes profesores de música para hacer clases a todos los escolares. Eso es un problema grande, se ha conversado cada vez que hemos hablado acerca de la base curricular de música y es un problema país que vamos a tener que ir resolviendo entre todos. Lo único que podría sugerir es que, ojalá en los colegios, los profesores especialistas en música pudieran crear sinergias con los profesores básicos y trabajar colaborativamente. Ojalá existieran muchos cursos de perfeccionamiento, ojalá el profesor de música no solo fuera especialista en educación media -esto ya lo están tomando en cuenta muchas universidades -y que el profesor básico- haga o no haga la asignatura de

música- “musique” con sus estudiantes. Ahora, de alguna manera, en el Programa de Música nosotros, tomando eso en cuenta, proponemos actividades muy variadas, de modo que cada profesor, aunque no sea especialista, pueda tener más herramientas con las cuales trabajar.

Carmen Undurraga

Estamos conscientes que los profesores especialistas no están en todos los niveles, como lo corrobora un estudio que hizo el Consejo de la Cultura y las Artes. En éste se pueden observar gran cantidad de escuelas municipales y subvencionadas, donde hay un bajo porcentaje de profesores especialistas que imparten la asignatura de Artes Visuales en educación básica.

La realidad es que muchos profesores básicos sin mención en la asignatura son los que la imparten, pero ¿cómo solucionar este problema, cómo asumir esta realidad de la mejor manera? Para facilitar la labor de estos profesores, el Programa Artes Visuales, ofrece una gran variedad de actividades, direcciones de internet que proveen de recursos didácticos apropiados a la asignatura, pautas de evaluación e indicadores, entre otros. La idea es que los profesores básicos, especialmente los sin especialidad, tengan una amplia gama de posibilidades y alternativas, para seleccionar actividades para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje, de acuerdo con el contexto en que están educando y los materiales de que disponen, etc. Además, se incluyen direcciones de internet que proveen de recursos didácticos apropiados a la asignatura. ■

Ponencia >

La necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar.

Luis Hernán Errázuriz

Profesor de Artes Plásticas. Master Philosophal y Doctor en Educación del Arte por Universidad de Londres (1989).

Posee una larga trayectoria laboral en el ámbito de la educación artística. Destaca su trabajo en la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación entre 1996 y 2008 y el haberse desempeñado como representante de América Latina al Consejo Mundial de la Sociedad Internacional de la Educación por el Arte (InSEA) entre los años 1996 y 2005. Actualmente es miembro del Comité Editorial Consultivo del International Journal of Art & Design Education.

Es docente e investigador del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Dentro de sus publicaciones destacan: *Sensibilidad Estética, un desafío pendiente en la educación chilena*; *Cómo Evaluar el Arte: Evaluación de la Enseñanza de las Artes Visuales a Nivel Escolar e Historia de un Área Marginal. La Enseñanza Artística en Chile 1797-1993*.

Primeramente, agradezco al Consejo de la Cultura y las Artes por la invitación a este encuentro. Asimismo, al Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Fondecyt), que me ha permitido investigar sobre “La estética cotidiana en establecimientos escolares de la comuna de Peñalolén” (2012-2013).

Hoy me referiré a la calidad estética del entorno escolar, el factor invisible. Desde el año 1979 estoy estudiando y escribiendo sobre la historia de la educación artística en Chile, la evaluación, la sensibilidad y en estos últimos dos años, trabajando en una investigación Fondecyt sobre el tema de la estética cotidiana en establecimientos escolares.

Me impresiona la calidad estética del entorno escolar, su precariedad, porque hay tanto discurso en torno a la calidad de la educación, y me sorprende que el factor cultural, la dimensión estética, sean tan marginadas, estén tan ausentes. De allí entonces que hablar del “factor invisible” de aquello que no se ve o no se quiere ver, sea tan pertinente y relevante.

Mejorar la calidad estética del entorno escolar hoy debería constituir un imperativo de la reforma educacional, no solo para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, sino también para enriquecer el sentido mismo de la educación. Algunos, desde una perspectiva instrumental, advierten que hay una necesidad de crear una atmósfera escolar más adecuada, pero casi siempre pensando en desarrollar los aprendizajes de matemática, lenguaje, etc., más que en generar un espacio de mayor calidad del punto de vista de los distintos ámbitos de la sensibilidad. Mejorar la calidad de la educación estética, implica prestar mayor atención a la distribución de los espacios educativos, sus áreas verdes, su iluminación, la cultura visual de los muros, su dimensión cromática, sonora, entre otras, sin duda son aspectos fundamentales dentro de los imperativos que habría que postular para contribuir a una educación de mayor calidad.

Una de las investigaciones en las cuales hemos estado trabajando en este tiempo pregunta por ¿Cuáles son las imágenes que se despliegan en los muros de los primeros básicos? ¿Quiénes pegan esas imágenes? ¿Qué representan? ¿Cuáles son sus tecnologías? En definitiva, ¿por qué están allí? Y créanme que cuando uno comienza a investigar en torno a aquello, se lleva muchas sorpresas que son interesantes. No solo desde el punto de vista estético, porque

nos encontramos con imágenes que son muy potentes, muy seductoras y también con precariedades. El debate sobre educación con frecuencia se restringe al rendimiento académico obtenido en asignaturas evaluadas en los rankings nacionales e internacionales, que miden logros y deficiencias académicas. Transversalmente, el discurso sobre calidad de la educación está enmarcado entre el SIMCE, la PSU, los estándares, la medición y rara vez uno escucha, en medio de estos discursos sobre la calidad de la educación, que exista un interés genuino por mejorar la calidad cultural de la educación en su dimensión estética. Llama la atención porque éste es un fenómeno transversal, que cruza distintos sectores políticos, grupos etarios, etc.

Ahora, si por una parte la dimensión estética está ignorada dentro del contexto de los discursos de la calidad de educación, otro problema serio es que la noción de estética suele ser asociada, frecuentemente con el mundo de las artes o bien vinculada con la moda, los salones de belleza, entre otros, desconociéndose la enorme importancia que tiene la experiencia de la sensibilidad como un factor determinante en la configuración de la vida cotidiana, en sus instituciones, escenarios y contextos. En pocas palabras, hay una dimensión en la cual la estética tiene un enorme poder que no ha sido debidamente investigado o explorado y que, no obstante, comienza a ser cada día más importante, a propósito de la estética cotidiana, un ámbito relevante en torno al cual es necesario seguir creciendo y estudiando.

Si se mira, por ejemplo, el tema de la calidad de la educación, no cabe duda que en la agenda pública este es un imperativo. No hay nadie hoy día en Chile o a nivel internacional, que no advierta su relevancia. Hay consenso respecto a que es necesario mejorar la calidad, pero el problema es que esto se afirma desde una perspectiva eminentemente instrumental. Como ya señalamos, el tema de la calidad de la educación suele ser reducido al desempeño académico en las áreas de lenguaje, matemáticas y, en menor medida, a las ciencias. Dominios que se consideran clave para implementar el desarrollo económico del país, la generación de recursos humanos calificados, y por ende, el logro de una mayor competitividad en los mercados internacionales. Ese es el foco, más matemática, más lenguaje, más disponibilidad de recursos humanos que sirvan al modelo económico y por lo tanto, una perspectiva tremendamente pragmática. Al respecto, Elliot Eisner uno de los más importantes inves-

tigadores en el ámbito de la educación artística, analiza críticamente esta perspectiva y plantea que el desafío de la calidad no se debe reducir exclusivamente a la noción de rendimiento escolar, como un enfoque eminentemente cuantitativo. Es más, considera que las reformas educativas que son concebidas y aplicadas con una racionalidad predominantemente instrumental, desvirtúan el sentido mismo de la educación, transformándola en una mercancía, un producto que genera el país para competir en la economía global. En su opinión, necesitamos una mirada más fresca y más humana para imaginar cómo transformar el futuro de la educación. Por cuanto, lo que lleguen a hacer nuestras escuelas definirá, en gran medida, lo que pueden ser nuestros niños y niñas y nuestra cultura.

Una de las reflexiones que he estado haciendo durante este tiempo es que los profesores de artes visuales, escénicas y musicales, en general, tenemos algunas preocupaciones, una de ellas dice relación con nuestra situación marginal en el currículo, con la permanente necesidad de hacernos un espacio y que se reconozca la contribución que puede hacer la educación artística al desarrollo personal y social. Sin embargo, no hemos integrado en la agenda de un modo más sostenido y lúcido la tremenda importancia que debería tener la calidad estética de los espacios educativos. Es decir, yo no esperaré que otros docentes estén atentos a reivindicar la calidad estética del entorno escolar, pero sí creo que el profesor de Artes Visuales debiera integrar en su agenda una mayor preocupación, interés y contribución por los valores sensibles del entorno en el cual se educa la niñez y la juventud. En ese sentido, me atrevería a proponer, a nivel de desafío, pensar cómo podemos ser más vigilantes al respecto, ser más sensibles, e incluso, tener la capacidad de reivindicar ciertas cuestiones básicas del entorno educativo en el cual trabajamos.

No basta con aumentar la eficiencia en la medición del rendimiento escolar, por necesario y relevante que esto pueda ser, con el objeto de garantizar una educación de calidad. El concepto de calidad es un concepto complejo, multidimensional. Se puede hablar, por ejemplo, de la calidad del docente, de los aprendizajes, de la infraestructura, de los procesos educativos. En consecuencia, la calidad de la educación no solo implica subir algunos indicadores en algunas áreas.

Mejorar la calidad de la educación implica, entre otros desafíos, crear una atmósfera estético-pedagógica más coherente, que no solo esté a la altura de los estándares académicos que se quieren lograr, sino que también pueda contribuir a desarrollar en la comunidad escolar la capacidad de percibir los valores sensibles del entorno educativo. Este objetivo adquiere mayor importancia hoy si se considera el aumento de horas de permanencia en los establecimientos, como consecuencia de la puesta en marcha de la Jornada Escolar Completa, que se está progresivamente implementando a nivel nacional.

Ahora bien, contribuir en esta dimensión a un mejor ambiente educativo, a una mayor calidad estética, podría favorecer también la creación de un clima de enseñanza y aprendizaje más interesante, y por ende, contribuir a mejorar la calidad de vida de la comunidad. En definitiva lo que está en juego, en última instancia, es cómo la estética cotidiana educa, afecta y/o determina la imagen que construimos y proyectamos de la institución escolar, transformándose en un referente de representación y configuración de su propia identidad. O sea, lo que está en juego es cómo el espacio, sus muros, materiales, objetos, imágenes son capaces de dar cuenta de la identidad de una comunidad y cómo es capaz de convocarla, invitarla, o sencillamente reprimirla y rechazarla, instalando el concepto de cárcel, una escuela-cárcel, enrejada, modelo que se repite en muchos establecimientos a lo largo de Chile, que no evidencian mayor sensibilidad por sus regiones, geografías, etc.

No quiero desconocer con ello algunas iniciativas que son valiosas, interesantes desde el punto de vista de generar espacios educativos más potentes, atractivos y seductores, pero son escasos. Ahora bien, si nosotros consideramos cuál ha sido la historia de la educación artística y la historia de la educación en Chile respecto a este factor: calidad estética en el entorno educativo, nos encontraremos con referencias, por ejemplo, en el siglo XIX: la enorme precariedad de aspectos tales como la ventilación, higiene, dificultades en materias básicas como textos, mobiliario, etc. Son notables los aportes que hicieron algunos profesionales, tales como Eloísa Díaz, en 1902, una mujer extraordinaria que toma como una de sus banderas de lucha la necesidad de generar un ambiente educativo de mayor calidad. En 1913 Maximiliano Marchant destaca por primera vez la necesidad de mejorar la calidad estética del entorno educativo y lo plantea en

términos bien concretos, por ejemplo, sugiere un aseo muy exigente para los estándares de hoy día, presencia de la naturaleza, a través de arreglos florales y jardines, participación de artistas en la decoración de los establecimientos con un sentido nacional y regional, entre otros muchos aspectos.

Entonces ¿cuál es el punto que quiero acentuar? Cuando éramos más pobres y había mayor precariedad en Chile, existía mayor interés, mayor dedicación de recursos, mayor reflexión, mayor investigación por los ambientes educativos y su atmósfera. En otras palabras, la preocupación demostrada en el pasado en nuestro país por el entorno escolar, contrasta con la ausencia en investigación y propuestas concretas en la actualidad. En efecto, poco o nada se ha investigado en Chile acerca de la calidad estética en los ambientes educativos, por ejemplo, su arquitectura, la distribución de espacios, decoración, mobiliario, materiales didácticos, áreas verdes, higiene, sistemas de reciclaje y otros. Es más, la ordenanza general referida a la arquitectura de los establecimientos escolares en Chile, tampoco hace referencia a recomendaciones o estándares mínimos en estética ambiental, se refiere solamente a cuestiones básicas, por ejemplo, dimensiones de las salas, problemas de higiene, iluminación. Esas normativas quedaron instaladas a comienzos del siglo XX, pero no se han actualizado exigiendo una mayor calidad en este ámbito. Cualquier recinto puede transformarse en una especie de escuela si cuenta con insumos y condiciones básicas (salas, mobiliario, patios, espacios para recreos, etc.) pero no suficientes para garantizar un ambiente educativo estéticamente de calidad.

Esta realidad asimétrica entre mayor disponibilidad de recursos y desarrollo cultural del país, no está acompañada por una preocupación estético-cultural, que valore la sensibilidad cotidiana. Tampoco a nivel internacional se observan abundantes referencias en torno al tema de la calidad estética de los espacios educativos. Sin embargo, se observa un creciente interés en algunas publicaciones especializadas, como por ejemplo, en "Prosaica: estética de lo cotidiano", estudio de Katya Mandoky. Hay también interés en prestigiosas universidades como Oxford y Columbia por investigar sobre este tema, vale decir, hay un desplazamiento creciente desde la estética de las artes hacia la estética fuera de las artes, que pone particular interés en torno a este ámbito porque se advierte que, en definitiva, en dimensiones tales como lo prosaico, y lo aparentemente despreciable, en

aquello que no se ve o no queremos ver, se está jugando una cuestión muy importante. Es particularmente interesante, el planteamiento que hace Mandoki referente a las matrices estéticas. Ella sugiere que cada institución se construye de acuerdo a una sensibilidad distinta, por ejemplo, hay diferencias entre los bancos, los hospitales y los establecimientos educacionales.

Algunas características recurrentes de la matriz estética escolar suelen ser, por ejemplo, la homogenización de los alumnos, el riguroso uso de los uniformes, la existencia de espacios prohibidos, la puerta cerrada, una acústica que enfatiza el silencio, matizado por la irrupción de pequeños recreos en los cuales predomina el bullicio y la agitación como válvulas de escape. Entonces, existe por una parte, una deuda respecto a la conciencia estética que tenemos de los valores que configuran el entorno escolar, pero, por otra, hay alentadores cambios en materia de investigación en torno a la estética de lo cotidiano que podrían eventualmente impactar al sistema escolar.

Otra autora muy importante es Yuriko Saito, ella es mucho más radical, dice en el año 2007: “Se trata de conocer el poder de la estética, ya que la estética puede afectar diversos aspectos de nuestra existencia, el Estado, la sociedad y el mundo. Las respuestas estéticas que formulamos diariamente y que, a simple vista, pueden parecernos triviales, insignificantes y sin importancia, a menudo, tienen serias consecuencias morales, sociales, políticas y medioambientales”. No deja de ser llamativo, en este sentido, la enorme similitud que tiene Saito con Mandoki.

Mientras Chile crece sostenidamente, también ha aumentado el presupuesto en educación durante la última década, sin embargo, el modelo instrumental que se está impulsando para mejorar la calidad de la educación, no está a la altura de la reforma educacional que la sociedad chilena requiere para el siglo XXI.

Para concluir, formulo algunas preguntas que también pueden ser de alguna utilidad: ¿En qué medida los estudiantes se identifican y valoran positivamente la estética de su entorno escolar? ¿Qué factores estéticos, lugares, espacios, áreas verdes, imágenes, objetos, colores, sonidos, olores y otros, contribuyen a enriquecer la experiencia escolar cotidiana? ¿Cuáles la empobrecen? ¿Qué nociones de orden,

limpieza e higiene se promueven y/o evidencian en distintos ámbitos del espacio escolar? Algunas de estas preguntas son importantes más allá de sus consecuencias estéticas, también desde el punto de vista político y desde una perspectiva ética. Los temas de la disciplina, del orden y de la higiene, entre otros, son muy interesantes para conversar en otro momento. ¿Existen áreas verdes, árboles, prados, jardines, plantas, huertos, invernaderos? ¿En qué estado se encuentran? ¿Qué evidencian, qué enseñan implícitamente? ¿Invitan a cuidar o descuidar el medioambiente? ¿Cómo se usan, abusan las diversas fuentes de energía, luz, agua, gas, otras? ¿En qué medida se cuidan o despilfarran? ¿Se ahorran o reciclan? ¿Cómo es la iluminación, artificial o natural? ¿Es adecuada según las necesidades de los distintos espacios educativos? ¿Qué uso, qué abuso de las imágenes, grafismos, evidencian los muros del establecimiento escolar, en pasillos, salas de clases, otros espacios educativos?

No es mi intención al plantear estas preguntas, señalar que hay que generar una especie de dictadura estética, que homologue todos los establecimientos educacionales del país, de acuerdo con ciertos estándares elitistas, muy por el contrario, imagino una enorme diversidad de posibilidades de entornos educativos que celebren la riqueza de la diversidad.

Me parece a mí que los directivos y los docentes deben tener influencia en la “línea editorial estética” del establecimiento escolar, pero eso no significa, en mi opinión, que tengan el monopolio y la exclusividad en la configuración de los espacios educativos, los jóvenes también tendrán que tener su espacio de identidad. Comprendiendo que es una tarea compleja y que es un desafío potente, sugiero que es el momento de enfrentarlo.

Finalizo con más preguntas: ¿Con qué criterio se determina el tono de los muros? ¿En qué medida el color se adapta y contribuye al uso de cada espacio educativo? Hay muchos lugares en los cuales las escuelas se pintan con los desechos de pintura que regalan otros. ¿En qué medida los espacios de enseñanza y aprendizaje son flexibles? ¿Pueden ser adaptados según propósitos específicos a las necesidades de aprendizaje de los propios alumnos(as)? ¿Existen ambientes de aprendizaje que incluyen elementos naturales, distintas materialidades, objetos mecánicos, electrónicos, juegos, imágenes relativas al patrimonio artístico y cultural, otras? Aparte

de don Bernardo O'Higgins, don Arturo Prat y doña Gabriela Mistral, ¿hay algún otro sujeto de la historia de Chile que merezca estar en los muros escolares? ¿En qué paredes, en qué lugares están, por ejemplo, Claudio Arrau, Roberto Matta? ¿Pablo Neruda? Resulta extraña, patética su ausencia. ¿Quiénes determinan como distribuir, organizar, decorar y remodelar los distintos espacios? ¿Quién decide finalmente el destino estético de las escuelas, quien tiene el poder?

En síntesis, necesitamos seriamente preocuparnos de este tema, incorporar en la agenda de la calidad el tema de la sensibilidad. Como profesores(as) de Arte tenemos que comprender y asumir nuestra responsabilidad respecto a la importancia de la estética cotidiana en los establecimientos escolares donde trabajamos.

Preguntas

P.: ¿Qué sucede con la educación estética en la formación inicial docente?

L.H.E: Créame que sucede muy poco y que allí hay un tema de fondo no resuelto, porque parte importante de la responsabilidad de esta ausencia, de esta precariedad, la tienen las universidades y centros de formación. Me preocupa el tipo de actividades artísticas que se suelen hacer en los cursos de pregrado con los futuros docentes. También cabe preguntarse qué y cuánto leen los estudiantes, qué saben de la vida cultural del país, qué ven cuando van al cine. Creo que la influencia de la formación inicial es tremendamente importante para desarrollar la vida mental, para poder crecer y hacer elaboración, reflexión, introspección. Sin -educadoras(es)- que tengan una vida cultural más activa, más inquieta, más interesante, es muy difícil pedirles que sean actores activos de una educación de calidad. Hay una responsabilidad ética, estética, cultural de la formación universitaria, que puede entenderse, a veces, como deformación universitaria, dado que el tema de las plantillas, de los estereotipos, de los esquemas es de tal magnitud, que se transfiere de generación en generación. Creemos que esto es un problema de alto calibre, que requiere de una reflexión, reformulación seria, en torno a que queremos en las universidades, centros de formación superior, etc.

P: Conociendo ya la calidad estética que existe en nuestro sistema educativo, ¿cree usted que el Ministerio de

Educación hace algo en beneficio de este desarrollo? ¿Qué crítica haría usted a esta situación?

L.H.E: Voy a ser muy franco y directo, yo trabajé en el Ministerio de Educación durante diez años, en pleno período de la Concertación, en la formulación del currículo, a cargo del equipo del área de Artes Visuales y créanme, hicimos esfuerzos muy grandes, y ahí están los programas, ahí están los planes, etc. Sin embargo, el MINEDUC es una institución de tal magnitud, son tantos los intereses, es tal el sistema de coerción a las iniciativas que no están en línea con las grandes prioridades, que lamentablemente, se hace mucho menos de lo que se debería hacer. He leído detalladamente la última propuesta educacional del Ministerio de Educación en materia de Artes Visuales, destaco en ella el interés de reforzar el área de la enseñanza de la historia del arte, pero critico fuertemente el hecho que se hayan cercenado algunas intenciones que había en la antigua propuesta, relativas a reivindicar lo local, el aspecto patrimonial desde una perspectiva que no son precisamente los edificios, etc. En síntesis, si bien en algunos aspectos avanzamos y en otros retrocedemos, creo que podríamos ganar espacio para la educación estética y artística y para la creación de ambientes educativos de mayor calidad.

P.: En Educación Parvularia el ambiente es fundamental y se sitúa como un gran factor de calidad, ¿qué diagnóstico se hace de la situación del ambiente estético con los niños entre cero y seis años? ¿Qué implicancias tiene la sensibilidad el ambiente estético en la infancia? ¿Quién se preocupa en este país de los jardines infantiles?

L.H.E: Desde el punto de vista estético, creo que prácticamente no hay iniciativas públicas. Me parece que aquí hay una situación de precariedad transversal, que hay pocos establecimientos, muchas veces particulares privados, que tienen el privilegio de generar ambientes más interesantes, pero lamentablemente, en general, por lo que he visto, el escenario es bien pobre. Hay cuestiones preocupantes, como una iconografía prácticamente sacada de la tele, con poca riqueza desde el punto de vista de los referentes culturales. Me preocupa la ausencia de los objetos que despierten la imaginación, el deseo de indagar, investigar. Hay muchos elementos en nuestras casas que podrían, eventualmente incorporarse, que podrían ser objetos de observación, de desarrollo de la sensibilidad, etc.

P.: ¿Quién decide la estética del colegio?

L.H.E: Hoy día lo decide muchas veces la persona que maneja las platas, el administrador, ni siquiera el director, sino el que maneja la caja, decide cómo pintar, qué cambiar. Creo que es un tema de alta complejidad. Mi propuesta es que la comunidad, profesores, estudiantes, niños pudiera expresar cómo les gustaría que fuesen los espacios, que existiera alguna asesoría, orientación técnica en estas materias. Me parece que podría democratizarse la calidad estética del entorno educacional. Creo más bien en las negociaciones, las mediaciones, en la toma de conciencia, en el trabajar juntos, en comunidad. ■

Mesa 2>

**Buenas prácticas en la educación
artística no formal. Articulación entre
institución cultural y sistema escolar.**

Mesa 2 >

Proyecto Acciona-Chilemitos

Alejandra Serey-Weltd
Javiera García Bombal

Alejandra Serey-Weltd

Arquitecta PUC, Master en Artes del Espectáculo Universidad Paris 8 (Beca Gobierno Francés), Doctoranda en Estética, Ciencia y Tecnología de las Artes opción Teatro Universidad Paris 8 (Beca Fondart). Su trayectoria cruza los temas de la ciudad, la arquitectura, el patrimonio, el teatro y la pedagogía. En el 2009 creó el sitio web www.arquitecturateatralenchile.cl. Actualmente es docente en la Escuela de Teatro de la Universidad Católica y trabaja en la Sección de Educación Artística y Cultura del CNCA.

Javiera García Bombal

Arquitecto y gestora cultural, se desempeña como product manager del programa Chilemitos de la Fundación Mustakis.

Chilemitos, de la Fundación Mustakis, es una plataforma cultural creada en el año 2009 con el objetivo de rescatar, difundir, compartir y valorar el patrimonio intangible nacional, basado en la mitología y los valores asociados a ésta. Se ejecuta en el marco del componente de mediación del programa Acciona de la Sección Educación Artística y Cultura, del Departamento de Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Dicho programa de educación artística se orienta a fomentar la creatividad en los y las estudiantes.

La mediación ofrecida por esta instancia, promueve los aprendizajes creativos, potencia el desarrollo de herramientas pedagógicas orientadas a que las actividades artísticas culturales se transformen en experiencias educativas, mediante una articulación del sistema escolar con instituciones culturales. Se trabaja mediante la generación proyectos de mediación artística destinados a escolares.

JAVIERA GARCÍA

La Fundación Mustakis fue creada en 1992 y tiene como objetivo contribuir a la excelencia de la educación y la cultura en la sociedad chilena, a través de iniciativas que enriquezcan la formación integral de los y las estudiantes. Dentro de estas iniciativas se encuentra la plataforma cultural Chilemitos, cuyo objetivo es rescatar, compartir y valorar la memoria intangible nacional basada en la mitología y los valores asociados a ésta. Uno de los objetivos específicos es acercar a los niños, niñas y jóvenes al arte y a la cultura, mediante actividades creativas y lúdicas basadas en la mitología griega y chilena, actividades artísticas educativas que van en la línea del teatro, música, audiovisual y cuentacuentos. Todo esto se acompaña de un material pedagógico que está alineado con el currículo escolar desde preescolar hasta 6° año básico, en las áreas de lenguaje y comunicación, ciencias sociales, artes y música, lo cual permite repasar los contenidos a través de las obras de teatro, cuentacuentos, etc.

ALEJANDRA SEREY-WELDT

Acciona Mediación es una iniciativa reciente del programa Acciona del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. El proyecto comenzó el año 2012 con un ciclo de actividades artístico-pedagógicas desarrolladas a partir de la plataforma de Chilemitos de la fundación Mustakis. En sus inicios,

Acciona mediación se desarrolló en 21 establecimientos educacionales y 3 centros culturales de las regiones de Valparaíso, O'Higgins y la Araucanía. Cada establecimiento fue beneficiado con tres actividades en los ámbitos del teatro, el audiovisual y el cuentacuentos, cada una contaba con material pedagógico para ser trabajado en el aula, destinado a transformar la actividad cultural en una experiencia educativa. La idea era que niños y niñas presenciaran estas tres actividades y que luego los y las docentes trabajaran su clase a partir de estas.

J.G.

El año pasado usamos para esta actividad de intervención pedagógica, mitos chilenos. Los niños y las niñas de cada región vieron mitos de su propia localidad y de otras regiones del país, esto permitió poner en valor el contexto y la identidad de cada lugar.

A.S-W

El cuentacuentos Mitos de Nuestra Tierra, de Alejandra Hurtado, fue presentado en Villa Alemana. La obra La Tirana, del Tryo Teatro Banda, fue presentada en la Escuela de Trovolhue de la Araucanía y en una escuela en Angol. Esta última se caracterizó por ser una función al aire libre, lo que permitió que la comunidad educativa presenciara la actividad.

J.G.

Hay dos cosas bien importantes del trabajo, la primera es que el mismo grupo de niños asiste a las tres actividades. Cada niño y niña va al cuentacuentos, a la obra de teatro y a la presentación audiovisual que se lleva a cabo en un Domo especialmente diseñado para ello, La segunda, es que vamos a lugares apartados, que en general no tienen acceso a este tipo de cultura. En este colegio en particular era la primera vez que veían un cuentacuentos, la primera vez que veían películas y la primera vez que veían una obra de teatro. Estamos accediendo a lugares donde estas manifestaciones eran insospechadas. De hecho, esta misma presentación la hicimos en una comunidad mapuche, en un lugar en conflicto y de difícil acceso.

A.S-W

En su primer año, el programa favoreció a 1.500 niños aproximadamente. Al hacer la evaluación, nos percatamos que 116 profesores y profesoras habían sido beneficiados a tra-

vés del material pedagógico entregado.

Cabe señalar, que de acuerdo a las encuestas aplicadas, los principales aciertos se relacionan con los aportes pedagógicos del material y de las actividades. Pues mediante el programa los y las docentes conocieron nuevas estrategias de aprendizaje a través de la cultura y las artes. Ellos no habían pensado que se podía enseñar a partir de una obra de teatro....

J.G.

... aprovechando ese tiempo dedicado a las presentaciones artísticas a las que asistieron los niños y extraer aprendizajes significativos para las clases.

A.S-W

Otro punto a destacar fue la calidad de las actividades artísticas presentadas. La evaluación positiva de ellas fue casi unánime, los profesores estaban muy contentos porque encontraban que el teatro, el audiovisual y la cuentacuentos habían sido espectáculos de muy buena calidad.

Al leer las evaluaciones, nos percatamos que algo importante había pasado en esos establecimientos, en esos niños, en esos profesores. Vimos muchas declaraciones de niños niñas y profesores que decían que cuando terminaron la actividad, siguieron hablando de la experiencia, de la historia, de la mitología, muchas veces se trataba de historias que les habían contado sus madres y padres, claramente la actividad no pasó desapercibida.

La evaluación arrojó también aspectos a mejorar, entre ellos la necesidad de socializar los objetivos perseguidos por el programa al interior de los establecimientos, de modo de facilitar el trabajo de las compañías y asegurarnos que el material entregado sea utilizado adecuadamente. Si lo anterior no ocurre, el programa pierde su sentido, transformándose en una actividad que llega al colegio, irrumpe en él, sin ser aprovechada. En este contexto surge la necesidad de desarrollar un manual explicativo, destinado a los y las docentes que dé cuenta del sentido del programa, sus objetivos y metodología.

Otro aspecto a mejorar se relaciona con el momento de ingreso a los establecimientos, pues empezamos muy tarde, lo que incidió negativamente en el aprovechamiento del material.

Un tercer elemento a mejorar, es el seguimiento en terreno para asegurarse así del cumplimiento de los objetivos. La verdad es que en el programa éramos dos personas, Javiera y yo. Estábamos en tres regiones y en 24 establecimientos educacionales y en tres actividades por establecimiento, debido a esto, no fue posible presenciar todas las actividades y asegurar la correcta implementación del material pedagógico.

La experiencia desarrollada, presenta diversos desafíos, en primer lugar es necesario generar una instancia de comunicación y de preparación en los establecimientos y perfeccionar los objetivos pedagógicos y la metodología, esto permitirá fortalecer los aprendizajes creativos mediante un proceso de valoración de la identidad local. Lo anterior supone explicitar claramente los objetivos, para que los establecimientos tengan claridad respecto de lo que se espera de ellos. En la experiencia de este año, nos pasó que en algunos establecimientos la respuesta era poco entusiasta, pues asumían el programa como una carga, así nos dimos cuenta que el proyecto debía tener una etapa de preparación, donde nosotros pudiéramos de verdad planificar lo que íbamos a hacer, ver bien los resultados de la evaluación y luego tener una etapa de inducción donde pudiéramos entrar al colegio y recoger información para poder actuar desde ese contexto. El año pasado fuimos con estas actividades a tres regiones que eran completamente distintas. La realidad de los colegios de La Araucanía es muy distinta a la realidad de los colegios de Valparaíso o de O'Higgins. Ahí nos dimos cuenta que es necesario hacer un diagnóstico de cada establecimiento antes de insertarse en él, para que esto de verdad se vuelva una herramienta de apoyo para los profesores y no más trabajo.

En esta misma dirección, se hace además necesario desarrollar talleres con los y las docentes, con el objetivo de dejar las competencias instaladas en ellos. Vemos esto como prolongación de nuestras actividades y de estas pedagogías novedosas. Los chicos, claro van a vivir una experiencia muy linda e interesante, pero quienes se quedan son los y las docentes. Entonces, de alguna manera, eso es lo que nos va a permitir replicar estos nuevos aprendizajes.

J. G.

El proyecto dura tres años, al término queremos los niños y las niñas logren descubrir la identidad cultural de cada establecimiento, quizás no todos lo logren, pero, ojalá pudie-

ran ser todos. Los alumnos quedan motivados por los cuentacuentos, buenos para actuar... nosotros seguimos apoyando con la información de áreas artísticas, pero siempre que tengan que ver con la identidad local. Es lo que buscamos, lo que pretendemos en el segundo año de participación es dejar la capacidad instalada en los profesores.



Mesa 2 >

MAC, Escuelas y Barrios

Cristian Gallegos

Artista visual y educador. Coordinador de la Unidad de Educación del Museo de Arte Contemporáneo de Santiago. Trabaja el desarrollo de propuestas educativas, enfocadas a los aprendizajes significativos en talleres, material educativo, educación museal y curatorías.

Entre sus últimos trabajos destacan: *Reordenamientos*, programa elaborado junto al artista y profesor Luis Camnitzer a propósito de su exposición en el MAC (2013); *Conexiones móviles*, curatoría educativa para la exposición *Esto no es un Museo y Ven al MAC a Convertir tu chatarra en Arte* (2012).

Esta presentación corresponde al programa que desarrolló el Museo de Arte Contemporáneo, MAC, el año pasado, a partir del cual se han hecho estudios y análisis en la Unidad de Educación del Museo, enfocados en cómo comunicarnos con la educación formal y en cómo trabajar horizontalmente con lo que plantean los currículos.

Lo primero es abordar el contexto histórico. El museo se fundó el año 1947, tiene 66 años de vida y pertenece a la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. Nace originalmente en el edificio llamado El Partenón, que se encontraba en la Quinta Normal. En el año 1973 se traslada al edificio ubicado detrás del Bellas Artes, el cual se construyó a propósito del centenario de la nación. Y recién en el año 2005, debido a una restauración, vuelve simbólicamente a la Quinta Normal, pero no al edificio original, sino a el que fue el Policlínico de Santiago y anteriormente la Escuela de Agronomía de la Universidad de Chile.

El MAC cuenta actualmente con estas dos sedes, las cuales a su vez poseen dos perfiles distintos de trabajo: por una parte la sede Parque Forestal que se aboca a la colección del museo y al arte moderno. Debo recordar que el museo si bien se llama de arte contemporáneo, inicialmente se propone como museo de arte moderno y contemporáneo. La sede de Parque Forestal tiene ese perfil, en tanto que la sede que se encuentra en Quinta Normal tiene un perfil más experimental que busca ayudarnos a entender lo que está pasando en la producción artística actual, de los últimos 10 años.

EDUCAMAC, EDUCACIÓN PARA EL ARTE CONTEMPORÁNEO

¿Cómo trabajar la educación en un Museo de Arte Contemporáneo? Hay que considerar que el MAC es un museo del ámbito universitario, un museo que tiene un fuerte compromiso social desde sus orígenes hasta hoy. La Unidad de Educación nació recién en el año 2008, prácticamente 61 años después de su creación. Nuestra idea fue plantear la realización de una conexión, en términos metodológicos, con la educación formal.

Si bien el museo tenía ya una fuerte llegada a diferentes instituciones, dado su carácter universitario y debido a que historiadores e intelectuales lo habían dirigido, aún no estaba claro el vínculo con estudiantes y profesores de la educación primaria y secundaria. Esto impedía al museo ser un puente

efectivo de colaboración, generar un aporte a la educación formal y en consecuencia al desarrollo cultural del país.

Para abordar los aspectos metodológicos, trabajamos con el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel y lo adaptamos al sistema de espacio museal, tomando en cuenta una base cultural orientada a estimular la participación de las personas que asisten al museo y a generar un ambiente apropiado. Tenemos muchas precariedades: no hay aire acondicionado, ni climatización, de hecho, los dos edificios no fueron construidos para ser museos, por lo mismo, como Área de Educación se debían generar las fortalezas para trabajar con los distintos públicos, aunque fuera complejo.

Hoy contamos con la motivación de los docentes y la flexibilidad del equipo para hacer un trabajo que apunta a generar una experiencia de museo y a forjar aprendizajes significativos, tomando en cuenta los conocimientos previos.

En términos de metodología interna nuestro proceso de trabajo es recoger información, planificar y construir instrumentos de evaluación para distintos niveles de enseñanza identificando temáticas a partir de la programación anual de ambas sedes.

MAC, ESCUELAS Y BARRIO, EJERCICIOS EDUCATIVOS EN LA SEDE QUINTA NORMAL

¿Cómo la institución museo debiese dialogar con su contexto?. En primer lugar, trabajando horizontalmente con los distintos públicos y en segundo lugar, siendo un ente colaborativo con la educación formal. A partir de esta idea propusimos varios trabajos, entre ellos el proyecto que se llama Escuelas y Barrios. Son siete actividades que desarrollamos en el programa.

Me gustaría leer dos párrafos para introducir lo que les voy a exponer más adelante:

La educación chilena se ha convertido en los últimos años en un eje transversal de diversas propuestas culturales. Eso principalmente porque sus bases estructurales se han visto en un constante deterioro, originando la desigualdad que legitima la existencia de una élite social, cultural y económica. Esto se traduce en que la calidad de la educación se encuentra determinada por el nivel de ingreso que tenga la familia, afectando directamente las perspectivas de desarrollo

en sectores más vulnerables y principalmente en el acceso a la cultura.

MAC Escuela y Barrio tiene su centro educativo en la sede de Quinta Normal y por ningún motivo pretende ser la solución a este tema, sino transformarse en un aporte que entregue nuevas experiencias a través de las artes visuales, otorgando una vinculación real entre la educación formal y la informal, con un programa que involucra las necesidades del currículo existente en el sector, produciendo visitas guiadas gratuitas, abriendo las instalaciones institucionales y construyendo con niños y jóvenes una aproximación del uso del lenguaje visual contemporáneo. Cambiar de forma concreta la visión de paseo a las salidas pedagógicas programadas hacia espacios culturales e invitar a las organizaciones sociales y familias a una experiencia renovadora, de mirada en torno a la variedad de actividades culturales. Todo esto traducido como lo vemos nosotros en la necesidad de una institución, que desde su origen universitario ha contribuido al desarrollo cultural y social del país.

Como primera estrategia sabíamos que el eje de Matucana (donde está ubicada la sede de Quinta Normal), tiene un promedio entre 10 y 12 instituciones educativas de distintas características. Entonces, nos reunimos con docentes para planificar y a su vez nos juntamos con la Municipalidad de Santiago, a fin de presentar nuestra programación y evaluar cómo ésta se relacionaba con los distintos aspectos del currículo y cómo generábamos puentes, desplegando herramientas desde nuestra programación hacia las necesidades que plantea el sector de artes visuales en los distintos niveles que podían acceder al museo.

También generamos una segunda estrategia con la Escuela de Talleres de Artes y Oficios Fermín Vivaceta, instalada temporalmente en el MAC, para trabajar con ellos nuestra relación con el barrio. Nos interesaba tener un contacto directo con la gente que vive en el lugar y abrir también nuestros programas a las personas que transitan normalmente por ahí.

Entre las actividades colaborativas además están los Talleres de verano que se hicieron en enero. Fuimos invitados a ser parte de la Fiesta del Roto Chileno, una celebración que hacen año a año en el barrio Yungay. Presentamos el resultado de este taller y pudimos entregar a los niños que asistieron su merecida distinción por participar.

MAC, Escuelas y Barrio ha desarrollado siete programas:

1. *Lenguajes alternativos*, a través de una convocatoria, con un eje curatorial determinado (en este caso se valió de la propuesta de un curador español llamado Emilio Navarro), se invita a jóvenes artistas para que planteen propuestas de talleres para realizar en el museo. Llegaron alrededor de treinta propuestas, quedaron dos. Dentro de los talleres había uno que se llamaba Yesería Inicial que era para los más pequeños, luego Carpintería Inicial que también era para el segundo grupo más pequeño. En esta ocasión incluimos también a los adultos (a pesar de que la mayor demanda en el período de vacaciones está focalizada en niños y jóvenes) realizando un taller de ingeniería en papel (tipo pop up); funcionó bastante bien. Teníamos cupo de veinte personas; para desarrollar el taller y llegaron cincuenta, lo que nos llamó mucho la atención.

2. *Domingos en familia en el MAC*, programa por medio del cual invitamos a las familias del sector especialmente al museo, para que a través de un trabajo de acercamiento hacia las distintas obras, puedan comprender un poco más del arte contemporáneo.

3. *Lecturas de obra*, se planteó como encuentros con artistas y se han transformado en un sello del MAC. Por ejemplo, nos reunimos a conversar con dos artistas nacionales que estaban exponiendo: Bernardo Oyarzún y Joaquín Cociña. Este programa propone hablar de lo que sucedía al artista mientras trabajaba en una obra determinada, pero de una manera coloquial sin los aspectos academicistas. Esto desmitifica la noción de que el artista contemporáneo está desconectado del mundo real. Esto forma parte de nuestro puente de conexión con el lenguaje de las personas.

4. *Relatos de Aula*, se realiza en el Parque Forestal. Invitamos a profesores de arte, con los que tenemos contacto, para que nos contaran experiencias de su ejercicio docente y para que las compartieran con profesionales de Montevideo. Esto fue posible gracias a una unidad que tiene el museo que se llama Anilla Cultural, mediante la cual tenemos conexión con distintas instituciones culturales de Latinoamérica. Aprovechamos esta instancia para generar este encuentro y poder relatar qué es una experiencia de aula con profesores de Montevideo y así retransmitirla. Creemos que hacer esto nos fortalece también como institución, ya que conocer



las necesidades, los requerimientos y los saberes que los profesores desarrollan en el área de artes visuales, es parte fundamental para poder entender su trabajo.

5. *Taller de grabado experimental*, el objetivo es entregar herramientas a docentes para que puedan trabajar una sesión de grabado con sus estudiantes (a pesar de no contar necesariamente con una prensa, o con todos los instrumentos técnicos). La idea es que por medio del desarrollo de ejercicios prácticos, los estudiantes pudiesen aplicar en términos conceptuales la noción de grabado y ampliar su comprensión. Tuvimos la oportunidad de contar con el académico y artista Boris Campos quien se encontró con los profesores participantes y fue mostrando cómo aplicar ciertos aspectos relevantes para el ejercicio docente, a través de la presentación de su obra.

6. *Montaje abierto*. Invitamos a estudiantes universitarios a la exposición *Agenda Santiago* antes de ser abierta al público, para hablar del proceso de montaje de una muestra y sobre las obras del tipo site specific (creaciones artísticas realizadas especialmente para un determinado lugar).

7. *Diálogos con la obra*, en formato visita guiada donde desarrollamos un trabajo con las escuelas del sector. Para esto se les invitó a registrar su experiencia de visitar el museo, en una bitácora. Llevamos a estudiantes de distintas escuelas a hablar con los artistas sobre el proceso creativo relacionado con este montaje. Luego pasamos a un formato ya más clásico, donde se conoce la obra, realizamos una introducción, un desarrollo y una actividad taller. También se le da un material al docente con propuestas de evaluación y actividades sugeridas para el aula, con el objetivo de que haya una continuidad.

Construimos un set de herramientas que se le entrega al docente, desarrollamos estrategias en el museo para hablar de lo que está pasando al interior, generando conexiones con lo que es el currículo, pero también fortaleciendo y proponiendo nuevas ideas para que los profesores puedan proyectar a futuro una unidad de trabajo que no sea un ejercicio aislado e, idealmente, retomar año a año estas actividades.

Con respecto a lo expuesto y para poder proyectarnos y no solo quedarnos en el análisis al interior del equipo, construimos un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas).

Quiero destacar que una de las fortalezas identificadas fue la diversidad de actividades que ofrece el museo logrando generar una conexión entre el público y la obra.

En términos de oportunidades, generamos un trabajo que busca constantemente la colaboración con las escuelas cercanas a la sede. Tanto así que este año nos volvimos a reunir con muchos profesores que fueron invitados para reactivar los lazos y seguir trabajando constantemente con ellos a partir de la programación que tenemos este año.

Una de las debilidades fue la irregularidad en el desarrollo de actividades para públicos diversos. Sin embargo hay que considerar que los financiamientos para desarrollar actividades culturales son escasos.

Y por otra parte constituye una amenaza el periodo en que se ejecuta el programa, ya que coincide con la finalización del año escolar, lo cual dificulta el objetivo de mantener la constancia en el desarrollo de actividades. Es decir, hay ciertos periodos en los que sabemos que las escuelas no hacen salidas pedagógicas, no consideran a los museos como un aliado, sino que prima la preparación del SIMCE, la preparación de la PSU y se va restringiendo el área de la educación artística.

¿Cómo nos hacemos partícipes de un cambio en la educación? Aportando desde las instituciones culturales al mejoramiento de la educación, generando puentes. ■

Mesa 2 >

Circo Social

Alejandra Jiménez Castro

Actriz. Diplomada en Pedagogía Teatral y en Gestión y Administración de Organizaciones sin fines de lucro. Magíster de Gestión Cultural de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile (tesis en curso).

Fundadora y directora ejecutiva del Circo del Mundo desde 1995.

El Circo del Mundo nace en el año 1995 como un pequeño proyecto al alero de la Corporación El Canelo de Nos. En el año 2000 nos independizamos convirtiéndonos en una ONG que se llama el Circo del Mundo Chile. Nuestra misión es promover y difundir el arte circense en ámbitos sociales, artísticos y culturales como una herramienta educativa y de intervención social. De alguna manera hemos sido transversales, no solamente en el ámbito social, sino también artístico. Hemos intentado promover el circo como un arte escénico, éste se reconoce como tal recién en 2007, cuando aparece en los fondos concursables del Fondart, aunque tan solo en 2011, se suma circo a las áreas artísticas que promueve el Consejo de Cultura y las Artes. Esto es muy importante porque, de alguna manera, se generan políticas públicas en función de este arte y ahí es cuando empieza a vincularse con los ámbitos educacionales, independientemente de que nosotros lo hayamos hecho desde hacía mucho.

Nuestra organización cuenta con un directorio, una directora ejecutiva y se organiza en tres áreas de acción principales:

1. El área de extensión y producción tiene que ver con la venta de servicios y productos, desde un taller de circo hasta un gran espectáculo. Tiene por objetivo, más allá de difundir el arte del circo, trabajar la autogestión, lo cual es bastante importante porque constituye más o menos el 60% de nuestros fondos. El otro 40% son exclusivamente fondos concursables. Somos una organización sin fines de lucro, privada, no somos parte del Estado, no la creó el Estado y la vinculación que tenemos con éste es a través de fondos concursables. A veces es complejo cuando uno no se adjudica dichos fondos porque pueden corresponder al 40% del total del financiamiento.

2. El área académica tiene como objetivo la profesionalización del arte circense. En el año 2004 creamos la primera escuela profesional de circo. En septiembre egresó la sexta generación. Han egresado entre 40 y 50 artistas de circo profesionales que actualmente están en Santiago, en regiones y también varios en el extranjero haciendo intercambio, capacitándose o trabajando. De alguna manera esta iniciativa ha ido expandiéndose con la formación de otros grupos, en otros espacios, ya que los egresados de Circo del Mundo han ido formando sus propios proyectos de circo. Esa es justamente nuestra idea.

3. El área social tiene como objetivo promover mecanismos protectores para niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad a través del área circense. Tiene que ver no solamente con la vulnerabilidad en relación a la pobreza, sino también con la sociocultural y la discapacidad. Hemos generado diferentes proyectos y programas con bastante éxito.

¿Por qué el circo? Soy actriz de formación, pero el circo me cautivó, cautivó a todos los que formamos el Circo del Mundo. Todos provenimos del teatro porque obviamente en ese entonces no había mucho de circo contemporáneo. No estoy hablando del circo tradicional, que tiene una tremenda historia en Chile, sino del circo contemporáneo. Este nos conquistó porque tiene que ver con el riesgo, con la técnica, con el aprendizaje nuevo, con el cuerpo. También porque era para nosotros un referente cultural.

Cuando Circo del Mundo llega a un lugar -por muy pobre, por muy lejano que sea- y decidimos hacer un taller de circo, tenemos 100 inscritos de inmediato porque los niños saben de lo que les estamos hablando: uno dice circo y ellos entienden y conectan, porque siempre a un lugar, por muy lejano que sea, ha llegado un circo alguna vez. Si bien el circo que conocen no es el tipo de circo que vamos a enseñar después, al menos entienden el concepto porque es parte de su cultura y lo reconocen como tal. Eso es maravilloso, es algo que nosotros reconocemos como mérito del circo tradicional, el aporte al acceso a eventos culturales que ha permitido en nuestro país.

Nuestra idea es cambiar el riesgo de la calle por el riesgo controlado. Trabajamos con niños en situación de vulnerabilidad, de mucho riesgo social y que están expuestos a ese peligro todos los días, al riesgo de la calle, al de la droga, la delincuencia, a la violencia intrafamiliar...y hay ahí una adrenalina constante, el circo también tiene esa adrenalina. Subirse a un trapecio, hacer cama elástica, hacer aro, etc. Todas estas técnicas generan adrenalina, un estado al que los niños están habituados, y lo que hace la técnica es solamente redirigirla a un espacio creativo. Además de la satisfacción propia traerá reconocimiento entre sus pares, su familia y del colegio. Entonces, ahí, se genera el primer cambio.

Luego, el circo tiene que ver con la inmediatez, es un desafío cotidiano. La gracia del circo es que uno empieza un taller y en la primera clase, el 90% de los niños y los jóvenes sale

de esa clase haciendo malabares con tres pelotas porque es fácil, porque se aprende muy rápido, porque es una técnica que en una hora y media permite aprender a jugar con tres pelotitas. Y a la clase siguiente con cuatro y luego hace un pase y entre medio del pase, aprende un mortal y en fin, no tiene límites porque los límites los van poniendo ellos.

Entonces los resultados no son de largo plazo. Pasa muchas veces con otros talleres, que si estamos en abril y el taller termina en noviembre con la presentación, es un tiempo muy largo para ellos. Y este proceso muchas veces no lo entienden, se aburren, se retiran, pero con el circo no, porque no piensan en la presentación final; están pensando que en la clase siguiente van a aprender otra cosa y con qué de nuevo van a llegar, porque es algo que pueden ir practicando solos, o sea, que no tiene límites para ellos y eso es muy interesante.

La idea en que nos hemos basado desde el año 1998 es la resiliencia. Muchos de ustedes conocerán el concepto que tiene que ver con la capacidad de poder transformar lo que te está sucediendo y modificar tus espacios de adversidad, (tanto de una manera individual, como de una manera colectiva) sobreponerse a esta adversidad. Para que ocurra el proceso de resiliencia, tienen que haber dos componentes y dos capacidades en las personas. Una es la capacidad para resistir lo que está ocurriendo, pero la más importante es la capacidad para construir y en ese sentido, cualquier experiencia creativa, estimula esa capacidad de construcción en las personas, porque de alguna manera abre la cabeza, abre el corazón y los sentidos para poder entender el mundo desde otro lugar. Los mecanismos con los que El Circo del Mundo promueve la resiliencia son: autovaloración, autoestima, humor y creatividad, la red social y el sentido de pertenencia.

La autoestima en función de que el circo es un espacio donde ellos se van reconociendo y al mismo tiempo son reconocidos por sus pares, van generando confianza, son reconocidos en sus colegios, reconocidos por sus padres. Yo nunca me voy a olvidar en el segundo o tercer encuentro de circo que hicimos los años 1998-1999, sabíamos de un niño que era agredido por su papá y habíamos intentado hacer varios vínculos de redes para que esta situación terminara, pero no habíamos tenido éxito, el niño volvía a esa casa siempre y seguía ese problema. Y nos tocaba hacer el encuentro de circo, en ese encuentro de circo participan todos los niños, es muy bonito porque van 150, 200 niños en escena y noso-

tros tiramos “el circo por la ventana”. Asisten cerca mil personas, familias, amigos del colegio, la directora, etc. Y estaba este niño, muy nervioso, porque no sabía si iba a asistir su familia y finalmente me dice en un momento, “tía, tía, ahí está mi papá”. Nosotros sabíamos toda la historia, nunca me voy a olvidar de eso, yo estaba nerviosa con lo que iba a pasar y fue tan bonito verlos abrazados, el papá felicitándolo, el hijo agradeciéndole. Es un momento en que no sé si cambió su vida, pero obviamente, fue una instancia donde su papá se acercó a verlo desde otra perspectiva, y eso, más allá de un estudio, más allá de un indicador o más allá de lo que nosotros podemos elaborar a partir de nuestras evaluaciones, nos permite ver cómo esos espacios, donde se generan los vínculos, terminan transformando las vidas de las personas. Suponemos que el papá no cambió y el niño siguió siendo agredido, pero hubo un día en la vida de ese niño en que su padre lo vio y ahí se genera algo que es importante. Y de hecho, ese niño es un tremendo artista de circo que vive en Sudáfrica, tiene 28 años y gana mucha plata. Está contratado por un programa estatal y trabaja en circo social y en espectáculos de circo. Entonces esa es una experiencia de vida bella.

Estas son nuestras líneas y nuestros mecanismos de intervención: trabajamos con niños de 3 a 5 años en un programa que se llama Clowning Interactivo que se realiza en jardines infantiles y tiene como objetivo la promoción del humor en edad temprana. La gracia que tiene este programa es que se trabaja con los niños, pero también con los docentes y los padres. Nosotros permanecemos un tiempo corto, de tres o cuatro meses, y luego las educadoras siguen aplicando el programa, no solo a ese curso ese año, sino a todos los que vienen. Ha sido bastante exitoso sobre todo con la participación de padres y madres. Desde 2002 hemos visto cómo se han ido incorporando los papás al sistema y ha sido bien interesante en los sectores de riesgo y vulnerabilidad social.

Hay talleres de clown y circo con niños y niñas de 6 a 12 años que se imparten en comunidades y juntas de vecinos, centros culturales, etc. pero principalmente en establecimientos educacionales. Cuando partimos el año 1998 trabajábamos mayoritariamente en los CAD (centros abiertos diurnos) que eran del SENAME, pero con la extensión de jornada se cerraron la mayoría porque tenían como objetivo tomar a los niños en el horario en que ellos no estaban en el colegio. La extensión de jornada obviamente cerró los

centros, pero de alguna manera el colegio reemplazó ese espacio, los niños tenían donde quedarse. El circo como todas las artes, han hecho una tarea de apoyar el proceso de la jornada escolar completa por medio de la realización de actividades creativas que tienen como objetivo que los estudiantes permanezcan y se mantengan en el espacio escolar y no estén en la calle.

Tenemos también los talleres de 13 a 18 años. Son talleres de circo en las comunidades. En éstos la técnica de clown no se imparte, a no ser que haya casos excepcionales. Esto porque a los más grandes no les gusta someterse a la situación de juego que implica el clown.

Luego está el proceso de la Mini Compañía, es una pequeña escuela donde están los niños desde 8 a 18 años. Es un espacio de continuidad de los talleres de circo en las comunidades y de los colegios. Son niños a los que, de alguna manera el circo transformó sus vidas y quieren seguir haciendo circo, aprender más. Tienen talento para hacerlo y son promovidos por ellos mismos y por sus monitores o instructores. Tenemos entre 30 y 40 niños y niñas que asisten todos los días miércoles y sábados al Circo del Mundo y trabajan haciendo circo, generando espectáculos, yendo de gira a distintos colegios o haciendo foros con sus pares. Ahí es donde se genera principalmente el trabajo de promoción de los factores y los mecanismos que mencionaba al principio, especialmente el tema de la autoestima y del sentido de pertenencia. En la Mini Compañía pueden permanecer hasta que salen del colegio porque es el único programa donde nosotros ponemos una condición y es que tienen que estar inscritos y asistir al colegio. A los que llegan sin estar estudiando los ayudamos para que ingresen a colegio y los que entran al programa tienen que permanecer en la escuela y además no pueden repetir de curso. Por supuesto que nosotros los vamos acompañando en ese proceso, cuando están mal en un ramo los apoyamos, tenemos voluntarios o los ayudamos nosotros mismos, pero la idea es que no dejen la escuela por el circo. Y funciona bastante bien, en general las notas no bajan sino que suben, porque están en un espacio creativo que los ayuda a estudiar mejor, a concentrarse. El circo tiene que ver con la concentración, con la confianza en el otro, cosas que también sirven para los ramos convencionales y tradicionales.

Y finalmente la Escuela Profesional de Artes Circenses, que tiene como objetivo promover el circo como arte contemporáneo y social.

Si revisamos lo que hemos construido en estos 18 años podemos decir que hemos visto un increíble proceso de crecimiento. Hoy día, al Circo del Mundo, pueden entrar los niños a los 3 o a las 5 años en el programa de clown interactivo, después pueden pasar a un taller de circo, en su colegio o en su comunidad y si quiere seguir haciendo circo puede pasar a la Mini Compañía. Si le dan las ganas de seguir soñando y ser un artista de circo entran a la escuela de circo becado y se transforma en artistas profesionales.

Niños que partieron con nosotros a los 9 ó 10 años, hoy son tremendos artistas, tremendos profesionales, gente que contribuye y aporta al país. Además son artistas que pueden desempeñarse en el ámbito de la coordinación de programas sociales, que son buenos monitores, que pueden hacer clases en distintos establecimientos educacionales y que también viven del arte.

El circo es un espacio donde se mueve mucho corazón, hay mucha disciplina, se genera desarrollo. El circo es un arte, pero también una técnica, esa dualidad es muy interesante. Es un espacio de mucho rigor, pero fundamentalmente es un espacio de protagonismo y generalmente termina siendo una oportunidad para un montón de niños que parten en un taller y terminan siendo artistas o profesionales, porque no es el objetivo que todos los niños terminen siendo artistas, sino que puedan ser o hacer lo que decidan con sus vidas.

Finalmente en estos 18 años, hemos visto cómo un montón de niños y jóvenes, que tienen una oportunidad y que quieren. Eso es muy importante, que quieran. Toman esa oportunidad y sí pueden transformar sus vidas, pueden ahí cambiar su destino y ser personas más felices. Finalmente, ese es nuestro objetivo.

Tenemos varias líneas de acción y varias cosas que se están generando. Hay una red de circo social que se está formando de una manera bastante seria para mejorar las prácticas, son más o menos catorce las organizaciones que estamos haciendo circo, que son miembros de esta red e invito a todas las personas que están ligadas a los colegios para que puedan conocer estos trabajos y conocer el circo como una herramienta educativa.

Ser parte del Circo del Mundo ha sido una escuela, donde aprendí que el arte es creación en sus diversas expresiones, en escena, en la gestión y en la acción. Creo en el Estado y me contacto con él, con mis deberes y derechos, sin importar la administración de turno. Creo en la gente, en nuestro país, en que es posible contar con un estado facilitador, creo en el rol del artista, cultural y social, creo en el ser humano como un ente constructivo. Me movilizan las ganas, los desafíos, las luchas sociales, políticas y culturales. Me formé como actriz en dictadura y aprendí que el arte es una herramienta transformadora y de cambios, del que debemos hacernos responsable no solo en nuestras creaciones, sino también en nuestros actos, en nuestra gestión cotidiana. ■

Mesa 2 >

Todos al Teatro

Felipe Castro

Actor, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Experiencia teatral como actor, productor, director, dramaturgo, director de proyectos. Actor de teleseries de TV. Docente de Talleres de Teatro en Colegio San Ignacio el Bosque y Colegio Alonso de Ercilla. Instituto profesional DUOC e Instituto profesional PROCOM. Director general del proyecto TODOS AL TEATRO. Gerente general de FIEBRE. Ejecutor principal y responsable del Proyecto FONDART BICENTENARIO.

Todos al Teatro es un proyecto social, pedagógico y cultural, que tiene como objetivo principal acercar las grandes obras del género dramático a la comunidad escolar, transformando la sala de teatro en un espacio de aprendizaje. Nace cuando junto al actor Pancho Melo, que es como un hermano a estas alturas de la vida, nos dedicamos a generar obras clásicas de una manera innovadora, muy distinta a las que conocimos como estudiantes, obligados, por ejemplo a ver Hamlet, que duraba cuatro horas, o cuando como novel actor, enfrentaba a un público de escolares que no estaban motivados ni entendían lo que presenciaban, ya que el vínculo con el currículo escolar era poco evidente.

Las cosas no salen solas, son la unión de voluntades, aquí hay un apoyo enorme de la Fundación Andrónico Luksic. La Fundación financia este proyecto completo y esto es una cuestión maravillosa, es un encuentro de voluntades, de gente que busca lo mismo. Pero también estaban los actores profesionales, aquí quiero hacer un real homenaje a los actores que trabajan con nosotros. Hay que tener mucha vocación para estar ahí, todas las mañanas, lunes, martes, miércoles en cuatro, ocho hasta 12 funciones por semana; de pronto y estoicamente darse cuenta que uno está realizando una labor social. Para el actor y para todo el equipo de trabajo esto ha sido un aprendizaje y una meta que por fin hemos logrado alcanzar.

Detrás de este proyecto cultural, social y pedagógico hay también miles de profesores con vocación, yo también rindo un homenaje a los profesores aquí; no solo cuesta sacar a los estudiantes del colegio, pedir los permisos, meses antes, tratar con la dirección, la municipalidad, coordinar el bus, etc. Estos profesores llegan a Espacio Matta, a los espacios culturales de San Joaquín, al Centro Cultural de Cerro Navía, centros que han ido aflorando en la periferia de nuestra ciudad y que nadie tiene idea de que ahí están. Están magníficamente equipados, estupendamente bien gestionados, por gente que te recibe con mucho cariño.

¿Qué hacemos nosotros? Versiones del teatro universal para estudiantes de 7° básico hasta 4° medio, priman las características técnicas, el espíritu del autor, la época. Para nosotros es muy importante cuando versionamos las obras, no pasar por arriba de Shakespeare, si vas a hacer Otelo, tienes que hacer Shakespeare y si vas a hacer a Shakespeare no te puedes saltar el lenguaje. Eso no significa que

tengas que hacer Otelo en cinco horas, eso no significa que tengas que hacer a Otelo de época, eso significa que tienes que ser capaz de versionar esta obra, manteniendo su espíritu, y eso significa mantener el espíritu del lenguaje, hacerla atractiva para nuestros estudiantes. Además todas nuestras obras están dentro de los contenidos y objetivos de aprendizaje del Ministerio de Educación. Nosotros también tenemos unas herramientas pedagógicas que entregamos a los profesores en los talleres. ¿Qué talleres? Tenemos talleres de capacitación, para los profesores, aunque quién termina capacitado siempre es uno.

También hemos desarrollado un material pedagógico, hecho por Teresa Calderón, poetisa y escritora, y Yasmin Faguaz, periodista y escritora. Han realizado todo este material magnífico, de todas las obras que tenemos en cartelera. Este recurso se puede encontrar en el sitio web: www.todosalteatro.org y en www.estaciondelasartes.cl; se puede bajar y revisar, antes o después de ver la obra, éste incluye la contextualización de la obra, biografía del autor, set de actividades para 7° y 8°, set de actividades para 1°, 2°, 3° y 4° medio.

El Teatro en tu Sala es una innovadora experiencia teatral y pedagógica, en la que dos actores contextualizan al autor y la época de la obra, que posteriormente verán los estudiantes en la sala de teatro. Versionamos las obras, los clásicos, las presentamos, hacemos talleres de capacitación y también hacemos el TES, Teatro en tu Sala. Llegan dos actores a la sala de clases, irrumpen y ante el estupor de los chicos, por supuesto, instalado un data, aparece el retrato de Shakespeare, empiezan a interactuar con la imagen y se produce una real magia porque luego comienzan a interactuar con los estudiantes, hacen pequeñas escenas de Shakespeare, les cuentan de la época, etc. Y aparece la foto del puente de Londres, y ahí se les cuenta que ahí ejecutaban gente. Y se les pregunta ¿y eso qué tiene que ver?, que al frente estaba el teatro donde Shakespeare hacía sus obras ¿para quién?, para ustedes, sí era para ustedes, lo del teatro intelectual viene mucho después. En esa época era muy entretenido el teatro, y sigue siéndolo. Teatro en tu Sala como experiencia innovadora es algo muy interesante, muy enriquecedor, los profesores están felices, llegan los actores y contextualizan en el colegio a Molière y la Comedia del Arte. Es por eso que cuando el niño llega luego al espacio Matta y ve el Burgués Gentilhombre ya lleva cuatro ventanas abiertas, ya está motivado y entiende el contexto. Al llegar se encuentran con un

audiovisual en el que hay un actriz que les pregunta cosas de Molière, ¿qué sabes de Molière, dónde nació?, por lo tanto se genera un nuevo vínculo.

Nosotros trabajamos con la siguientes obras: *El Burgués Gentilhombre* de Molière; *Las Brujas de Salem*, de Arthur Miller; *Otelo*, *El Mercader de Venecia* y *Noche de Reyes* de Shakespeare; *Fuenteovejuna* de Lope de Vega (clásico del Siglo de Oro Español, en verso, cosa bastante compleja para los chicos que creen que les están hablando en otro idioma). Hoy en día tenemos dos funciones del Gran Teatro del Mundo de Calderón de la Barca y este año, para alegría y sorpresa de todos, *La Cantante Calva* de Ionesco. Como ven trabajamos con teatro de vanguardia, siglo XX, moderno, clásico, siglo de oro español.

Un poquito de cifras, los números son siempre fomes y fríos, pero son datos objetivos. El total de asistentes que tenemos al año 2013, son 115.861, podemos acotarlo un poco más y comunicar que el total de asistentes de Santiago son 98.000, y en Antofagasta 16.000, ya que tenemos una extensión de este proyecto en esa ciudad. En Todos al Teatro Antofagasta nos recibe Ferrocarril Antofagasta, empresa amiga de la Fundación Andrónico Luksic. Llevamos el proyecto completo: talleres, material pedagógico, talleres para los profes, para los estudiantes. Todos los talleres y las obras tienen un gran recibimiento. Los números en regiones siempre se disparan y hay mucho entusiasmo. El año 2009 nuestras funciones fueron 28, íbamos a hacer más, pero no se pudo debido a la gripe porcina. El 2010 ya dimos 47 funciones y el 2011 tuvimos el apoyo decidido de Fondart, al ganar los fondos concursables y pudimos llegar a mucha más gente con 143 funciones, algunas son regulares de Todos al Teatro y otras de la nueva obra. Luego se suma el apoyo de La Fundación Julius Bär, que es una banca suiza, concursamos para ganarnos ese apoyo, lo que nos tiene muy contentos, ya que competimos fieramente contra cuatro propuestas latinoamericanas, y la Fundación decidió apoyarnos y pudimos incorporar la obra nueva de Ionesco.

¿De dónde vienen nuestros chicos? Bueno está clarísimo, el 40% de colegios municipales, 55% de colegios particulares subvencionados y un pequeñísimo porcentaje de colegios particulares y otros. Son niños de escasos recursos económicos, que tienen muy poco acceso a la cultura y muy poco acceso al teatro. En general, el 70% a 80% de los chicos

que llegan a vernos, van al teatro por primera vez y el 100% de ellos vuelve, cosa que a nosotros nos alegra el corazón, hasta el infinito y mucho más allá.

Las estadísticas no hablan mucho, pero es importante manejar ciertos números. Hay bastante oferta de teatro para estudiantes, pero nosotros nos diferenciamos diseñando una metodología de trabajo que comienza y termina en la sala de clases. Primero se trabaja el material pedagógico en aula, luego algunos son visitados por el Teatro en tu Sala, luego van al espectáculo y finalmente cierran en sus clases trabajando el material pedagógico. Eso ya hace gran una diferencia, esto nos distingue de un acto cultural y nos convierte en un acto pedagógico, no es solo una sala de teatro, es una sala de clases, nosotros los recibimos como si vinieran a clases.

También me siento muy orgulloso de trabajar con contratos y que nuestros trabajadores estén todos contratados, cada uno tiene su respaldo y para nosotros es un orgullo, llevamos entre tres años y cuatro años con contratos de trabajo, lo cual es estupendo. Contratar artistas es bien complejo, pero no importa, allí están. La gestión de las audiencias la realiza Marcia Jadue, que es el brazo derecho, el corazón, el pulmón de Todos al Teatro, ella es la que está a cargo de la gestión de los públicos, la que se relaciona directa y cercanamente con los profesores y además está a cargo del dinero.

Contamos con salas de teatro, espacios culturales, socios estratégicos. Reconocemos aquí el papel fundamental de los profesores, para nosotros es clave, ellos son nuestros mediadores, con ellos estamos vinculados, con ellos hemos tratado de hacernos amigos, de entendernos, de retroalimentarnos. Esto es un asunto de innovación pedagógica cultural que también tiene que ver con nuestro proyecto que nos hace ser diferentes.

Lo que finalmente nos alegra el corazón es que trabajamos con sectores muy vulnerables, con jóvenes encantadores, llenos de energía y entusiasmo. Para nosotros lo más importante es su atención y no el silencio dentro de la sala. A nosotros nos encanta que participen y opinen.

Nos interesa más la calidad del aprendizaje que la cantidad de espectadores y es por eso que estamos achicando las salas. Cuando se tiene un gran número de estudiantes en la sala la situación es más compleja. Valoramos mucho la

relación de calidad con los profesores que para nosotros es más importante que la cantidad de funciones que hagamos, no nos interesa hacer miles de funciones, nos interesa vincularnos con los profesores.

Nos interesa más la inclusión de los sectores más vulnerables, antes que alcanzar visibilidad en los medios. Si somos famosos o conocidos, no nos importa mucho. A nosotros nos importa poder llegar a los sectores más vulnerables, estamos construyendo indicadores para poder mostrar los resultados de este proyecto - aunque si bien no les cambiamos sus vidas, no los salvamos de nada, les damos un momento de crecimiento, un momento pedagógico, un momento de magia. ■

Preguntas Mesa 2 >

¿Cuáles son los valores que sustentan las prácticas de educación no formal presentadas en esta mesa?

Alejandra Serey-Weldt

Chilemitos propone, entre otros, valorar las leyendas y mitos de nuestro país como parte importante del patrimonio intangible nacional. Comprender nuestra cultura y las creencias de nuestros pueblos originarios. Apreciar el poder educativo de los mitos, su capacidad comunicacional y los valores que estos transmiten. Chilemitos y la Fundación Mustakis desarrolla este proyecto en veinticuatro establecimientos educacionales. Estaremos tres años en las mismas regiones y esperamos en el futuro poder extendernos a otras zonas.

Cristián Gallegos

El Museo de Arte Contemporáneo es una institución, que desde su origen universitario, ha contribuido al desarrollo cultural y social del país. Trabajamos con distintos públicos, generando nuevas experiencias en torno al museo siendo una institución que colabora con la educación formal, instando los aprendizajes significativos en sus actividades.

Recientemente abrimos una última exhibición, parte de una itinerancia por 5 ciudades del norte chico, que tuvo un promedio de ocho mil estudiantes asistentes, donde se contactó a Escuelas en cada lugar, con el objetivo de producir una “colección local” la cual se expone para dialogar con la muestra de Colección del MAC. Esto resultó muy atractivo y nos dimos cuenta que muchos estudiantes volvían posteriormente con sus familias, siendo ellos quienes realizan la visita a la muestra. Para nosotros fue una experiencia innovadora que queremos repetir y ojalá ahora hacia el sur del país.

Felipe Castro

Todos al Teatro tiene como objetivo transformar a los estudiantes en espectadores activos, capaces de comprender el aporte histórico y valor estético que los clásicos del Tea-

tro Universal han tenido en cada período de nuestra historia. Al cierre de la mesa me permito sugerir que entren a: <http://www.todosalteatro.org>, donde pueden encontrar las fichas pedagógicas de Todos al Teatro, con planificaciones de clases. ■

Reseñas de libros>

Reseña 1 >

Orientaciones pedagógicas para implementar los lenguajes artísticos en la escuela

Unidad de Educación Parvularia y Educación Básica

María Cecilia Saavedra
Coordinadora Nacional de Trayectoria Educativa
División de Educación General, Ministerio de Educación.

Orientaciones pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela, fue un trabajo conjunto de profesionales de los niveles de educación parvularia y básica del Ministerio de Educación. El propósito de éste es contribuir a visualizar y destacar el potencial y la incidencia positiva de la educación artística en los diversos aspectos del desarrollo integral de los niños y las niñas. El arte es concebido como un eje articulador, donde es posible hacer confluir otros núcleos de aprendizaje/ asignaturas, promoviendo de esta manera una mayor integración, aceptación de la diversidad, y convivencia entre los niños, las niñas y sus educadores, frente a una realidad heterogénea.

Se incentiva a la comunidad pedagógica que integre, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan de Mejoramiento Educativo (PME), contenidos culturales que permitan, a los y las menores, acceder a conocimientos significativos en el ámbito cultural, pensar y realizar experiencias de aprendizaje en forma interdisciplinaria, donde tengan la oportunidad de observar, analizar y concluir, considerando diferentes perspectivas y puntos de vista que faciliten el descubrimiento y el ejercicio de los valores indispensables para el desarrollo personal y social integral.

Para que los niños y las niñas se conviertan en sujetos activos de su propio aprendizaje, se requiere que los y las educadores(as) comprendan cómo se genera y desarrolla el proceso creativo y la apreciación estética en ellos. De este modo, será posible potenciar su capacidad de apropiación y apreciación de las diferentes experiencias que viven en su propia vida cotidiana y con ello, apoyarlos para que construyan una comprensión activa del mundo que los rodea.

La propuesta del libro considera que en la creación de cada experiencia de aprendizaje se deben tomar en cuenta las características del desarrollo y necesidades e intereses de los estudiantes, los contextos de su vida cotidiana, su bagaje cultural y sus aprendizajes previos, su conexión con los nuevos desafíos, el juego como expresión natural, promoviendo el descubrimiento, la exploración, la indagación y la investigación.

En síntesis, se pretende favorecer y potenciar en los niños y las niñas el desarrollo del pensamiento creativo, la expresión libre y la autoconfianza. Por ello, se proponen experiencias en las que se consideran y se respetan las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños y niñas, se promueven ambientes que contribuyan al diálogo y a la escucha atenta, como ejes centrales de la comunicación y de la práctica pedagógica, en la que los educadores acompañen a los estudiantes con atención y respeto. ■

Reseña 2>

Completando el Modelo Educativo, 12 Prácticas de Educación Artística en Chile

Pablo Rojas Durán

Jefe Departamento Ciudadanía y Cultura CNCA
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Completando el Modelo Educativo, 12 Prácticas de Educación Artística en Chile, es un libro de Publicaciones Cultura del CNCA, desarrollado por la Sección de Educación Artística, a partir de un estudio de *Levantamiento de Buenas Prácticas de Educación Artística en Chile*, desarrollado el año 2012 por la Universidad Alberto Hurtado y el CIDE, a solicitud del Consejo.

Como dice en su introducción, “este libro es una necesidad”, impresión confirmada por la importante recepción que ha tenido, ya que la bibliografía chilena en esta materia es muy reducida, coherente tal vez con la valorización y el prestigio que esta disciplina ha tenido históricamente en el sistema escolar. De ahí la necesidad del CNCA de aportar más evidencias a un debate que estimamos debe renovarse.

La necesidad de este texto no se circunscribe sólo al ámbito propio de una problemática disciplinar, más bien tiene la pretensión de enmarcarse y sumarse en el debate nacional sobre la calidad y la equidad de nuestra oferta educativa. ¿Es posible pensar en una educación de calidad sin arte y sin cultura? El debate sobre educación de calidad se ha reducido a un análisis de datos objetivados por una lógica evaluativa pragmática que, en su afán de mejorar los datos cuantitativos, descuida un sentido y visión más integral de la educación y por lo tanto de la persona. Estas mediciones que estamos haciendo son incompletas, estrechas y egoístas con la diversidad de posibilidades de los seres humanos, es un discurso que reduce, más que amplía, el espacio de alternativas que movilizan los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes y los profesores. Debido a que el arte y su expresión contemporánea por esencia, mueve los límites, parece no calzar con los actuales modelos curriculares y evaluativos, que en su ejercicio de uniformidad, tienden a delimitar, a enmarcar.

Los objetivos de este libro son simples. Primero, visibilizar el trabajo de instituciones, comunidades, educadores, artistas y cultores, bajo el concepto de “educación artística”, sin necesariamente, corresponder a la expresión exacta que cada uno de éstos utiliza para identificar su práctica. Lo segundo, es la posibilidad de replicar las experiencias. Estos son relatos que quieren ser oídos como una invitación o provocación a otros, para generar opciones similares o para gatillar alternativas de éstas en sus propios establecimientos u organizaciones.

Y finalmente, la posibilidad de presentar una diversidad de escenarios y modelos, contiene el objetivo de ampliar las responsabilidades y opciones en los procesos de aprendizaje que, sin quitarle el piso a la escuela, sino que lo amplía, lo comparte y lo articula. Aparece así una visión más amplia, una sociedad que a través de sus instituciones culturales y otros actores, educa y que asume, en primera persona, un objetivo de país. ■

Portada:

Galería Leve 2013, Campamento Nueva Sinaí, Miraflores Alto, Viña del Mar.

Taller: Registros, un entero compartido.

Artistas: Martin Puppe y Daniela Gaete.

Niños/as artistas: Dante Castiilo, Camila González, Cristián Cortés, Ayleen González, Juan Luis Muñoz, Emily Muñoz, Jessica González, Alexander Cortejo, Elías González, Ignacio Retamal.

Semana de
Educación
Artística
2014

12 al 16 de mayo

www.educarte.cl