

# ARTE, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

**2013** 2014 2015

2016 2017 **2018**

MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO





**CHILE LO  
HACEMOS  
TODOS**

## **ARTE, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA 2013-2018**

### **Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio**

Consuelo Valdés Chadwick

### **Subsecretario de las Culturas y las Artes**

Juan Carlos Silva Aldunate

### **Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura**

Pablo Rojas Durán

### **Publicación a cargo de**

Beatriz González Fulle y  
Alejandra Claro Eyzaguirre

### **Textos**

Soledad Hernández Tocol  
Con apoyo del Departamento de Educación  
y Formación en Artes y Cultura

### **Edición y corrección de estilo**

Patricio González Ríos

### **Diseño y diagramación**

María de los Ángeles Vargas Torres

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.  
Octubre de 2018.

ISBN (papel): 978-956-352-290-7

ISBN (pdf): 978-956-352-291-4

[www.cultura.gob.cl](http://www.cultura.gob.cl)

Se imprimieron 1.000 ejemplares. Impreso en Fyrma Gráfica (Chile)

Se autoriza la reproducción parcial, citando la fuente correspondiente. Prohibida su venta.

Para este libro se utilizó la familia tipográfica chilena Texta Narrow.

# ARTE, EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA 2013 – 2018

MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO

# Índice

- 6 | PRESENTACIÓN**
- 9 | INTRODUCCIÓN**
- 14 | SOBRE EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN ARTES Y CULTURA DEL MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO**
- 20 | PROGRAMA NACIONAL DE DESARROLLO ARTÍSTICO EN LA EDUCACIÓN**
- 22 | Mesas de Educación Artística**
- 32 | Semana de la Educación Artística**
- 56 | Concursos**
  - 56 | Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE)**
  - 72 | Iniciativas Artísticas y Culturales para Estudiantes (IACE)**
  - 76 | Captura tu Entorno**
- 88 | Material pedagógico**
- 97 | Formación**
- 104 | PROGRAMA DE FOMENTO DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN (ACCIONA)**
- 109 | Proyectos artístico-culturales**
- 118 | Acciona Mediación**
- 126 | Formación y capacitación**
- 126 | Asistencia técnica-educativa**
- 136 | CENTROS DE CREACIÓN Y DESARROLLO ARTÍSTICO EN LA EDUCACIÓN (CECREA)**
- 139 | Cecrea como política pública**
- 140 | Política de convivencia**
- 144 | Modelo pedagógico y metodología**
- 147 | Ejes de desarrollo**
- 164 | EPÍLOGO**

## 168 | ANEXOS

### 169 | Resumen de acciones del Plan Nacional de Artes en la Educación

### 178 | Seminarios Internacionales. Semana de la Educación Artística

182 | Aprender el arte. La imaginación y el contexto/ Ana Mae Barbosa

188 | La necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar/ Luis Hernán Errázuriz

193 | La educación artística como vehículo de conocimiento: el arte mueve la educación/ María Acaso

206 | Programa ABC. Trayectoria, descripción y alcances/ Inés Sanguinetti

216 | Sin las artes no es posible pensar en la transformación de la educación/ Patrick Schmidt

225 | El Proyecto Arte como Educación/ María del Carmen González

234 | Educación, arte y América Latina/ Luis Camnitzer

244 | El mapa de la investigación en educación artística: del dibujo a la cultura visual/ Carlos Ossa

### 250 | Investigaciones sobre educación artística

250 | Estudio de caracterización de las escuelas artísticas/ Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile

253 | Estudio diagnóstico sobre implementación de marcos curriculares, planes y programas de formación artística diferenciada/ Consultora Paidawen

257 | Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile/ CIDE-Universidad Alberto Hurtado

260 | Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales/ Asesorías para el Desarrollo

263 | Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música/ CIDE-Universidad Alberto Hurtado

266 | Sistematización de estudios sobre educación artística para la elaboración de documentos en serie / CIDE-Universidad Alberto Hurtado

269 | Política comparada en materia de fomento de la educación artística desde la institucionalidad pública de educación y cultura/ CIDE-Universidad Alberto Hurtado

272 | Modelo pedagógico y de sustentabilidad programa Acciona/ CIDE-Universidad Alberto Hurtado

277 | Políticas y didácticas. Estudio sobre la Educación Artística, creatividad social y ciudadanía en el CNCA/ Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo-Universidad de Chile

## 280 | BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL COMPLEMENTARIO

# Presentación

Por mucho tiempo, la educación ha tenido que justificarse en el mundo artístico y el arte ha tenido que justificarse en el ámbito educativo. Hoy vemos con satisfacción que en diversos espacios artísticos y culturales se consolidan diferentes programas educativos, y en algunos casos incluso con propuestas que van más allá de la mediación de obras (o visitas guiadas). En lo que respecta a la educación escolar, solo por dar un ejemplo, las artes han ido progresivamente ocupando un espacio de mayor importancia, saliendo del lugar relegado en el que acabó ubicándose como consecuencia de una comprensión errada de la calidad educativa, que prioriza el desarrollo de un conjunto reducido de habilidades por sobre una mirada holística del desarrollo humano. Esto se reconoce tanto en los proyectos educativos y planes de mejoramiento de muchos establecimientos, como también en las últimas formulaciones curriculares (3° y 4° Medio) propuestas por el Ministerio de Educación (Mineduc). Si bien parece que a estas alturas hay que justificar menos el valor único de la confluencia arte-educación, queda aún mucho trabajo por hacer, cuestión que abordamos con confianza desde una base sólida fundada sobre lo realizado en estos últimos años.

En el contexto de cierre e inicio de ciclo que supone la puesta en marcha del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el esfuerzo de sistematización que representa este texto, permite visibilizar los avances logrados y definir los futuros desafíos de la nueva institucionalidad en relación con la educación artística. Esta publicación tiene el objetivo de compartir una suerte de colección de experiencias, a la manera de un ejercicio resumido del recorrido de diferentes personas y comunidades —vistas como un equipo extendido, más allá de la orgánica de la institucionalidad de turno— y durante un periodo acotado de tiempo, marcado por hitos importantes como la creación del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, la implementación del Plan Nacional de Artes en Educación y la consolidación en nuestro país de la Semana de la Educación Artística, entre otros.

Una de las claves ampliamente reconocidas de los programas de educación artística de calidad es la colaboración. Se trata de un modelo de gestión que se ha buscado instalar en la base de los proyectos y procesos contemporáneos. Es así como artistas, cultores, gestores, educadores, docentes, agentes políticos, directivos y estudiantes, del ámbito público y privado —locales, nacionales e internacionales—, han ido conformando este equipo extendido, esta comunidad que vincula la educación y las artes, ejerciendo la ciudadanía activamente, creando y manteniendo redes laborales y personales en torno a estas temáticas.

Nos encontramos en pleno inicio de la instalación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Reconocemos este momento como una oportunidad para detenernos a observar lo que se ha desarrollado en estos años. No solo estamos haciendo memoria de lo realizado, sino reflexionando a partir de una serie de procesos que se han sucedido y articulado en este tiempo, permitiéndonos aprender de ellos. De los programas que nacieron desde el antiguo Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), como también de otros, gestados por otras instituciones y organizaciones, a partir de herramientas e instrumentos que hemos podido ofrecer para su desarrollo, tales como fondos concursables y plataformas de gestión que nos han permitido conocer y reconocer trabajos desarrollados en distintos lugares de Chile.

Mediante este texto, este grupo de personas se detiene a mirar reflexivamente el camino recorrido para recoger los aprendizajes, frutos de errores y aciertos. Estamos orgullosos de compartir estas experiencias para el provecho de otros.

Las experiencias recogidas en esta publicación representan distintas escalas de la gestión artística pedagógica. En primer lugar, a una escala al nivel del individuo, la de la interacción entre pares, entre docente y estudiante, entre artista y estudiante, o entre docente y artista al alero de los programas artísticos educativos. Se reconoce también la escala interinstitucional, como la que se observa en las redes de colaboración entre establecimientos escolares, o entre estos y los centros u organizaciones artísticas y culturales de los territorios, de envergadura regional y nacional. Y finalmente, la escala política, de lo público, lo ciudadano. Aquella red más amplia que se genera en la articulación de programas públicos. Lo interesante es que estas tres escalas se contienen y también se entrelazan. Este texto está escrito desde la escala política, desde el hacer público, pero para ser leído desde cualquiera de estas escalas.

Al hacer foco en el ámbito público, reconocemos que el gran programa escolar de educación artística de nuestro país es Acciona, que ha logrado consolidar una metodología clara y renovada al interior del sistema escolar. Se fundamenta en la colaboración entre artistas y educadores/as, y se proyecta metodológicamente con el objetivo de colaborar con la escuela en el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje. Acciona es una propuesta de sinergia entre el sistema de educación formal y la enseñanza no formal. De ahí que muchas veces usemos la imagen del Caballo de Troya, que entra con las artes a una escuela —gestionada intramuros— para colaborar en la transformación de las prácticas pedagógicas, removiendo algunos de sus paradigmas, tanto pedagógicos como artísticos.

A través de Acciona, muchos niños, niñas y jóvenes han podido acceder a manifestaciones artísticas que no conocían, desarrollar procesos propios del pensamiento artístico y creativo, como también a observar directamente y entrar en contacto con obras y producciones originales. El programa ha enriquecido a los equipos. La participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de artistas y cultores/as de trayectoria ha permitido transferir sistemas y metodologías propias del arte a los equipos docentes y directivos, aportando formas novedosas de interacción con los procesos sociales, políticos, culturales y medioambientales, tanto en su comprensión como en la resolución de las problemáticas asociadas. Y, por otra parte, somos testigos del efecto también en muchos artistas, que al entrar al aula y comunicarse con los y las estudiantes, han descubierto una vocación por la educación. Han venido a transformar y se han transformado ellos mismos también durante el proceso.

Esta misma consolidación es la que anhelamos en el mediano plazo para el Cecrea (Programa de Centros de Creación). Nuestro país ha reconocido la necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades creativas, tan poco atendidas de acuerdo a las mediciones internacionales, las que marcan la diferencia entre los procesos reproductivos de los productivos e innovadores. Miramos la sociedad del futuro transformada por una ciudadanía creativa, que aprende a imaginar y crear mundos distintos, con nuevas posibilidades. Cecrea es el espacio para que esos ciudadanos hoy, de 7 a 19 años, ejerzan ese derecho a imaginar y crear, desarrollando tanto habilidades cognitivas como emocionales y técnicas, de manera inter y transdisciplinaria, a partir del diálogo contemporáneo de las artes con las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad. El Cecrea no se desarrolla al interior de los establecimientos educacionales, lo que hace más compleja su implementación, ya que requiere de una infraestructura fuera de la escuela, adecuada para el desarrollo de procesos de experimentación, de laboratorios de creación.



De acuerdo con los paradigmas más clásicos de la educación artística, Cecrea no es un espacio tradicional de pedagogía del arte, sino uno de innovación, que asimila con mayor claridad la forma contemporánea de creación artística, por ejemplo, en su formulación interdisciplinaria, distanciándose de las didácticas que abordan el conocimiento de manera parcelada. Nuevamente estamos ante un programa que recoge la lógica de la colaboración, que dialoga con otros programas de base disciplinar (de ciencia, tecnología y/o sustentabilidad) y con otros de propósitos sociales en el ámbito de infancia y derechos, con el objetivo de que niños, niñas y jóvenes accedan a procesos de creación y expresión individuales y colectivos, potenciando el desarrollo de sus capacidades creativas y ciudadanas en el ejercicio de sus derechos.

Nuestra lista de programas la cierra el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación, una plataforma de colaboración para el desarrollo y fortalecimiento de las instituciones artísticas y educativas, que fomenta la educación en, con y desde las artes. Aquí se encuentran, por ejemplo, los fondos concursables, herramienta de gestión que permite apoyar las iniciativas y proyectos de escuelas artísticas o de formación no especializada, de centros artísticos y culturales, organizaciones educativas, e incluso de los propios estudiantes. Durante estos años hemos priorizado la formación y capacitación de profesores y profesoras a través de textos de orientación y reflexión, como es la colección de “Cuadernos Pedagógicos”, que aborda la obra y el proceso de creación de artistas nacionales en diferentes áreas, y que, de manera interdisciplinaria, aporta al tratamiento de diferentes contenidos del currículum nacional.

Desde hace seis años, la gran plataforma de visibilización y puesta en valor del arte en la educación ha sido la Semana de la Educación Artística (SEA), que ha permitido profundizar en la reflexión sobre el porqué de las artes en el desarrollo humano temprano. Ha sido tierra fértil para nuevos proyectos y ha permitido compartir experiencias y aprender de las buenas prácticas de otras personas, colectivos y comunidades. A través de este espacio, el Programa favorece el desarrollo de la escala ciudadana e institucional. La escala política territorial, por su parte, es recogida a través de las Mesas Regionales (y provinciales) de Educación Artística.

En 2017 se terminaron de publicar todas las políticas regionales y sectoriales, además de la Política Nacional de Cultura (2017-2022), elaboradas a partir de procesos participativos. Hay una alta coincidencia en todas ellas sobre la necesidad de levantar procesos formativos tempranos en materia de públicos para las artes, como también en formación de formadores. Nos alegra mucho el rol que se le asigna a la educación artística, cuestión que no era reconocible en las versiones anteriores de las políticas. Con esto se comprueba lo señalado anteriormente respecto de una mayor valoración en nuestro país del rol de las artes en el desarrollo integral de las personas a través de la educación.

Finalmente, al término de esta etapa, este texto nos permite evaluar cuánto hemos avanzado en los tres grandes propósitos que movilizan al equipo de educación del actual Ministerio: la validación, visibilización y viabilidad o sustentabilidad en el tiempo de la educación artística en Chile.

**Pablo Rojas Durán**

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Arte y Cultura  
Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

# Introducción

Esta publicación nace para poner a disposición de la ciudadanía el trabajo en torno a la educación artística realizado —desde su creación hasta hoy en día— por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Constituye un esfuerzo por sistematizar y dar a conocer la política cultural en materias de educación artística y cultural para visibilizar el trabajo de una red de arteducadores que comienza a articularse en el territorio, quienes comparten prácticas inspiradoras y avanzan en la construcción de una política pública en materia de educación artística. Con la reciente entrada en vigencia del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio el pasado 1 de marzo, este esfuerzo de sistematización adquiere especial relevancia, pues permite visibilizar los avances logrados y definir los futuros desafíos en el marco ministerial.

Es de destacar que la intención de este texto no es solo hacer un recuento del trabajo de gestión pedagógica emprendido por este Departamento en sus distintas secciones, conceptualizado en sus diversos programas y actualizado en sus diferentes componentes, sino más bien proponer una reflexión a partir de los procesos que los han originado y a su vez compartir estas experiencias, de manera que sirvan de guía o ejemplo para futuras iniciativas ligadas a la educación artística.

El texto está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo describe a grandes rasgos la conformación del Departamento, detallando las secciones que lo componen y especificando sus lineamientos, ejes y programas. Adicionalmente da cuenta del objetivo y explica las acciones emprendidas en el marco del Programa Nacional de las Artes en la Educación (PNDE) 2015-2018, iniciativa conjunta entre el Mineduc y el CNCA y hoy labor del actual Ministerio.

El segundo, tercer y cuarto capítulo abordan respectivamente el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE), el Programa Acciona y el Programa Cecrea —los tres programas liderados por el Departamento—, haciendo un repaso de sus fundamentos y lineamientos específicos, desglosando los distintos componentes que conforman cada programa, y explicitando sus diversas actividades a lo largo del país, acordes a los ejes de trabajo propuestos en la organización del Departamento. Estos se complementan con la narración de diversas experiencias educativas surgidas a partir del diseño, gestión y apoyo a programas, procesos y/o políticas en educación y de formación en artes y cultura.

Finalmente, la sección Anexos está dividida en dos acápite. El primero resume las distintas versiones de los Seminarios Internacionales organizados por la secretaría de la Semana de Educación y recopila una selección de las ponencias más relevantes presentadas. Son textos correspondientes a las transcripciones de las charlas inaugurales de los seminarios, a cargo de nueve invitados/as internacionales y dos nacionales, y que abarcan el período 2013-2017. El segundo acápite comprende una síntesis de los estudios más relevantes que han contribuido a construir la actual política de educación artística y a visualizar los aportes de las artes a la calidad de la educación; abarcan el período 2011-2017.







Acción artística del Colegio Preciosa Sangre de Purranque, Región de Los Lagos. Semana de la Educación Artística 2017.







Estudiantes visitan el Centro de Extensión (Centex) del CNCA, Valparaíso. Semana de la Educación Artística 2014.



SOBRE EL  
DEPARTAMENTO  
DE EDUCACIÓN Y  
FORMACIÓN EN  
ARTES Y CULTURA  
DEL MINISTERIO  
DE LAS CULTURAS,  
LAS ARTES Y EL  
PATRIMONIO

Aunque en Chile todavía predomina una mirada que considera la calidad en la educación como sinónimo de logros académicos medibles a través de pruebas estandarizadas, crecientemente se ha ido reconociendo que la calidad en este ámbito implica muchos otros aspectos. Para el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), no solo se deben garantizar en la escuela aspectos relacionados con el dominio de contenidos, sino que también es necesario abordar otros terrenos como la autoestima, la convivencia escolar, los hábitos de vida saludable, la equidad de género o la motivación escolar. Junto a lo anterior, el debate aborda la necesidad de favorecer un proceso que integre las distintas esferas de conocimiento y el fortalecimiento de las habilidades de niños, niñas y jóvenes en su desarrollo como personas. En este contexto, la educación artística es un ámbito relevante que, adecuadamente integrado al sistema educativo, posibilita avanzar de manera sostenida hacia una mayor calidad de la educación (CNCA, 2015a).

La educación artística puede ofrecer condiciones para el desarrollo integral de las personas. Diversos estudios<sup>1</sup> demuestran que la práctica artística, acompañada de la reflexión, fortalece el pensamiento abstracto y divergente —que permite la búsqueda de soluciones creativas a un problema— y potencia la flexibilidad. Además, activa el interés por el conocimiento y desarrolla en las personas una mayor percepción y sensibilidad frente al mundo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha destacado las potencialidades de la educación artística en otros ámbitos, tales como el desarrollo de valores ciudadanos, el aporte a la equidad de género, la valoración de la diversidad, el aumento del conocimiento sobre la propia identidad cultural y la promoción del diálogo entre culturas, además de otros aspectos como las dimensiones terapéuticas que puede alcanzar una experiencia con el arte (CNCA, 2015b).

En el país, al interior del CNCA<sup>2</sup> se abrió un espacio organizacional relevante para la educación vinculada al arte a través de la creación, en el año 2014, del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura.<sup>3</sup> Se estableció que su misión sería diseñar, gestionar y apoyar programas, procesos y/o políticas en educación y formación en artes y cultura.

---

1. Ver anexo investigaciones sobre Educación Artística.

2. El CNCA fue el órgano estatal encargado de implementar las políticas públicas para el desarrollo cultural entre 2003 y 2017. El CNCA fue creado por la Ley 19.891, que entró en vigencia el 23 de agosto de 2003. El 13 de octubre de 2017, mediante la Ley 21.045, se creó el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, que incluye al CNCA, el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) y la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam).

3. Con el Artículo 9° de la Ley N°1092 del CNCA, la Sección de Educación Artística, que hasta entonces pertenecía al Departamento de Ciudadanía y Cultura, pasó a convertirse en un departamento.



## Lineamientos, secciones, y programas

Las funciones generales y transversales del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura son:

Garantizar el derecho de las personas, especialmente de niños, niñas y jóvenes, a experiencias de aprendizaje integral y de calidad para el desarrollo personal y social, para el fortalecimiento de la creatividad y la innovación, del sentido estético y de apreciación de las manifestaciones artísticas, del pensamiento crítico y de la reflexión inherentes a la condición humana, como también del acceso a todos los bienes, servicios y prácticas culturales que transmitan y apoyen los valores culturales y la identidad, diversidad e integración social y cultural de nuestro país, colaborando en la formación ética y cívica de las personas.

Colaborar con el Ministerio de Educación en la elaboración de un Plan Nacional de Artes en la Educación, y con otros servicios gubernamentales y estatales, además de centros de educación, de formación, de investigación y de arte y cultura, a nivel local, nacional e internacional, que asegure a la educación artística un lugar central y permanente en el sistema educativo; la articulación entre los procesos de educación formal y no formal; y la colaboración de educadores/as, artistas y cultores/as en diversos procesos de aprendizaje, teniendo en cuenta las especificidades culturales locales y ancestrales, así como los grupos de población vulnerables; la formación inicial y permanente de los/as docentes y formadores/as.

Como una forma de presentar de manera esquemática la organización del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, el siguiente cuadro resume las dos secciones, los tres programas que lo conforman y tres ejes de trabajo que lo articulan. La descripción de esta forma de trabajo busca, principalmente, compartir con el lector o la lectora una serie de nociones necesarias para comprender la estructura desde la que se fundamentan las acciones del Departamento en todo el país, y que se presentan a lo largo de este texto. A continuación del cuadro se describen brevemente las secciones y los ejes de trabajo. Los programas se tratan en profundidad más adelante.

SECCIONES	PROGRAMAS	EJES DE TRABAJO		
		Territorio	Formación	Redes
Educación Artística y Cultura	Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE)	Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE)	Material didáctico	Mesas de Educación Artística
		Iniciativas Artísticas Culturales para Estudiantes (IACE)	Formación de profesores/as	Semana de la Educación Artística
		Concurso Captura tu Entorno		
	Fomento al Arte en la Educación (Acciona)	Proyectos en aula y escuela	Formación de artistas-educadores	Asistencia técnica pedagógica a escuelas
		Actividades de mediación		
	Innovación Educativa	Centros de Creación y Desarrollo Artístico en la Educación (Cecrea)	Programación (laboratorios, proyectos y maestranzas)	Asesorías técnicas y metodológicas

Según el artículo 9° de la Ley N° 1092, la Sección de Educación Artística y Cultura tiene las siguientes funciones:

Aportar al desarrollo de la enseñanza artística y cultural en el sistema escolar formal —en colaboración con el Mineduc— en todos los niveles de enseñanza, incidiendo en la ampliación de la cobertura, las bases curriculares y la oferta de experiencias de calidad para mejores aprendizajes, desarrollo de competencias y capacidades transversales de los/as estudiantes.

Fomentar la colaboración entre programas y proyectos de educación y formación desarrollados por espacios y agentes culturales (educación no formal) y escuelas (educación formal).

Aportar en la actualización de las metodologías de enseñanza-aprendizaje de las artes; la formación inicial y permanente de docentes, educadores/as, artistas y cultores/as; y la colaboración de los/as diferentes protagonistas del sistema educacional con el sistema artístico y cultural, y el fortalecimiento de la formación artística y cultural en la educación superior.

Aportar en el desarrollo artístico y cultural de las personas, fortaleciendo el acceso informado y crítico a la diversidad de manifestaciones artísticas y culturales a nivel local, nacional e internacional, la apreciación y disfrute de ellas, y la valoración del legado y la memoria.

Desarrollar procesos e iniciativas de investigación, análisis y proyección para el diseño, implementación y seguimiento de políticas públicas en materias de educación en artes y cultura desarrolladas por el Ministerio, y la colaboración con otras instituciones públicas y privadas.

Por su parte, la Sección de Innovación Educativa tiene dos funciones:

Aportar a la innovación de las prácticas educativas desde la experimentación creativa y artística, en un diálogo multidisciplinario.

Gestionar y/o implementar espacios, proyectos, programas y/o acciones que aporten al fortalecimiento de las políticas públicas y lineamientos programáticos del Ministerio en la educación formal y no formal.

Con el objetivo de articular la implementación de los programas, internamente se han identificado tres ejes de trabajo. Estos son: Territorio, Formación y Redes.

Los principales objetivos del eje Territorio son los proyectos de educación artística y fomento a la creatividad, cuyos destinatarios son los/as estudiantes. Se trata tanto de los proyectos diseñados e implementados por el Ministerio como aquellos externos que son apoyados por el Departamento a nivel nacional y regional. En este eje se encuentran los concursos pertenecientes al Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE), proyectos que se entienden bajo la lógica territorial, debido a que su convocatoria abarca todo el país. Asimismo, se consideran los proyectos en aula y escuela, así como las actividades de mediación del programa Acciona y la programación de los Cecrea, que incluye laboratorios, proyectos y maestrías.

Por su parte, el eje Formación busca aportar herramientas metodológicas que favorezcan un mejoramiento en la calidad de la educación, y fortalecer procesos de desarrollo humano y conocimiento enfocado en artistas educadores/as, facilitadores/as, docentes, estudiantes, gestores/as culturales y cultores/as. Su función es apoyar a estos actores en su labor educativa, proponiendo un enfoque y generando instancias de exploración e intercambio que permitan el fortalecimiento institucional, en el caso del PNDAE, y el correcto desarrollo metodológico de los programas en el caso de Acciona y Cecrea.

El objetivo principal del eje Redes es propiciar una gestión pública en base al establecimiento de redes de colaboración que permitan la articulación efectiva de los actores e instituciones (públicas y privadas) que participan como ejecutores o beneficiarios de los programas y proyectos de educación en artes y cultura, de manera de ofrecer una mayor calidad y sustentabilidad de estos procesos. Desde el PNDAE se comprende como labor de asociatividad a todas las mesas regionales de educación artística y la Semana de la Educación Artística (SEA). Respecto del programa Cecrea, se puede observar en la red de Centros de Creación y en las actividades de asociatividad e intercambio que desde ahí se generan. En cuanto al programa Acciona y este eje, destaca la asistencia técnica pedagógica a las escuelas y su apoyo a la mejora continua y el trabajo colaborativo con docentes.

### Plan Nacional de Artes en la Educación

Una de las primeras acciones del nuevo Departamento, fue la redacción conjunta con Mineduc del Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018 (PNAE)<sup>4</sup>. Esta labor de coordinación requirió importantes esfuerzos de ambas instituciones públicas para definir las líneas estratégicas que guiarían sus acciones durante este periodo. Para lograr el objetivo de que la educación artística contribuya a una educación de calidad, este Plan busca articular el sistema educativo formal y el no formal<sup>5</sup>, facilitando el intercambio de prácticas entre educadores/as y artistas, artesanos/as y cultores/as, así como también vinculándose con la comunidad local. Contempla cinco ejes de trabajo para instalar procesos de calidad en educación artística. En los Anexos se entrega un resumen de las principales acciones realizadas a la fecha.

---

4. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>. En adelante en el texto nos referiremos al Plan Nacional de Artes en Educación y al Programa Nacional de Desarrollo del Arte en la Educación utilizando sus siglas respectivas: PNAE y PNDAE. Se hace esta aclaración, dado que ambas son muy parecidas y pueden inducir a error al lector/a.

5. Sistema educativo formal es el sistema oficial que se implementa en Chile bajo los lineamientos del Ministerio de Educación. Sistema educativo no formal es aquel vinculado a las entidades formativas en arte y cultura que son reguladas por instancias distintas al Ministerio de Educación, teniendo existencia legal.



PROGRAMA  
NACIONAL DE  
DESARROLLO  
ARTÍSTICO EN  
LA EDUCACIÓN

El Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE) tiene como propósito el aumento cualitativo y cuantitativo de las ofertas de programas en arte y cultura para niños, niñas y jóvenes en edad escolar de aquellas instituciones que desarrollan formación artística, tanto en el sistema formal como no formal.

La estrategia de trabajo de este programa consiste en el apoyo directo a instituciones que abordan el desarrollo artístico en la educación, el cual se materializa a través de distintos medios, tales como: fortalecimiento de redes; financiamiento para proyectos; diseño, producción y distribución de material didáctico y formación. Asimismo, con el fin de promover la asociatividad y visibilizar las experiencias desarrolladas por estas instituciones, se implementan plataformas de articulación como las Mesas Regionales y la Semana de la Educación Artística (SEA).

Los componentes del PNDAE son los siguientes: las Mesas de Educación Artística, la SEA, material pedagógico que cuenta con publicaciones, formación que desarrolla acciones de capacitación; y concursos, que considera al FAE, IACE y el concurso de fotografía escolar del patrimonio cultural inmaterial, Captura tu Entorno.

## Mesas de Educación Artística

Chile dio un paso importante en términos de asociatividad con la elaboración del PNAE (2015-2018). Si bien el Plan es liderado por el Mineduc y el Ministerio, y convoca a otros organismos públicos y privados con el fin de fortalecer la educación artística en Chile, se hacía necesario instalar un modelo de gestión que considerara la riqueza territorial y la cultura local. Es en este contexto que el PNDAE ha considerado en su diseño la implementación de Mesas territoriales que se ocupen de este tema.

Este componente pretende articular redes para el desarrollo de las artes y la cultura en la educación a través del trabajo asociativo. La gestación de este componente remite a la convocatoria que hicieron en conjunto el CNCA y el Mineduc para formar Mesas de Educación Artística de trabajo territorial. La iniciativa de colaborar en una labor conjunta a través de mesas interdisciplinarias e interinstitucionales se originó en la Región del Maule y en la Región de Magallanes, antes de que se formalizara esta forma de trabajo. Gonzalo Bascuñán, quien estuvo a cargo del Departamento de Ciudadanía Cultural de Magallanes, que incluía la Sección de Educación Artística, precisa que la primera Mesa se conformó en 2008. En ese tiempo realizaban en la región el Seminario en Educación y Arte, al cual eran convocadas personas ligadas a instituciones integrantes de la Mesa, como Mineduc, Junji, Integra, Corporación Municipal, Servicio País y el propio CNCA. Su objetivo era generar espacios de reflexión para el arte y la cultura desde el mundo educacional. Aunque han cambiado las personas, se mantiene el trabajo institucional y el foco temático que une a estas organizaciones.

Las Mesas se conformaron buscando articular y potenciar el diálogo de los actores de los sistemas de educación público y privado. Dependiendo de la región están compuestas por distintos actores que suman más de 300 instituciones públicas y privadas sin fines de lucro que se vinculan con la función pública del desarrollo de la educación artística. Participan representantes regionales de Mineduc y del Ministerio, universidades, espacios culturales, escuelas artísticas, establecimientos educacionales con educación artística, DAEM, Injuv, Sename, Junji, artistas-educadores/as y docentes, entre otros. Las Mesas levantan planes de trabajo con pertinencia territorial, enmarcados en los ejes y líneas de acción del PNAE 2015-2018, y a partir de 2018 de las recientemente estrenadas Políticas Regionales de Cultura. Organizan actividades de formación e intercambio que se focalizan principalmente en establecimientos educacionales públicos. Este componente se articula con todos los programas del Ministerio, pues pone a disposición sus diferentes iniciativas para los objetivos perseguidos por cada mesa.

Cada año, las Mesas han gestado un Plan de Actividades para dar uso al presupuesto asignado desde el Departamento. Junto con lo anterior, su conformación ha ayudado a consolidar la alianza Ministerio-Mineduc, facilitando la articulación interna de estas reparticiones públicas y canalizando la oferta que tienen ambas en materia de educación artística. Esta confluencia programática ha sido llevada adelante mediante reuniones periódicas de coordinación para lograr objetivos comunes, como la organización de encuentros, de oportunidades de capacitación, etc.

En la actualidad, ya se encuentran instaladas varias Mesas a lo largo del país. Cada una con características y conformaciones particulares. No existe un modelo único de trabajo, pues los actores convocados y las formas de funcionamiento dependen de los énfasis

de cada dirección regional. Sí es relevante señalar que en todas las Mesas existe participación del Ministerio y del Mineduc, y que, en algunos casos, cuya situación es la ideal, la convocatoria es realizada por ambas instituciones.

En el estudio encargado al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado (titulado “Política comparada en materia de fomento de la educación artística desde la institucionalidad pública de educación y cultura” (CIDE-UAH, 2014), se analizó el trabajo público sobre este tema en países con experiencias relevantes en la materia. Sus resultados dieron cuenta de que la conformación de alianzas que vinculan a socios estratégicos en distintos lugares y en diferentes niveles de la cadena de enseñanza, permite diversificar y enriquecer los enfoques y formas de abordar la educación artística. Estas relaciones de colaboración son beneficiosas, porque facilitan el intercambio de prácticas de manera recíproca entre las personas que aportan desde sus diversas experiencias. Además, propugna que la educación artística no se limite a un solo contexto educativo y que se abra a la comunidad local por medio del vínculo con otros centros, tales como organizaciones culturales y sociales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, corporaciones, etc. Incluso, últimamente, han participado centros de alumnos.

Al analizar la diversidad de Mesas existentes, es posible identificar tres tipologías predominantes: i) Mesas regionales intersectoriales, conformadas solo por organismos estatales que atienden a un público escolar y que se relacionan con el mundo de la educación, la cultura y las artes; ii) Mesas intersectoriales, conformadas por organismos estatales, privados, espacios culturales, con participación de la sociedad civil organizada, con presencia de gremios y artistas; iii) Submesas de lógica provincial, en las que participan jefes de Departamentos de Educación Municipal, establecimientos educacionales y espacios culturales.

En general, en las Mesas de todo el país se ha diagnosticado una falta de profesionales con conocimiento de educación artística, de ahí la prioridad respecto del área de formación. Esto se ha traducido en iniciativas como convenios con universidades en la Región de O’Higgins, seminarios para docentes y artistas educadores/as en las regiones de Arica y Parinacota, Biobío y Araucanía. Aunque algunas necesidades son comunes, cada región ha abordado este trabajo de manera diferente, poniendo énfasis en el trabajo coordinado, en el fortalecimiento de la política pública o en acciones y actividades más específicas. Entre estas experiencias, se profundizará en las de las regiones del Biobío, Metropolitana, del Maule y de Atacama.



## MESAS PROVINCIALES DE LA REGIÓN DEL BIOBÍO

Una buena experiencia de la Mesa de Educación Artística de la Región del Biobío es no haber sido una mesa regional, sino provincial. Como la Región del Biobío es bastante grande, se determinó que lo mejor era conformar Mesas Provinciales para evitar una centralización en la región, de manera que llegaran solo personas de Concepción. Fue así que decidieron convocar desde las capitales. Lograron conformar tres mesas: una en la provincia de Concepción, una en Biobío y otra en Ñuble.

Actualmente, las Mesas Provinciales están compuestas por diversos integrantes. En Biobío está la Corporación Cultural Municipal de los Ángeles, el Departamento Provincial de Educación (Deprov) y el Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) de Los Ángeles, el DAEM Mulchén, la Agrupación Perfiles y Siluetas, el Museo Artequín y Cecrea. En Ñuble participa la Escuela Artística Claudio Arrau, la Escuela Los Héroes de Chillán; los liceos Diego Portales Palazuelos de San Carlos y Bicentenario de San Nicolás, las universidades Pedro de Valdivia y San Sebastián de Chillán, el Museo de la Gráfica de Chillán y el DAEM de Quillón. Y en Concepción, la Mesa está integrada por Artistas del Acero, Balmaceda Arte Joven, Asociación de Educadores Artísticos Sur, Seremi de Educación, Daem Hualpén, Daem San Pedro de la Paz, Daem Concepción, Escuela Artística Enrique Soro, Escuela Artística Isaías Guevara, Centro Artístico Concepción, Pinacoteca de la Universidad de Concepción (UDEC), Centro Interactivo de Ciencias, Artes y Tecnologías (Cicat), Universidad Católica de la Santísima Concepción e Instituto Teletón.

El método de trabajo se sustenta en el diseño de un plan de trabajo a partir del PNAE 2015-2018. Este documento fue leído y analizado para posteriormente priorizar las líneas de trabajo de acuerdo a lo que los participantes de las Mesas estimaron como prioritario. Se reúnen cada dos meses como mínimo, y el Plan actúa como su hoja de ruta. Las reuniones que sostienen tienen sus temáticas claras y permiten que cada sesión se concentre en asuntos principalmente organizativos y de distribución de aportes de cada uno de los integrantes de las Mesas Provinciales.

Así como en el resto del país, el diagnóstico generalizado es que los profesores que imparten educación artística no tienen las herramientas suficientes, por lo que propusieron generar instancias formativas para capacitar y actualizar en didácticas de Artes Visuales y Música a docentes. Con este

objetivo, también organizaron varias jornadas de reflexión y capacitación.

Una actividad ha sido el Seminario sobre Teatro y Educación, que ha tenido ya dos versiones. En 2017 se impartieron talleres para docentes, educadores/as artísticos/as y estudiantes que abordaron ámbitos como cuentacuentos para el primer ciclo, escenografía creativa y conciencia corporal. Otra acción destacada fue el Encuentro Formativo de Coros Escolares, en el que participaron más de cien estudiantes de cuatro liceos de la región. El Encuentro incluyó talleres formativos de rítmica corporal y expresión corporal, dictados por la profesora de música Soledad Donoso, junto con la actriz y docente Elina Villibar.

En tanto que el Encuentro de Escuelas Artísticas Territorio Sur reunió a representantes de 15 instituciones educativas de varias regiones del sur de Chile, desde Concepción hasta Chiloé. Su objetivo fue brindar un espacio de reflexión en torno a los desafíos de la educación artística en el contexto de la actual Reforma Educacional, así como expandir los vínculos de colaboración entre escuelas y liceos artísticos, dada la escasez de contacto entre escuelas artísticas y del intercambio de experiencias.

En estas instancias se da el espacio apropiado para aprovechar elementos disponibles para la capacitación, por lo que se realizan activaciones con publicaciones institucionales como la *Caja de herramientas de educación artística* o la Colección de Cuadernos Pedagógicos, entregando a los/as docentes estrategias para el uso del material con el objetivo de facilitar la integración del arte en el aula.

Entre las lecciones de aprendizaje de estos encuentros de trabajo interinstitucional resalta aquella de que se debe ser realista con miras a abarcar lo que se sabe que es posible de manejar. Por eso eligieron tres ejes y no los cinco del Plan Nacional. También destacan que ha sido una buena práctica transparentar el presupuesto y tomar decisiones de gasto de manera participativa. Si bien advierten que puede ser un proceso más lento, sin duda concreta la colaboración mutua.

Entre los desafíos de las Mesas Provinciales del Biobío está el dar continuidad al trabajo durante el 2018, incorporar estudiantes a las Mesas, aumentar la participación y lograr presencia en los medios de comunicación.

## RED REGIONAL METROPOLITANA

En la Red Regional Metropolitana, como se le llamó a la Mesa de la Región, tras algunas sesiones de reflexión en torno al Plan y de revisión de las líneas de acción, se armaron tres comisiones, en razón de que se decidió trabajar sobre tres de los cinco Ejes del PNAE 2015-2018.

Entre quienes componen la Red están además del Mineduc y el Ministerio, la Corporación Balmaceda Arte Joven, directores de escuelas y artistas vinculados a proyectos FAE, el proyecto regional de Fortalecimiento de la Educación Pública (FEP), representantes de municipios, artistas-educadores Acciona, fundaciones y organizaciones comunitarias, entre otros.

Las tres grandes problemáticas a abordar se materializaron en estos ámbitos: currículum (eje 1), asociatividad (eje 5) e investigación (que abarca varios ejes de trabajo). La Comisión de Currículum trabajó durante el 2015 y el 2016 con el Mineduc hasta que sus temáticas superaron el nivel regional. Posteriormente, se continuó participando, a escala nacional en la revisión de bases curriculares de 3° y 4° Medio, y en reuniones convocadas prioritariamente desde el Mineduc.

La Comisión de Investigación se ha concentrado principalmente en un asunto conceptual y de gran importancia para el desarrollo del arte en la educación: la práctica artística. La naturaleza de estas prácticas, quiénes y dónde las hacen, en qué horario, cómo se financian y cuál es la calidad de los contenidos o preparación de la persona que las hace, han sido temas de reflexión que exponen una amplia diversidad de criterios y posturas al respecto. De ahí que se buscó como primer paso generar una descripción de lo que en la región se realiza como práctica artística en los establecimientos educacionales. Esta línea de trabajo se materializó en el “Catastro de Prácticas Artísticas en Establecimientos Educativos en la Región Metropolitana”.

El proceso de elaboración del catastro comenzó el año 2016, con la construcción de un instrumento conformado por dos encuestas. Una que contesta el director o la directora de la escuela y otra que contestan los/as facilitadores/as o profesores/as que hacen las prácticas en la misma escuela. Durante el 2017 se aplicó el instrumento en conjunto con la Secretaría Regional Ministerial del Mineduc. La encuesta se hizo llegar a todos los colegios de la RM, firmada por la Seremi de Educación. A fines de 2017 se analizaron los datos para generar un documento con conclusiones. De ese estudio surgirán propuestas o sugerencias de áreas a

reforzar, en particular relacionadas con la formación y acreditación de las personas que realizan la práctica artística con los/as estudiantes.

Por su parte, la Comisión de Asociatividad se concentró en la organización y desarrollo del Encuentro de Educación, que se realiza anualmente desde el año 2015. Aquí se visualizan programas que se están haciendo desde la Región Metropolitana en educación artística y otras prácticas de personas que participan de la Red. El tema de la asociatividad dice relación con fortalecer redes de educación no formal, por lo que la Comisión trabajó con el Movimiento Interdisciplinario y Social por la Educación Artística (Misea), centros culturales, museos, fundaciones y otras organizaciones, bajo la idea de generar un encuentro en el que los distintos participantes aporten con miradas diversas. En esos encuentros se reflexiona en torno al PNAE 2015-2018, como se hizo el 2016, o se pone el foco en un aspecto relevante como formación, que fue el eje del encuentro de 2017, que llevó por nombre, “Crear + Innovar: Encuentro de creatividad en la Educación”. El evento tuvo como sede el Centro Gabriela Mistral (GAM), lugar donde se realizaron dos talleres prácticos para docentes: uno titulado “Herramientas del canto para la enseñanza”, a cargo del expositor inglés Richard Frostick, del British Council; y otro, “Reconocimiento emocional en el aula”, a cargo de la actriz nacional Paula Zúñiga.

Entre las lecciones de aprendizaje de la Red resalta la buena experiencia de haber dialogado sobre temáticas abordables y concretas en relación con la educación artística. Por otro lado, desde un enfoque más operativo, pero no por ello menos importante, destaca el beneficio de contar con una persona dedicada al seguimiento del trabajo de la Red durante el año 2017, quien resultó ser un gran apoyo para el desarrollo y ordenamiento del trabajo. La persona que desempeñó esta labor fue la misma que se hizo cargo del catastro, por lo que hubo mucha correlación en ambas labores.

Finalmente, algunos desafíos para la Red Metropolitana son lograr que el Encuentro Regional no sea un evento anual, sino que derive en una instancia más periódica que ponga el foco en la formación para artistas y docentes, y que genere experiencias de retroalimentación. Como tareas pendientes e importantes se destacan el hacerse cargo de la educación artística en las zonas rurales de la Región Metropolitana y potenciar la asociatividad con más entidades relevantes como las universidades.

## MESA REGIONAL DEL MAULE

En la Región del Maule existe un trabajo de larga data con el Mineduc, que se inició con las llamadas Mesas de Complementariedad, encuentros cuya finalidad era la coordinación interinstitucional. Esa fue la base para la generación de confianzas entre ambas instituciones en temas como el fomento de la lectura y la educación artística. Jorge Matteo Guzmán, encargado de Educación del Ministerio de la Región del Maule, cuenta que ese trabajo de complementariedad derivó en la Mesa de la Lectura, y que entre 2014 y 2015 se constituyó la Mesa de Educación con el fin de desarrollar el Plan Regional de Artes en la Educación, enmarcado en el Plan Nacional. Este marco venía a coronar el trabajo que se había desarrollado en el contexto de las distintas políticas culturales y programas e iniciativas nacionales, tales como Acciona, SEA y otros.

En tanto que el Mineduc tiene como centro el fortalecimiento de la educación pública, el Ministerio de las Culturas se enfoca en el desarrollo de la creatividad y en lo experiencial, con programas que se han ido desplegando en la región, tales como Cecrea y el mismo PNDAE. La Mesa Regional del Maule ha ido incorporando otras instituciones en el trabajo, como los centros de extensión de las universidades de Talca y Católica del Maule, el Teatro Regional del Maule, escuelas artísticas, Junji, entre otras. El objetivo planteado fue articular procesos aislados y hacerlos dialogar con los ejes del PNAE.

Se ha ido generando entonces un proceso colaborativo entre el Mineduc y el Ministerio, centrado principalmente en fortalecer las muestras de arte escolar que fomentan la participación de los/as estudiantes, favoreciendo el acceso tanto de escuelas urbanas como de establecimientos educacionales rurales y visibilizándolos a través de la SEA. Aunque ambos entes tienen énfasis distintos, durante el ejercicio de la Mesa estos organismos se han complementado. Uno de los grandes proyectos conjuntos es la serie de Conciertos para Niños y Niñas del Maule, que el 2017 cumplió diez años. Este es uno de los principales programas de mediación que la Orquesta Clásica del Maule y el Teatro Regional del Maule han realizado conjuntamente, acercando la música y la literatura a niños y niñas de diversos territorios. Esta serie de conciertos no constituye solo un evento, sino que incluye una instancia de capacitación para profesores y profesionales de la educación parvularia. En ella se hace entrega a los/as docentes de material didáctico y se fortalece una red de educación artística. Durante el 2017 se realizaron 14 conciertos: cuatro en el Teatro Regional y los 10 restantes en escenarios de espacios públicos variados.

La Mesa del Maule tiene tres énfasis de trabajo: el acceso a las artes y la cultura, la extensión o circulación del arte, y la formación. En este último aspecto del trabajo se han realizado varias jornadas formativas: las primeras en torno a la SEA con la activación de la publicación *Caja de herramientas para la educación artística*. También se ha apoyado a docentes que trabajan en escuelas municipales. Este énfasis surgió de los mismos docentes durante los años 2015 y 2016 en jornadas de participación y se ha ido profundizando en temas variados. Por ejemplo, en 2017 se llevó adelante una jornada de capacitación de pedagogía teatral con una profesora de la Escuela Artística San Antonio de Curicó. Esta experiencia fue muy bien valorada por profesores y profesoras, pues les condujo al entendimiento de que las artes —en este caso el teatro— pueden ser una herramienta didáctica para enseñar matemáticas, ciencias, lenguaje, etc., y para que los niños y niñas puedan acceder a una formación integral y, por ende, lograr un aprendizaje significativo. Más adelante, se proyecta desarrollar una línea de capacitación en innovación, considerando el trabajo que desarrolla el programa Explora, mediante Proyectos Asociativos Regionales (PAR), en los que también participa la Mesa de Educación y el Cecrea de Linares.

Los/as docentes están abiertos/as a este tipo de formación, y cada vez más se llega a la comprensión de que la escuela es un espacio cultural vivo en relación directa con el territorio. Cuando se ve una comunidad educacional entusiasmada con los procesos de enseñanza, como por ejemplo cuando los/as apoderados/as y los/as estudiantes quieren pintar la escuela, invitar a artistas o fomentar la escuela abierta, se refuerza la identidad. Se advierte que eso no surge de la política pública, sino que viene a consolidar un interés genuino de la misma ciudadanía. Ahí ocurre un diálogo entre la realidad y una política cultural destinada a mejorar la vida de todas y todos.

## MESA REGIONAL DE ATACAMA

En el norte del país, en la Región de Atacama, Carlos Zuleta, encargado de Educación del Ministerio en la región, destaca el buen trabajo de colaboración con el Mineduc, el que se ha materializado a través de la Mesa de Educación Artística implementada el año 2016. La Mesa ha organizado importantes actividades, tales como las dos versiones del Seminario Internacional de Educación Artística, el Encuentro Regional de Coros Escolares y el Encuentro Regional de Danza de Elencos Escolares, entre otros. Zuleta señala a los buenos aliados que se han sumado a la Mesa, partiendo por el Mineduc e incluyendo a municipios y organizaciones culturales como los Departamentos de Cultura y los Departamentos de Administración Municipal de las DAEM de Caldera, Diego de Almagro, Vallenar, Chañaral y Huasco, como también a la Fundación Proyecto Ser Humano de la comuna de Copiapó, junto con organizaciones culturales como la Orquesta Sinfónica Municipal de Copiapó, entre otras.

Este apoyo les ha permitido desarrollar el Primer Congreso de Educación Artística de la Región de Atacama y la Feria Universitaria de Educación Artística, eventos especialmente importantes en una zona del país donde no hay casas de estudio que aborden el arte. Mediante estas iniciativas y otras jornadas de capacitación se entregan herramientas metodológicas tanto a docentes dedicados/as a las artes como a quienes se ocupan de otros ámbitos de la educación, para poder aplicarlas en las salas de clases. Con este Primer Congreso realizaron un trabajo más focalizado en el teatro, la danza, la música, las artes visuales y las artes integradas. También apostaron por realizar una nueva versión del Encuentro Regional de Orquestas Escolares, que tuvo lugar en la Comuna de Caldera durante tres días en el mes de noviembre de 2017.

Durante este tiempo, el trabajo de la Mesa ha mostrado interés por potenciar actividades que involucren aumentar el desarrollo de instancias artísticas para niños/as y jóvenes de la Región de Atacama, como también la gestión de jornadas de capacitación para artistas y docentes provenientes de las distintas áreas de la enseñanza. Se proyecta seguir este trabajo colaborativo en la Mesa de Educación Artística con miras a fomentar las instancias de formación para todos quienes estén involucrados/as en la enseñanza formal y no formal, contribuyendo así a la entrega de herramientas metodológicas en las distintas disciplinas artísticas. También se busca hacer aportes a la gestión territorial y comunitaria, aspectos claves para el desarrollo cultural de esta región.







Presentación de estudiantes en Crear + Innovar: Encuentro de Creatividad en la Educación.  
Agosto de 2017 en GAM, organizado por Red Metropolitana de Educación Artística.







Crear + Innovar: Encuentro de Creatividad en la Educación. Agosto de 2017 en GAM, organizado por Red Metropolitana de Educación Artística. Paula Zúñiga, Tryo Teatro Banda y Daniela Farfán presentan casos de programas de fortalecimiento de la educación pública a través de las artes.



# Semana de la Educación Artística

## Su origen

La Semana de la Educación Artística (SEA) tiene su origen en una celebración internacional de la educación artística impulsada por la Unesco. Tras el éxito de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística (Seúl, 2010), la Conferencia General de la Unesco proclamó, en 2011, la cuarta semana del mes de mayo para celebrar internacionalmente la educación artística. Luego, en 2012, esta organización hizo una invitación abierta a todos los países asociados a sumarse a la primera versión del evento. Su propósito es sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística, y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la cohesión social. Desde entonces, se ha ido consolidado como una plataforma de articulación de actores, construcción de sentidos y visibilización de prácticas de educación artística.

Chile se unió a la invitación proclamada por Unesco y desarrolló en mayo de 2013 la primera versión de la SEA en el país bajo el lema “Más arte en mi colegio, articulación entre institución cultural y establecimiento educacional”. Convocó a las escuelas a sumarse a esta celebración llevando a cabo las distintas actividades sugeridas en el programa oficial o haciendo confluir en esa fecha actividades habituales del ámbito artístico escolar. Esto se tradujo en activas respuestas desde diversos lugares del país, con una participación de 102 comunas en 14 regiones, 94 escuelas y liceos, 11 mil estudiantes participantes y 313 artistas visitando colegios.

El interés que despertó esta versión experimental de la SEA, dio pie a la articulación de distintos actores que comenzaron a trabajar para continuar dándole forma. Así se comenzó a configurar la comisión organizadora, encabezada por la Sección de Educación Artística y Cultural del CNCA, la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, en colaboración con la Comisión Nacional Chilena de Cooperación con la Unesco del Mineduc, la División de Educación General del Mineduc y la Agrupación de Escuelas Artísticas de Chile (Andea). También colaboraron las áreas educativas de museos y teatros, la Unión Nacional de Artistas (UNA) y la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile. La iniciativa ingresó al calendario escolar y su segunda versión logró convocar a 647 establecimientos escolares y a más de 57 mil estudiantes y profesores/as que se sumaron a la celebración. Bajo el lema “El arte mueve la educación”, el programa se articuló en dos ejes, consolidando el modelo de autogestión que propone la SEA: las actividades del programa oficial, organizadas directamente por el comité organizador o los Consejos Regionales de la Cultura y las Artes; y una invitación abierta a todos los establecimientos educacionales de Chile para sumarse a la celebración, replicando las distintas actividades en sus escuelas y liceos o haciendo confluir actividades habituales del ámbito artístico escolar.

Para convocar la gestión de actividades por parte de los distintos actores, se comenzaron a elaborar las llamadas “Orientaciones”, documentos referenciales para las entidades participantes. Para difundirlas y socializar los programas autogestionados por las distintas instituciones, se creó la web [semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl](http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl).<sup>1</sup> Cada escuela participante recibe desde ese entonces un certificado de la Unesco.

---

1. Este sitio web permite que se registren las organizaciones para participar en la SEA, y también entrega información y herramientas para crear, organizar y difundir la programación. Además, da acceso a material educativo, programación regional y de los espacios culturales, universidades y otros establecimientos educativos adheridos al evento. Al finalizar cada SEA, las instituciones pueden descargar su diploma Unesco desde ahí para certificar su participación y oficializar su inclusión en el Reporte Anual de la SEA.

En términos programáticos en esta segunda versión destaca el inicio del desarrollo de espacios de reflexión guiados por universidades, instituciones y centros culturales, que permitieron gestar seminarios en todo el territorio.

## El modelo

La celebración es actualmente organizada por una Secretaría Ejecutiva conformada por la Unesco, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, el Mineduc, la Universidad de Chile y Balmaceda Arte Joven. Está dirigida a los establecimientos educacionales del país, y convoca además a otros actores clave: las universidades, los espacios culturales y los/as artistas. Desde la Secretaría se elaboran documentos orientadores para cada evento, con el objetivo de incentivar la participación, dar a conocer los énfasis de cada celebración y aportar con sugerencias pedagógicas articuladas a partir de cuatro ejes fundamentales de la educación artística: el proceso reflexivo, el proceso creativo, el vínculo con el contexto, y la visibilización y puesta en valor de los procesos desarrollados. Estos ejes han tomado forma de hitos, actividades concretas que se han ido posicionado como el sello de la SEA, y que son:

**Espacios de diálogo:** corresponden a seminarios internacionales, regionales, locales, y encuentros escolares en torno a la educación artística. A modo de hito nacional, cada año se realiza el Seminario Internacional de Educación Artística, evento que ha alimentado la reflexión en torno al lema que guía cada versión.<sup>2</sup>

**Encuentros con artistas y cultores/as:** se traducen en que los establecimientos educacionales y los espacios culturales participantes de la SEA se abren para acoger el arte, invitando a artistas y cultores/as a realizar charlas, acciones y/o talleres. Su objetivo es que los/as estudiantes conozcan a artistas y cultores/as en primera persona, vivenciando una experiencia memorable y comprendiendo el rol del/la artista y el arte en la sociedad, así como destacando la importancia de la investigación y la reflexión en los procesos creativos. Además, los encuentros con cultores/as que se incluyen en este hito permiten a los/as estudiantes establecer una vinculación directa con la tradición cultural de su comunidad.

**Circuitos culturales:** niños, niñas y jóvenes visitan espacios culturales como museos, teatros, centros culturales, sitios patrimoniales y talleres de artistas y/o cultores/as. Se incluyen estos espacios para vincular a los/as estudiantes, y a sus respectivas comunidades educativas, con instancias de aprendizaje más allá del aula. Para ser parte de la SEA, cada espacio puede levantar una programación artística y cultural especial para la ocasión, acorde al lema elegido para ese año, o adaptar alguna actividad artística o cultural ya planificada para la celebración de la SEA.

---

2. Ver en Anexo, Ponencias de Seminarios Internacionales de Educación Artística.

**Acciones artísticas en la escuela:** refiere a actividades para compartir los procesos de creación y expresiones artísticas de cada establecimiento participante con sus respectivas comunidades escolares. Bajo esta modalidad es posible organizar presentaciones de elencos escolares, difundir proyectos artísticos, montar instalaciones, producir festivales, crear ciclos de cine, etc.

**Intervenciones artísticas en el espacio público:** es un hito concebido para que los establecimientos educacionales puedan exhibir sus procesos u obras a la comunidad fuera de la escuela mediante performances o instalaciones, de manera de romper los límites propios de los espacios tradicionales de exhibición.

## Su consolidación

En su tercera versión, en el marco de la Reforma Educacional y bajo el lema “El arte transforma la educación”, la SEA logró instalarse definitivamente en el calendario escolar del Mineduc, relevando la importancia del arte en la construcción de un modelo educativo integral y de calidad. Además, en 2015, coincidiendo con la creación del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, la iniciativa fue oficializada como uno de los componentes del PNDAE, convirtiéndose en parte de la política pública. Durante esta versión participaron más de mil establecimientos educacionales espacios culturales y centros de estudios superiores de todo el país, y cerca de 100 mil estudiantes en 273 comunas de Chile. Además de crecer cuantitativamente, la SEA 2015 se diversificó en varios aspectos de convocatoria e implementación. En cuanto al tipo de establecimientos, se registraron 524 públicos, 443 particulares subvencionados y 18 particulares pagados.

En 2016, bajo el lema “Aprende creando”, la SEA siguió creciendo. En esta oportunidad se sumaron más de 1.200 establecimientos educacionales, 159 espacios culturales y 19 universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Una de las particularidades de esta versión fue que el Seminario Internacional de Educación Artística se descentralizó, realizándose en las regiones Metropolitana, de Los Lagos y de Atacama. En esta cuarta versión se identificaron nuevos adherentes que no figuraban en ninguna de las categorías establecidas: radios, revistas y colectivos; así como el incremento en la participación de municipios y la presencia de las universidades, que se vio mayormente reflejada en la programación de las escuelas. Además, los intercambios entre establecimientos comenzaron a adquirir relevancia.

En 2017, con motivo de los cien años del nacimiento de Violeta Parra bajo el lema “Curiosidad para crear”, se invitó a fomentar el desarrollo de la curiosidad de los/as estudiantes, proponiendo estrategias pedagógicas que relacionaran sus intereses, motivaciones e inquietudes con sus territorios e identidades culturales. Relevar la importancia del proceso de creación durante el aprendizaje, permitió que los/as estudiantes reconocieran, por sobre los resultados, que el arte adquiere sentido cuando es compartido con otros/as, incentivándolos/as a producir en conjunto con sus pares, valorando la riqueza de las manifestaciones populares y del patrimonio cultural inmaterial. En esta versión, el foco estuvo puesto en que las Mesas Regionales de Educación Artística tuvieran un rol activo y participasen en la toma de decisiones de los énfasis e hitos oficiales; en fidelizar a los/as participantes de versiones anteriores y aumentar la cobertura comunal en cada región. Un total de 1.509 participantes se registraron en la web, un 8,4% más que el año anterior, de los cuales 1.343 correspondieron

a establecimientos educacionales, variable que creció en un 10,5 % en relación con el año anterior. Cabe destacar el inesperado interés que despertó la organización de la SEA en instituciones extranjeras, que manifestaron sus intenciones de participar de la red que genera esta celebración y se registraron en la plataforma.

En 2017, una actividad memorable fue “Coros para Violeta”, que, tras error y ensayo, por primera vez logró el impacto esperado para el hito nacional de Acciones artísticas en espacios públicos. Este invitó a que niños, niñas y jóvenes salieran a cantar a Violeta el martes 16 de mayo a las 12.00 horas. Para ello se realizaron arreglos corales de “El día de tu cumpleaños” y “Mazúquica moderna”, que se difundieron a través de la página web para que directores/as de coros y profesores/as de música prepararan esta celebración nacional. Se catastraron 272 intervenciones en diversos rincones del país en los que más de diez mil voces de escolares interpretaron las dos canciones. Otro acierto fue que, como en los Fondos de Cultura se exige a quienes obtienen financiamiento para sus proyectos que realicen una actividad de difusión en establecimientos de educación pública o en las comunidades próximas a ellos, la SEA se presentó como una buena plataforma para concretar ese compromiso. Para ello, se invitó a artistas a compartir con los/as estudiantes parte del proceso de creación de su obra realizada con fondos públicos a través de una mediación en diversos establecimientos educacionales.

¿Y la SEA 2018? Esta versión se desarrolló entre el 14 y el 18 de mayo <sup>3</sup> bajo el lema “La expresión de la diferencia”. Fruto de la retroalimentación con los/as docentes, se gesta esta sexta versión con un llamado abierto a posicionar la diversidad como un valor en la experiencia educativa. En las “Orientaciones” para los distintos participantes se sostiene que frente a la diversidad podemos asumir diferentes posturas; por un lado, acercarnos a ella desde la suspicacia y el miedo, y por otro, visualizarla como una oportunidad para construir aprendizajes. En nuestros contextos educativos coexisten ambas miradas, y para avanzar hacia un abordaje positivo de la diversidad es fundamental reconocer que los prejuicios, estereotipos y la discriminación son mecanismos de exclusión presentes en nuestras salas de clases, y que a través de las artes es posible identificarlos y revertirlos.

El gran hito nacional 2018 fue una intervención artística en el espacio público sincronizada a nivel país, denominada “¿Color piel?”, e inspirada en el trabajo de la artista Angélica Dass. Esta intervención busca consolidar la experiencia de la SEA 2017 “Coros para Violeta”. El objetivo es visibilizar, dar fuerza y unidad a la celebración. El proyecto “¿Color piel?” intervino el espacio público con una inundación de autorretratos, realizados por estudiantes a lo largo del país. Angélica Dass es una artista visual brasileña que concibe la fotografía como una herramienta de exploración para cuestionar e indagar en la identidad propia y de otros/as. Su proyecto más emblemático es *Humanae*, en el que despliega un inventario cromático con los diversos tonos de piel humana. Basta observar los más de 3.700 retratos (hasta la fecha) de voluntarios/as de 18 países para reconocer que la gama de color de piel es tan variada como la cantidad de habitantes en el mundo. Su propuesta es disipar la connotación étnica y religiosa, así como el origen sociocultural de los retratados, realizando que nuestra característica común como género humano es la diversidad.

---

3. A pesar de que la fecha declarada por Unesco es la tercera semana de mayo, en Chile se ha celebrado en distintas fechas para sortear el feriado del 21 de mayo.

## EXPERIENCIAS EN TORNO A LA SEA

A partir de estos cinco hitos, una gran diversidad de actividades oficiales y autogestionadas por los actores convocados han ido llenando de vida a la SEA. A la fecha, son cientos los ejemplos de trabajo conjunto de establecimientos escolares, docentes y estudiantes, artistas y cultores/as, instituciones culturales, universidades y centros de estudios superiores, municipalidades y la comunidad completa en torno a este encuentro del arte y la educación a lo largo de Chile. Cómo olvidar la generosa acogida de la invitación a participar en la primera versión de Encuentros con artistas en 2013, en la que, como parte del programa oficial, José Gai (ilustrador, pintor y humorista gráfico), Eduardo Cáceres (compositor), Álvaro Oyarzún (artista visual), Tomás Vidiella (actor), Jorge Monares (artesano orfebre en cobre), Juan Radrigán (dramaturgo), Carmen Luisa Letelier (compositora), Miguel Letelier (compositor), Alejandra Prieto (artista visual) y Miguel Littin (cineasta) visitaron distintos liceos en la Región Metropolitana como hito de apertura de la SEA. En 2014 se comprobó que varios establecimientos tenían capacidad de convocar a artistas de manera autónoma, llegando a concretar visitas de artistas de renombre internacional como Paz Errázuriz y Bruna Truffa, entre otros. Se observan además otras iniciativas de interés, como la del Colegio Polivalente Santa María en Quilicura, que convocó a los exalumnos que habían seguido carreras artísticas; la Orquesta de la Escuela de Cultura y Difusión Artística de Coltauco, que ofreció conciertos didácticos en otras escuelas de la localidad, o el Colegio Artístico Sol del Illimani en La Florida, que invitó al músico Ernesto Holman a participar de las clases de Historia del Iº Medio.

Fue de interés observar cómo la actividad Artistas en mi escuela comenzaba a articularse con otras actividades, como los entonces Circuitos culturales e Intervenciones artísticas en el espacio público. Desde entonces, interconectar los hitos de la SEA es una práctica que se fomenta desde los organizadores, ya que permite aunar los esfuerzos realizados y reforzar los contenidos y actividades de cada hito, para así abordar la celebración como un proceso pedagógico que sea significativo para la escuela. Otra buena práctica observada ha sido el aprovechamiento de la actividad Espacios de diálogo, para la generación de propuestas para los Planes Educativos Institucionales (PEI) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). Ya en 2014, 75 establecimientos educacionales reportaron haber

coordinado Espacios de reflexión inspirados en el texto “Ligeros de equipaje” que Claudio di Girolamo propuso como motivación, y que fueron en su mayoría gestionados por los/as docentes de las asignaturas artísticas, posicionándolos como agentes dinamizadores dentro de la comunidad escolar. Mientras, 111 establecimientos visitaron espacios culturales para complementar los procesos pedagógicos en curso, en formatos tan diversos como las múltiples visitas registradas a los 63 espacios culturales registrados en la SEA u opciones como la del Colegio el Tabo, que coordinó una caminata por su comuna para reconocer el entorno y capturarlo mediante la fotografía.

Pero, fue el hito Intervenciones artísticas en espacios públicos el que despertó mayor interés, al que adhirieron 391 escuelas y liceos. El ISUCH, la Escuela Artística Salvador y el Liceo Artístico Experimental estuvieron a cargo del cierre oficial de la SEA, interviniendo distintos puntos del centro de Santiago para visibilizar los aportes del arte a la educación. A la misma hora, las 12 de ese viernes, estudiantes en diversas localidades replicaban la iniciativa, como aquellos del Liceo Diego Portales Palazuelos en San Carlos, que extendieron sus clases de artes en las playas cercanas a la localidad; el Liceo Pelluhue en la localidad del mismo nombre realizó una significativa intervención pictórica sobre pisos de casas en ruinas con posterioridad al terremoto y tsunami del 27F; el 8º Básico de la Escuela Puerta de la Cordillera de la ciudad de Pinto montaba el *site specific* Alumno Nuevo, y el Taller Lagar del Colegio Cervantes de La Serena contribuyó con “Poemas al paso”, una intervención poética en la locomoción colectiva.

De este modo, seis años han transcurrido, permitiendo identificar una serie de buenas prácticas que se han rescatado en los “Reportes anuales” y en las “Orientaciones”, acción que ha permitido aumentar paulatinamente el impacto cuantitativo y cualitativo de esta iniciativa. Entre ellas, destaca la importancia de la articulación intercomunal, regional, interescolar o interinstitucional para lograr organizar actividades de mayor envergadura. Un ejemplo de esta acción asociativa se observó el año 2015 en los espacios de diálogo organizados por el Instituto Nacional José Miguel Carrera. Estos se extendieron toda la semana mediante la realización de diversas ponencias a cargo de Carmen Aldunate (artista visual), Marcela Rogmanoli (escultora), Natalia Miralles (doctora en Educación Artística, Universidad Alberto Hurtado), Álex Meza (coordinador de Educación y Media-

ción Cultural del Centro Cultural Palacio de la Moneda), Giannina Radjl (investigadora Museo de Arte Contemporáneo), Pedro Santa Cruz (compositor musical, especializado en medios visuales) y Jaime Cordero García (especialista en semiótica). O en 2016, cuando la Universidad de Chile coordinó en conjunto con la Universidad de Los Lagos, la Seremi de Educación, el CNCA y Balma-ceda Arte Joven de la Región de Los Lagos, una semana completa de actividades de exhibición, formación y discusión sobre educación artística en tres sectores de la región: Puerto Montt, Osorno y Chiloé. Estas actividades contaron con la participación de ocho académicos/as de la Universidad de Chile, más el director de Creación Artística, Fernando Gaspar. Entre las actividades destacó la realización de un Seminario Internacional de Educación Artística, el cual estuvo dirigido por la profesora de la Universidad Estadual de Campinas (Brasil) y directora del Museo de Artes Visuales de esa universidad, Dra. María Angélica Albano.



SEMANA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA 13 >>> 17 DE MAYO 2013

ARTE EN MI COLEGIO

saigamos  
a conocer las diferentes  
formas de arte de  
nuestra comunidad...

mostramos  
nuestras prácticas  
a la comunidad...

invitemos  
a un artista  
a nuestro colegio

www.estaciondelasartes.cl

12 AL 16 DE MAYO 2014

II SEMANA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

www.estaciondelasartes.com

EL ARTE MUEVE EDUCACIÓN

ARTE EN MI ESCUELA: UN ESPACIO DE EXPERIENCIAS DE REFLEXIÓN, FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN. UN ESPACIO DE INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS Y CONOCIMIENTOS ENTRE LOS ALUMNOS Y LOS DOCENTES. UN ESPACIO DE PARTICIPACIÓN Y VIVENCIA DE ACTIVIDADES ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA.

Ministerio de Educación  
Ministerio de Cultura  
CORFO  
CORFO  
ANDEA



Afiches SEA 2013-2016.







# VI Semana de la Educación Artística

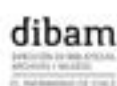
*La expresión  
de la diferencia*

Del 14 al 18 de mayo 2018

[semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl](http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl)

[sea@cultura.gob.cl](mailto:sea@cultura.gob.cl)

#SEA2018





María Acaso en II Seminario Internacional de Educación Artística, Biblioteca de Santiago, 2014.



Luis Hernán Errázuriz en I Seminario Internacional de Educación Artística, Biblioteca de Santiago, 2013.





Angélica Dass presenta su proyecto *Humanae* en VI Seminario Internacional de Educación Artística, CCLM, 2018.



Gabriel Hoecker presenta proyecto del Área Educación y Audiencias del Centro Cultural La Moneda. VI Seminario Internacional de Educación Artística, CCLM, 2018



Hito inaugural de la SEA 2014. Cien artistas se reúnen en Museo Nacional de Bellas Artes para visitar establecimientos educacionales.





Nicole participa en Un artista en mi escuela, SEA 2014.



Intervención artística en el espacio público. Escuela Brasil, Limache. SEA 2014.













Acción artística del Colegio Artístico Salvador, Calle Nueva York, Santiago. SEA 2014.



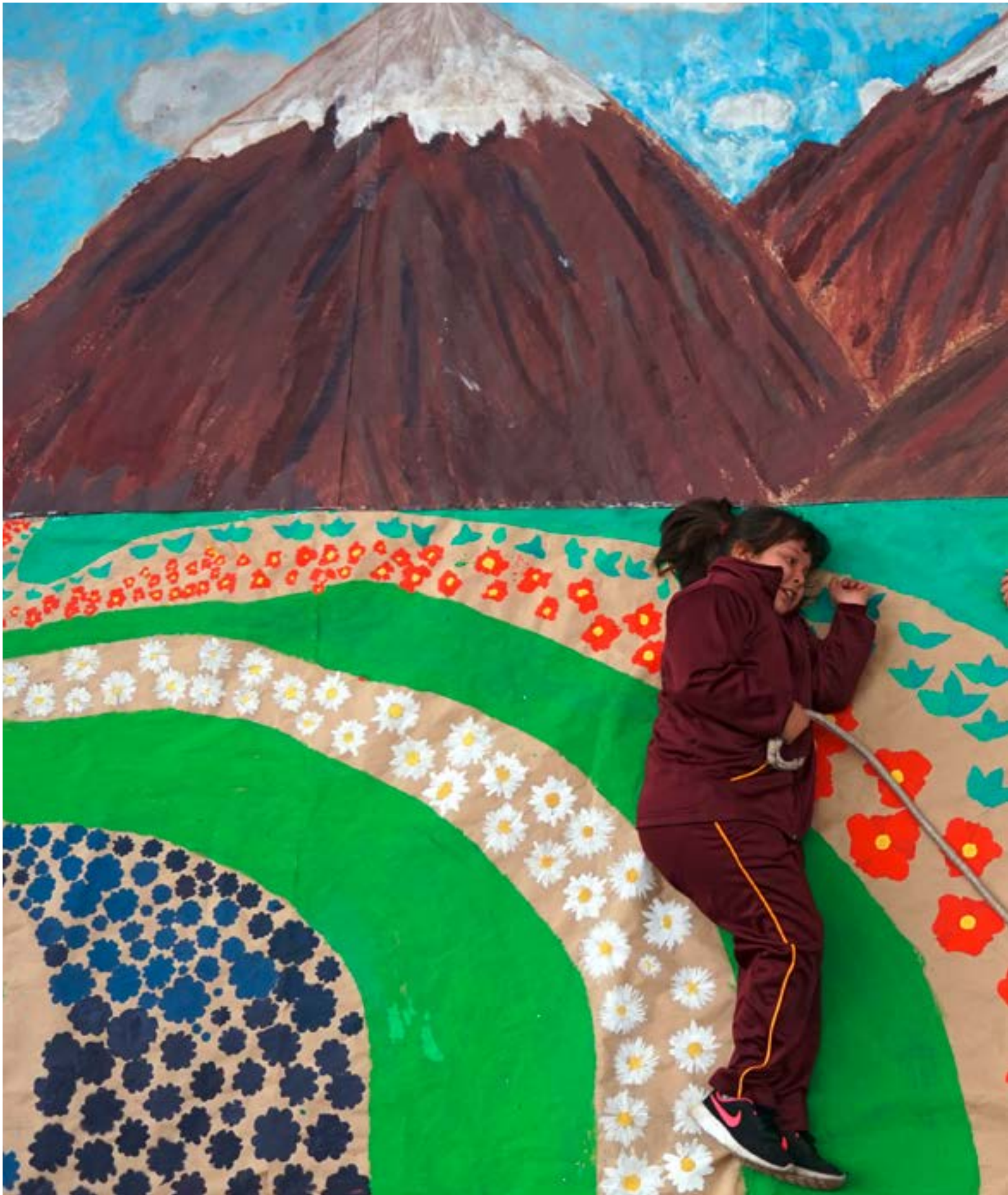






Intervención artística en el espacio público. Escuela Luis Cruz Martínez, Quilicura. SEA 2015.









Acción artística Colegio Nobel Gabriela Mistral de San Bernardo. SEA 2017.









Intervención artística en el espacio público. Escuela de Teatro de la Fundación Cultural de Mejillones en Salitrera Chacabuco. SEA 2017.

# Concursos

Este componente opera a través de la lógica concursable. Comprende, por una parte, el Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE) y las Iniciativas Artísticas Culturales para Estudiantes (IACE). Ambos concursos entregan financiamiento parcial o total para el desarrollo de proyectos de educación artística. Por otra parte, está el concurso de fotografía escolar Captura tu Entorno, dirigido a estudiantes de todo el país, que premia las mejores imágenes fotográficas que abordan el tema del patrimonio cultural inmaterial.

## 1) FONDO DE FOMENTO AL ARTE EN LA EDUCACIÓN (FAE)

Este concurso tiene como objetivo general contribuir al fortalecimiento de los procesos de formación en educación artística y cultural impartidos por instituciones educativas y culturales a través de programas de educación formal y no formal mediante el financiamiento de proyectos. Los ejes sobre los cuales se estructuran los proyectos que concursan por este fondo son los ámbitos de formación docente, implementación curricular, difusión y extensión artística y cultural, mediación y promoción de talentos artísticos escolares.

Un concurso con más de dos décadas de existencia como el FAE cuenta, sin duda, con numerosas iniciativas financiadas en todo el país. Los proyectos FAE son muy diversos. Abarcan desde un pequeño Taller teatral y literario en Melinka, en la Región de Aysén, hasta la Celebración de los 50 años de la Escuela Experimental de Música Jorge Peña Hen, en la Región de Coquimbo. Más allá de los montos asignados o el número de beneficiarios, con este fondo se ha tratado de dar apoyo y respuesta a inquietudes artísticas de docentes, estudiantes y gestores/as culturales proactivos/as y comprometidos con la educación artística.

Los objetivos específicos del FAE son fomentar el perfeccionamiento de directivos/as y docentes de establecimientos educacionales que desarrollan procesos de gestión y formación en educación artística y cultural; fortalecer los procesos de gestión del currículum de educación artística que implementan los establecimientos educacionales, organismos e instituciones artísticas y culturales; fomentar la vinculación de instituciones artísticas y culturales con establecimientos educacionales para la colaboración en iniciativas y experiencias en torno a la promoción y formación artística; apoyar el proceso formativo artístico cultural de estudiantes de enseñanza Básica y Media con capacidades, aptitudes y habilidades sobresalientes en disciplinas artísticas; y fomentar la incorporación de los enfoques socioculturales como contenido relevante para el desarrollo de procesos de educación artística.

El concurso se creó en 1995 y hasta 2009 estuvo orientado a financiar exclusivamente proyectos de escuelas especializadas o con intenciones de especializarse. Desde 2010 el concurso se amplía, actualmente pueden postular escuelas y liceos especializados, escuelas y liceos de formación general con proyectos educativos que enfatizan las artes, instituciones no formales especializadas en formación artística, e instituciones especializadas en el fomento de las artes y la cultura. Al ser una herramienta de política pública, el FAE incluye en sus bases de concurso aquellos enfoques relevantes para la institución. De esta manera, se exige a los proyectos postulados que integren en su diseño el enfoque de género, el de derecho y/o el de interculturalidad, potenciando así en cada proyecto la incorporación de valores inclusivos.

## Líneas de concurso

En la Línea 1, para escuelas y liceos de educación artística especializada, pueden postular municipalidades, corporaciones municipales y sostenedores/as a cargo de establecimientos de educación artística especializada y/o artística diferenciada. Para estos efectos se considera como artísticos a aquellos establecimientos educacionales reconocidos en esa condición por el Mineduc, con RBD (Rol Base de Datos), y que reciben subvención educacional del Estado.

Dentro de las escuelas y liceos de formación general con énfasis en la formación artística, correspondientes a la Línea 2 del concurso, se incluyen municipalidades, corporaciones municipales y sostenedores/as a cargo de establecimientos subvencionados, reconocidos por el Mineduc, que sin especializarse en educación artística, amplían y/o profundizan su oferta curricular en este ámbito, dentro de su JEC y/o Plan de Mejoramiento de la Educación (PME). Para efectos del concurso, se entiende que un establecimiento educacional pone énfasis en educación artística cuando asigna al menos cuatro horas semanales a talleres artísticos dentro de la JEC y/o PME. Por su parte, las escuelas especiales deben acreditar dos horas semanales del plan complementario destinadas a las artes.

La Línea 3 del concurso beneficia a instituciones y organismos que imparten formación artística y cultural especializada para niños, niñas y jóvenes en edad escolar, del sistema no formal de educación, tales como conservatorios, academias, escuelas de arte, centros culturales y otros similares sin fines de lucro. Cuando no cuentan con personalidad jurídica, postulan a través de la persona jurídica de la cual dependen administrativamente (que debe ser chilena, de derecho público o privado y sin fines de lucro). Por ejemplo, los conservatorios, academias y otras entidades municipales similares que no tengan personalidad jurídica, postulan a través del municipio.

Finalmente, pueden postular a la Línea 4 del concurso las instituciones y organismos de fomento del arte y la cultura que desarrollan proyectos con establecimientos educacionales municipales y/o particulares subvencionados. Pueden postular colectivos artísticos, museos, compañías de danza o teatro, centros culturales y otras organizaciones similares que cuenten con, al menos, tres años de trayectoria en el desarrollo de programas educativos artísticos y culturales sistemáticos dirigidos a estudiantes, directivos/as y docentes de establecimientos educacionales. Para postular, deben estar constituidos como personas jurídicas chilenas de derecho público o privado, sin fines de lucro. En caso de que no cuenten con personalidad jurídica, deben hacer lo mismo que se indica en la Línea 3 del concurso.

## Modalidades o tipos de proyectos financiables

En las convocatorias del año 2017 y 2018 para el FAE, las modalidades de postulación incluyeron: formación/perfeccionamiento docente; gestión del currículum; difusión y extensión artística; talentos artísticos; y mediación artística.<sup>4</sup> Las dos primeras corresponden a modalidades que existen desde la creación del FAE, debido a que estos son ámbitos claves en la determinación de la calidad de la enseñanza en general y de las artes en particular.

En el ámbito de Formación y perfeccionamiento es relevante constatar que, sobre todo los docentes de enseñanza Básica, no han dispuesto de oportunidades de formación inicial

---

4. Dentro del PNAE, y en la línea de Entrega de recursos para el fortalecimiento de infraestructura y equipamiento especializado para las escuelas y liceos artísticos del país, el Mineduc asume el financiamiento del equipamiento artístico seleccionado por los mismos beneficiarios. La implementación de esta medida generó un cambio en el FAE, eliminando la línea de equipamiento en sus bases que fue reemplazada por la entrega de insumos para proyectos de mejoramiento educativo.



suficientes para dar cuenta del currículum que deben enseñar. Efectivamente, lo común es que en su proceso formativo inicial hayan tenido dos o tres semestres de educación artística, centrada en Música y Artes Visuales. Es por ello que resulta útil y valioso entregar recursos financieros que permitan a los/as docentes postular a proyectos de actualización, capacitación o perfeccionamiento en materias de educación artística, determinadas por ellos/as mismos/as, según sus necesidades.

En esta modalidad existen múltiples formas de perfeccionamiento: cursos tradicionales, pasantías, residencias de artistas, diplomados, etc., los que están vinculados tanto a aspectos disciplinares como didácticos de cada lenguaje artístico. En estos últimos años (2014-2017), la inversión del FAE en proyectos de formación ascendió a más de 200 millones de pesos.

Un ejemplo de proyecto financiado en esta modalidad ha sido la Capacitación de Educación Musical para 20 profesores de escuelas rurales de enseñanza Básica, pertenecientes a la Corporación Municipal de San Fernando, en la Región de O'Higgins. A cargo de la capacitación estuvo la "Ecoescuela Artística Itinerante Kalfumalén", que cuenta con un equipo con una trayectoria de ocho años en escuelas con iniciativas culturales y artísticas. Lo conforman Mariel Labra Ojeda (profesora de educación musical, mención folklore, compositora y gestora cultural) y Rodrigo Núñez Contreras (artista educador, payador, músico y folklorista).

La modalidad de Gestión del currículum aborda el centro neurálgico de la formación y educación, toda vez que en el currículum se materializan las habilidades, capacidades, conocimientos, valores, actitudes y competencias que la sociedad espera desarrollar y alcanzar para sus estudiantes. En materia de educación artística, en nuestro país contamos con un currículum tanto para la formación general como para la especializada (Formación Diferenciada Artística). En ambos está contenido el conjunto de competencias que se espera desarrollar en los/as estudiantes. En la medida en que el currículum se articule e integre verticalmente (con la propia asignatura) y horizontalmente (con otras asignaturas) puede contribuir a generar secuencias lógicas y experiencias formativas holísticas a los/as estudiantes. En este sentido, el FAE promueve proyectos de adecuaciones curriculares, ajustes, articulación e interdisciplinariedad que permitan a los establecimientos educacionales mejorar su oferta formativa.

Los proyectos concernientes a esa modalidad abarcan desde la formulación de unidades didácticas, pasando por actualizaciones, ajustes, adecuaciones, innovaciones curriculares, creación de programas propios, hasta la integración de las artes con otras disciplinas, todos ejemplos de iniciativas que se han financiado. Quienes se benefician de estos proyectos son docentes y también estudiantes. Desde el año 2014 al 2017 la inversión de recursos en esta modalidad ha superado los 381 millones de pesos.

Solo a modo de ejemplos, se pueden nombrar proyectos de esta modalidad como: "Mejorando el currículum artístico de la Escuela San Luis de Contulmo", en la Región del Biobío; "Más arte en mi isla", capacitación docente en Artes Visuales para escuelas rurales de Quinchao, en Chiloé; o "Plan formativo artístico-cultural para la innovación en el currículum educativo de alumnos con Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA) en Valparaíso".

La modalidad de Difusión y extensión artística incluye proyectos que visibilizan los procesos de aprendizaje y creación artística estudiantil, proyectos que permiten consolidar el vínculo entre diferentes establecimientos que imparten educación artística especializada, y proyectos que relacionan estas escuelas y sus comunidades a través de prácticas artísticas en espacios públicos y/o la integración de otros actores locales en los procesos formativos de los/as estu-

diantes (encuentros, festivales, giras u otras actividades de extensión y difusión). Asimismo, se pueden desarrollar instancias que promuevan el intercambio y la colaboración entre comunidades de aprendizaje en educación artística y cultural, postuladas por la escuela patrocinadora del proyecto.

El “Taller y gira de intercambio del canto a lo poeta” en establecimientos educacionales de San Felipe, Región de Valparaíso, o el segundo “Encuentro de Danza para Escuelas Artísticas” en Villarrica, Región de la Araucanía, son dos experiencias financiadas mediante esta modalidad de concurso.

A lo anterior se suma la modalidad Talentos artísticos, creada en 2016 como respuesta a la medida presidencial orientada a promover el desarrollo del potencial de estudiantes destacados en el ámbito artístico que hayan desarrollado capacidades, intereses y aptitudes sobresalientes. A esta modalidad se postula a un/a estudiante por proyecto y puede presentarse hasta un máximo de tres proyectos por establecimiento educacional. Los/as beneficiarios/as son estudiantes que se encuentren cursando desde 4° Básico hasta 3° Medio, que estén matriculados/as en una escuela/liceo habilitado/a para postular proyectos en esta línea.

Entre las necesidades a cubrir con esta modalidad del FAE están, por ejemplo: el pago de matrícula y mensualidad en una entidad formadora especializada en arte; la adquisición de instrumentos, herramientas, equipamiento y/o materiales, insumos, recursos inherentes a su estudio y práctica artística sistemática; el financiamiento de gastos operacionales vinculados al proceso formativo (pasajes, alimentación, alojamiento); participación en cursos complementarios, talleres formativos, seminarios, presentaciones u otros eventos que inciden en su formación; la contratación de un/a especialista, mentor/a, que se haga cargo de la enseñanza artística individualizada cuando sea necesario; y la continuidad de estudios en organismos especializados, entre otros aspectos.

Desde la Corporación Municipal Gabriel González Videla, de la Región de Coquimbo, se postuló el proyecto “Una trompeta, un futuro profesional para Raúl Aguilera”, y la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique participó con un proyecto para que Jorge Bugeño estudiara interpretación musical en piano en la Universidad de Chile. Ambos jóvenes músicos obtuvieron los recursos para perfeccionarse. Asimismo ocurrió con los hermanos Franco y Vicente Espinoza, de la Escuela de Contulmo, quienes pudieron viajar a un curso de perfeccionamiento musical en la ciudad de Las Cruces, en Nuevo México, Estados Unidos.

Otra modalidad es Mediación artística, que busca promover el acceso de estudiantes a manifestaciones artístico-culturales a través del desarrollo de la motivación, la curiosidad y el interés respecto de las artes. Se encuentra dentro de la línea de concurso destinada a instituciones y organismos de fomento del arte y la cultura que desarrollan proyectos con establecimientos educacionales. Los proyectos presentados deben estar orientados a generar un encuentro activo y significativo con expresiones artísticas y culturales que aporten a la formación de los/as estudiantes, promoviendo la reflexión crítica, la sensibilidad estética y la creatividad. Los proyectos pueden incorporar experiencias de producción artística, sesiones de apreciación y análisis, actividades integradoras de las artes con otros ámbitos del saber. Son beneficiarios/as del proyecto estudiantes y docentes pertenecientes a escuelas y liceos municipales y/o particulares subvencionados.

Algunos de los proyectos financiados han sido el Encuentro de Teatro Regional en Villa Amengual, la gira de la Orquesta Infantil Esteban Candia Padilla, y la itinerancia de conjuntos de cámara del Liceo de Música de Copiapó.

## APOYO A TALENTOS

Jorge dibujó las teclas del piano en un cartón y comenzó a aprender sus nombres. Esa fue la primera lección que su papá le dio para ser pianista: conocer la ubicación de las notas musicales y cultivar la paciencia. Tenía 6 años. Poco tiempo después tuvo acceso a un piano verdadero y de este no se alejó más.

Con padre y madre cantantes y músicos, Jorge Bugueño Vega se ve a sí mismo siempre ligado a la música. Especialmente ahora que ganó el FAE. Gracias al financiamiento obtenido, está estudiando Interpretación Musical mención Piano en la Universidad de Chile.

La idea de postular nació de su profesor de piano, Cristián González, quien fue su maestro desde el año 2008, cuando Jorge tenía 8 años. El joven había quedado seleccionado en el Conservatorio en Santiago, pero no tenía los recursos económicos para estudiar ni para pagar los gastos de vivir fuera de la casa de sus papás. Finalmente, la postulación fue gestionada por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique, ya que él pertenecía al Liceo Artístico Violeta Parra y cumplía los requisitos del concurso.

Si no hubiese obtenido el FAE, él cuenta que habría trabajado y buscado ayuda en fundaciones, pero que no habría dejado este sueño de ser músico profesional. Jorge recomienda a otros jóvenes músicos que postulen a todo tipo de becas, que se esfuercen cada día por lograr sus metas, ya que “la vida de un artista es difícil, pero linda”.

Este primer año de estudios ya ha tocado como músico solista y pianista acompañante en Osorno y pronto irá a Iquique a tocar con la Camerata de la Escuela Moderna de las Artes y Comunicaciones de la Universidad Arturo Prat. Ve su futuro tocando el piano, viajando con orquestas y haciendo clases, siempre en el horizonte de no alejarse de su vocación.

Algo parecido les ocurre a los hermanos Franco y Vicente Espinoza, de la Escuela San Luis de Contulmo, Región del Biobío. Ambos pertenecen a la Orquesta Infantil y Juvenil San Luis de Contulmo. Franco toca el violonchelo y Vicente, el violín. De 12 y 14 años, respectivamente, se adjudicaron un proyecto FAE, en la modalidad de talentos artísticos, para viajar a tomar clases de instrumento por dos semanas a Estados Unidos, con profesores especialistas de la Universidad Estatal de Nuevo México en la ciudad de Las Cruces. Esta idea fue propuesta por el inspector general de su escuela en ese entonces, Fernando Valenzuela, quien averiguó sobre este financiamiento público para apoyar la orquesta.

Una vez aprobado el proyecto, viajaron a Estados Unidos junto al director de la orquesta y otra alumna de violonchelo, Josefa Contreras. Durante su estadía en el extranjero, los estudiantes recibieron clases individuales de instrumento, técnica instrumental y repertorio, así como clases grupales o *study classes*, en las que un estudiante toca frente a sus pares con el objetivo de recibir sus críticas, opiniones y aprender de ellas. Además, participaron en ensayos y presentaciones con la orquesta.

## ESCUELAS ARTÍSTICAS: TRADICIÓN E INTERNACIONALIZACIÓN

La Región de Coquimbo es la que cuenta con más escuelas artísticas en el país. Es una zona donde la influencia y el interés por la educación artística son notorios y representan una identidad territorial. Existen en ese territorio administrativo las siguientes escuelas artísticas: en La Serena: Jorge Peña Hehn, Pedro Aguirre Cerda, Formarte; en Coquimbo: Claudio Arrau, República de Italia; en Montepatria: Cerro Guayaquil; en Ovalle: Colegio de Artes.

En 1965, el maestro de música Jorge Peña Hen creó en la ciudad de La Serena la escuela que hoy lleva su nombre. Desde su fundación logró resultados de formación artística destacados a nivel nacional. Peña Hen fue un destacado compositor y director de orquesta, que también creó la primera Orquesta Sinfónica Infantil de Chile y Latinoamérica, formada en su mayoría por niños de escasos recursos de La Serena. Fue de esta manera que se instalaron condiciones y oportunidades para que otros docentes siguieran su camino hacia la creación de distintas escuelas vinculadas a la música. El gran mérito de esta experiencia es que se convirtió en un modelo educativo basado en el arte, influido por la teoría del filósofo inglés Herbert Read, luego denominada “educar por el arte”. Así, el influjo de esta experiencia se extendió al actual Liceo de Música de Copiapó (1968), al Liceo Experimental Artístico de Antofagasta (1969), a la Escuela de Desarrollo Artístico (F 60) de Antofagasta (1971), a la Escuela Violeta Parra de Iquique (1971) y a la Escuela José Caroca Laflor de Vallenar (1973).

La Escuela Experimental de Música Jorge Peña Hehn es, por lo tanto, una de las escuelas emblemáticas en la formación artística especializada, alcanzando altos niveles de formación artística, principalmente en lo musical, desde 1° Básico hasta 4° Medio. En 2015 obtuvo financiamiento del FAE para celebrar su aniversario número 50 con la realización de una gira de su Orquesta Sinfónica Juvenil por establecimientos artísticos de Santiago, Chillán y Puerto Montt. Como fin de este periplo artístico, ofreció un concierto de gala en el Teatro del Lago de Frutillar.

Por su parte, el Colegio Pedro Aguirre Cerda, de La Serena, fundado en 1953 como Escuela Coeducacional N° 38, ha presentado proyectos enfocados en invitar a especialistas extranjeros, reconocidos en el ámbito de la educación artística. Paulatinamente, se ha ido asentando una idea de escuela orientada a la especialización, atendiendo bajo esta

modalidad a estudiantes que de otra forma no hubiesen accedido a estos aprendizajes y experiencias artísticas. El proyecto obtuvo financiamiento el año 2017 y permitió la realización de una *masterclass* de la Orquesta de las Américas (YOA) en el colegio. Dos años antes, esta misma orquesta los había incluido en su programa Líderes Globales, que considera a establecimientos de alta vulnerabilidad y acoge a estudiantes de música provenientes de estas instituciones para que realicen talleres en la especialidad que ellos soliciten. YOA aporta con pasajes, visas, seguros médicos y el tiempo dedicado por sus expertos, quienes transfieren sus conocimientos a profesores, estudiantes y otras personas que estén interesadas.

Desde otra perspectiva del trabajo vinculado al extranjero, el Colegio de Artes de Ovalle tiene prácticas de internacionalización en la difusión de sus elencos, principalmente la Orquesta Sinfónica, que participa de eventos que se realizan en otros países mostrando su trabajo, actuando junto a otras orquestas e interpretando obras clásicas de la música latinoamericana. En 2017 obtuvieron el FAE para participar en el XVII Encuentro Internacional de Orquestas Sinfónicas de Buenos Aires, uno de los más importantes encuentros internacionales para orquestas juveniles de Latinoamérica. Parte esencial del proyecto fue la presentación de un concierto en el escenario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y el hecho de formar parte de una orquesta de dos mil jóvenes en el Estadio Luna Park.

## COLEGIOS CON FORMACIÓN INTEGRAL Y ESCENARIOS ARTÍSTICOS PARA LA COMUNIDAD

En el Centro Educativo Fernando Santiván de Panguipulli descubrieron el FAE tras presentar un proyecto Fondart Regional que se llamó “La ruta del Wampo”, el que ejecutaron junto con una comunidad mapuche. Durante el proceso de ejecución y diálogo con el Consejo de la Cultura de la Región de Los Ríos, se les invitó a postular al FAE. En ese momento, la profesora Loreto Martínez Andaur, a la cabeza de este proyecto, estaba plenamente enfocada en potenciar el arte entre sus estudiantes.

Este establecimiento educativo imparte enseñanza Preescolar, Básica, Media científico-humanista y técnico profesional en las especialidades de Turismo, Técnico en Atención de Párvulos y Telecomunicaciones. Exhibe un Índice de Vulnerabilidad de 92%. Durante ya tres años, en coordinación con el Ministerio, se han ejecutado proyectos Acciona, los que han contribuido

a desarrollar diferentes lenguajes artísticos, satisfaciendo las inquietudes de creación y expresión de niños, niñas y jóvenes. Su PEI tiene como eje central estimular la creatividad y la experimentación artístico-pedagógica, en favor de la formación integral de los/as estudiantes. Es así como en el Plan de Mejoramiento Educativo está presente la educación artística con fondos directos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial, comprometiendo acciones destinadas a fortalecer la integración social a través de las artes en estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El primer proyecto surgió como una necesidad de desarrollar una iniciativa que impactara en el ámbito de la educación artística, especialmente en el lenguaje musical y teatral, que son de interés institucional. Han postulado ya a cuatro proyectos y tres de ellos han obtenido financiamiento: “Implementación y fortalecimiento de Ensamble Latinoamericano: Sonidos de América”, que apoyó a esta agrupación de alrededor de 25 estudiantes que han recorrido gran parte de la comuna compartiendo su música; “Encuentros Creativos Musicales en Escuelas Rurales y Urbanas de la Comuna de Panguipulli”, en los que niños y niñas de segundo ciclo básico junto con sus profesores titulares aprenden a crear música basada en sus entornos sonoros, y “Teatro en la Escuela”.

El impacto del financiamiento obtenido no solo se remite a los fondos, sino a la enriquecedora relación que beneficia a los/as estudiantes de poder cultivar los lenguajes artísticos y generar momentos de trabajo colaborativo. Esas instancias de creación e interpretación permiten dar a conocer nuevos espacios de prácticas artísticas: salas de ensayos, escenarios con acústica adecuada, estudios de grabación profesionales. Las experiencias positivas se fueron multiplicando a medida que se fueron consolidando las iniciativas al interior del establecimiento, siendo un logro importante la proyección del trabajo artístico hacia otros establecimientos como una forma de intercambio. Finalmente, todos los proyectos fueron articulados con otras escuelas urbanas y rurales.

También se logró constituir la Compañía de Teatro Juvenil Independiente, que hasta el año 2017 participó en festivales, en los que ha obtenido reconocimientos, tales como premios a la mejor actriz, el mejor montaje y la mejor dirección. Lo más destacable es que se trata de un trabajo autónomo, sin un/a docente encargado/a. Tienen organización propia, a tal punto que varios de ellos al cumplir 18 años constituyeron personalidad jurídica y ahora están postulando proyectos culturales a nivel de comuna y región, articulados con estudiantes de otros establecimientos.

A nivel individual se ha observado casos de jóvenes de alta vulnerabilidad que, gracias a la educación y experiencia artística, han logrado fortalecerse y superar ese estigma social; y si en algún momento se pensó que no lograrían terminar sus estudios, hoy vemos que su experiencia artístico-musical ha colaborado a que concluyan exitosamente su enseñanza Media y se licencien con reconocimientos destacados por su talento. Además, el desarrollo artístico en la escuela ha permitido tener un espacio de orientación vocacional temprana, ya que varios aficionados a la música, al finalizar la enseñanza Media, tienen muy claro el camino a seguir en la educación superior, tiempo en el que profesionalizan su práctica instrumental.

Dentro de las acciones de trabajo vinculado con la comunidad, la escuela se ha integrado a la Mesa Regional de Educación Artística, lo cual ha permitido articular experiencias y crear redes para postular nuevos proyectos. Por otro lado, al compartir el trabajo realizado, esta práctica fortalece las iniciativas existentes, como el proyecto Ensamble Latinoamericano y, por supuesto, las iniciativas futuras.

En el Colegio Artístico Santa Cecilia de Osorno la palabra gestión es clave. Ximena Torres, rectora y profesora de música, comenzó a instalar la orientación artística en el PEI durante el año 2004, junto con Aliro Núñez, director de Extensión. De esa manera, se inició un organizado proceso para que los/as estudiantes del establecimiento —creado en 1989 por el sacerdote alemán, hijo de una familia de músicos, Peter Kliegel— comenzaran tempranamente su formación en la cultura tradicional de América Latina, aprendiendo música, teatro, danza y artes visuales.

Dentro de la administración del colegio fueron incorporando elementos de la gestión cultural, desde donde nace la Dirección de Extensión. Así, desde esta escuela se han realizado varias postulaciones exitosas al FAE, las que han financiado la formulación de programas de estudio para consolidar el área artística, para luego apoyar capacitaciones en didácticas artísticas aplicadas a las otras asignaturas, adquisición de instrumentos especializados, organización de giras de su orquesta, entre otros.

Han sido pioneros en el país en la conformación orgánica de nuevas orquestas de repertorio latinoamericano. De ahí que los últimos proyectos que han postulado al FAE tienen que ver con el aporte que la institución puede hacer para el desarrollo del arte latinoamericano en el aula: publicar métodos para el aprendizaje de instrumentos tradicionales, publicar obras y arreglos para orquestas latinoamericanas.



Su trabajo de las artes en el aula incluye las cuatro manifestaciones artísticas que han desarrollado como asignaturas y que forman parte de la JEC. Asimismo, han creado una Academia de Arte Latinoamericano, a la que niños, niñas y jóvenes acuden una vez finalizadas las clases formales. Además, mantienen elencos en cada una de las artes, acordes a sus niveles: apresto (1° y 2° Básico), inicial (5° y 6° Básico), intermedio (7° y 8° Básico) y avanzado (enseñanza Media), cada uno de estos con un programa de extensión. Ha sido tan fructífera la relación de sus actividades de extensión con los públicos, que hubo que generar los recursos para construir un salón abierto a toda la comunidad, al que pueden asistir 300 personas. Todas las semanas se realiza al menos una presentación artística local, a la que asisten invitados externos que van a capacitar a los/as estudiantes, ya sea provenientes de universidades o de colegios que tienen convenios con universidades y colegios para la formación artística.

De esta manera, las artes no solo están muy presentes en su formación, sino que ocupan un lugar primordial en su currículum. Es importante aclarar que la visión de su proyecto educativo no es formar artistas, sino personas integrales que alcancen un desarrollo cultural y artístico significativo en sus vidas, independientemente de sus opciones laborales. La idea es entender el arte como derecho humano. Esa idea la ven plasmada en jóvenes que egresan, trabajan en los más diversos oficios, pero sin dejar de hacer y apreciar el arte.

## ESTIMULACIÓN SONORA E INTEGRACIÓN SOCIAL

Diego es un niño de 10 años de edad. La primera vez que participó en una sesión de un proyecto de Estimulación Sonora, dirigido a estudiantes en situación de discapacidad,<sup>6</sup> entró a la sala de manera desconfiada, corriendo por alrededor de esta y agitando sus manos. Cada vez que los monitores se le acercaban, corría en dirección opuesta. Diego demostraba el recelo que el estímulo auditivo le producía, tapándose los oídos.

A medida que avanzaban las sesiones fue posible advertir su curiosidad por los instrumentos musicales y objetos sonoros que se usaban. Esta inquietud ayudó a vencer la distancia que él solía mantener con las personas a cargo del programa. Las vueltas que daba alrededor de la sala fueron disminuyendo, paulatinamente estuvo más abierto a escuchar y no taparse los oídos. Después de algunos meses de trabajo, Diego participaba activamente en la mayoría de las actividades e incluso llegó a tomar el rol de director del grupo (ejercicio en el que uno/a de los/as estudiantes dirige las acciones del resto por medio de un sistema de dirección musical a través de señas y gestos corporales), mostrando buen entendimiento de los gestos a realizar. Durante el proceso logró acostarse y relajarse en algunas sesiones, lo cual si bien fue por periodos breves, constituyó un aprendizaje importante tanto para él como para su madre. Ella relató que el aprendizaje, fruto del trabajo de respiración, fue relevante para que el propio Diego mostrara avances en la autorregulación de sus emociones.

La concepción inicial del proyecto de Estimulación Sonora para estudiantes con discapacidad —específicamente aquellos con la condición del Trastorno Espectro Autista (TEA) y Trastorno General del Desarrollo (TGD)— se basa en el enfoque de derechos,<sup>7</sup> como una respuesta al

---

6. Las personas con discapacidad “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Art. 1°, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ONU, 2006).

7. El enfoque de derechos humanos se expresa en varios planos de la vida social y, para velar por su cumplimiento, los organismos internacionales han tomado acuerdos que se encuentran presentes en dos grandes instrumentos de orientación: Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1994) y la Convención de Naciones Unidas sobre Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Chile ha adherido al enfoque de derechos que promueven los organismos internacionales, el que ha orientado la Ley N°20.422 (2010).

enorme detrimento y discriminación que experimentan las personas en situación de discapacidad, tanto en el ámbito público como privado. La hipótesis que plantea es que se puede jugar un rol trascendental en la inclusión de las personas con discapacidad, de manera tal que el desafío que este programa se autoimpuso fue superar barreras y obstáculos que dificultan las condiciones de vida de estas personas y su participación en la sociedad. Los avances de cada participante se convierten así en logros del programa, de los/as estudiantes, de sus familiares y de sus cercanos también. Esto se refleja en Diego y en el resto de los participantes que han formado parte activa de este proceso de aprendizaje.

El proyecto de Estimulación Sonora, dirigido por el músico y gestor Marcelo Maira, se define como una práctica educativa y terapéutica que tiene como objetivo entregar herramientas concretas para mejorar la calidad de vida de las personas a través de la exploración del sonido y la escucha. Esta metodología inclusiva de educación artística está basada en el juego, la creatividad, la interacción y el vínculo con el otro. Por medio del trabajo corporal y de la escucha profunda entregan nuevas herramientas y códigos de lenguaje que apoyan el desarrollo de las personas. El equipo está integrado por profesionales de las áreas de la música, la danza, la sociología, la educación diferencial y las artes visuales. Estos, por medio del trabajo corporal y de la escucha, entregan herramientas y códigos de lenguaje que apoyan el desarrollo de las personas. El proyecto considera distintos programas de estimulación sonora: para personas en situación de discapacidad, para estudiantes de educación general, para docentes de educación general y terapia individual.

El FAE ha financiado durante varios años el proyecto de Estimulación Sonora para personas en situación de discapacidad, a cargo de TárabusT,<sup>8</sup> el cual ha sido aplicado en distintas comunas de Viña del Mar y Santiago. La finalidad de la organización es incrementar la expresión gestual, la funcionalidad, la autonomía corporal, el desarrollo de habilidades sociales y las habilidades comunicacionales en las personas con discapacidad, generando así una vinculación con el sonido, el desarrollo de capacidades de producción sonora y la participación en producciones sonoras mediante

---

8. El Proyecto TárabusT es una organización sin fines de lucro creada en el año 2010, con sede en la Región de Valparaíso. Su trabajo está dedicado al desarrollo artístico cultural, teniendo como ejes centrales la música experimental e improvisada, la investigación sonora y los programas de educación artística.

la improvisación. Desde sus primeras experiencias en la implementación del programa, sus integrantes constataron que se generaban resultados positivos en las personas con discapacidad, los que podían ser extendidos a sus familias y al entorno social.

Un aspecto fundamental de este programa es el desarrollo permanente de investigación,<sup>9</sup> liderada por la socióloga Elisa Heynig, que da cuenta del proceso y de los resultados de las acciones que realiza. El objetivo de la investigación es tanto la sistematización de la metodología utilizada en los talleres, como el estudio del proceso en curso, iniciativa que puede considerarse como única y novedosa en la Región. Las actividades se adecuan y adaptan a las necesidades de los/as participantes, a las condiciones en las que se encuentren, así como a la realidad social y cultural de donde provienen, siempre tratando de comprender los procesos que se están llevando y produciendo, de modo de consolidar una metodología que logre optimizar los objetivos que se proponen.

Esta investigación, paralela a los talleres, busca conocer el efecto que tiene el programa en sus participantes, qué áreas desarrollan y de qué manera, cuáles son las necesidades que se cubren y en cuáles debiera enfocarse. Esto se realiza observando a los/as estudiantes, según una pauta de cotejo que mide diferentes áreas, así como también analizando los efectos de la metodología y preguntando a su entorno cercano qué es lo que perciben, buscando de esta manera la retroalimentación para la mejora continua de las acciones de los distintos programas que conforman el proyecto de Estimulación Sonora.

Las dimensiones que se observan y luego se analizan con el sistema de cotejo del programa incluyen diversos aspectos de los participantes: área socioemocional, autonomía, atención, sistema auditivo, sistema visual, sistema propioceptivo (percepción del individuo sobre su propio cuerpo y los niveles de energía que posee para llevar a cabo la actividad), sistema vestibular, funciones comunicativas, lenguaje expresivo y habla, lenguaje receptivo, expresión artístico/sonora/musical y expresión corporal.

El proyecto de Estimulación Sonora se adhiere al nuevo paradigma de derechos humanos sobre las personas con discapacidad, promulgado por las Naciones Unidas y su Protocolo Facultativo, cuya base es asumir que la relación educador-educando es recíproca y simbiótica, desarticu-

---

9. Más información en <http://www.estimulacionsonora.org/investigacion/>.

lando las jerarquías intelectuales sobre quienes tienen un sistema cognitivo diferente e instaurando nuevas formas de lenguaje, comunicación y aceptación.

El primer financiamiento del FAE se obtuvo para el trabajo del año 2014, en el cuarto año del proyecto ya transformado en programa, el cual se venía desarrollando en la Escuela Diferencial Las Dalias N° 349 de Viña del Mar (Fundación COANIL) y en la Escuela Especial Magdalena Ávalos Cruz N° 1637 de Santiago (Asociación de Padres y Amigos de los Autistas, ASPAUT), beneficiando a 60 niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual (TEA, Síndrome de Down y otras condiciones asociadas), cuyas edades fluctuaban entre los 8 y 27 años. A partir de 2015, el Proyecto TárabusT, a través de su línea educativa de los programas de Estimulación Sonora, decidió cambiar una de las escuelas beneficiarias y focalizar su trabajo en aquellas personas con TEA y TGD, lo que les permitió perfeccionar y seguir profundizando su innovadora metodología.

Dentro de las conclusiones de esta experiencia, se destaca que desde el punto de vista de la percepción hay cambios favorables en la capacidad de escucha de los/as estudiantes. Además, estos se conectan y expresan gestualmente de una manera más concreta que al inicio del proceso. Los mayores niveles de concentración también son mencionados como un elemento favorable, un punto que se prolonga más allá de la jornada de los talleres, incidiendo positivamente en la predisposición de niños, niñas y jóvenes para participar en el resto de las actividades de las escuelas.

Posteriormente, en abril de 2015, el programa fue acogido por la Unidad de Neuropsiquiatría Infantil del Hospital El Carmen, Dr. Luis Valentín Ferrada (HEC). Es una de las terapias complementarias que ofrece de manera gratuita a su población beneficiaria (comunidades de Maipú y Cerrillos de la Región Metropolitana).

Entre 2015 y 2017, el programa obtuvo nuevamente el FAE, en la Línea de Proyecto de Instituciones Artísticas con Establecimientos Escolares, modalidad Mejoramiento e Implementación Curricular. Desde el 2017, el programa está enfocado en entregar las herramientas propias del programa de Estimulación Sonora al cuerpo docente, democratizando la metodología y extendiendo sus beneficios también a los educadores y educadoras.

El proyecto de Estimulación Sonora y sus diversos programas crece en todo sentido. A la fecha han trabajado con más de 2.500 estudiantes y con más de mil docentes

de todo Chile. Siguen ampliando la red de sus beneficiarios, tanto directos como indirectos, y suman ya varias experiencias internacionales. Además, cuentan con un comprometido grupo multidisciplinario de profesionales y desarrollan constantemente estrategias para darle sustentabilidad al proyecto, permitiendo entregar a la sociedad en su conjunto herramientas concretas para la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad y su entorno inmediato.





El Colegio Santa Cecilia de Osorno, pionero en la conformación organológica de nuevas orquestas de repertorio latinoamericano en el país, se ha adjudicado varios FAE.



Varios proyectos ganadores del FAE del Colegio Santa Cecilia de Osorno apuntan al desarrollo del arte latinoamericano en el aula.









El Proyecto TárabusT ha sido beneficiado por el Fondo de Fomento al Arte en la Educación en distintas convocatorias.









Intervención artística en el espacio público. Escuela de Teatro de la Fundación Cultural de Mejillones en Salitrera Chacabuco. SEA 2017.



## 2) INICIATIVAS ARTÍSTICAS Y CULTURALES PARA ESTUDIANTES (IACE)

Esta iniciativa apoya el desarrollo y gestión de proyectos artísticos y culturales diseñados y ejecutados por agrupaciones de estudiantes de enseñanza Básica y Media, con el fin de promover el arte y la cultura como elementos constitutivos de una educación de calidad, los cuales deben estar vinculados con la cultura local. Se promueve, desde una dimensión formativa, que estos proyectos desarrollen y asuman los enfoques de género y de interculturalidad.

En el marco del PNAE 2015-2018, el IACE se entiende como parte de la línea de acción denominada “Apoyo a la autogestión cultural de los/as estudiantes para la implementación y fortalecimiento de las organizaciones culturales estudiantiles y/o programas de creación y difusión artística al interior de sus establecimientos”. Fue concebido para equipos de trabajo conformados por centros de alumnos, agrupaciones culturales, colectivos artísticos, elencos escolares, u otros grupos de estudiantes de un mismo establecimiento educacional.

Pueden postular equipos de trabajo conformados por agrupaciones de estudiantes de enseñanza Básica y/o Media de establecimientos municipales y/o particulares subvencionados de todo el país, apoyados por al menos un/a docente o directivo/a del establecimiento educacional. Durante el año 2015 se hizo una evaluación del IACE con apoyo de la Unidad de Participación del Mineduc, el Injuv y actores sociales relevantes. La revisión del IACE identificó que era necesario buscar mecanismos que fortalecieran la real participación estudiantil en los proyectos. Esto se tradujo en dar un giro formativo al concurso. Para ello, se planificó premiar ideas para acompañar a los/as estudiantes en la elaboración e implementación de los proyectos artístico-culturales, velando por el enfoque participativo. Esta experiencia se aplicó en 2017 en cinco regiones: Arica, Maule, Biobío, Aysén y Magallanes financiando 54 proyectos. En 2018, IACE se implementará en las regiones de Atacama, Valparaíso, O’Higgins, Los Lagos, Biobío y Aysén.

### 2017: Concurso de Ideas

En este afán de aumentar la participación de estudiantes, en 2017 por primera vez se premieron ideas para ser apoyadas en el desarrollo de su gestión. El procedimiento fue el siguiente: una agrupación manifiesta la intención de llevar a cabo un proyecto que se enmarque en algún ámbito artístico y que rescate elementos de la cultura local. Cada agrupación puede presentar una sola idea, y por cada establecimiento no se presentan más de tres. Las agrupaciones ganadoras de este concurso participan en un proceso formativo para que, a partir de la idea seleccionada, diseñen, elaboren y ejecuten un proyecto, considerando para ello un financiamiento total o parcial, por un máximo de \$500.000.

Las ideas se evalúan según su creatividad, pertinencia, participación y factibilidad. El primer criterio de evaluación se declara cumplido si la idea es una respuesta creativa desde el ámbito artístico-cultural a una necesidad identificada. También, debe tener pertinencia cultural local, es decir, integrar elementos culturales propios y significativos para los/as estudiantes y/o la comunidad educativa. Además, debe apuntar claramente a un ámbito artístico-cultural. Se entiende que una idea cumple el criterio de participación si su surgimiento y la idea misma ponen a los/as estudiantes en un rol protagónico, potenciando la participación de la comunidad educativa. Finalmente, el criterio de factibilidad corresponde a que sea efectivamente realizable en el tiempo establecido para ello y cuente con el compromiso de la dirección del establecimiento educacional y la comunidad escolar.

## **AISLAMIENTO GEOGRÁFICO, INTERCONEXIÓN ARTÍSTICA**

Cindy Becker estaba consciente de la cantidad de niños y niñas con talento artístico en la Escuela de Villa Amengual de Lago Verde y no quería dejar que su ubicación en una zona geográficamente aislada de Chile les impidiera desarrollarse. También le parecía que ningún/a estudiante debería estar privado/a de acceder a manifestaciones artísticas diversas. Decidió hablar con el director, Víctor Hugo Ojeda, y él la apoyó con la idea de hacer proyectos para conseguir fondos públicos. Ahí comenzó un proceso creciente de trabajo y logros que han beneficiado a su comunidad.

Lago Verde es una pequeña comuna de la provincia de Coyhaique, Región de Aysén, con poco más de cien niños y niñas, distribuidos/as en cuatro escuelas en Río Cisnes, Villa Amengual, La Tapera y Lago Verde. Cindy hoy es coordinadora del área artística educativa de la Municipalidad de Lago Verde, el motor de una serie de proyectos que tienen como finalidad potenciar las artes en toda la comuna. Este rol lo construyó ella misma al proponer al alcalde Nelson Opazo la idea de orientar la comuna hacia el desarrollo artístico. Esto significó destinar horas de su trabajo como profesora a que los proyectos que antes postulaba por su escuela se hicieran para todas las escuelas de la comuna. Desde ese momento han pasado solo dos años y se observan numerosos resultados.

Fortalecer el grupo de teatro de la escuela donde hace clases ha sido una de sus gestiones. La idea es promover el acceso a la oferta artística y cultural, reconstruir la historia local a través de relatos de las familias de los/as estudiantes y, a partir de esas narraciones, crear una representación de los mismos que es devuelta a su comunidad traducida en obra de teatro. En 2017 se realizó en Lago Verde el Séptimo Encuentro de Teatro Regional. Este evento congregó a las escuelas que hacen teatro en la Región de Aysén. Se busca que el encuentro sea itinerante, de manera de acercar el teatro a públicos que han tenido menos contacto con las artes escénicas.

Asimismo, mediante el FAE y el IACE, se ha logrado financiar la organización del Festival de la Canción de Lago Verde 2016 “Cantando a orillas del Río Cisnes”, implementar el Taller de Teatro de la Escuela de Lago Verde y editar un libro que rescata las historias tradicionales de Río Cisnes, proyecto elaborado entre estudiantes, docentes y la comunidad escolar completa. Esta serie de actividades artísticas han fortalecido el vínculo con las artes en toda la comuna. El papel de Cindy ha sido clave en este logro, además ella recorre la región en su rol de

cuentacuentos, como encargada del plan de fomento lector y en su función de directora del grupo de teatro “Amengualitos”.

Como parte de este influjo artístico, dos jóvenes de la comuna han decidido dedicarse a las artes: una actualmente está estudiando teatro y la otra se encuentra estudiando música y especializándose en interpretación en violín. Sin embargo, ese no es el foco de los proyectos que se realizan en esta localidad. Hay una conciencia clara respecto del rol que cumplen estos, tal como lo resume Cindy Becker: “Como las escuelas son las que generan las actividades de las comunidades pequeñas, si la escuela es activa y promueve el arte, va cambiando la forma de ver el arte en los estudiantes y en papás y mamás. Ellos llevan a sus apoderados a ver los espectáculos. El día de mañana, quizás no vamos a tener actores, quizás no vamos a tener músicos, pero vamos a tener ciudadanos que respetan a los músicos, a los actores y a los artistas en general”.

## **ESTUDIANTES ORGANIZADOS CAPACES DE CAMBIAR SU ENTORNO SOCIAL A TRAVÉS DEL ARTE**

El Colectivo Juvenil Conexión Artística, del Liceo Artístico de Arica Dr. Juan Noé Crevani, nació a partir del proceso de elecciones del Centro de Estudiantes de 2017. Para esta instancia presentaron una lista, la cual no resultó ganadora. Esta experiencia, sin embargo, fue un aliciente para buscar otras formas de concretar las ideas que proponían para el establecimiento. Así surgió este colectivo que decidió postular a los fondos del IACE. Gracias a la obtención de estos, tuvieron la posibilidad de acceder a recursos para concretar una propuesta denominada Festival “La Ayni Varieté”.

Para lograr este propósito sumaron sus conocimientos, intereses y experiencias junto a la profesora Pamela Figueroa Pizarro, quien los acompañó en todo el proceso de gestión y ejecución de la iniciativa. Anteriormente, esta alianza ya había resultado exitosa al adjudicarse fondos del Injuv en el año 2016, en el marco de “Las escuelas ciudadanas”, promovidas por esa institución pública. En definitiva, la gestión de estos proyectos surgió desde las clases que impartía Pamela Figueroa, docente de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En esta asignatura trabajaron las temáticas de creatividad e innovación aplicadas a la generación de propuestas que aportaran al área artística y al desarrollo local.

El Festival se realizó en la Plaza Óscar Bonilla, ubicada al frente del liceo. Este nombre surge de la palabra *Ayni*, que en el mundo andino significa reciprocidad, fundamento de este proyecto que plantea el intercambio de experiencias para

generar redes colaborativas y de traspaso de conocimiento acerca de lo que se está haciendo en el ámbito artístico en otros colegios y liceos de la comuna.

Los fondos del IACE permitieron la adquisición de una mesa de iluminación, la papelería para la difusión y la atención (traslados, alimentación) de los/as participantes, así como también para el equipo organizador, compuesto por 12 estudiantes. La actividad reunió a bandas de rock, de batucada, grupos de baile, solistas y dúos, permitiendo que los/as organizadores/as aprendieran a planificar y producir un evento de estas características, al elaborar una parrilla programática y reconociendo aciertos y falencias al momento de ejecutar las acciones.

El principal objetivo de la profesora que acompañó el proceso fue visibilizar la capacidad que tienen los/as jóvenes para asumir responsabilidades y enfrentarse a nuevas experiencias en las que la injerencia de adultos sea mínima, permitiéndole trabajar en vías de una mayor autonomía, liderazgo y resolución de problemas. La docente está convencida de que el desarrollo de estas competencias les permitirá desempeñarse de mejor manera y con mayores posibilidades en los ámbitos de sus intereses, al comprender que muchas de las actividades que emprendan en el futuro estarán condicionadas por la necesaria asociatividad y el financiamiento a través de proyectos.

Pamela es, además, una activa participante en la Mesa de Educación Artística de la Región de Arica y Parinacota, velando porque se incluyan los temas de educación patrimonial y participación ciudadana, que son también los sellos del Liceo Artístico de Arica Dr. Juan Noé Crevani.

En la misma región, en el Liceo Agrícola Valle de Codpa, a casi 1.900 metros sobre el nivel del mar, vive Cristián Núñez Vívar. Este profesor de Historia llegó a hacer el Servicio País<sup>10</sup> en el sector y se vinculó con la comunidad, tomando contacto con juntas de vecinos, centros de madres, comunidad indígena y estudiantes. Desde su llegada, ya han pasado tres años. Se quedó en un pueblo que tiene apenas dos horas de luz eléctrica, pero que posee un hermoso valle verde y le ofrece el desarrollo de un trabajo con gran sentido social.

Cristián primero desarrolló proyectos para el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), con el objetivo de poner en valor las hierbas medicinales en conjunto con el Centro de

Madres de Guatanave, y después siguió con proyectos que potenciaban la danza, una de las expresiones artísticas más arraigadas en el norte de Chile. Luego, fue contratado en el Liceo Agrícola y continuó haciendo proyectos desde ahí, en un sector vulnerable y aislado, con niños y niñas aymara e inmigrantes. Su idea es ofrecerles oportunidades de desarrollarse como personas, de conocer lugares y de colaborar con su comunidad.

En una asamblea, que llamaron el “Chasqui”, Cristián les contó sobre las posibilidades de financiamiento para hacer proyectos artístico-culturales. Generaron ideas y empezaron a imaginar actividades de danza, música, teatro, muralismo, etc. Finalmente, se propuso hacer el proyecto “Muralismo étnico”, porque podía incluir a todos los estudiantes del liceo. Sumaron en el trabajo a un artista renombrado de la región, Guillermo Rodríguez, quien es profesor del Liceo Artístico.

El diseño del mural pone en valor el patrimonio cultural material e inmaterial del Valle de Codpa considerando que en este habitó la cultura Chinchorro, se practica la antigua agricultura, existen petroglifos y se han encontrado cerámicas que dan testimonio del intercambio con la cultura Tiahuanaco. “Los niños y las niñas manejan esas ideas, saben que viven en un territorio, lleno de vestigios arqueológicos y tradiciones. Por lo tanto, esa permanente convivencia con el patrimonio hizo fluir el contenido del mural”, comenta Núñez.

En noviembre de 2017 terminaron la ejecución del proyecto y, al ver el entusiasmo de los/as participantes, les han ofrecido más muros del pueblo. Así se concentran niños, niñas y jóvenes en un quehacer creativo y positivo, aprenden a trabajar juntos, con la guía de un profesor que puede ayudarlos a lograr objetivos y concretar proyectos de su interés. Este tipo de experiencias enseñan que hay diversas posibilidades de estar en el mundo, activa y productivamente.

---

10. En 1994 se creó la Fundación para la Superación de la Pobreza y el programa Servicio País. Desde esa fecha el programa recibe miles de postulaciones. Cada año se seleccionan a 300 personas que van a trabajar durante 12 meses en una comuna rural de Chile.





En 2017, IACE financió el proyecto Muralismo Étnico, gestado por el Liceo Agrícola del Valle de Codpa en la Región de Arica y Parinacota

### 3) CAPTURA TU ENTORNO

Este concurso de fotografía escolar del patrimonio cultural inmaterial fue creado el año 2011 para celebrar el Día de la Fotografía (19 de agosto), con el propósito de incentivar el reconocimiento por parte de los/as estudiantes del patrimonio cultural inmaterial (PCI)<sup>11</sup> que los rodea. En otras palabras, el concurso invita a los/as estudiantes del país a fotografiar cualquier escena de su entorno que se considere parte significativa del PCI de su familia o comunidad.

En un mundo donde la fotografía ha penetrado en todos los ámbitos, la educación visual se torna cada vez más preponderante y esencial, puesto que puede contribuir a un uso positivo y ético de las imágenes, así como a fomentar una mirada atenta, sensible y crítica de estas. Con esta idea como base, los principales objetivos de este concurso son desarrollar, por medio de la fotografía, la capacidad de observación y representación del entorno y la sensibilidad artística; fortalecer el vínculo de la comunidad escolar con su patrimonio cultural, promoviendo su reconocimiento y valoración; difundir la fotografía como medio de expresión artístico y cultural; e incentivar la inclusión de la educación visual en los currículos de educación.

Dirigido a todos los/as estudiantes del país a partir de 5° Básico y hasta 4° Medio,<sup>12</sup> este concurso premia y reconoce las mejores fotografías a nivel regional y nacional y a los/as docentes que han brindado un apoyo pedagógico y motivacional significativo a sus estudiantes. Las fotografías postuladas deben ser inéditas y haber sido tomadas el mismo año del concurso. Pueden ser presentadas hasta dos fotografías por estudiante, analógicas o digitales, tomadas con cámara o teléfono celular, en blanco y negro o color, cumpliendo los requisitos de resolución y formato.

Para postular, los/as concursantes deben ser apoyados/as por un/a docente de cualquier asignatura. Este apoyo puede ser materializado de varias formas: informando y motivando a participar; realizando charlas del concurso; si son docentes de Artes Visuales, ofreciendo orientaciones para abordar un trabajo de aprendizaje en fotografía; incentivando el uso educativo del celular para registrar la visión del PCI que cada estudiante tenga; organizando salidas a terreno en las que puedan reconocer expresiones de PCI; motivando a identificar en sus propias familias, comunidades, barrios, localidades, expresiones que tengan las características mencionadas; estableciendo conversaciones para ejercitar sus conceptualizaciones respecto del PCI; observando y analizando fotografías y audiovisuales que contengan elementos del PCI; abordando contenidos relacionados con el PCI en sus respectivas asignaturas; etc.

---

11. El PCI está constituido por prácticas, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que se transmiten de generación en generación. Este patrimonio infunde a las comunidades un sentimiento de identidad y es recreado constantemente por ellas en función de su entorno. Se denomina inmaterial porque su existencia y reconocimiento dependen esencialmente de la voluntad de las personas y se transmite por imitación y experiencias vividas. El PCI también recibe los nombres de “patrimonio vivo o viviente” o “cultura viva”. Son las formas diversas y complejas de manifestaciones vivas, en constante evolución, expresadas a través de tradiciones orales; artes del espectáculo; actos festivos, ritos y prácticas sociales; conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; y técnicas artesanales” (Unesco, 2003, s. p.).

12. En el caso de las escuelas especiales no se aplican estos rangos de niveles (Básico y Medio), sino que se considera a los/as postulantes de los cursos del nivel Básico de educación especial en la categoría de enseñanza Básica y a los/as postulantes del nivel laboral de educación especial en la categoría de enseñanza Media.

## Su evolución

El concurso actualmente premia los dos primeros lugares de las categorías Básica y Media (considera dos menciones honrosas en cada categoría), entrega seis premios a docentes, y otorga menciones regionales y un premio nacional como resultado de la votación del público. Desde el 2014, el concurso se enfocó en el PCI, promoviendo su reconocimiento y valoración.

Como PCI se comprenden las tradiciones o expresiones vivas de las comunidades, heredadas de antepasados y transmitidas a los descendientes, que expresan la diversidad cultural del país. Entre ellas, recetas y secretos de cocina que están dentro de las familias, oficios que se han transmitido de generación en generación, historias o leyendas sobre un determinado lugar, juegos tradicionales o conocimientos sobre medicina popular y herbolaria, entre otras expresiones propias de cada familia, comunidad, localidad o territorio. Junto con estos usos y expresiones, se consideran los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes y que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconocen como parte integrante de su patrimonio cultural.

Dada esta condición del PCI, *Captura tu Entorno* invita a que los/as postulantes, a través de la fotografía, puedan identificar, documentar, poner en valor, promover y revitalizar el PCI de su comunidad, familia, pueblo o barrio. Se espera que los/as estudiantes puedan fotografiar usos, costumbres, prácticas y tradiciones transmitidas entre generaciones, recreadas constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, que infunden un sentimiento de identidad y continuidad, y contribuyen a la promoción del respeto de la diversidad cultural y la creatividad.

En la misma línea que IACE, en 2015 *Captura tu Entorno* pasó de ser un concurso a convertirse también en un proceso de formación. Este giro se debió a la búsqueda por enfatizar el carácter didáctico del concurso, cuyo centro esté en valorar más el aprendizaje que el premio en sí. El esfuerzo formativo se sustenta en la idea de que el aprendizaje debe basarse en experiencias que sean significativas para los/as estudiantes, con tal de ampliar y sensibilizar el horizonte de comprensión de la realidad, pues la cultura es un proceso vivo, resultado de un desarrollo participativo al interior de quienes forman parte de una comunidad. Así, como plan piloto, en la Región de O'Higgins se realizaron talleres de fotografía y PCI en tres comunas pertenecientes a tres provincias distintas. Además, en línea con su giro formativo, en esta versión se crearon las menciones regionales como una manera de visibilizar a todas las regiones.

En 2016, con la publicación del *Manual pedagógico Captura tu Entorno* se inició la elaboración de material pedagógico para apoyar a los/as docentes que acompañan a los/as estudiantes que postulan a este concurso. La publicación está disponible en [capturatuentorno.cultura.gob.cl](http://capturatuentorno.cultura.gob.cl) y presenta una introducción al concepto de PCI, acompañado de actividades para poner en práctica e internalizar de modo dinámico los contenidos. Además, incluye una guía práctica con apuntes generales y recomendaciones puntuales sobre técnica y estética de la fotografía.



## EXPERIENCIAS DE CAPTURA TU ENTORNO

Sebastián Carrillo Altina es aymara y ha ganado su primer premio a los 13 años de edad. Obtuvo el primer lugar de enseñanza Básica en el Concurso Captura tu Entorno 2016, tras enviar una fotografía desde la Escuela Valle de Chitita, donde ese año cursaba 6° Básico. Él vive en la comuna de Camarones, en la Región de Arica y Parinacota.

Khonny Torres, profesional que por entonces realizaba labores en el área de cultura del programa Servicio País en la comuna de Camarones, Región de Arica y Parinacota, hizo un taller de fotografía con su compañera María José Villegas en la escuela a la que asistía Sebastián. Este establecimiento, al igual que todas las escuelas del “interior”, es pequeño y unidocente, debido que solo cuenta con tres estudiantes. Ella les contó a sus alumnos acerca del concurso y les prestó su cámara fotográfica. Hoy Sebastián tiene una cámara propia, ya que esta era una parte del premio que ganó. Él asegura que seguirá sacando fotos y que el concurso le abrió un lenguaje que desconocía.

El protagonista de la obra fotográfica de Sebastián es el señor Ajata, vecino que le contó al curso historias de su infancia y de su trabajo. Con esta foto el estudiante quiso mostrar cómo en su comunidad muelen algunos alimentos con piedras y cómo se hace el picante de guata y ají de gallina, algunas de las comidas típicas de la zona, influenciadas por costumbres culinarias del Perú. Su acercamiento al señor Ajata se debió a que el profesor de la escuela, Fernando Fernández, les pidió a los/as estudiantes rescatar leyendas, mitos y costumbres que había en el pueblo, como una forma de incentivo para que ellos conocieran y valoraran su entorno. Así, recorriendo, llegaron hasta los Altos de Chitita, donde hay un mercadillo. Ahí, el señor Ajata y otros habitantes de la zona llegan a intercambiar animales y vegetales.

Además de enviar la foto al Concurso Captura tu Entorno, Khonny y su compañera concluyeron su taller de fotografía realizando un proyecto con el Programa Cecrea. Se trató de una exposición de fotografías en varios pueblos del Altiplano, tales como Cuya, Chitita, Codpa y la ciudad de Arica, realizada con ayuda y de la Municipalidad de la comuna de Camarones.

Así como Khonny Torres o el profesor Fernando Fernández incentivaron a estos niños a conocer sus tradiciones, valorarlas y fotografiarlas, otras personas en el resto del país se han destacado por hacer de este ejercicio de motivación una

práctica que año tras año suma más niños, niñas y jóvenes a esta experiencia. Entre otros, destacan Walter Blas, en las regiones de Biobío y la Araucanía, y Hugo Alarcón, en la Región de O’Higgins.

Walter Blas, de profesión diseñador gráfico, es un arteducador que, en el sur de Chile, enseña a reflexionar a través de la fotografía. Participa hace años en el programa Acciona, y últimamente también en el programa Cecrea. Prácticamente todos quienes participan en los proyectos que él hace en el marco de estos programas postulan al Captura tu Entorno. Orgulloso, destaca que casi la mitad de quienes fueron seleccionados, tanto en la Región del Biobío como en la de la Araucanía, pertenecían al grupo que él incentivó a concursar. En las últimas versiones han sido más de 30 niños, niñas y jóvenes los que participaron. Muchos de ellos, aunque ya no están en el taller de fotografía, siguen mandando fotos a las versiones sucesivas del concurso.

En 2014, este diseñador se enteró del concurso porque estaba dedicando más tiempo a la fotografía. Particularmente, a la fotografía analógica, con cámara estenopeica (de fabricación casera), en blanco y negro, y con revelado manual. La elección de estos elementos para realizar los proyectos con los/as niños/as no era casual, pues buscaba distanciarlos de la tecnología digital para que conocieran primeramente los principios, técnicas y códigos del lenguaje fotográfico. Y así lo sigue haciendo hasta hoy.

Ese año apoyó la participación de ocho estudiantes de la Escuela Alonkura de Hualpén en el concurso. Tres fotografías fueron seleccionadas a nivel regional y una ganó a nivel nacional: la foto titulada “Circo humano”, de Paloma Poblete Zambrano, que cursaba el 6° Básico. El texto que acompaña la imagen amalgama la coherencia entre la técnica usada y el contenido de la imagen, y está escrito en un tono a la vez descriptivo y sutilmente reflexivo: “Me gusta el circo. Y en este sector de mi comuna todos los años en esta época de primavera comienzan a aparecer. Quise tomar esta fotografía con mi cámara de cartón por la simpleza de ambas. El circo es simple: llegan, arman, hacen la función y se van, mi cámara de cartón también”. Walter continuó su labor en la zona hasta el 2015.

En 2016 este arteducador se desplazó por varios lugares de Chile. Trabajó en la escuela Enrique Soro Barriga en San Pedro de la Paz, en el Liceo Polimodal Pacheco Altamirano en Chillán Viejo y realizó dos laboratorios Cecrea cerca de Temuco, en las comunidades mapuche de Trañi Trañi y Rapa Maquehue. En ellos participaron seis estudiantes ese año, y varias de sus fotos fueron seleccionadas. Eran casi todas

analogías y su contenido estaba ligado al mundo mapuche o al entorno de artesanos/as o cultores/as de la zona.

En términos generales, el *Captura tu Entorno* opera como herramienta de aprendizaje del lenguaje fotográfico y sirve como pretexto creativo para retratar aquello que es propio de su lugar de residencia, y a la vez valorar el contexto cultural en el que están inmersos. El concurso permite poner un plazo fijo de registro y creación, y es un incentivo para producir fotografías. También entrega un marco temático, que es el PCI, tema que no solo guía el contenido de la obra fotográfica, sino que además permite que miren a su alrededor y se den cuenta de que el patrimonio está vivo, que es parte de ellos y que es algo de lo que pueden sentirse orgullosos.

La experiencia de saber que hay un concurso de fotografía entusiasma a los/as estudiantes. Una dinámica que suele darse entre ellos/as es que se ponen en situación de “jurados”, al generar una instancia de visionado de las obras fotográficas usando la misma rúbrica que la comisión evaluadora del *Captura*. Este proceso los/as hace adoptar una postura crítica y reflexiva tanto en términos estéticos como culturales, llevándolos/as a “leer” la fotografía desde diferentes ángulos para poder elaborar la propia. Luego, al explicarles qué es el PCI, comienzan a detectar el patrimonio que hay en su entorno. Walter estuvo trabajando en Treguaco, una comunidad donde tejen con cuelchas (trenzas de pajas de trigo para hacer chupallas), y en el grupo de su taller había quienes tenían mamás y abuelas colchanderas.<sup>11</sup> Curiosamente, antes de conocer a este arteducador, los/as estudiantes no tomaban en cuenta este oficio, sino que buscaban en otros lugares material para fotografiar, hasta que empezaron a observar simplemente su propia familia. Es decir, gracias a esta experiencia han valorado lo propio, algo que es parte de su identidad, y han aprendido que no solo es patrimonio lo que “tiene una plaquita de bronce”, tal como Walter les remarcaba. Tener esa reflexión con niños y niñas de 6° Básico a 1° Medio ha sido una gran motivación para él.

“En el concurso *Captura tu Entorno* hay una dimensión pedagógica que es interesante y que va más allá de la fotografía. Todo lo que se trabaja al tomar una foto es relevante:

---

11. Los colchanderos y las colchanderas de Treguaco fueron reconocidos/as como Tesoros Humanos Vivos en 2015. La técnica de colchar consiste en la siembra, cosecha y secado de trigo colorado para el trenzado, que forma parte de la elaboración de cuelcha para chupallas, bolsos, alfombras y otras artesanías.

el Lenguaje, la Matemática, la Física, la Química, la puesta en valor de los/as estudiantes”, afirma Blas. Además, este profesor plantea a sus estudiantes que la foto es política, que debe decir algo interesante, hacer una crítica, entre otros lineamientos. “Una foto para un fondo de pantalla o una foto linda no es lo que se busca”, les aclara.

La mención honrosa nacional y regional de este año correspondió a Antony Morales Canales, de 6° Básico de la Escuela Artística Enrique Soro, quien fotografió al artesano David Mena, tejedor de junco, quien obtiene su materia prima de un lugar donde hay una arenera que le pone problemas para sacar los juncos. La fotografía con la que ganó se llama “David y el Goliath de arena”, y muestra al artesano sacando juncos cerca de la arenera, donde hay grandes camiones que contrastan con su fragilidad humana.

Otra arista interesante a destacar del concurso son las redes que se generan entre arteducadores/as. Por ejemplo, en 2015 se generó un workshop en el marco del Festival Internacional de Fotografía de Valparaíso, destinados a docentes que apoyaron a estudiantes ganadores, dictado por la fotógrafa Verónica Soto. Ahí Walter conoció a María Isabel Díaz Monsalve, profesora de Lenguaje del Liceo de Castro en Chiloé, con quien posteriormente organizaron una semana completa de taller en Astillero, comuna de Dalcahue, para hacer cámaras estenopeicas y enseñar a usarlas a niños y niñas de la localidad. Con esas cámaras realizaron un trabajo de captura del entorno patrimonial —la iglesia de Astillero es patrimonio nacional. La muestra final se realizó en el frontis de otro monumento, en este caso la Iglesia de Dalcahue, declarada Monumento de la Humanidad por la Unesco. Así, este arteducador continúa ayudando a que niños y niñas valoren su entorno, no se sientan limitados por no tener una cámara y ejerciten el derecho y deber de reflexionar sobre su entorno.

En la Región de O’Higgins reside otro mediador, que ha fomentado la participación de varios estudiantes en el concurso. Se trata de Hugo Alarcón, profesor de Artes Visuales y de talleres de Tecnología en el Colegio El Salvador de San Vicente de Tagua Tagua. Desde que comenzó el concurso, promueve que niños, niñas y jóvenes envíen sus fotografías. Actualmente, dirige un taller de fotografía con estudiantes de 7° y 8° Básico. A ese grupo se suman jóvenes con más experiencia, de 3° y 4° Medio, con quienes recorre distintos lugares del Valle de Tagua Tagua tomando fotografías y conociendo tradiciones que son muchas veces nuevas para ellos y ellas. Se relacionan con artesanos/as, personas

que fabrican instrumentos musicales, cuidadores de caballos, peregrinos/as, cultores/as de bailes típicos, etc.

A partir del concurso, los/as estudiantes se acercan a su propio patrimonio, descubren que está vivo y se empapan de su cultura local. De esta manera, amplían el concepto de fotografía más allá de “sacarse *selfies*” y se enamoran de su lenguaje. Hugo siente que se les entregó la posibilidad, como colegio, de dar a conocer la cultura local a la propia comunidad y a otros lugares. Por ejemplo, han mostrado el trabajo de un lutier, la diferencia que hay entre el rodeo y las domaduras, que es muy poco conocida en otras localidades, etc. Finalmente, Hugo menciona que uno de los estudiantes premiados por el *Captura tu Entorno* optó por estudiar una carrera audiovisual, luego de vivir este aprendizaje.

Los/as estudiantes del grupo con el que trabaja, usan esencialmente teléfonos celulares, por lo que su rol como mediador del proceso va desde organizar las salidas a terreno, apoyar la preselección y el proceso de edición fotográfica mediante la entrega de nociones del lenguaje fotográfico, hasta promover el diálogo sobre las temáticas abordadas. Así va, año tras año, realizando sus talleres con grupos cada vez más numerosos, ya que en el colegio mismo ha premiado su trabajo, se han interesado más estudiantes y algunos han ganado otros concursos (como el Intercomunal de Fotografía de la Municipalidad de Santa Cruz), lo cual ha motivado a más estudiantes a participar.

El profesor Alarcón sostiene que la fotografía congela el momento y muestra una visión personal de la realidad. Es por eso que la considera una buena herramienta para dar a conocer el PCI. Además, cuenta que un taller de fotografía beneficia de varias formas al grupo de niños, niñas y jóvenes: “les acerca a la fotografía como lenguaje artístico, revelándoles las posibilidades expresivas de esta herramienta tan accesible. El trabajo entre estudiantes que están terminando la enseñanza Básica con aquellos que ya están terminando la educación Media permite que ellos/as, de niveles mayores, enseñen a los/as más jóvenes. Agrega que en el taller los estudiantes dan valiosas sugerencias y orientan su trabajo.

En síntesis, los y las docentes han encontrado en este concurso de fotografía una buena oportunidad para entender que la educación y el arte están profundamente unidos. Asimismo, ha sido una excelente herramienta para que niños, niñas y jóvenes pongan atención tanto al lenguaje fotográfico como a la cultura que los rodea, y de esta manera la conozcan, la valoren como patrimonio y entiendan que esas actividades y costumbres aportan a su propia identidad.





"Volantín". Karla Denis López Reyes.  
6.º Básico, Escuela Gabriela Mistral, Tocopilla, Antofagasta.  
Captura tu Entorno 2011.

"Circo humano" de Paloma Belén Poblete.  
Escuela Alonkura-E-476, Hualpén,  
Región del Biobío. Captura tu Entorno 2014.





"Arrieros de Tierra del Fuego" de  
Javiera Flores. Escuela Rural Pampa  
Guanaco, Timaukel, Región de  
Magallanes. Captura tu Entorno 2015.

"Gaucho de mi Patagonia" de  
Sthefania Abigail Loncochino  
Provoste. 7.º Básico, Escuela José  
Miguel Carrera, docente Daniela  
Avilés, Puerto Aysén, Aysén.  
Captura tu Entorno 2012.





"Fiesta en Huelmo" de Jani Panda. Colegio Pumahue, Puerto Montt, Región de Los Lagos. Captura tu Entorno 2012.

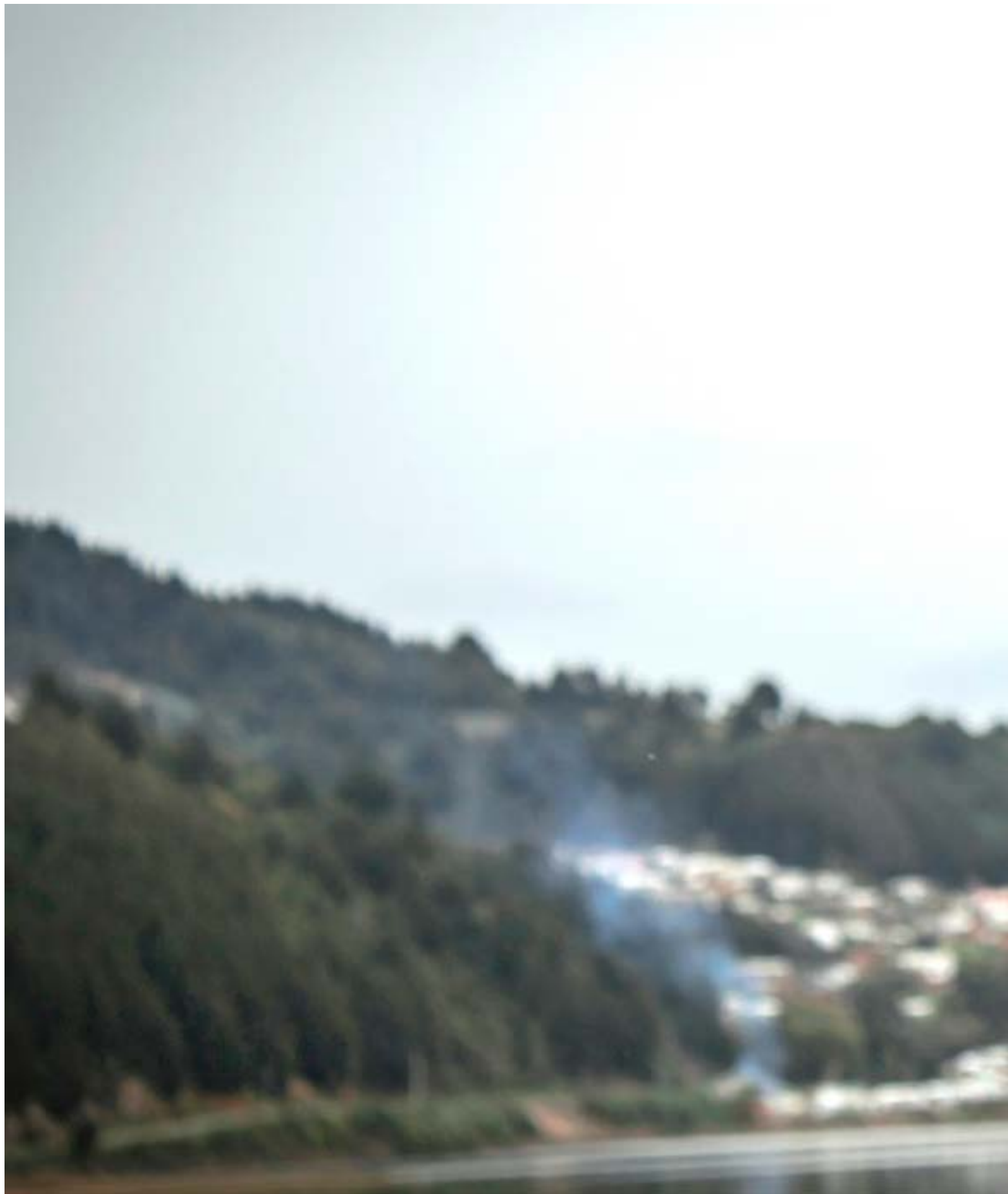








“Señor Ajata” de Sebastián Alfonso Carrillo. Escuela Valle de Chitita, Región de Arica y Parinacota. Captura tu Entorno 2016.







"Prevalencia del pasado" de José Matías San Martín. Complejo Educacional Martín Kleinknecht, Toltén, Región de la Araucanía. Captura tu Entorno 2017.

# Material pedagógico

El año 2015, el PNDAE inauguró una colección de recursos pedagógicos cuya finalidad es entregar herramientas para mejorar la educación artística y acercar a niños, niñas y jóvenes a las artes y la cultura. En la elaboración de contenidos de los materiales didácticos se pone en valor el rol central de las artes en los procesos de aprendizaje, entendiéndolo como activador del pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades socioafectivas y la sensibilidad estética. Como política editorial se proponen cinco enfoques, que son el sello de la Colección Educación Artística:

**Interdisciplinariedad o cooperación entre disciplinas:** la principal contribución de los materiales es desarrollar propuestas que articulen el trabajo entre distintas asignaturas, logrando experiencias de aprendizaje significativas e integrales que transversalicen los aportes de la educación artística más allá de las asignaturas de Artes Visuales y Música. El esfuerzo de los autores/as se focaliza en fomentar la innovación de las prácticas educativas desde la experimentación creativa y artística, en un diálogo multidisciplinario.

**Producción artística centrada en los procesos de aprendizaje:** promover una educación artística que genera conocimiento, alejada del paradigma de las manualidades, la técnica y/o la mera reproducción sin trasfondo.

**Enfoque de derecho:** brindar a los niños, niñas y jóvenes herramientas de participación y colaboración, situándolos como los protagonistas de los procesos creativos de aprendizajes y permitiéndoles explorar sus intereses y capacidades.

**Mirada intercultural:** se vela por la pertinencia o consideración de los/as estudiantes dentro de sus propios contextos, teniendo a la vista el valor de la diversidad cultural. Además, las actividades deben tener en cuenta los distintos contextos territoriales y culturales del país.

**Enfoque de género:** resguardar que los contenidos no reproduzcan estereotipos de género, ya sea en las imágenes utilizadas o en las ideas contenidas en los textos. Por ejemplo, es importante velar por visibilizar el trabajo de las artistas. No obstante, la perspectiva de género no solo refiere a la mujer, sino a las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres, mujeres y mujeres, hombres y hombres.

Son cuatro las líneas de acción que abarca la colección:

**1) Línea reflexión:** publica contenidos desarrollados por especialistas que invitan a educadores y educadoras a reflexionar sobre la importancia de incorporar la dimensión artística en la educación. Propone problemáticas, temáticas y metodologías claves que deben de ser abordadas para avanzar hacia una educación de calidad e integral. Se distribuye en formato electrónico y a centros de documentación artística, bibliotecas públicas y escolares y universidades. Complementariamente, a la red de arteducadores de cada región a través de instancias de formación y/o diálogos sobre las temáticas que expone. Los títulos de esta línea son:

**Caja de herramientas para la educación artística (2015):** consiste en cinco cuadernos de trabajo que, de manera independiente y también complementaria, plantean un proceso de reflexión sobre el aporte de la educación artística y

cultural para lograr una educación más integral. Las temáticas de estos cuadernos son: 1. El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad; 2. Por qué enseñar arte y cómo hacerlo; 3. Una educación artística en diálogo con otras disciplinas; 4. Educación artística para la formación ciudadana; 5. Educación artística y diversidad cultural. El desarrollo de los contenidos fue adjudicado al CIDE de la Universidad Alberto Hurtado. Se han impreso dos tirajes, cada uno de cuatro mil ejemplares.

***El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*** (2015). Editado por Luis Hernán Errázuriz, académico del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, este compendio de artículos académicos plantea la hipótesis de que mientras no se pondere la importancia de los diferentes medios de conocer (visuales, sonoros, espaciales, entre otros), así como del ambiente o entorno educativo, no será posible una verdadera educación de calidad. Para ello, Luis Hernán Errázuriz y su equipo fotografiaron imágenes exhibidas en las aulas, frontis, pasillos y patios de 21 establecimientos escolares en la comuna de Peñalolén, buscando hacer visible lo que el día a día invisibiliza. Se han impreso dos tirajes de mil ejemplares cada uno.

***La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*** (2017). Compila reflexiones y conversaciones del propio autor sobre su experiencia como artista y gestor cultural, y entrega un diagnóstico sobre la crisis de la escuela y las contribuciones que el paradigma “educación por el arte” introduce al debate. Di Girolamo deja así un testimonio de su conocimiento como especialista, testigo de cincuenta años de transformaciones culturales, y sus implicancias en el ámbito de la pedagogía. Se han impreso mil ejemplares.

**2) Línea educación formal:** dirigida a docentes de distintas asignaturas. Bajo el nombre *Cuadernos Pedagógicos*, su objetivo es promover el trabajo interdisciplinario en la escuela a través de figuras y temáticas artísticas que forman parte de la cultura de Chile. Según cada cuaderno, se ponen en relieve aspectos narrativo-biográficos, histórico-culturales y técnico-artísticos del tema tratado, a partir del cual se despliegan unidades didácticas en línea con las Bases Curriculares vigentes. Cada unidad propone el trabajo articulado, a lo menos, entre dos asignaturas. Además, se pone a disposición la obra artística necesaria para hacer posible la implementación de las unidades, lo que se materializa en la entrega de registros audiovisuales, fotográficos, musicales y otros materiales complementarios. Los Cuadernos Pedagógicos se distribuyen a los Centros de Recursos del Aprendizaje (CRA) del Mineduc, a las bibliotecas públicas y a los Consejos Regionales de Cultura de todo el país, antes que entregan el material en instancias de formación. Además, quedan disponibles en el portal web del Ministerio en formato pdf descargable y a través de la visualización en línea. Los títulos de esta línea son:

***Los Jaivas y la música latinoamericana*** (2015): busca que los/as estudiantes conozcan y experimenten la música latinoamericana, desarrollen la sensibilidad, la creatividad y la identidad personal a partir de la experimentación libre y del trabajo colaborativo en la creación de obras musicales, así como también aprecien el patrimonio musical chileno. Este cuaderno pedagógico ha sido elaborado como material de apoyo para docentes de 1º Básico a 4º Medio de la asignatura de Música y de otras asignaturas complementarias como Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación. En una primera



edición se imprimieron tres mil libros, los que fueron distribuidos en la red de escuelas con las que trabaja el Departamento a lo largo de Chile. Se imprimió una segunda edición de 10 mil ejemplares, los que se entregaron a la red CRA en 2016. Este texto fue realizado en alianza con la Fundación Educativa Los Jaivas.

***El potencial educativo de la fotografía*** (2015): busca que los/as estudiantes conozcan los aspectos técnicos, estéticos y éticos de la disciplina, ayudándolos a fortalecer su capacidad de observar el entorno de manera crítica y permitiéndoles expresar un punto de vista propio. Además, aspira a que aprendan a valorar el patrimonio fotográfico como expresión artística y de la memoria del país, y a desarrollar la sensibilidad, la creatividad y la identidad a partir de la experimentación y el trabajo colaborativo. Constituye un material de apoyo para docentes de 1º Básico a 4º Medio y plantea un trabajo transversal para asignaturas como Artes Visuales; Tecnología; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Orientación. En una primera edición se imprimieron tres mil libros, los que fueron distribuidos en la red de escuelas con las que trabaja el Departamento a lo largo de Chile. Se imprimió una segunda edición de 10 mil ejemplares, los que fueron entregados a la red CRA en 2016.

***Un viaje al cine de Raúl Ruiz*** (2016): su contenido acentúa un aspecto particular del cine de Raúl Ruiz: su interés en la cultura popular chilena y su confianza en la capacidad del cine para indagar y hacer visible los rasgos idiosincráticos de una comunidad. Este cuaderno pedagógico es un material de apoyo para docentes de 3º y 4º Medio. A partir de las películas *Cofralandes* y *Tres tristes tigres*, propone un trabajo transversal para las asignaturas de Artes Visuales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; y Filosofía. Se imprimieron seis mil ejemplares, los que fueron distribuidos a los CRA de Educación Media y a la red de escuelas con las que trabaja el Departamento. El texto fue realizado en convenio con el Archivo Ruiz-Sarmiento de la Facultad de Arte de la Universidad Católica de Valparaíso.

***Bafona, el potencial educativo de la danza*** (2016): rescata el conocimiento pedagógico que el Ballet Folklórico Nacional (Bafona) —elenco estable del Ministerio— ha adquirido en sus 50 años de historia, e invita a docentes de distintas asignaturas a que utilicen metodologías propias de la danza para trabajar sus contenidos curriculares a través del movimiento. Este cuaderno pedagógico es un material de apoyo para docentes de Básica y Media, y su propuesta de aprendizaje se centra en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; así como Educación Física y Salud. Se imprimieron siete mil ejemplares, los que fueron distribuidos a los CRA municipales y a la red de escuelas con las que trabaja el Departamento. El texto fue realizado en alianza con Bafona.

***Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía*** (2017): publicación realizada en homenaje a los cien años del nacimiento del poeta. Este cuaderno pedagógico contempla unidades para Párvulos, Básica y Media. Estas se articulan a partir de una aproximación biográfica al poeta, centrada en episodios significativos de su vida, para así facilitar el acceso y el conocimiento de la poesía de Rojas. Cada unidad propone un trabajo desde la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que se potencia mediante el trabajo complementario de otras

asignaturas que abordan temas relacionados. Convoca a Artes Visuales; Biología; Ciencias Naturales; Educación Física; Física; Formación Personal y Social; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Música; Relación con el Medio Natural y Cultural; Química; Tecnología. Se imprimieron 13 mil ejemplares, los que fueron distribuidos a los CRA y a la red de escuelas con las que trabaja el Departamento. El texto fue realizado en convenio con la Fundación Gonzalo Rojas.

**Violeta Parra, 100 años** (2017): como parte de la celebración de su centenario, este cuaderno busca ahondar en la dimensión estética y simbólica de la vida cotidiana, tomando como ejemplo la metodología de investigación popular de Violeta. Está conformado por unidades didácticas para Básica y Media, y en cada unidad se desarrolla en un trabajo conjunto entre Artes Visuales y Música, pero también convocando a otras disciplinas como Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Naturales; Lenguaje y Comunicación. Se imprimieron 13 mil ejemplares, los que fueron distribuidos a los CRA y a la red de escuelas con las que trabaja el Departamento. El texto fue realizado con el apoyo de la Fundación Violeta Parra.

**Orquesta de Cámara de Chile: experiencias musicales para la escuela** (2017): propone una forma lúdica para acercarse a la música clásica, tomando como punto de inicio la apreciación de obras del repertorio de la Orquesta de Cámara de Chile, elenco estable del Ministerio. Focalizando la observación en distintos aspectos del lenguaje musical, la escucha se presenta como punto de partida para reflexionar sobre distintas temáticas vinculadas a la creación musical, y así generar procesos creativos inspirados en el trabajo colaborativo que caracteriza a las orquestas. Incluye unidades didácticas para Básica y Media, y un trabajo articulado entre Música y asignaturas como Artes Visuales; Filosofía; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Lengua y Literatura; Psicología y Tecnología. Se imprimieron tres mil ejemplares, los que fueron distribuidos a la red de escuelas con las que trabaja el Departamento. Se planea su entrega a los CRA durante el 2018. El texto fue realizado en alianza con la Orquesta de Cámara de Chile.

**Patricio Guzmán. Cine documental y memoria** (2017): a partir de los documentales de Guzmán, se establecen tres bloques temáticos en línea con los planes de formación ciudadana del Mineduc. La sección “Fichas educativas para el debate y la apreciación cinematográfica” es una invitación a abordar los contenidos curriculares del sistema escolar bajo la modalidad de cine club. Por su parte, la “Aplicación didáctica para establecimientos educacionales”, propone cinco trabajos bajo la metodología de proyectos para profundizar la fase de apreciación estética. Incluye unidades didácticas para Básica y Media. Se imprimieron 600 ejemplares, distribuidos a establecimientos educacionales públicos y bibliotecas de espacios culturales durante el 2018. El texto fue realizado en colaboración con la Cineteca Nacional de Chile, bajo el programa Cineclub Escolar.

**3) Línea educación no formal:** responde a proyectos de mediación estratégicos para el Ministerio y está dirigida a docentes y estudiantes. Tiene el propósito de articular y poner en diálogo a los establecimientos educacionales con las organizaciones, espacios y/o eventos culturales, conectando la contingencia artística con el currículum nacional. Se trabaja de manera cola-

borativa con las instituciones en las que se enmarcan los programas de mediación. Su contenido es más restringido que los cuadernos pedagógicos, y su estructura y formato, flexible, de manera de adaptarse a los objetivos de cada proyecto. Se distribuye digitalmente y de acuerdo con las estrategias definidas según el proyecto en que se enmarca. La mayoría de las veces contempla un soporte análogo para ser entregado a los/as estudiantes que participan de estos proyectos de mediación. A la fecha se han elaborado los siguientes materiales:

**Cartillas educativas de cine chileno:** desde antes de la creación de este componente se ha trabajado de manera articulada con la Cineteca Nacional en la elaboración de cartillas educativas para acompañar el visionado de cine chileno. En 2013, además de la Cartilla 0 que introduce la serie, se elaboraron 18 fascículos para los clásicos chilenos, disponibles en la cineteca *online*: *Chacal de Nahueltoro* (Miguel Littin); *Largo viaje* (Patricio Kaulen); *Valparaíso, mi amor* (Aldo Francia); *Coronación* (Silvio Caiozzi); *La frontera* (Ricardo Larrain); *Imagen latente* (Pablo Perelman); *Julio comienza en Julio* (Silvio Caiozzi); *Los testigos* (Charles Elseser); *Río abajo* (Miguel Frank); *Nemesio* (Cristián Lorca); *Ya no basta con rezar* (Aldo Francia); *La luna en el espejo* (Silvio Caiozzi), *Cachimba* (Silvio Caiozzi); *Dawson, Isla 10* (Miguel Littin); *Tierra del Fuego* (Miguel Littin); *Pasos de baile* (Ricardo Larrain); *Tres noches de un sábado* (Joaquín Eyzaguirre); *Dos mujeres en la ciudad* (Claudio di Girolamo) y *El zapato chino* (Cristián Sánchez). En 2015, para acompañar el Pack de Proyección Nacional que la Cineteca entregó a las escuelas que participan del Programa Cine y Escuela, se editaron seis nuevas cartillas: *De jueves a domingo*, (Dominga Sotomayor) *Trapananda* (Ignacio Aliaga), *Gloria* (Sebastián Lelio), *El futuro* (Alicia Scherson), *Carne de perro* (Fernando Guzzoni) y la animación argentina *Martín Fierro* (Fontanarrosa).

**La arquitectura como ventana de observación y aprendizaje. Propuesta pedagógica a partir de *Monolith Controversies*** (2015): el Pabellón de Chile en la Bienal de Venecia 2014 contó con la curatoría de Pedro Alonso y Hugo Palmarola. Su propuesta, *Monolith Controversies*, fue premiada en Venecia con el León de Plata. Esta se estructuró a partir del rescate de un elemento arquitectónico —un panel de hormigón en ruinas de la fábrica KPD de Quilpué firmado por el ex Presidente Salvador Allende— característico de un sistema constructivo que responde a una política pública de vivienda social y de emergencia, interrumpida por el golpe militar de 1973. Es un elemento arquitectónico y político, por ello la arquitectura se muestra aquí como una ventana de observación a procesos sociales a través de una propuesta pedagógica para niveles de 7° Básico a 4° Medio. Se imprimieron dos mil ejemplares, los que se han distribuido en instancias de mediación en torno a los edificios construidos con este sistema en la Región de Valparaíso y por el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, espacio en que el panel fue instalado definitivamente en 2017.

**Propuesta pedagógica para la exposición *Los espíritus de la Patagonia Austral*** (2016): propone apreciar esta muestra fotográfica del antropólogo Martín Gusinde junto a registros contemporáneos de Paz Errázuriz, Leopoldo Pizarro y Gabriela Alt, haciendo consciente a los/as estudiantes de la incidencia del contexto cultural en la experiencia y percepción fotográfica. Constituye una invitación a estudiantes de 7° Básico a 4° Medio a observar desde otro lugar, construyendo y valorando nuevas miradas que recojan las cosmovisiones derivadas de los pueblos patago-



nes —fueguinos selk'nam, yagán y kawésqar— y se entrecruzan con la mirada occidental. Esta propuesta surge desde las perspectivas de distintas especialidades: la lingüística, la antropología, la historiografía y la teoría del arte, para proponer un trabajo interdisciplinario que tiene como eje la asignatura de Artes Visuales, pero que establece enlaces y dialoga con las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y con Lenguaje y Comunicación. La muestra se exhibió en el Museo de Nacional de Bellas Artes (MNBA), en el Museo Baburizza y el Museo Martín Gusinde. Además de la publicación digital, se imprimieron cuatro mil “Bitácoras del explorador”, dispositivo de mediación para los/as estudiantes que visitaron la muestra. El material fue desarrollado a solicitud del Departamento de Pueblos Originarios y con apoyo del MNBA.

**Mediación en formato postal:** el Ministerio en la Región Metropolitana ha desarrollado dispositivos de mediación en formato de postal. Destinado a estudiantes, abre temas de reflexión a partir de la imagen fotográfica. Se ha elaborado material para acompañar la exposición de la fotógrafa Graciela Iturbide en el Centro Gabriela Mistral (2015) y de la exposición permanente *Caminando por la memoria* de la Corporación Estadio Nacional Memoria Nacional (2017).

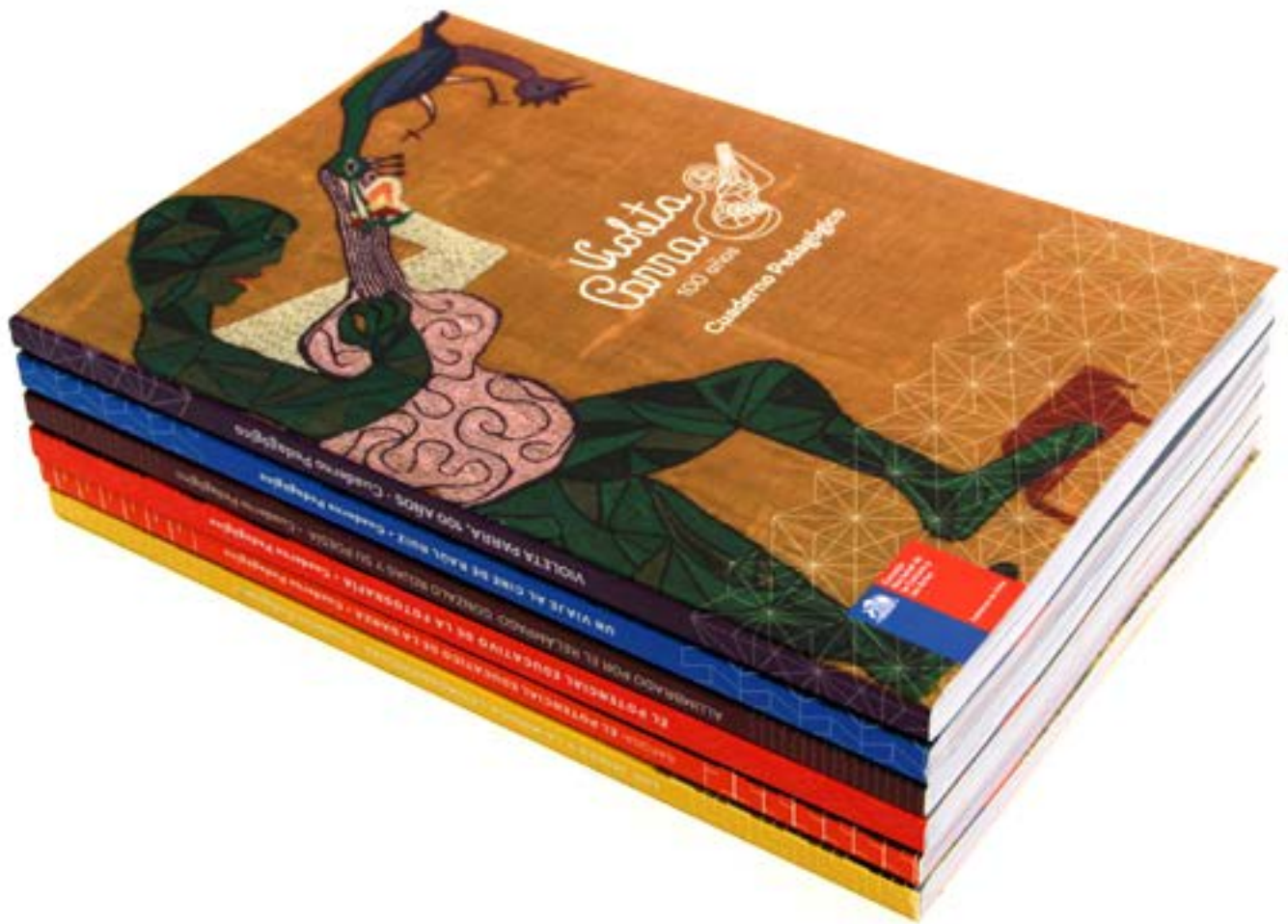
**4) Línea difusión:** comunica lineamientos teóricos del Departamento y apoya la participación en los distintos programas y componentes.

En 2016, en respuesta al PNAE y la creación del Departamento, en solicitud del Ministerio de Educación y en colaboración con el Departamento de Fomento de las Artes, se publicó *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación. Fichas descriptivas*. 30 mil ejemplares de este texto, fueron distribuidos a las escuelas y liceos del país.

En relación a la SEA, cada año desde 2013 se elaboran las “Orientaciones”, con la finalidad de entregar lineamientos para que los distintos actores participen de la celebración auto-gestionando sus acciones. De formato digital, se difunden mediante el sitio web [semaeducacionartistica.cultura.gob.cl](http://semaeducacionartistica.cultura.gob.cl) y contempla cuatro modalidades, dependiendo de su destinatario: establecimientos educacionales, universidades, espacios culturales, artistas y cultores/as. Además, se sistematizan materiales levantados desde los espacios de reflexión, como las ponencias de los Seminarios Internacionales, de las cuales recogemos una síntesis en los anexos de la presente publicación.

Adicionalmente, se desarrolla material para apoyar al docente en su labor de mediación del Concurso Captura tu Entorno, entregando orientaciones para abordar el tema del patrimonio cultural inmaterial y los distintos aspectos del lenguaje fotográfico. A la fecha se han elaborado “Orientaciones técnicas” y en 2016 se publicó el *Manual pedagógico Captura tu Entorno*, instrumentos que se proyecta ir ajustando para reforzar aspectos identificados como necesarios de apoyar en cada convocatoria.

En efecto, la presente publicación responde a esta línea, entendiendo que la consolidación y visibilización del trabajo realizado servirá a otros y permitirá seguir avanzando en materias de arte y educación.









#### LÍNEA REFLEXIÓN:

*El (f)actor invisible. 2015.*

Claudio di Girolamo en presentación de *La escuela en entredicho*. Museo de la Educación Gabriela Mistral, 1 de marzo de 2018.

*Caja de herramientas para la educación artística.*

# Formación

El componente Formación se constituye como un eje articulador de los distintos componentes del PNDAE, y a la vez, de otros programas del Departamento, con el objetivo de fortalecer el impacto de sus acciones y/o procesos. Los objetivos de este componente son la redefinición y resignificación de las concepciones que se tienen de la educación artística, apuntando a una sensibilización estética y vivencial de la comunidad educativa; y el fomento, a partir de las artes, de una formación ciudadana que involucre un enfoque de género, intercultural y de derechos. Para lograrlo, se busca promover un enfoque educativo basado en el ejercicio de la horizontalidad —de carácter lúdico e integral—, la reflexión crítica sobre la propia práctica educativa, el diálogo, la consideración tanto del espacio como del ambiente educativo y la inclusión de una mirada territorial para la pertinencia de las intervenciones. El desafío consiste en favorecer la construcción de comunidades de aprendizaje a través de encuentros de visibilización e intercambio de buenas experiencias de artes en la educación, y en velar por la calidad y el respeto del enfoque educativo propuesto en las diversas actividades y programas formativos que se lleven a cabo, tanto en su concepción como en su ejecución.

Este componente considera, relacionalmente, tres conceptos claves: arte, educación y cultura, de manera de cubrir las distintas necesidades y demandas de las regiones, detectadas a través de las Mesas Regionales, las que a su vez aportan prácticas y procesos pedagógicos tanto formales como no formales. Este componente tiene dos modalidades:

**1) Activaciones de material didáctico:** estas buscan reflexionar sobre las prácticas de educación artística y fortalecer el trabajo interdisciplinario por parte de los establecimientos educacionales. Se materializa en la activación de los distintos materiales didácticos elaborado por el PNDAE, específicamente los Cuadernos Pedagógicos y los volúmenes de la Línea Reflexión. Se origina en 2016 y, durante el 2017, adquirieron gran envergadura, llegando a realizarse 91 instancias en las 15 regiones del país. Para este 2018 se busca profundizar transitando a procesos formativos, cada uno constituido de tres instancias presenciales de media jornada organizadas por cada Seremía Regional de acuerdo a tres estrategias posibles:

**Fortalecimiento institucional:** dirigido a los/as docentes y directivos/as de un mismo establecimiento, con la finalidad de poner en práctica y experimentar el trabajo interdisciplinario propuesto.

**Formación de formadores:** dirigido a docentes o encargados CRA de distintos establecimientos educacionales. Su objetivo es preparar a los/as participantes a devenir en promotores/as de lo cosechado en sus escuelas, irradiando el aprendizaje. La primera instancia consiste en la presentación, interiorización y comprensión de los distintos materiales didácticos; la segunda se orienta a preparar a los/as participantes para la aplicación y transmisión de lo aprendido; y la tercera instancia corresponde a la evaluación de los procesos emprendidos por los/as distintos/as participantes.

**Estrategia regional:** su objetivo es fortalecer procesos formativos que respondan a una estrategia de la región, de acuerdo a las políticas regionales y procesos en curso propios de cada territorio.

**2) Apoyo a los concursos:** son instancias que apoyan y refuerzan la postulación a los concursos del PNDAE, relevando los énfasis educativos que los caracterizan. Estos modelos se han ido retroalimentando y diseñando a partir de las necesidades identificadas en las distintas versiones de los concursos, los que actualmente cuentan con tres submodalidades:

#### Modelo formativo FAE:

Comienza a desarrollarse a partir del 2016 como una manera de difundir el concurso, pero principalmente para aportar a la calidad de las postulaciones. Ese año se diseñó un modelo de formación que entregaba la información más relevante sobre las bases del concurso y además abordaba la problemática de la elaboración de proyectos. Se realizaron 53 instancias, la evaluación fue muy positiva, pero la media jornada que contemplaba era escasa para el contenido a tratar. Entonces, durante el 2017, se comenzó a pilotear en la Región de la Araucanía un modelo que separó ambos procesos. Este modelo se aplicó en 2018 en todas las regiones del país implementando 30 instancias formativas presenciales en distintas localidades, centradas en entregar herramientas para la elaboración de proyectos en el área de educación artística. Además, de manera complementaria, se proyecta realizar encuentros de intercambio de experiencias entre distintas instituciones que se hayan adjudicado el concurso en seis regiones: Coquimbo, Valparaíso, O'Higgins, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. El objetivo es visibilizar los proyectos y al mismo tiempo comenzar a crear comunidades de aprendizaje.

#### Modelo formativo IACE:

En 2014, a partir de la observación de una selección de proyectos adjudicados en las regiones Metropolitana y Valparaíso, se constataron las dificultades de los/as estudiantes para postular a este concurso, así como la distancia que había entre la propuesta del proyecto postulado y lo que ocurría efectivamente durante el desarrollo del proyecto. Fue así como se comenzó a pensar en estrategias para acercar el concurso, su lógica y lenguaje a los/as estudiantes. Como consecuencia, en 2015 surgieron las primeras instancias de formación y se generó material didáctico para los niños, niñas y jóvenes, en un lenguaje más cercano que el de las bases. En 2016, se construyó un modelo formativo en elaboración de proyectos, que ponía énfasis en el diagnóstico y la detección de problemáticas en el ámbito artístico y educativo. Se realizaron 22 instancias formativas en todas las regiones del país. Durante el 2017, IACE comenzó a entenderse definitivamente como un proceso formativo, de ahí el giro ya descrito hacia un Concurso de ideas que culminaría en un proceso formativo en diseño de proyectos y gestión cultural. El proceso constó de tres jornadas presenciales de trabajo en las que se reunieron todos/as los/as representantes de las agrupaciones ganadoras de una misma Región con sus docentes. Las dos primeras jornadas se realizaron al comienzo del proceso y se entregaron herramientas para la elaboración de proyectos. La tercera jornada de trabajo tuvo lugar al final, y en ella se evaluaron los resultados alcanzados y la experiencia adquirida. En cada establecimiento educacional se hizo además una jornada de trabajo para presentar el proyecto desarrollado por la agrupación correspondiente, abordar temáticas de gestión cultural y planificar la ejecución de este.



El modelo también contempló un acompañamiento durante toda la elaboración del proyecto y un seguimiento en su implementación. El desafío para este año 2018 es mejorar el impacto de los proyectos en la comunidad educativa.

#### Taller Captura tu Entorno:

Como ya fue mencionado, parte del premio a los/as docentes destacadas que participan de este concurso, consiste en un taller de fotografía y patrimonio cultural inmaterial de una duración estimada de dos jornadas. Además de fomentar la participación, este se realiza para fortalecer el rol del o la docente como transmisor/a de conocimientos sobre fotografía y patrimonio cultural inmaterial y para promover el intercambio entre docentes con intereses en común. En 2015, se desarrolló en Valparaíso, en el marco del Festival Internacional de Fotografía de Valparaíso (FIFV). Su segunda versión se llevó a cabo el mes de diciembre de 2016, esta vez en Santiago, en el Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos. En 2017, su tercera versión tuvo lugar en Concepción.

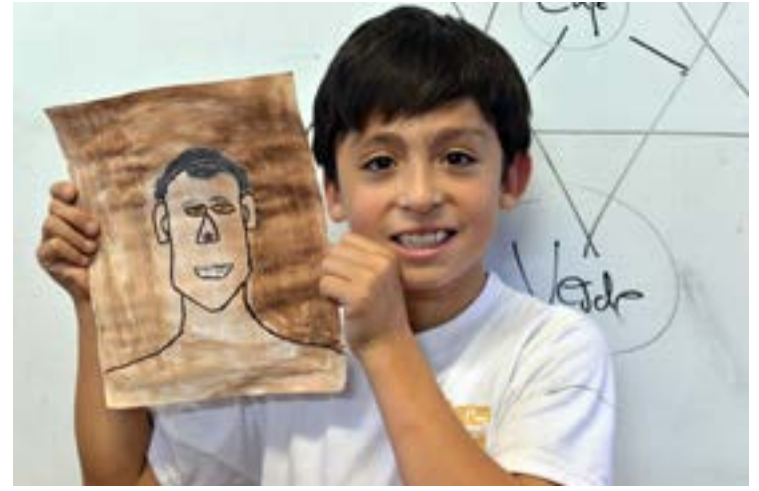


Circuitos culturales. Colegio San Matías, Diego de Almagro, Atacama. SEA 2015.



Intervención artística en el espacio público. Colegio Dr. Guillermo Velasco Barros, clase en la playa de la Caleta Quichiuto de Tomé. SEA 2014.





"Color piel", hito nacional SEA 2018. Proyecto de la artista brasilera Angélica Dass. Estudiantes de la Escuela Panamá de Santiago y de la Escuela San Luis de Valparaíso.





Intervención artística en el espacio público.  
Liceo Austral Lord Cochrane, Cochrane. SEA 2015.



PROGRAMA  
DE FOMENTO  
DEL ARTE EN  
LA EDUCACIÓN  
(ACCIONA)



Acciona es un programa que se trabaja desde la escuela, donde profesores/as, directivos/as y artistas tienen un rol principal. A través de la realización de proyectos anuales dentro del aula, guiados por un/a artista y un/a docente, se busca aumentar la participación activa de estudiantes en procesos de enseñanza-aprendizaje ligados a la cultura y las artes, de manera que fortalezcan sus capacidades socioafectivas, desarrollen su creatividad y valoren su patrimonio cultural local.

El programa se traduce en una estrategia de involucramiento en establecimientos educacionales que incluye a todos los actores de la comunidad educativa. Más que proponer experiencias aisladas de acceso y participación en arte y cultura, su apuesta es por transformaciones profundas bajo una lógica experimental de proyectos artísticos-culturales con énfasis participativo. Estos proyectos son guiados por equipos compuestos por docentes, artistas y/o cultores/as, en el marco de la JEC.

Los enfoques transversales del programa son elementos esenciales que permiten contribuir al enriquecimiento del PEI, así como al enriquecimiento de las reflexiones y prácticas que desarrollan docentes de cualquier asignatura. Los enfoques son:

**enfoque territorial:** considera las características de los territorios, favoreciendo a los establecimientos educacionales ubicados en localidades aisladas para asegurar el acceso en igualdad de oportunidades.

**enfoque de género:** propicia actividades no sexistas y la no reproducción de estereotipos.

**enfoque intercultural:** reconoce la diversidad cultural y elimina toda forma de discriminación en contextos escolares.

**enfoque de integración:** fomenta la participación de personas en situación de discapacidad.

En cuanto al acceso, durante el año 2017 el programa Acciona benefició a 9.960 estudiantes a través de 495 proyectos artísticos y/o culturales que se desarrollaron en aula de manera permanente en 170 establecimientos educacionales, distribuidos en 115 comunas en las 15 regiones del país. Asimismo, gracias al despliegue de actividades de 22 proyectos de mediación artística, se beneficiaron 10.840 estudiantes de todo Chile. Además se realizaron 45 jornadas de capacitación y 104 asistencias técnicas.

A lo largo del país, el programa Acciona cuenta actualmente con gran cantidad de colaboradores, instituciones que gestionan el programa en regiones, especialistas en educación artística, universidades, compañías, gestores y artistas de diversas disciplinas. Entre las instituciones que trabajan con Acciona se encuentran Balmaceda Arte Joven, en Antofagasta; Sur Maule en la Región del Maule; Artistas del Acero, en el Biobío; Verde Vivo, en Los Ríos y Los Lagos; Corporación La Matriz, en la Región de Valparaíso; y la productora Gestus, en la Región Metropolitana. Además, hay involucrados 315 arteducadores de todo el país y un número equivalente de profesores comprometidos.

## La estrategia de trabajo de Acciona

La estrategia de trabajo de Acciona busca abordar los establecimientos educacionales beneficiarios de manera integral, es decir, intenta involucrar a toda la comunidad educativa, aspirando conseguir transformaciones significativas de acceso y participación en arte y cultura mediante el trabajo en diferentes ámbitos abordados desde cuatro componentes:

**Proyectos artísticos y culturales:** implementados en el aula, proponen alternativas de aprendizajes mediante el uso de metodologías innovadoras y de lenguajes artísticos contemporáneos. Los proyectos se implementan en los niveles educativos de Párvulos, Básica y Media durante ocho meses, aproximadamente. Su diseño se realiza entre el/la artista-educador/a y el/la docente de aula en tres jornadas de trabajo anual (activación, proceso y cierre). En cuanto a la participación, el programa genera instancias en las que los/as estudiantes actúan como codiseñadores/as de proyectos artístico-culturales de aula. Esta participación se hace efectiva mediante un diagnóstico en el que se levantan necesidades tanto del entorno como de los/as propios estudiantes en cuanto a sus inquietudes personales y temáticas que quisieran abordar. Además, existen dos tipos de hitos en cuanto a la ejecución de proyectos: las actividades de intercambio cultural en el marco de la SEA y las actividades de cierre, ambas a nivel de establecimiento.

**Mediación artística y cultural:** busca fortalecer los aprendizajes creativos dados en los proyectos a partir del desarrollo de actividades de mediación en instituciones u organizaciones de arte y cultura, con el propósito de generar experiencias significativas en el grupo mediado, que constituyan un aporte en el proceso de comunicación y fortalezcan de la relación entre los/as estudiantes y las diversas manifestaciones artísticas. Los proyectos de mediación consideran tres momentos: previo, durante y posterior a la manifestación artística o cultural. Estos tienen asociados objetivos relativos a un aspecto de la creación: acercar, identificar y vincular, respectivamente. La intención de esta disposición es poder establecer un relato que se origine desde la experiencia directa, entendiendo que el diálogo debe ser un continuo que se adapta al nivel etario y a las características específicas de cada grupo.

**Formación y capacitación para docentes y artistas:** aborda contenidos en torno al arte y la pedagogía contemporánea en la escuela y la comunidad escolar, y otros como inclusión y participación social, así como también aquellos contenidos vinculados a la formulación de proyectos pedagógicos y ligados al currículum escolar. Estos son definidos según las necesidades planteadas desde cada región participante del programa en modalidades que involucran, entre otros, seminarios y procesos de formación continua.

**Asistencia técnica:** con énfasis en el liderazgo directivo y técnico ofrece a los establecimientos educacionales una oportunidad de innovación en la gestión institucional para potenciar el PEI, al incorporar un enfoque de aprendizaje interdisciplinario y propiciar un mayor vínculo con los ámbitos de las artes y la cultura. Se desarrolla en conjunto con los equipos directivos de los establecimientos, evidenciando los resultados que el programa genera y reflexionando en torno a la oportunidad estratégica que representan los ámbitos de las artes y la cultura para los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes. En este sentido, el componente vela por el mejoramiento significativo de los climas de aprendizaje a través de una metodología de trabajo que incorpora el desarrollo de la creatividad y las habilidades socioafectivas.

## Breve historia de Acciona

Las primeras experiencias de llevar arte y artistas a las escuelas, como programa público, se vivieron en las regiones de Biobío, Valparaíso y Metropolitana, con la llamada “Revolución Pingüina” del año 2006. Dentro de este movimiento social liderado por estudiantes de enseñanza Media, una de sus mayores demandas era el reclamo por incluir en la JEC más horas de arte. Sin embargo, la historia más formal del programa Acciona comienza en 2007, cuando se inició como una acción en establecimientos escolares de escasos recursos. En esa época se le llamó Okupa. Este nombre hacía referencia a “ocupar” el tiempo y el espacio escolar en “lo otro”, refiriéndose al aprendizaje que no era medible con las categorías tradicionales de medición que se aplican a la mayoría de las asignaturas. Este aprendizaje partió con actividades ligadas al arte.

Desde el 2011, el programa pasó a llamarse Acciona y su implementación ha sido tan variada como la misma geografía física y cultural de Chile. Se trata de un programa de educación artística que busca fomentar la creatividad en los/as estudiantes de diversas escuelas y aportar al mejoramiento de la calidad de la educación. Dentro de este programa se entiende el arte como herramienta para impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística un lenguaje y un lugar desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros. Acciona aspira a ser un aporte para mejorar la calidad de vida de los beneficiarios que se encuentran en un contexto nacional desigual, en términos de acceso y participación en actividades artísticas y culturales.

En sus primeros años, se concentró en los/as estudiantes de enseñanza Media, para sumar después a la enseñanza Parvularia y finalmente a la enseñanza Básica, abarcando actualmente la trayectoria escolar completa. Durante esa primera etapa, se incorporaron expresiones y manifestaciones de la cultura local en muchos de los proyectos que se desarrollaron, tanto desde lo patrimonial y sus saberes, como desde el reconocimiento de los pueblos originarios. Así es como en varios de estos proyectos participaron junto con artistas y docentes otras personas que portan un conocimiento que representa un saber tradicional valorado por las comunidades de las que provienen. Son los denominados Tesoros Humanos Vivos y Portadores de Tradición,<sup>1</sup> quienes se integraron a los procesos de aprendizaje con la finalidad de transmitir sus saberes, oficios y tradiciones a las generaciones jóvenes, al tiempo de establecer un diálogo intercultural que además favorece el reconocimiento de la identidad y la cultura de origen de cada estudiante. Estas experiencias, denominadas Acciona Portadores, fueron realizadas hasta el año 2014. Desde el 2015 hasta la actualidad se eliminó esta distinción, integrándose al modelo general de Acciona como otra de sus modalidades posibles. Para algunas regiones, el trabajo con cultores/as destacados/as de los programas Tesoros Humanos Vivos y Portadores de Tradición responde a su sello regional. Entre estas regiones están Arica, Tarapacá y Maule.

Aunque se trata de un proceso paulatino, escuelas y liceos han comenzado a comprender la necesidad de relevar la educación artística para brindar una educación integral y de calidad, posibilitando la adquisición de saberes artísticos de variados ámbitos, brindando momentos de goce y disfrute, o acercando el arte a la población desde edades tempranas, entre otros beneficios. En la actualidad, el Estado chileno, a través de sus nuevas políticas en educa-

---

<sup>1</sup> Tesoros Humanos Vivos y Portadores de Tradición son dos programas creados por el CNCA, que se ocupan de poner en valor y resguardar tradiciones significativas de nuestro patrimonio cultural inmaterial. Más información al respecto en <http://www.cultura.gob.cl/patrimonio/tesoros-humanos-vivos/> y <http://www.cultura.gob.cl/actualidad/programa-portadores-de-tradicion-transmite-tradiciones-e-identidad-regional-a-estudiantes/>



ción y cultura, plantea objetivos en los que se asimila que la educación integral implica variadas esferas de trabajo, siendo necesario abordar problemáticas transversales como la convivencia escolar, la autoestima, la vida saludable, el cuidado por el medioambiente o la igualdad de género. De esta manera, es imprescindible entregar experiencias y saberes que integren diferentes ámbitos de habilidades y conocimientos de los/as estudiantes a través del desarrollo ciudadano.

El programa está en constante desarrollo, cuestionándose y planteando nuevos desafíos. Hoy, para impulsar un proceso mejorado de implementación, se considera como estrategia principal la ejecución a nivel general y particular del componente de asistencia técnica pedagógica del programa, cuyo objetivo central es fortalecer la gestión de los equipos directivos de establecimientos educacionales en torno al diseño, implementación y evaluación de proyectos artístico-culturales de estudiantes, vinculados con el territorio y la comunidad escolar. Metodológicamente, la asistencia técnica se propone realizar un trabajo colaborativo con los agentes que participarán en el proceso, y donde estos sean coconstructores del plan de trabajo mediante sus observaciones e iniciativas, los que serán esenciales para su óptimo funcionamiento en la escuela y permitirán generar su sustentabilidad en el tiempo.

## Proyectos artístico-culturales

El procedimiento del trabajo en aula que gestiona Acciona podría resumirse como la entrada de un artista a apoyar los aprendizajes de una asignatura en concreto en el marco de la JEC. Así, un equipo conformado por un/a artista y un/a docente desarrollan un proyecto anual en el que el trabajo procesual es el protagonista. El foco no está puesto en el resultado, sino en el proceso, por lo que cada hora reunidos/as es una oportunidad para conocerse a sí mismos, trabajar en equipo, desarrollar el pensamiento crítico y la creatividad, reflexionar, disfrutar de nuevas formas de ver el entorno y expresarse. Así, la creación de obras de teatro, óperas, conciertos, danzas, representaciones de circo o danza, murales, de un documental o una obra visual, adquieren definición profunda y madurez.

Un proyecto, para Acciona, se define porque desde su inicio supone un proceso de negociación y construcción de compromisos con los agentes con los que se trabajará. Luego, en la práctica, integra una continua revisión interna, comprobación de sus logros, dificultades y errores, negociación y recomposición. Por eso lo más importante es analizar cómo se está llevando a cabo. Un proyecto tiene una vocación constructiva y posee la voluntad de resolver una situación dada, de ahí que el proyecto artístico educativo exige el compromiso total de la institución educativa que lo acoge, ya que implica cambios y nuevos compromisos en su estructura. Por oposición, un taller se define como la práctica cotidiana de enseñanza-aprendizaje, una relación de emisor y receptor tradicional, fijado en un espacio y tiempo específicos.

## PROGRAMA ACCIONA MAULE: EL ARTE COMO INSTRUMENTO PARA DIVERSAS ASIGNATURAS

Niños y niñas toman medidas de los objetos, identifican distintos ángulos y luego los dibujan. Aprenden sobre geometría diseñando en grupo su sala de clases ideal. Esta es una forma de aproximarse a las matemáticas, parte de la dinámica pedagógica de uno de los proyectos que realiza la arteducadora Francisca Burgos en la Región del Maule.

Desde el año 2008, cuando el programa Acciona se llamaba Okupa, esta artista ha destinado parte de su tiempo a trabajar con profesores y profesoras en el aula para llevar el arte a la educación. Los niños y niñas que fueron parte de su primera experiencia en Cauquenes, por entonces 8° básico, hoy están en la universidad. Varios de ellos recuerdan el video, la performance o la obra que hicieron con ella como la experiencia más significativa vinculada a las artes que tuvieron en la escuela.

Francisca nació en Talca, estudió arte en la Universidad Católica de Valparaíso y volvió a la Región del Maule a dedicarse a labores creativas en el ámbito de la ilustración, la fotografía y el audiovisual. También trabaja en la compañía de teatro Tema y, por supuesto, es arteducadora del proyecto Acciona. Ha dirigido proyectos tanto en escuelas rurales con cursos de seis estudiantes como en otras, con casi 40. La experiencia pedagógica le ha permitido también aprender de los niños y niñas, especialmente, a nunca subestimar su capacidad de aprendizaje.

Dentro del programa Acciona, las artes se insertan en distintas asignaturas según las necesidades identificadas por los directivos del establecimiento y en diálogo con las Seremías de Cultura. Francisca ha trabajado también proyectos desde las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y de Artes Visuales, conjuntamente. En 2017, trabajó en la Escuela Rari de la localidad del mismo nombre, la Escuela Padre Luis Oliva Navarrete, de Batuco, y la Escuela Nuevo Horizonte, de Vichuquén. Como estas escuelas son rurales, la composición de los proyectos depende de la cantidad y diversidad de niños y niñas que hay en cada establecimiento. Por ejemplo, en Rari, esta arteducadora hace proyectos con estudiantes de 1° a 5° Básico, vale decir, de 6 a 10 años; en Batuco, con 7° y 8° Básico, aunque como es un colegio que tiene plan de integración para estudiantes con discapacidad, hay niños y niñas de entre 12 y 15 años; en Vichuquén, tiene un 4° Básico, vale decir, estudiantes que tienen alrededor de 9 años.

Hay bastante creatividad y libertad involucradas en la preparación de sus proyectos. Estudia las unidades pertinentes con el o la docente con quien trabaja, y luego realiza clases experimentales, en las que busca fusionar las artes visuales con diferentes unidades de aprendizaje. Por ejemplo, en la asignaturas de Matemáticas, suelen salir a terreno con los/as estudiantes para hacer observaciones geométricas y tomar conciencia de lo que los rodea. Esto ocurrió por ejemplo en Batuco, donde analizaron las medidas y disposición de los elementos en la sala de clases, vieron qué implicancias tenían estas relaciones geométricas, analizaron la relación con su propio cuerpo y luego proyectaron nuevos espacios imaginarios en los patios. Después, en grupos, diseñaron un proyecto cuya idea fue encontrar una nueva forma de crear una sala para trabajar en Artes Visuales. El proyecto entusiasmó a toda la comunidad educativa.

La arteducadora plantea una idea a menudo: “Uno ve lo que quiere ver, pero también lo que puede ver”. Ejercitar el acto de mirar es parte fundamental de sus proyectos. A esto se agrega la noción de que nadie puede ver por uno, que es todo muy personal, y que no es mejor el que termina primero, porque cada uno tiene su propio tiempo. El ejercicio de observación que plantea es transversal a todas las sesiones. Procura, entonces, hacer tomar conciencia a los/as estudiantes de lo que se puede representar o expresar desde el entorno o desde la imaginación. A partir de ahí, van aprendiendo que pueden hacer arte. Cuando se es niño o niña hay menos miedo a crear, por lo que esta arteducadora trata de potenciar esta libertad enseñando que uno se puede equivocar y tratar de aprender de eso para mejorar. “Y ellos se corrigen solos. Si sienten que pueden mejorar, lo hacen solos, no tienen miedo a comenzar de cero”, dice Francisca. Parte del objetivo es que los niños y niñas logren materializar algo propio. Así, el producto de la observación y expresión se da clase a clase: una fotografía, un dibujo, una performance, etc. Y estas se van registrando para evidenciar el proceso.

En Acciona los y las estudiantes aprenden sobre escalas de evaluación y se autoevalúan. Aprenden también el trabajo en grupo y del respeto por el otro. Generalizando, la apreciación de los niños y niñas respecto a las disciplinas artísticas es que es un ámbito en el que “se regala la nota” o que “sirve para subir el promedio”, lo ven como algo más que nada recreativo, por el contrario, Francisca lo entiende como una oportunidad de reflexión y de expresión. Y es así como lo transmite, sin hacer caso a las limitaciones o encasillamientos. Ella le da una nueva mirada y propone ver más allá de las problemáticas o parámetros de décadas anteriores que siguen



presentes. En su concepción es clave el fomentar el arte en la educación para que los niños y niñas puedan valorarse a sí mismos, y apreciar su identidad y su entorno. Para Francisca se vuelve un reto estar en el aula cuando otros no creen que el arte sea una buena herramienta pedagógica, pero su convicción es poderosa, especialmente cuando observa a los/as estudiantes salir de clase y escucha los comentarios cargados de entusiasmo.

Comenta que muchas veces se ha vuelto bastante terapéutico el proceso. Según ella, cada proyecto requiere de expresión y eso provoca que aparezcan las historias personales a través del arte. “Lo que prevalece finalmente es lo más profundo, el entorno cultural que tienen [los/as estudiantes], si pertenecen a un pueblo originario, si hay algo que caracterice a su familia, si hay algo que les llama la atención o los enorgullece en el patrimonio local”, explica. Todas las clases para Francisca son distintas, y los procesos metodológicos varían según el contexto, pero lo que se repite es el vínculo con el entorno o la misma comunidad. Casi todas las clases que da, las hace fuera de la sala. De hecho, en Rari, el proyecto se llama “Naturaleza color” y se inspira en el paisaje.

Por lo general busca que haya una muestra final al término de sus sesiones, más que nada para compartir el trabajo con la comunidad, que puede ser estudiantes del mismo colegio o también de fuera, amigos, parientes, etc. Esta vinculación social también puede ser parte del proceso, como lo que ocurrió en un proyecto de arte colaborativo, en el que se le pidió a la comunidad local que aportaran muestras de objetos de crin para montar un pequeño museo, y luego entrevistaban a las personas que cedían materiales.

## FOTOGRAFÍA EN PROGRAMA ACCIONA BIOBÍO

El artista visual Sady Mora Gallardo ha trabajado en el programa Acciona de la Región del Biobío desde 2009 hasta hoy, vale decir, prácticamente desde el comienzo del programa y siempre en las comunas de esta región del sur de Chile. Entre los establecimientos municipales donde ha llevado a cabo su labor están el Liceo Comercial Andrés Bello, Coronel; Liceo Nueva Zelandia, Santa Juana; Escuela Artística Isaías Guevara, Lota; Liceo Politécnico, Talcahuano; Liceo Comercial Presidente Frei Montalva, Lota; Liceo A21, Talcahuano; y Liceo Pencilopolitano, Penco.

Hasta el año 2015, Mora realizaba el Taller de Fotografía. Tras reformularse el Acciona, este artista se ha sumado a uno de los cambios que el programa promueve, y que consiste en ser pensado desde las prácticas de colaboración en el arte, en particular, desde la noción de proyecto. Este es un giro conceptual a la clásica lógica del taller, por ello lo que él hace hoy es más bien un proyecto artístico educativo.

Este fotógrafo y profesor entiende las Artes Visuales como recurso y lenguaje en conexión con un rol social. Asimismo, define la creación como un proceso experiencial y una herramienta de investigación colectiva, de inclusión social con enfoque territorial, de reflexión crítica y contemporánea. En su proyecto se enfoca hacia la construcción de un proceso de reflexión y conocimiento que considera aprendizajes en torno a la creación fotográfica, su técnica, edición, producción y difusión. De esa manera, desde la fotografía como medio de comunicación social, aborda el lenguaje e interpretación visual, así como la capacidad de observación y reflexión hacia el entorno. Además, se ocupa de la lectura de obras, sus gramáticas visuales, sus territorios semánticos y métodos de representación en la historia de la fotografía, interpretados a partir de sus contextos geográficos, culturales, sociales, ecológicos y políticos.

Más allá de la transmisión de contenidos, Sady Mora construye experiencias para desarrollar la capacidad de reflexión y expresión crítica y visual. Fomenta también de este modo la capacidad de tener una respuesta personal ante el territorio y la sociedad en que vivimos. Asimismo, su concepción incluye la valoración del error como camino de aprendizaje hacia la maduración de una propuesta.

Antes de la definición y planificación del proyecto, este arteducador comienza con un diagnóstico, que consiste en conocer los intereses de niños, niñas y jóvenes a través de ejercicios fotográficos realizados en su territorio. Luego, surge

el aspecto relacional cuando el grupo curso se convierte en un colectivo creativo y la actividad docente asume un rol direccional abierto.

Una etapa importante de la mediación cultural ocurre cuando se abandona el aula para encontrarse directamente con el territorio y la comunidad. Comienza aquí un proceso de aprendizaje de lectura del entorno junto con el encuentro y comprensión de obras artísticas que han sido fruto de procesos similares de observación. Aquí se produce el quiebre actitudinal de los/as estudiantes frente a la propuesta educativa. Se genera el compromiso y conexión con la obra en desarrollo, se activa así la autodisciplina que se nutre del interés por lo que se está haciendo. Cuando comienza el registro fotográfico en el terreno, también surge la reflexión colectiva. Aparecen las propuestas de proyecto, o bien redefiniciones de propuestas ya planteadas. En este punto, Mora comenta a los/as participantes la siguiente consigna: “Todo sirve, todo comunica algo, lo incorrecto no existe”. Con esto, el o la estudiante se libera y se atreve a experimentar.

En estos proyectos, el profesor usa la estrategia de “aprendizaje circular”, tomada de la pedagogía contemporánea del arte. En ella no se utiliza un punto de inicio y término de contenidos, sino que los contenidos se trabajan en ciclos prácticos de desarrollo en terreno: identificación de temáticas y conceptos, experimentación de registro, análisis y edición del registro realizado, retorno al punto de inicio con la experiencia adquirida logrando una maduración y asimilación de las temáticas trabajadas. Cada ciclo de experiencias es una instancia para madurar, profundizar y asimilar mejor la experiencia creativa.

La planificación no es rígida, sino que está sujeta a los cambios producidos en el proceso experimentado durante el desarrollo del proyecto creativo, así la motivación es constante y permite una proyección real en la orientación de actividades en el tiempo. No existe una presión, se respetan los ritmos y habilidades personales. Algunos no tienen la habilidad visual compositiva, pero poseen capacidad reflexiva, y es aquí donde se genera el trabajo colectivo, pues cada participante aporta desde sus propias habilidades.

Con la experiencia de años, Mora sostiene que además es importante realizar una estrategia comunicacional, de concientización y acercamiento a la importancia de los procesos que se desarrollan en el proyecto con la comunidad educativa de profesores y directivos. De esta forma, ellos comprenden los alcances del proyecto y facilitan su realización, cuya continuidad en un establecimiento es fundamental.

Por último, el proceso de socialización es el encuentro con la comunidad, sea cual sea su naturaleza (liceo, barrio, comuna). Los niños, niñas y jóvenes trabajan para expresar y comunicar algo a otros, y para eso la exposición al medio genera retroalimentación, fortalece la autoestima y les otorga seguridad.

Un aspecto a destacar por este arteducador es que los/as estudiantes presentan mayor madurez, interés expresivo y actitud crítica hacia el medio, capacidad de liderazgo y cuestionamiento. Un ejemplo de esto es la experiencia relacionada con un grupo de exalumnas del programa, quienes manifestaron su inquietud de continuar la actividad fotográfica. Es así como actualmente han formado un colectivo independiente en la ciudad de Lota. Este ejemplo da cuenta de un resultado destacable entre los numerosos efectos positivos que ha logrado esta experiencia con la fotografía dentro del programa Acciona en la Región del Biobío.



Proyecto Acciona de fotografía en la Región del Biobío.



Sady Mora ha sido artista educador de Acciona en la Región del Biobío desde 2009.





Proyecto Acciona en la Región del Maule mediado por la arteducadora Francisca Burgos.



Proyecto Acciona. Telar aymara, taller impartido por la cultora Catalina Castro. Región de Tarapacá, 2015.

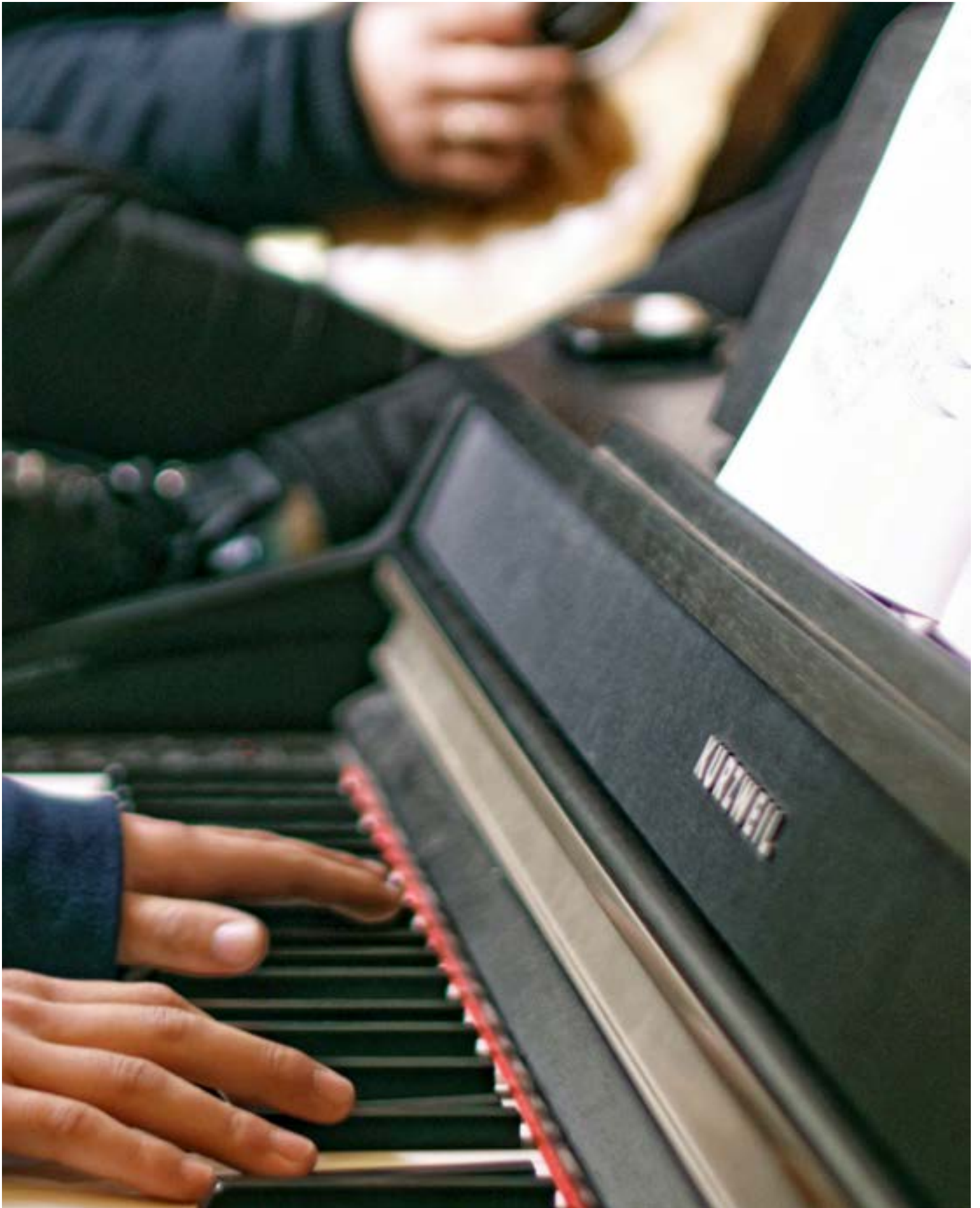






Proyecto Acciona en la Región de Arica. Música afrodescendiente, 2014.





Proyecto Acciona de Música en la Región de Valparaíso, 2014.

## Acciona Mediación

Constituye el segundo componente que conforma el programa y consiste en permitir el acceso a manifestaciones artísticas a los/as estudiantes que participan de los proyectos, con el propósito de potenciar los aprendizajes. Se inserta en el PNAE 2015-2018, llevando a cabo la línea de acción sobre el desarrollo de programas y productos de mediación artística que permitan mejorar el acceso de los/as estudiantes a la oferta artística y cultural, transformándolos en experiencias de aprendizaje. Para lograr este trabajo, se realiza una coordinación con organizaciones de arte y cultura. Se promueve, además, que las experiencias escogidas sean pertinentes a la región donde se desarrollan y que se incluyan artistas locales e instituciones regionales

Así, busca potenciar la gestión de actividades artístico-culturales con un fuerte eje en el proceso pedagógico y, de esta manera, formar una articulación entre el sistema escolar y las instituciones u organizaciones culturales. Mediante una obra de teatro, un concierto, una película o una exposición, se genera una experiencia que puede motivar el gusto por seguir conociendo otras manifestaciones artísticas y ampliar el capital cultural. Para que este proceso se realice, el o la mediador/a brinda una serie de conocimientos en torno a la manifestación que se propone mediar, teniendo como objetivo principal vincular la experiencia cultural local de los/as estudiantes con aquellas experiencias globales a través de la experimentación y la apreciación.

En su origen en 2012, Acciona Mediación partió como una invitación a las direcciones regionales del CNCA a presentar iniciativas complementarias que pudieran enriquecer los proyectos que el programa estaba desarrollando en las escuelas. De esos inicios, destaca un proyecto vinculado a Acciona Mediación que se realizó en 2014 en la Región del Biobío. Se denominó “Plan regional de formación de espectadores” e incluyó la formación de mediadores para artes escénicas, experiencias de formación de espectadores para los centros culturales, una embajada cultural en Alto Biobío y experiencias de formación de espectadores para liceos Acciona. Se convocó a los/as estudiantes de los liceos donde se estaba implementando el programa Acciona a presenciar obras de danza y teatro para desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje que vinculase el currículo escolar con los lenguajes escénicos.

Desde el 2014 este componente ya cubre todas las regiones del país. Ese año se apoyó a la Galería Gabriela Mistral a realizar la itinerancia de su colección “Los órganos vitales de unas obras con un cuerpo invisible” en la Pinacoteca de la Universidad de Concepción y en el Centro Cultural de Chillán. La itinerancia fue acompañada de elementos de mediación para acercar el arte contemporáneo con material especialmente diseñado para la muestra. Asimismo, ese año, junto con el Área de Fotografía del CNCA, se coordinó un programa de mediación para una retrospectiva de Sergio Larraín que se expuso en el Museo Nacional de Bellas Artes y que se presentó en distintas regiones.

Acciona propone las siguientes etapas previas al diseño de un proyecto de mediación:

- a. Investigar, observar y reconocer manifestaciones artísticas capaces de ser mediadas, que otorgan una oportunidad de aprendizaje y fortalecimiento del proceso educativo que se está desarrollando en la escuela y comunidad.
- b. Facilitar el proceso de aprendizaje apoyándose en herramientas pedagógicas que favorezcan una comunicación vinculante e interactiva con la obra, generando una experiencia significativa en el grupo mediado. Pueden ser dispositivos o estrategias didácticas.
- d. Establecer un modelo de seguimiento capaz de vincular el contexto de los/as estudiantes con los objetivos del proyecto y así poder evaluar el grado de significancia que tuvo. Definir un modelo que permita identificar los aprendizajes logrados, evaluar la gestión de la propuesta y realizar los ajustes necesarios en caso de ser requeridos.

El siguiente cuadro esquematiza el proceso de elaboración de un proyecto de mediación:

<b>Primer momento</b> <b>ACERCAR</b>	Previo al encuentro con la manifestación artística	Los/as mediadores/as, junto al/la docente, dan inicio a la etapa de contextualización histórica, técnica o teórica. En este momento, es posible identificar los grados de cercanía y hacer una evaluación del grupo que se va a mediar.
<b>Segundo momento</b> <b>IDENTIFICAR</b>	Durante la experiencia; momento en que se “vive” la manifestación y/o experiencia artístico-cultural.	Es importante considerar que esta metodología no se aplica a todos los lenguajes de la misma forma. Por ejemplo, si es una obra teatral, de danza, cinematográfica o musical, las intervenciones y resignificaciones se desarrollarán una vez terminada la obra. En cambio, si se trata de obras ligadas a las artes visuales, la artesanía o a cualquier otra manifestación artística no escénica, se espera que el/la mediador/a integre los conceptos tratados en el aula y pueda empezar a construirse la resignificación durante la experiencia.
<b>Tercer momento</b> <b>VINCULAR</b>	Posterior a la experiencia artística	Se da inicio a la reflexión, momento en el que los/as docentes pueden vincular un contenido curricular y trabajar junto a los/as mediadores/as. Se espera que sea el momento (uno o varios) de desarrollar actividades de carácter artístico en las que los/as estudiantes sean capaces de generar un cierre comprensivo de los conceptos tratados durante el proceso.



## MÚSICA, CANTO Y PATRIMONIO LOCAL

Un grupo de niños y niñas, más algunos artistas y músicos en el sector de Lora en la comuna de Licantén, Región del Maule, cantan el “Baile de los Negros”.<sup>2</sup> Se mueven, hacen percusión, se detienen a vocear los nombres de los instrumentos que tocan, arman frases improvisadamente que se convierten en estrofas y estribillos de una canción nueva basada en elementos del patrimonio cultural local. Estos son los pifaneros, que acompañan la pieza musical con bombos, sonidos de palmas, pies, chasquidos y voces. Así, en esta Región del Maule, teniendo como referencia esta fiesta religiosa popular, han surgido los proyectos “La música y el canto para contar mi historia”, “Los lenguajes de las artes” y “Estación memoria”, que intervienen escuelas Acciona de la comuna de Cauquenes, Pilén y Rosita O’Higgins el año 2015. El objetivo de estos es fomentar el arte musical, desde su creación hasta su desarrollo escénico con temáticas ligadas al patrimonio cultural local.

A la cabeza de estos proyectos están músicos profesionales del género de música popular, integrantes de la Asociación de Músicos del Maule<sup>3</sup> (Asoma), quienes realizan laboratorios creativos en el Teatro del Liceo Antonio Varas de Cauquenes. En estos laboratorios exponen sobre el proceso de creación musical en sus aspectos lírico, melódico, armónico y rítmico a niños y niñas que participan en el Programa Acciona, interactuando directamente con ellos y ellas, con profesores/as, talleristas, apoderados/as y músicos de la comuna.

Como dinámica del proceso creativo de los laboratorios se trabaja la composición lírica, enfocada en rimas con una métrica que incorpora la estructura del canto popular como elemento del patrimonio cultural de la comuna de Cauquenes. Se genera así una creación colectiva de estrofas o estribillos ligados a la realidad de los/as estudiantes y el

---

2. Este baile se realiza en el marco de una fiesta religiosa —en la que se mezcla el culto católico con tradiciones indígenas (diaguita, mapuche e inca) de la Zona Central de Chile— que se celebra cada tercer domingo del mes de octubre. La costumbre es adornar a la Virgen del Rosario con un vestido rosado, una capa celeste y una corona adornada.

3. La Asociación de Músicos del Maule es una organización compuesta por bandas y solistas de la Región del Maule que poseen creaciones propias. Nace en el año 2010 por iniciativa de los músicos locales con el fin de mejorar las condiciones de trabajo como músico popular, abordando aspectos que van desde los espacios de creación, formación y producción, hasta los espacios de difusión de la música popular de la Región.

proceso finaliza con una muestra en la que estos/as aplican de manera directa e inmediata los conocimientos aprendidos, interpretando alguna pieza musical junto a los músicos. Además, se fomenta la creación de audiencias mediante la realización de una campaña de difusión en redes sociales, diseñada por los/as músicos y ejecutada por los/as estudiantes. De esta manera, se entregan conceptos básicos de música (armonía, melodía, ritmo), fomentan la didáctica de las artes a través de la música, proponen experiencias creativas como una herramienta educativa integral, y propenden el intercambio de experiencias estéticas y educativas entre escuelas Acciona de la comuna.

Los/as músicos que realizaron estos talleres fueron Ricardo “Charro” Núñez, cantautor y gestor de Acciona, con experiencia en el trabajo didáctico tanto en lo que refiere a la música como en la gestión de las artes y procesos asociativos; Yazmín Jaque, música y escritora de la Región del Maule, vocalista de la banda de rock-fusión Murieta y arte-educadora Acciona en las comunas de San Rafael y Vichuquén; y Haydee Buscaglione, actriz, cantautora e integrante de la compañía de teatro infantil Walimay. En versiones posteriores, a cargo de la Red Cultural Nekoe y la agrupación Frente Música Nacional (FMN Chile), se uniría Marisol Frugone, artista visual, gestora y productora de Nekoe, como coordinadora y productora general del proyecto; Rosa Angelini, realizadora audiovisual, gestora y productora; Susana Villar, fotógrafa; y los arteducadores Rolando Carileo, realizador audiovisual; Alex Garrido, realizador audiovisual y músico; Carlos González, músico e ingeniero acústico; y Eduardo Leyton, músico y docente.

Luego de estas experiencias, los/as organizadores/as crearon en 2016 el proyecto “Un río de estaciones” y en 2017, “Itinerario”. Ambos profundizan la mediación en artes y patrimonio en establecimientos con alto índice de vulnerabilidad, ubicados en la ribera del río Mataquito, zona asociada a la cultura agrícola y campesina. Durante el 2016 visitaron la Escuela Los Almendros de Rauco, la Escuela Carlos Núñez de Hualañé, la Escuela Juan Jesús González Avendaño Calpún de Curepto y la Escuela Lora de Licantén, y durante 2017 agregaron la Escuela La Orilla de Curepto y la Escuela Santa Emilia de Sagrada Familia. En las experiencias de los últimos años se desarrollaron actividades que abordaron temáticas sobre pueblos originarios, destacando las actividades vinculadas a la cultura mapuche del sector de Calpún de Curepto.

## ENCUENTRO DE TEATRO ESCOLAR

Se encienden las luces del escenario y comienza la función. La obra transcurre en un clima de expectación y ante la mirada atenta de todos los espectadores. Cuando termina, hay aplausos cargados de empatía y respeto. Desde el escenario bajan niños, niñas y jóvenes con una mirada llena de orgullo. Lo antes descrito sucede anualmente desde el año 2009 en Puerto Montt, Región de Los Lagos. La Agrupación Cultural ETE Creando Teatro, a cargo de la profesora de enseñanza Básica Daniela Carrillo Vera y la actriz Catalina Saavedra Gómez, es la organización responsable del Encuentro de Teatro Escolar (ETE). En este encuentro, diversos establecimientos educativos presentan las obras creadas en sus talleres de teatro a otros grupos de estudiantes. Su objetivo es propiciar, fomentar y otorgar el espacio para que los/as estudiantes puedan sentir, expresar, opinar y crear en la etapa escolar, entendiendo el ejercicio de creación como un derecho de todo/a ciudadano/a, especialmente de aquellos/as en crecimiento y formación.

El proyecto surgió a partir de la constatación de sus creadoras de la falta de espacios para mostrar teatro escolar en Puerto Montt. A la fecha, ya se cuentan varios años en los que se han ido cumpliendo sus objetivos. Estos apuntan a: convocar a instituciones educativas de manera inclusiva (municipales, subvencionados, particulares, diferenciales, alternativos, etc.) a mostrar sus creaciones teatrales y a presenciar las creaciones de otros establecimientos; otorgar espacio para expresar emociones y opiniones a través del teatro y también brindar espacio para mostrar y ver teatro escolar local; potenciar la creatividad y el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes; aportar al desarrollo de los objetivos fundamentales transversales del currículum formal, sobre todo al trabajo en equipo, la tolerancia a la frustración, la resolución de conflictos, la concreción de ideas, la expresión de emociones y opiniones, con enfoque de derechos y de género.

Acciona apoya este encuentro prácticamente desde su origen, permitiendo la ejecución de los talleres de teatro que complementan la experiencia. También se ha sumado el patrocinio del Departamento Provincial de Educación de Llanquihue, que invita a los establecimientos de la provincia a integrarse como espectadores. Por su parte, la Corporación Cultural de Puerto Montt apoya en difusión y con un cobro mínimo por la infraestructura del Teatro Diego Rivera.

El ETE cuenta desde sus inicios con “observadores/as significativos/as”, personas con formación teatral o pedagógica que ven cada obra presentada y distinguen o destacan el trabajo de un actor, una actriz y un montaje. Desde 2012, estas figuras no solo observan las obras, sino también ofrecen a estudiantes y profesores/as talleres y espacios formativos. Desde 2014 cuentan con al menos un/a “observador/a significativo/a de excelencia”, gracias a los proyectos de mediación artística de Acciona. Al respecto, destaca la participación de las actrices Catalina Saavedra Pérez y Paulina Urrutia Fernández, así como de Francisca Rodríguez, quien realizó un Seminario de Pedagogía Teatral para los/as docentes.

Durante las mañanas se presentan las obras y durante las tardes actores y actrices más los respectivos directores y directoras, docentes y observadores/as, se sientan en círculo para dar y recibir comentarios y observaciones, produciéndose un diálogo horizontal que se enfoca en mejorar las herramientas teatrales y pedagógicas. Más tarde, cada día, se dictan los talleres o clases magistrales. Desde su creación, el ETE ha contado con la participación de más de 70 organizaciones educativas, más de 600 niños, niñas y jóvenes en escena y más de 10 mil espectadores/as en sala, consagrándose como espacio de creación de audiencia, promoción y difusión del arte teatral escolar. En 2012 comenzó a tener carácter regional y a realizarse en el Teatro Diego Rivera, y en 2016 se sumaron establecimientos de otras dos regiones del país: Los Ríos y Coquimbo.







Proyecto Acciona Mediación 2014. Compañía Escarabajo Teatro en Región del Biobío.











# Formación y capacitación

La capacitación y actualización de conocimientos para docentes, artistas y arteeducadores es un servicio por medio del cual el programa Acciona fomenta el uso de herramientas pedagógicas que desarrollen la creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también aquellas relacionadas con el campo de las habilidades sociocognitivas. El programa aborda contenidos relacionados con el arte y la pedagogía contemporánea en la escuela, comunidad escolar, inclusión y participación social, y la formulación de proyectos pedagógicos y su relación con el currículum escolar.

Las actividades de capacitación son definidas según las necesidades planteadas desde cada región participante del programa, en concordancia con las distintas modalidades que involucran, entre otros, seminarios y procesos de formación continua. Con ello se busca trabajar con herramientas efectivas que involucren a todos los actores de la comunidad educativa en un proceso de mediano y largo plazo, respecto del cual cada comunidad reinterprete y expanda lo aprendido en sus contextos particulares.

## Asistencia técnica-educativa

Este componente comenzó a realizarse el año 2015 con la idea de invitar a participar a los equipos directivos de los establecimientos donde se lleva a cabo el Programa Acciona. Se busca entregarles herramientas para poder extender el trabajo de este programa en toda la escuela y la comunidad educativa, de manera que no se centre solamente entre artista, docente y estudiantes del curso en particular que vive la experiencia Acciona.

El proceso tiene cuatro fases de trabajo: el diagnóstico en torno a la visión que posee la escuela sobre la educación artística en general, el grado de conocimiento del programa Acciona, la relación del sello de la escuela con Acciona y sus enfoques, la forma en que la escuela aborda los objetivos del programa, prácticas y/o agrupaciones artístico-culturales y problemáticas sociales del entorno donde está inserta la escuela; la planificación, fase en que se priorizan ámbitos a trabajar de acuerdo a lo que arroja el diagnóstico; la implementación; y la evaluación de la asistencia técnica.

El primer año de ejecución de este componente fue el 2017. Abarcó nueve regiones: Antofagasta, Atacama, Coquimbo, Valparaíso, Maule, O'Higgins, Araucanía, Aysén y Magallanes. Dos de ellas, Antofagasta y Coquimbo, se han destacado por la necesidad de conocer más de cerca las posibilidades que ofrecen las artes en los procesos formativos de niños y niñas, la diversidad de miradas existentes en cada territorio, la apertura en relación a articular curricularmente procesos formativos en arte y cultura con elementos transversales del currículum. En el caso de Antofagasta, se trabajó en cuatro liceos: Liceo Diego Portales de Tocopilla, Liceo Marta Narea Díaz, Liceo Politécnico José Miguel Quiroz y el Liceo Técnico de Antofagasta. Y en Coquimbo, en cinco escuelas: Escuela de Lambert, Escuela Gabriela Mistral, Escuela Básica Héctor Jorquera Valencia, Colegio Cerro Guayaquil y Escuela Básica Ercole Bencini.

Se ha diagnosticado que en algunas escuelas, particularmente en los equipos directivos, existe una alta valoración del impacto que ha generado el programa en los/as estudiantes, pero por otra parte también existen ciertos grados de desconocimiento acerca de los lineamientos de

Acciona en las escuelas donde se implementa, ya que esta es primera vez que se realiza un trabajo directamente con integrantes de equipos directivos y docentes en las mismas escuelas. Dado que se aprecian los beneficios para los/as estudiantes en términos de autoestima, de convivencia escolar, incluso de rendimiento académico, ahora el desafío se centra en el trabajo con la comunidad educativa en general, incluyendo la participación de otros docentes que no necesariamente trabajan con artistas del programa Acciona, pero sí demuestran interés en el trabajo articulado con las artes. Lo que se busca, entonces, con la asistencia técnica es que los equipos directivos conozcan esta metodología de trabajo y la puedan replicar con otros/as docentes y artistas dentro del aula y fuera de ella, y que asimismo entiendan e internalicen los principios de Acciona. Por ejemplo, la comprensión de enfoques que promueve el programa, como el enfoque de género y el enfoque intercultural, entre otros.

Otra parte del diagnóstico, que se hace pensando en la sustentabilidad del programa en un establecimiento, se ha concentrado en el análisis del nivel de vínculo que la escuela tiene con su entorno. En particular, con las manifestaciones o agrupaciones artístico-culturales locales, que permitirían la generación de actividades de mediación, por ejemplo. De esa manera, se observan las posibilidades de replicar el vínculo artista-docente dentro de otras asignaturas de la escuela. Por último, se hace una autoevaluación por parte de los/as participantes para terminar el diagnóstico y pasar a la siguiente fase.

La segunda fase de trabajo está enfocada en analizar el diagnóstico y determinar qué tipo de asesoría se entrega en cada escuela, según sus principales necesidades. Esta asesoría se enfoca en atender los problemas propios de cada institución escolar, pero también revisa los proyectos de aula que ya estaban en curso. De esta manera, se ha tratado de ayudar en la articulación de todos los agentes dentro de la escuela. Para esto, se organiza una jornada de planificación en la que se decide qué trabajar en el siguiente semestre.

La implementación consiste en diversas acciones, definidas según la priorización de necesidades, que son monitoreadas desde el Departamento para apoyarlas y también aprender qué es posible de mejorar. Y, finalmente, se realizan jornadas de evaluación por escuela y luego, reuniendo a todas las escuelas por región. Junto con evaluar lo realizado, en esas jornadas se toman compromisos por parte de los equipos directivos para fortalecer el desarrollo del programa en el futuro.

Algunas tareas pendientes son una mejor coordinación con el Mineduc para facilitar la asistencia técnica dentro de los colegios. Asimismo, se debe actualizar el grupo de escuelas en cada región según su índice de vulnerabilidad. En el caso de las escuelas que continúan en el programa, se sigue implementando las fases correspondientes y en las escuelas nuevas se comienza desde la fase de diagnóstico.

Un aprendizaje ha sido la necesidad de “neutralizar” la visión que se tiene de las escuelas, tanto desde el punto de vista de los artistas como desde las organizaciones públicas. Esta mirada neutral se hace necesaria para que cada vez que se entre a un establecimiento educativo, se haga entendiendo sus particularidades y conociéndolo a fondo, sin mucho prejuicio respecto de su nivel de apertura a los cambios, sus coincidencias valóricas con artistas o funcionarios/as públicos/as o su disposición a dar acceso a los proyectos externos. Así, la instalación de programas como Acciona se harán desde la lógica de cada escuela, sin imposición desde fuera, lo que posibilita mayor aceptación y permanencia en cada comunidad escolar en particular.



Jornada de arteducadores Acciona en Valparaíso, 2014.



## EDUCAR LA INSTITUCIÓN

Durante 2017 se realizó un laboratorio de trabajo de formación para la mediación, realizado por los componentes de formación la Sección de Educación Artística del Departamento y Acciona Mediación, y en el marco de los Espacios de diálogo de la SEA.

“Educar la institución” fue un proyecto experimental de arte-educación diseñado por la educadora española María Acaso y el Departamento para visibilizar los roles transdisciplinarios de quienes habitan las instituciones culturales: artistas, educadoras/es, curadores/as y públicos, utilizando como contexto el Centro Nacional de Arte Contemporáneo y el pasado de su edificio como aeropuerto.

En esta iniciativa, el edificio opera como metáfora de la institución y se estructura bajo la pregunta ¿qué debe aprender un edificio para convertirse en una institución cultural? El proyecto consta de tres fases, en las que el Centro acoge a encargados y encargadas de áreas educativas de espacios culturales de todas las regiones del país para crear conjuntamente un laboratorio que pretende resignificar las prácticas educativas y los roles que juegan en cada uno de estos espacios. El Departamento becó a quince profesionales de espacio y/u organizaciones culturales regionales como forma de comprometer la participación en las tres fases del proyecto.

“Educar la institución” buscó posicionar lo pedagógico como una producción cultural autónoma, generadora de conocimiento, al mismo nivel de independencia intelectual que las propuestas curatoriales y artísticas, convirtiendo esta posición en una investigación sobre los roles de las personas que las conforman y la función de las mismas. El propósito es alterar las ideas preconcebidas sobre qué es una exposición y un programa de mediación, quiénes son artistas, curadores/as, educadores/as, visitantes y quién es la institución (en este caso encarnada en el edificio), reformulando todos estos roles, y preguntándonos sobre y a través de ellos. Finalmente, es un programa de intervenciones artísticas, un proyecto curatorial y un programa educativo a la vez.

En síntesis, el proyecto ofreció a los/as participantes la oportunidad de “educar” su propia institución a partir de las propuestas de artistas con experiencia en arte-educación. Las tres fases del proyecto fueron:

**Fase 1:** se realizó durante dos días de mayo de 2017 en la sala principal de exposiciones del Centro Cerrillos. El taller convocó aproximadamente a 60 personas trabajadoras de espacios culturales de todo el país. La experiencia, dirigida por Jordi Ferreiro el primer día y por María Acaso, el segundo, se configuró como un curso de formación y de análisis de las prácticas educativas en el quehacer de los/as asistentes.

**Fase 2:** durante dos días de agosto de 2017 se llevó a cabo el Laboratorio del Colectivo de Arte MICH (Museo Internacional de Chile) en el Centro Cerrillos. Este taller buscó hacer del dibujo una herramienta significativa para el entendimiento, desarrollo y experimentación del trabajo institucional.

**Fase 3:** durante una semana de septiembre de 2017 se desarrolló el Taller de Aimar Pérez Galí en el Centro Cerrillos. Ahí se abordaron maneras de acercarse a las personas al arte más allá de lo racional y lo visual, poniendo así el cuerpo como lugar central para el acercamiento al arte y la cultura. El taller se tradujo en una obra, la cual generó veinte relatos coreográficos activados por veinte personas no necesariamente vinculadas a la danza y con singularidades diferentes (edad, procedencia, cargo profesional, diversidad funcional, etc.) en las salas del Centro. Cada acción coreográfica fue entendida como relato o metáfora desde donde reflexionar sobre la pregunta ¿qué necesita aprender un edificio para convertirse en un centro de arte?

La experiencia fue sistematizada para proyectar posibles trabajos futuros entorno a la formación en mediación artística.





Educar la institución, Centro de Arte Contemporáneo de Cerrillos. Espacio de diálogo programado por el CNCA en la SEA 2017.









Educar la institución, Centro de Arte Contemporáneo de Cerrillos. Espacio de diálogo programado por el CNCA en la SEA 2017.



Educar la institución, Centro de Arte Contemporáneo de Cerrillos. Espacio de diálogo programado por el CNCA en la SEA 2017.





Angélica Dass y Ricard Huerta, invitados internacionales de la SEA 2018, ofrecen espacios de diálogo para encargados de áreas educativas de espacios culturales. Actividad coordinada por Acciona Mediación y Componente Formación del PNDAE.

CENTROS DE  
CREACIÓN Y  
DESARROLLO  
ARTÍSTICO EN  
LA EDUCACIÓN  
(CECREA)

Cecrea es un programa del Departamento, que ofrece una oportunidad para el desarrollo de las capacidades creativas en un espacio de colaboración y aprendizaje mutuo, fuera de la escuela, cuyo propósito es potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes de 7 a 19 años a través de procesos creativos de aprendizaje que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

Plantear un programa que aporte al desarrollo humano de niños, niñas y jóvenes es un desafío en todo sentido, partiendo por los requerimientos y posibilidades de trabajar con ellos y ellas fuera del sistema escolar y con una metodología horizontal, participativa y de corresponsabilidad. Esto obliga a las personas adultas que ejecutan el programa a desescolarizar sus prácticas pedagógicas y desarrollar estrategias colaborativas que faciliten las convergencias de arte-ciencia-tecnologías-sustentabilidad, y con ello aportar a que participen activamente en la resolución de problemáticas sociales y territoriales identificadas por ellos/as mismos/as como una tarea común.

Innovar en el diseño e implementación de programas a lo largo del país es otro desafío de Cecrea. Este programa requiere de una visión conciliadora que integre diversas miradas y agentes territoriales en un objetivo común: hacer que los/as beneficiarios/as sean respetados/as en sus derechos, que puedan disfrutar de su entorno y participen activamente en las soluciones de sus problemáticas territoriales; y a la vez, que los/as adultos/as involucrados/as hagan de sus prácticas un ejercicio colaborativo, trabajen en comunidad y utilicen las herramientas del arte, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad en el diseño de soluciones, lo que implica para cada participante del programa trabajar desde una relación de colaboración, compromiso y entrega, cambiando paradigmas establecidos y esforzándose por facilitar, orientar y apoyar procesos que estimulen la creatividad de manera innovadora.

Cecrea se ancla en la visión de los derechos humanos, especialmente en referencia a los denominados “derechos económicos, sociales y culturales”,<sup>1</sup> y en el planteamiento de los derechos de niños y niñas que, a un cuarto de siglo de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN)<sup>2</sup> por el Estado de Chile, sigue siendo considerado un enfoque innovador para la implementación de la política cultural y de infancia en Chile. La Convención establece el derecho de los niños y niñas a la educación y a ejercer este derecho en igualdad de oportunidades. Así también, establece las finalidades de la educación, destacándose el máximo desarrollo de sus capacidades, el respeto por los derechos humanos, prepararlos para una sociedad libre y fomentar el respeto por el medio ambiente. Asimismo, el derecho al descanso, el esparcimiento, el juego y a actividades recreativas, y el participar de la vida cultural, se vinculan con el desarrollo de capacidades creativas de los menores de edad. Por lo tanto, al asegurar el derecho a la educación, el Estado busca el desarrollo integral de niños y niñas, visualizando el potencial que entregan el derecho al juego y a participar de la vida cultural, en el ámbito de su expresión, imaginación y creatividad.

---

1. A nivel internacional, la Declaración de Derechos Humanos (1948) se complementa con otros dos instrumentos: el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que resguarda a las personas ante las violaciones de derechos a las libertades asociadas a sus derechos civiles y políticos; y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que señala la libre disposición de los pueblos de sus riquezas y recursos naturales.

2. La Convención de los Derechos del Niño fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado de Chile el 14 de agosto de 1990. La promulgación de esta Carta Magna señala que: “es un código internacional de carácter vinculante que obliga a los países firmantes y para el que se han propuesto mecanismos específicos de seguimiento, evaluación y verificación de los avances realizados a través de un órgano de control: el Comité de los Derechos de la Infancia” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003, pp. 29-30).



La participación es presentada como principio fundamental por la CDN, porque genera movilidad y cambio social. En torno a este derecho, el Comité de los Derechos del Niño elaboró la Observación General N°12 (2009), mediante la cual consagra la participación de niños, niñas y jóvenes en el espacio sociojurídico y político, al señalar que sus opiniones deben ser tomadas en consideración cuando se tomen decisiones o formulen políticas, leyes o labores de evaluación de las mismas, sin restricción de las materias y áreas en las que deben ser considerados.

Se entiende la participación como un proceso. Desde este planteamiento, Cecrea ha elaborado una metodología asentada en posibilitar una “escucha activa” desde el mundo adulto, es decir, tomando en consideración para la planificación del propio programa las miradas, motivaciones y necesidades infantiles y juveniles.

La capacidad creativa resulta crucial para el desarrollo del ser humano, y es así que diversas investigaciones han evidenciado su correlación con los niveles educativos, de bienestar social y salud mental, como asimismo, su falta de bordaje en el currículum escolar del país. Algunos datos comparados a nivel internacional muestran que en Chile falta desarrollar la creatividad. Los resultados del informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2014 determinan que se encuentra bajo el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en cuanto a la creatividad de los jóvenes al momento de resolver problemas. Además, según el Índice Mundial de la Creatividad, en esta materia Chile está por debajo de otros países de Latinoamérica, como Argentina, Costa Rica, Nicaragua, Brasil y Uruguay. Asimismo, el Ranking Mundial de la Innovación ubica a Chile en el lugar 46 entre 143 países; sin embargo, al desagregar categorías, a nivel de bienes y servicios creativos, su posición baja ostensiblemente (103° lugar). Considerando estos y otros datos, Cecrea, tal como subraya la Convención sobre los Derechos de la Infancia, promueve que niños, niñas y jóvenes ejerzan su rol ciudadano como sujetos de derecho y decidan respecto a lo que les concierne y cómo sucederá en este espacio.

Al visualizar a niños, niñas y jóvenes como participantes activos de diversas experiencias y procesos de aprendizajes creativos, se está apostando por la formación de una ciudadanía creativa, capaz de transformar, de diversas maneras y desde diferentes ámbitos, su sociedad. La idea central es que estos/as participantes sean vistos por las personas adultas de la comunidad y que ellos/as se autoobserven como agentes transformadores del mundo y generadores de nuevas posibilidades. Por ello, se busca desarrollar de forma dinámica las siguientes capacidades:

**Pensamiento crítico transformador:** un motor que, tras un proceso inicial de identificación y levantamiento de temáticas, necesidades y/o problemas, motiva a buscar, elaborar, proponer y concretar soluciones y mejoras. En este sentido, se busca el desarrollo de un pensamiento productivo, capaz de hacerse cargo de aquello que se critica para transformarlo favorablemente, antes que un pensamiento reproductivo, que perpetúa modelos y no actúa cambiando lo desfavorable.

**Habilidades técnicas:** sin ellas no sería posible concretar las acciones que se visualizan como respuesta de mejora. Si bien el modelo se enfoca en capacidades creativas y ciudadanas, se desarrollan otros conocimientos propios de cada disciplina. En otras palabras, el uso de una herramienta o un instrumento, el manejo de un concepto disciplinario o de una técnica, la incorporación y comprensión de lenguaje técnico, son parte de los procesos de aprendizaje.

**Reconocimiento de las emociones y las disposiciones corporales:** la excesiva valoración de lo racional en el sistema educacional ha dejado de lado el desarrollo de la corporalidad y la emocionalidad, presentándolos como dominios fenoménicos independientes y desvinculados entre sí. Hoy se sabe que la vida emocional es un factor crucial en cada esfera de la acción humana, que las emociones son procesadas por el cerebro en sistemas de redes que permiten anticipar, evaluar y generar respuestas a situaciones. Por esto se ofrecen espacios y experiencias nutritivas al desarrollo y reconocimiento de las emociones, que pueden abrir posibilidades de aprendizaje.

**Identidad:** alude al conjunto de repertorios de acción, de lengua y de cultura, que permiten que una persona reconozca su pertenencia a un cierto grupo social y se identifique con él. Las experiencias Cecrea se implementan en este entramado y ofrecen estos repertorios, de tal manera que los participantes se sientan dentro de una comunidad, de una sociedad con identidad cultural.

## Cecrea como política pública

El Estado de Chile, al firmar la CDN, se hace responsable de implementar estrategias y planes que permitan avanzar desde una mirada proteccionista de la infancia a una que garantice sus derechos. La CDN establece cuatro principios generales, la no discriminación (art. 2), el interés superior del niño o niña (art. 3), el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6), y el derecho a expresar su opinión y que se le tenga debidamente en cuenta (art. 12).

Para Cecrea responder a los compromisos de la CDN, brindando herramientas de participación y colaboración a los/as estudiantes, así como relevando su protagonismo para el desarrollo de procesos creativos de aprendizajes, ha sido el foco principal de la implementación programática. Por lo tanto, su modelo pedagógico plantea la importancia en el proceso de la posibilidad de experimentar y disfrutar descubriendo, conociendo libremente y desarrollando un pensamiento crítico en un ambiente de colaboración y aprendizaje en conjunto (CNCA-Cecrea, 2016a, p. 4).

En ese contexto, la participación de niños, niñas y jóvenes les permite ocupar ese espacio de ciudadanía que no ejercen por no contar con la mayoría de edad. “Dejan de ser el futuro y pasan a ser el presente”, como dice el Premio Nacional de Ciencias, Humberto Maturana. En esta línea, el programa Cecrea se hace responsable de ser una respuesta efectiva y concreta de espacio de participación infantil desde lo local, con incidencia real y efectiva de los niños, niñas y jóvenes, articulado con una política nacional.

El Gobierno propuso la implementación de una política nacional de desarrollo de talentos artísticos por medio de la creación de nuevos centros juveniles culturales, orientados a otorgar un espacio a jóvenes con talentos en las artes, con menos oportunidades de perfeccionamiento (Programa de Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, p. 133), que luego asume la figura de la Medida Presidencial N° 34, sobre Centros de Creación y Desarrollo Artístico Infantil y Juvenil (CNCA, 2014).

Esta política del ámbito cultural, se concentra en la necesidad de aportar en los ámbitos creativos y en la integración del Derecho a Participar de la Vida Cultural de un segmento de la población que no está explícitamente atendida con políticas de creación: la infancia y juventud, entendiendo esta etapa como complementaria al fortalecimiento de talentos artísticos. Esta nueva política cultural desarrollada por el modelo pedagógico del programa Cecrea, se funda inicialmente en las debilidades que en el ámbito de la creatividad presenta el país, así como en los desafíos que la Reforma Educacional plantea, presentándose como una oportunidad de complementariedad al sistema escolar para el desarrollo de las capacidades creativas en un espacio de colaboración y aprendizaje mutuo.

Desde su creación en el año 2014 hasta 2018, tiene espacios habilitados en Arica, Coyhaique, San Joaquín, La Ligua y Temuco. Ya cuenta con convenios con la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Obras Públicas para el desarrollo de cinco construcciones en Arica, Vallenar, La Ligua, Valdivia y Castro. Su programación está en 15 comunas focalizadas, una por región: Arica, Iquique, Calama, Vallenar, La Serena, La Ligua, San Joaquín, Pichidegua, Linares, Los Ángeles, Temuco, Valdivia, Castro, Coyhaique y Punta Arenas. A fines de 2017 se han realizado más de 1.261 actividades, en las que han participado alrededor de 74.490 personas, de las cuales casi 62 mil son niños, niñas y jóvenes.

## Política de convivencia

Los principios del modelo pedagógico Cecrea son:

Promover el derecho a imaginar y crear.

Con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.

Protagonistas que son reconocidos como ciudadanos.

Ciudadanos que son escuchados y capaces de escuchar.

Escuchándose ejercen y despliegan sus derechos.

Derecho a aprender haciendo y aprender jugando.

Jugando, explorando y experimentando de manera autónoma, colectiva y colaborativa.

Un actuar colectivo donde convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

Convergencia que nace desde el territorio.

Territorio que puede imaginar y crear nuevos principios.



En el programa Cecrea, la convivencia es un medio y a la vez un fin en sí mismo, pues refiere a la práctica del hacer y del aprender en interacción. Esto se enmarca dentro del objetivo principal de los Cecrea, que promueven un aprendizaje en contextos de creación colectiva. Para el programa Cecrea la convivencia es también y, sobre todo, una herramienta esencial para facilitar la experimentación de una ética renovada en valores asociados a la cooperación, la justicia, la horizontalidad en las relaciones y en la toma de decisiones, así como en el disfrute y la valoración positiva de la diversidad.

En la misma línea, según la Unesco, la educación abarca cuatro dimensiones educativas básicas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos. Este último elemento se asocia directamente con el convivir, e implica desarrollar “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia como la historia, las tradiciones y la espiritualidad, cultivando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Mineduc, 2015, p. 14). Cecrea apuesta en sus bases metodológicas por proyectar una “ciudadanía creativa” como el motor de la intervención y por potenciar explícitamente las capacidades ciudadanas, que se han definido como: democracia, colaboración, autonomía, buen vivir y ejercicio de derechos.

En los últimos años se han ido forjando nuevas construcciones conceptuales de ciudadanía infantil que dan cuenta y se sustentan en las prácticas de niños y niñas. A continuación, se exponen brevemente dos enfoques que han sistematizado Lourdes Gaitán y Manfred Liebel (2011):

La ciudadanía como práctica: este sugiere que se reconozca a la niñez y juventud como parte integral de la sociedad, ya que su vida se desarrolla dentro de un orden sociopolítico, económico y cultural existente. Asimismo, esta perspectiva enfatiza en que las experiencias que niños y niñas adquieren en la vida no solo les faculta para asumir su rol y su posición en la sociedad, sino que también brinda múltiples oportunidades para participar dentro de la sociedad en el presente.

Ciudadanía desde abajo: la clave de esta perspectiva es conocer cuáles son las experiencias infantiles en relación con la ciudadanía y/o la marginación de esta, para construir junto a los niños y niñas espacios de participación en la vida social, política y económica de hoy, ya que cada una de estas prácticas pueden servir de base para que los niños y niñas observen la importancia que tiene para la sociedad la visión que ellos y ellas pueden aportar.

En relación con lo anterior, Cecrea integra ambos enfoques de ciudadanía infantil, haciéndolos propios tanto a nivel de visión del proyecto en su generalidad, como en sus metodologías, y concretamente en cada una de las prácticas de “escuchas creativas”, ya que estas instancias pueden ser una genuina forma de expresión del ejercicio ciudadano si se logra no solo “escuchar” atentamente a los niños y niñas, sino que sobre todo en cuanto a que cada opinión de ellos y ellas sea tomada en cuenta seriamente e incida en la toma de decisiones, en la creación, planificación, desarrollo y evaluación de cada uno de los laboratorios, contemplando que en cada momento se puede generar una incidencia acerca del quehacer en estos espacios. A través de esta nueva manera de hacer, Cecrea busca ser un espacio potenciador de experiencias ciudadanas y al mismo tiempo coconstructor, con los propios niños y niñas, de procesos metacognitivos cotidianos intencionados en cada laboratorio, y de nuevas maneras de comprender, visibilizar y practicar la ciudadanía.

Todo lo señalado hasta aquí requiere de un esfuerzo mayor del mundo adulto, de ir aboliendo prácticas adultocéntricas y de concentración de poder, de manera de generar con ello la posibilidad de compartir poderes entre todos y todas en un acto de generosidad con las nuevas generaciones y forjando la colaboración en la construcción de futuro.

## Respeto por la diversidad

Dentro de los principales valores del programa Cecrea se encuentra el respeto por la diversidad e inclusión. Esto incluye la identidad de género, los pueblos originarios, los migrantes, las personas en situación de discapacidad y aquellos excluidos socialmente. Para Cecrea es relevante “celebrar la diversidad”; es decir, que cada una de las categorías que distinguen a los seres humanos (género, generación, origen étnico, discapacidad, entre otras) no se vivan como elementos que faciliten la discriminación o generen desigualdad. En los proyectos Cecrea se concibe la diversidad como un elemento enriquecedor para el desarrollo de la vida individual, social y cultural.

Así, la identidad sexual es importante para comprender la integralidad de la experiencia infantil y juvenil, en atención a desarrollar metodologías, estrategias y técnicas que soporten de manera amplia las particularidades infantiles, acuñando todas sus expresiones. Ello radica en no clasificar ni estereotipar actividades en torno a las diferencias de género y entender a las personas como sujetos de derecho, independientemente de sus identidades, proveniencias, características físicas o capacidades cognitivas. Por otro lado, Cecrea, en su rol de garante principal de derechos, ha decidido acuñar diferentes categorías de análisis social que permitan valorar, profundizar y ampliar las experiencias en diversidad. En este contexto, la migración es una de estas categorías. Este tema es parte de la reflexión no solo en contextos fronterizos como es el caso de Arica, sino que también en el resto del país, más aún hoy en día que la inmigración se ha acentuado a lo largo de todo Chile.

En cuanto a los pueblos originarios, Cecrea desarrolla un soporte a nivel nacional de trabajo territorial, en un marco que releva la pertinencia territorial y el protagonismo de niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos, pudiendo contribuir directamente con la integración de un enfoque plenamente intercultural, tanto en las políticas como en las normas de niñez (Unicef, 2014).

Cecrea adscribe a lo que señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006). Esta señala que el término adecuado para referirse a este grupo de la población es el de “personas con discapacidad (PCD)” o “personas en situación de discapacidad”. Se plantea el uso de este concepto, dadas las características de la experiencia de la discapacidad, la cual “es una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana. La discapacidad no es un atributo del ser persona humana” (ONU, 2006, s. p.). Uno de los elementos más importante a tomar en consideración para elegir la terminología, es que sea capaz de comunicar que la identidad de las personas en situación de discapacidad es más amplia que la experiencia de su situación, sea cual sea la que vivan o hayan vivido.

También se comprende que la pobreza es más bien una consecuencia material de los procesos de exclusión social, histórico y dinámico que experimenta gran parte de la sociedad en mayor o menor grado. De esta forma, al reconocer su rol de garante, en Cecrea se desvanece el estigma individual hacia las personas que viven la experiencia de pobreza material, y se facilita a niños y niñas, familia y comunidad, un espacio de inclusión social y de garantía de derechos sociales, políticos y culturales.

## Implementación de la política de convivencia

La promoción, prevención y protección de derechos constituyen tres niveles de acción que se relacionan de manera interdependiente y coadyuvante entre sí, y que contribuyen de manera distinta al ejercicio de los derechos de las personas, en particular de los derechos consagrados en la CDN para niños y niñas.

Para que el trabajo pedagógico de adquisición de conocimientos y el ejercicio de derechos se hagan efectivos, se busca integrarlos a una convivencia centrada en:

**La información:** partiendo por el derecho a participar, se promueven acciones de sensibilización para que se conozca la CDN.

**Integración de la diversidad como un valor:** entendiendo la divergencia como algo positivo para que la valoración de ideas o propuestas diferentes se constituyan en oportunidades de aprendizaje.

**La asociatividad infantil:** enseñando a participar en un contexto de interacción con otros y de desarrollo de un grupo mediante el manejo de habilidades sociales y emocionales.

**La inclusión:** llevando los procesos pedagógicos hacia la promoción de espacios de inclusión, equidad y no discriminación, con especial consideración de aquellos grupos históricamente excluidos.

**El reconocimiento de las diferencias:** comprendiendo que niños, niñas y jóvenes presentan diferencias y heterogeneidad en edad, género, maduración cognitiva y emocional en las dinámicas relacionales que se generan.

**El fomento de la intervención grupal:** mejorando el funcionamiento social de los participantes a través de experiencias constructivas de grupo, y de enfrentamiento con sus propios mundos, las relaciones en el grupo y en la comunidad.

**El trabajo en equipo:** aplicando el diseño e implementación de estrategias de trabajo centradas en la colaboración mutua.

**El rol de los adultos:** aceptando el rol de garantes, lo que impone el despliegue de espacios formalizados para la escucha, la consulta y el diálogo; capacidad de empatizar con los niños y niñas; ser respetuosos de sus prácticas, formas de funcionamiento y organización; estar abiertos a la enseñanza desde los niños/as hacia los adultos.

Cada Cecrea, además, tiene protocolos de funcionamiento que permiten aplicar esta política de convivencia, potenciar los aspectos positivos y enfrentar dificultades que puedan surgir. Entre los protocolos están aquellos para enfrentar situaciones de vulneración de derechos; desarrollar el trabajo de contención, cuidar la salud mental y la mantención del bienestar; establecer prácticas de seguridad; y para determinar políticas de contratación a personas para trabajar en los Cecrea.



# Modelo pedagógico y metodología

El modelo pedagógico del programa Cecrea está conformado por un sistema de experiencias y procesos creativos de aprendizaje, que permite a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad, indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos. El eje está puesto en niños, niñas y jóvenes como protagonistas, y en la importancia de los procesos creativos de aprendizaje por sobre los resultados. En este modelo es clave la experimentación libre y autónoma, donde el error y el equivocarse es parte crucial del conocer y de desarrollar un pensamiento crítico. Uno de sus pilares fundamentales es posibilitar la colaboración y el aprendizaje conjunto. En este marco se requiere un nuevo rol de los adultos, al considerar la resignificación de su rol como educadores, ya no como “dueños de la verdad”, sino más bien como facilitadores de procesos, dispuestos tanto a enseñar como a aprender.

En este sentido, se plantean dos líneas de contenido: una de ciudadanía y otra de creatividad, por lo que cualquier actividad o proceso que se realice en el marco de Cecrea debiese converger a estas dos áreas. Si bien cada uno de los laboratorios, proyectos u otras ofertas programáticas tienen sus contenidos propios y específicos vinculados con el arte, la ciencia, la tecnología y/o la sustentabilidad, estos aprendizajes específicos deben estar al servicio de las dos líneas de contenido. Para ambas se considera un conjunto de capacidades a promover a lo largo del ciclo programático:

**a) Capacidades ciudadanas:** entendidas como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades que, articuladas entre sí, hacen posible que un ciudadano despliegue sus derechos y participe, de manera crítica, constructiva y transformadora, en una sociedad democrática. Dentro de estas capacidades, Cecrea promueve:

**Democracia y participación:** capacidad para buscar acuerdos y decidir de manera participativa y representativa.

**Colaboración y confianza:** capacidad para trabajar en relación con otros sobre un fin común, respetando las características particulares de cada persona.

**Autonomía:** capacidad que surge de la valoración y el respeto por sí mismo, y que permite tomar y expresar decisiones propias, coherentes con los intereses y valores que promueven el bien común.

**Diversidad y multiculturalidad:** capacidad para distinguir, valorar y promover la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades.

**Buen vivir:** capacidad para formar parte de una comunidad; desde y hacia la felicidad y el bienestar emocional, enriqueciendo la convivencia.

**Ejercicio de derechos:** capacidad para desplegar los derechos propios, comprendiendo su importancia para la sana y plena convivencia, además del compromiso individual y colectivo por la promoción, protección y prevención de estos derechos.

**b) Capacidades creativas:** definidas como un conjunto de habilidades, expresiones, ideas e iniciativas de carácter flexible y original que permiten problematizar y transformar una realidad desde un pensamiento interdisciplinario y divergente, de manera individual y colectiva. Entre estas capacidades, Cecrea promueve:

**Observación:** capacidad para identificar detalles y obtener información a través de los sentidos, de manera consciente y atenta, en el marco de las expectativas y conocimientos previos de cada persona.

**Identificación de problemas:** capacidad para establecer, a partir de diferentes informaciones e interpretaciones, una situación que genera un conflicto, tensión o quiebre y requiere solución y/o mejora. Esto implica, por una parte, hacerse preguntas para localizar y explorar hechos que enmarcan cada situación (quién, cuándo, dónde, por qué, etc.) Y, por otra, obliga a clarificar y definir el reto a enfrentar desde distintas opciones.

**Flexibilidad:** capacidad para procesar ideas u objetos de diversas formas. Implica apertura a distintos puntos de vista y adaptabilidad de estrategias para abordar y proponer soluciones a diferentes desafíos y contextos.

**Originalidad:** capacidad para pensar y crear —con cierto grado de espontaneidad— algo novedoso o, bien, reinterpretar y/o mejorar algo ya creado.

**Conexión y síntesis:** capacidad para combinar de manera coherente y útil elementos que, inicialmente, son distintos o se encuentran separados.

**Materialización de ideas:** capacidad de dar forma o materializar aquello que se ha imaginado o proyectado para mejorar y/o modificar una situación observada y problematizada. Es el paso extensivo de la creatividad hacia la innovación.

A continuación se describe la metodología del método Cecrea:

**Capa primera: ejercicio y despliegue de derechos.** Como se ha señalado, el objetivo central del modelo Cecrea es promover el derecho a imaginar y crear en la experiencia a través de la convergencia entre las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad. Siempre desde el territorio, niños, niñas y jóvenes, “ciudadanos globales con raíces éticas locales”, ejercerán y desplegarán sus derechos.

**Capa segunda: procesos creativos de aprendizaje.** Para lograr que niños, niñas y jóvenes imaginen y creen, es necesario que participen de procesos creativos de aprendizaje en donde la indagación decante en un juego de experimentación que produce nuevos descubrimientos individuales y colectivos de forma colaborativa. Es en este proceso donde se involucran, a través de sus emociones, con un aprendizaje dinámico y flexible que los hace partícipes, de manera integral, con sus conocimientos.

**Capa tercera: facilitador.** El facilitador orienta y reorienta; escucha y entrega el protagonismo a niños, niñas y jóvenes; los invita a asumir riesgos; y a la vez les da seguridad para que den el salto hacia la imaginación y la creatividad. Además,

posibilita una planificación que tenga la flexibilidad necesaria para acoger las inquietudes, visiones e intereses de los participantes, y entrega herramientas que estimulan la creatividad, siempre con el fin de que el otro pueda transformarse en facilitador.

**Capa cuarta: convergencia.** Aquí se conectan las tres primeras capas, generando un actuar colectivo, que se inicia escuchando a los/as participantes y se reinicia escuchando y conversando sobre la experiencia de los procesos creativos vivenciada, considerando derechos ejercidos y las nuevas preguntas, ideas y propuestas que surgen. El sistema de convergencias de la metodología debe plasmarse en cada acción de los Cecrea, entre las cuales las más relevantes son los laboratorios.

Los contenidos del programa, es decir, ciudadanía y creatividad, se evalúan desde las capacidades definidas en estas áreas. Entonces, la evaluación dice relación con las experiencias creativas y ciudadanas de niños, niñas y jóvenes (laboratorios, proyectos y escuchas), y el rol de los adultos que acompañan estos procesos. El enfoque Cecrea, al promover procesos, considera la evaluación como parte de las experiencias de aprendizaje. En este sentido, el ejercicio de dialogar y escuchar (como hito en las escuchas programáticas, en instancias de arranque de un laboratorio y como momento inicial y final de cada sesión) permite una constante evaluación.

Como herramientas de este proceso evaluativo se contempla un cuestionario y una pauta de observación. El cuestionario es respondido por los/as participantes, a fin de obtener información sobre la percepción que ellos y ellas tienen del desarrollo de sus habilidades creativas y ciudadanas en las experiencias en que han participado, y el rol que han jugado los facilitadores durante este proceso. La pauta permite que diferentes actores entreguen información sobre el trabajo de los/as facilitadores/as en las experiencias que acompañan respecto de los contenidos y lineamientos del programa. En el caso de estas pautas, las posibilidades se abren, principalmente, a heteroevaluaciones (encargados/as del centro evalúan al/la facilitador/a) y autoevaluaciones (el/la propio/a facilitador/a evalúa su trabajo).



# Ejes de desarrollo

Para el diseño continuo, el programa se constituye en tres ejes de desarrollo: Experiencias pedagógicas para la creación, que promueven el acceso a un dispositivo de prácticas didácticas y herramientas innovadoras y participativas, aportando así al desarrollo de la creatividad; Redes y comunidades de aprendizaje, que promueven el desarrollo de una comunidad de aprendizaje creativo y colaborativo a nivel local y nacional, con el fin de potenciar el intercambio de experiencias y transferencias de conocimientos entre todos los/las involucrados/as en el programa; y Espacios didácticos, que provee espacios físicos administrados, habilitados y disponibles para el programa.

## Tipos de experiencias Cecrea

Se han diseñado e implementado distintas experiencias dirigidas a la comunidad, centrandolo en dos tipos de experiencias: laboratorios (creativos, comunicaciones, maestranza y autogestionados), agrupados o no bajo proyectos colaborativos, y las escuchas creativas.

Los laboratorios propician el trabajo colaborativo; el desbloqueo creativo; el coprotagonismo de niños, niñas y jóvenes, y la convergencia social y disciplinaria en un marco metodológico de cinco fases: escucha inicial, codiseño, experimentación, irradiación y consejo:

**Escucha:** etapa de diálogo en que los participantes expresan emociones y expectativas sobre la experiencia que desarrollarán.

**Codiseño:** fase que recoge la escucha anterior y permite que se tomen decisiones sobre el trabajo del laboratorio.

**Experimentación:** ejecución del codiseño anterior, pero siempre abierto a nuevos codiseños basados en la experimentación.

**Irradiación:** fase para compartir con la comunidad el proceso: decisiones, bloqueos, desbloqueos, formas de organizarse, etc.

**Consejo:** instancia de diálogo para evaluar el trabajo y levantar propuestas para continuar y dinamizar la programación.

En Cecrea hay cuatro tipos de laboratorios:

**Creativos:** cuyo foco está en la convergencia entre diferentes áreas de conocimiento (artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad) y en el proceso creativo colectivo y colaborativo.

**De maestranza:** en los que se diseñan, construyen y/o reutilizan objetos, muebles e implementos para el centro o la comunidad, permitiendo una apropiación local del centro.

**De comunicaciones:** en los que niños, niñas y jóvenes se expresan, opinan libremente y narran acciones en torno al centro a través de la experimentación con distintos lenguajes y soportes comunicacionales.

**De proyectos autogestionados:** en los que se propicia la participación, teniendo como foco principal la autogestión de iniciativas, apoyadas y acompañadas por Cecrea.

En tanto, un proyecto Cecrea es un proceso de aprendizaje y creación colectiva y colaborativa, en el que convergen varios laboratorios para el desarrollo de un producto u obra de escala comunitaria. Este surge de las propias necesidades de los niños, niñas y jóvenes (vinculados a su entorno, escuela, u otra) manifestadas en la escucha creativa.

El marco metodológico de los proyectos Cecrea contiene cinco fases similares a las de los laboratorios, pero desde un concepto más amplio. El proyecto es una especie de “paraguas” que puede albergar varios laboratorios, sin embargo, también pueden existir, dentro de la programación, laboratorios que estén fuera de la temática, problemática o propósito de ese proyecto.

Por su parte, las escuchas creativas son procesos transversales de consulta permanente y trabajo colaborativo, en los que niños, niñas y jóvenes piensan e imaginan el Cecrea de su región mediante metodologías participativas y creativas. La primera escucha se realiza antes del lanzamiento del programa en el territorio. En esta instancia se recogieron impresiones y visiones para la implementación de su Cecrea regional. Posteriormente, se realizan escuchas de manera periódica, a fin de retroalimentar el proceso vivido: actividades realizadas, vida del centro, interacciones y otros aspectos relevantes, como proyectar la programación y la vida del centro para los meses siguientes, entre niños, niñas y jóvenes, facilitadores y encargados.

El proceso de escucha que se realizó como hito cero de los Cecrea, antes del lanzamiento del programa, buscó dar una orientación general y específica al proceso de implementación de los centros durante dos jornadas. En la primera, se recogió la visión que tienen niños, niñas y jóvenes de su territorio, cómo lo proyectan en el tiempo y cómo se imaginan un lugar. En la segunda, se devolvió la información recogida a la comunidad y a los que participaron de la primera jornada.

La etapa de preparación de la escucha creativa se denominó maestranza residencia, proceso de cuatro días de duración durante el cual se codiseñó el Cecrea con adultos y la comunidad creativa local. Se realizó una jornada para preparar la escucha creativa; un encuentro con miembros del intersector; y la formación de los facilitadores locales para la escucha creativa.

En la estructura de una escucha creativa de apropiación se consideran seis momentos:

**Recepción:** se da una bienvenida, se realizan juegos y se recogen emociones y expectativas para encuadrar la jornada.

**Umbral:** momento de transición entre el mundo exterior/anterior a la jornada de escucha más un momento creativo, taller o “maestranza creativa”: momento en que se trabajan preguntas asociadas a la identidad, territorio, motivaciones, intereses, oportunidades y problemáticas, desde diferentes lenguajes y códigos creativos.

**Ensamble:** instancia en que los grupos de maestranza relatan o presentan sus reflexiones.

**Consejo:** reflexión grupal en la que todos los participantes se encuentran para analizar la jornada.

**Devolución:** momento en que se entrega, a toda la comunidad, la información

obtenida en la escucha creativa. Para esto es necesario una convocatoria previa y la elaboración de material para la devolución (presentación de un Power Point, fotografías, registro audiovisual, etc.). Durante el encuentro, los participantes reflexionan colaborativamente acerca de los contenidos levantados y socializan sus reflexiones mediante diferentes dispositivos creativos.

La escucha creativa se realiza además durante cada ciclo programático, convocando a quienes han participado de las actividades de Cecrea: facilitadores y encargados, con el objetivo de retroalimentar el proceso vivido, y proyectar la programación de cada centro. Consta de dos jornadas: una orientada al trabajo participativo y de recolección de información, y otra dedicada a la retroalimentación/devolución de esta información a la comunidad.

## Programación Cecrea

La Programación Cecrea es un proceso sistémico que considera diferentes etapas para un desarrollo programático vinculante con la comunidad y coherente con el territorio. Existen distintas expresiones de la programación en un Cecrea: laboratorios complementarios con la jornada escolar, laboratorios fuera de la jornada escolar, y programación en función del carácter de nodo estratégico. A continuación la descripción de estos:

**Experiencias complementarias con la jornada escolar:** corresponden a procesos creativos alineados con el currículum escolar, que aportan directamente a complementar el aprendizaje. Los establecimientos educacionales y sus docentes participan de procesos creativos e innovadores para el desarrollo de sus temáticas curriculares en codiseño con el Cecrea de su respectiva región. Se ofrecen laboratorios con la metodología Cecrea, diseñados y planificados en conjunto con los/as educadores/as de los establecimientos participantes, aportando a estos una didáctica y un espacio adecuado para desarrollar un tema, una unidad y/o un proyecto interdisciplinario.

**Experiencias fuera de la jornada escolar:** refiere al conjunto de laboratorios Cecrea y de actividades que posibilitan el encuentro e integración entre niños, niñas y jóvenes de diferentes establecimientos educacionales y realidades socio-culturales. Las experiencias fuera de la jornada escolar consideran los distintos tipos de laboratorios que existen en Cecrea, como también otras experiencias creativas que se puedan desarrollar en cada una de las regiones.

**Nodos estratégicos:** alianzas estratégicas con programas, organizaciones o instituciones (establecimientos educacionales, juntas de vecinos, organizaciones comunitarias, colectivos culturales, centros de investigación científica, otros programas del Ministerio, otras instituciones gubernamentales, etc.) que se materializan a través del desarrollo de una programación conjunta y la disponibilidad para utilizar las instalaciones Cecrea.



Las experiencias Cecrea que constituyen el eje de programación tienen las siguientes características:

**Coprotagonismo de niños, niñas, jóvenes y adultos:** pretende equilibrar la definición y ejecución de roles entre participantes bajo una lógica de horizontalidad en el quehacer. Un principio fundamental de estos centros de creación es que “todo lo que pueda ser hecho y decidido por niños, niñas y jóvenes, debe ser hecho y decidido por ellos y ellas”. Bajo esta idea, se promueve un modelo de transferencia de responsabilidades en el que aquellas labores que hace el facilitador (por ejemplo, dirigir el momento de escucha) se van compartiendo con los/as demás integrantes de los grupos. Detrás de este elemento también subyace la idea de que todo es posible de ser aprendido y aprehendido, a fin de promover y fomentar la autonomía.

**Desbloqueo creativo:** los laboratorios y experiencias Cecrea buscan ofrecer actividades que estimulen la creatividad y contribuyan a generar ideas y opiniones con libertad y confianza. Cecrea pretende brindar un espacio que permita aprender nuevas formas de enfrentarse y resolver problemas y desafíos. La actitud atenta y acogedora del/la facilitador/a debe hacerse presente justamente para identificar momentos o factores de bloqueo y proponer o diseñar estrategias que permitan su superación, así como también la constante provocación de emociones que activen procesos y conductas creativas.

**Trabajo colaborativo:** se espera construir objetivos de acuerdo a los intereses de cada uno/una y que se distribuyan roles, tareas y acciones acorde a sus procesos, motivaciones y experiencias previas. Además, se propicia que trabajen con otros y otras de sus mismas edades o en grupos etarios heterogéneos. El aprendizaje de la colaboración debe ser intencionado y explícito. No se propicia la competencia, sino que se potencian las características y el aporte que hace cada persona. Bajo la lógica de la horizontalidad, la colaboración también se da entre facilitadores y niños, niñas y jóvenes.

**Convergencia social y disciplinaria:** la experiencia Cecrea pretende ser un espacio de múltiples convergencias, que permita diversas interacciones para enriquecer el desarrollo de toda la comunidad. Por eso se valora que lleguen participantes provenientes de distintas realidades económicas, culturales, educativas, y con capacidades diferentes. Por otra parte, la experiencia Cecrea busca la convergencia disciplinaria promoviendo una comprensión interdisciplinaria y transdisciplinaria, es decir, que fomente la capacidad de integración de conocimientos y modos de pensar en dos o más disciplinas para crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo que los rodea, de un modo que no hubiera sido posible mediante una sola disciplina.

## CECREA LA LIGUA

La Ligua es la capital de la Provincia de Petorca y se ubica en el extremo norte de la Región de Valparaíso, a más de cien kilómetros de la capital regional. Esta ubicación fue la razón por la que muchos habitantes de la comuna se sorprendieran gratamente al saber de la construcción de un Cecrea en esta ciudad. El principio detrás de esta decisión es la descentralización, no solo a nivel nacional, sino también dentro de las regiones, respaldado en la intención del Estado de llegar a espacios más diversos con infraestructura y programas públicos enfocados en niños, niñas y jóvenes.

Desde el 30 de diciembre de 2015, el Cecrea La Ligua desarrolla su trabajo en avenida Pedro Polanco 480, en un espacio provisorio ubicado a un costado del Liceo Pulmahue. Estos primeros años en instalaciones temporales no ha impedido que el trabajo de este centro se desarrolle intensamente. Como vecino del liceo, su acción comenzó con sus estudiantes ampliando paulatinamente su campo de acción. Laboratorios como “Teco sustenta, proyectos de innovación tecnológica”, se han extendido hacia otros establecimientos de educación municipal. Ya se han establecido lazos con diferentes escuelas de la provincia, como la Escuela Básica Carlos Ariztía Ruiz de El Trapiche, con el laboratorio de “Dando a luz nuestras ideas” (teatro de sombras con electricidad); la Escuela Básica La Frontera de Alicahue, con el laboratorio “Explora tu danza”; y la Escuela Gabriela Mistral de La Ligua, con el laboratorio “Imaginando me creo el cuento”, que trabaja con niños de primero básico. En el segundo semestre de 2017, el trabajo se focalizó en seis establecimientos escolares públicos, la mitad de ellos escuelas rurales.

En julio de 2017 comenzó a gestarse la construcción que se hará en esa zona para acoger de manera permanente al Cecrea. Niños y niñas intervinieron un árbol del nuevo terreno para ir apropiándose del lugar, como parte del Proyecto ReciclArte, residencia artística del colectivo español Basurama.<sup>3</sup>

---

3. Basurama es un colectivo dedicado a la investigación, creación y producción cultural y medioambiental. Fue fundado en 2001 y se ha centrado en los procesos productivos, la generación de desechos que estos implican y las posibilidades creativas que suscitan estas coyunturas. Nacido al amparo de la Escuela de Arquitectura de Madrid, estudia fenómenos inherentes a la producción masiva de basura real y virtual en la sociedad de consumo. Ha realizado más de cien proyectos en cuatro continentes, tiene su base en Madrid y una oficina permanente en Sao Paulo (Brasil) y Bilbao (España).

Trabajaron un mes en la construcción del símbolo, una casa en el árbol, que fue una idea colectiva de todos los participantes y que se construyó a partir de materiales reciclados. En octubre se llevó a cabo la ceremonia de la primera piedra, que dio inicio a la construcción de lo que será su infraestructura permanente. A inaugurarse en 2019.

Desde el principio, como corresponde a la política de los Cecrea, ha funcionado con escuchas creativas para definir sus contenidos y actividades. A partir de la primera escucha se determinó, por ejemplo, que al comenzar el funcionamiento en la ciudad se haría un pasacalle, cuyo tema sería el agua. Así que se realizó un “Pasa-agua”, debido a la preocupación de los ciudadanos por el río cercano que está seco. Así, desde el principio, la comunidad se ha ido involucrando con el Cecrea como un espacio cultural abierto, por lo que ahí se desarrollaron experiencias de danza afro, de tinku (danza aymara que significa encuentro) o de k-pop (música pop coreana). Algunos colectivos artísticos, como Chasky, han ocupado el lugar para ensayos y retribuido con una función de teatro y danza en la que niños y niñas participaron en la producción (difusión con afiches, sonido, luces, proyecciones de imágenes, etc.).

El equipo a cargo del Cecrea hasta entonces estaba conformado por la encargada programática, Loreto Cortés Valenzuela, y la encargada pedagógica, Caroline Mia Maurer Cortínez. A ellas se sumaban cuatro facilitadores núcleo, que trabajaban media jornada de manera permanente en los ámbitos de ciencia y tecnología, arte, sustentabilidad, así como de comunicaciones y registro. Además, para cada uno de los tres ciclos programáticos del año (diciembre-marzo, abril-julio y agosto-noviembre) se licitan otros facilitadores, por lo que hay diversos profesionales que realizan cada laboratorio.

En 2016 hubo 24 laboratorios de ciencia, tecnología, arte y comunicación, y durante 2017 se programaron más de 30 laboratorios. Cada laboratorio tiene el énfasis en una de estas cuatro áreas, y además propone convergencia con otra área. Han destacado algunos como “TV Streaming”, el laboratorio de televisión, en el que niños, niñas y jóvenes cumplen todo tipo de roles y abordan diversas temáticas para hacer un programa transmitido en vivo por Facebook. Quienes participan se dividen en rangos etarios de 7 a 10, 11 a 15 y 16 a 19 años. En algunos laboratorios participan todos, como ocurre en “TV Streaming”, pero en otros están separados debido a que les interesan temas distintos.

De todas maneras, en cada actividad los facilitadores se ocupan más del proceso educativo que del resultado. Es

decir, no hay evaluación de logro, sino de participación. Esto incluye aspectos como lograr que los menores opinen, que se genere un desbloqueo creativo. Además, esta evaluación es realizada en conjunto con los/as participantes.

Otros laboratorios han sido “La alguimia del color”, en el que se investiga y experimenta con los efectos que se producen al mezclar elementos químicos en pigmentos; “Bichos Lab”, en el que se proponen ideas creativas para la conservación de la diversidad de abejas nativas; “Teatro emoción”, en el que se busca que niños, niñas y jóvenes identifiquen y empaticen con distintas emociones por medio de técnicas teatrales; “Caleidoscopio corporal” y “Explora tu Danza”, en los que se construyen coreografías colectivas.

También las actividades se han relacionado con fechas relevantes a nivel nacional, como el Día del Libro o del Patrimonio. Por ejemplo, en el marco de la Celebración del Día del Libro, en conjunto con el Plan Nacional del Lector, se organizó un espacio de intercambio. Quienes asistieron pudieron encontrar una variedad de libros para intercambiar. Los libros que recibieron en Cecrea siguieron siendo compartidos o pasaron a pertenecer al Punto Lector del Cecrea La Ligua. En el Día del Patrimonio Cultural se hizo el laboratorio “Recicla tu historia”, en conjunto con el Museo de La Ligua, que consistió en que los niños y niñas construyeran personajes importantes y típicos de la cultura local a base de materiales reciclados.

Para comunicarse usan varios medios, como redes sociales (principalmente Facebook e Instagram), y el contacto directo que establecen con escuelas, radios, socios de otras instituciones culturales, municipios y juntas de vecinos. Todo muy personal para mantener el espíritu de comunidad.

## DIVERSIDAD, DERECHOS Y VALORES CECREA

La Pichiruka es una pequeña edificación en la entrada del Cecrea de la Ligua, que se construyó para darle importancia al tema de los pueblos originarios y a la valoración de la diversidad. Alberga libros y, a veces, exposiciones, pero principalmente es el centro de reuniones del Ministerio de Niñas, conformado por siete estudiantes. Guiadas por las encargadas programática y pedagógica, se enlazan con la Oficina de Protección de Derechos del Sename, desde donde también actúan como Consejo y participan de la Red de la Infancia y Adolescencia de la comuna. El enfoque de derechos es el puente entre el Cecrea y las otras orga-

nizaciones con que se vincula. En 2016 se realizó la Feria Comunal de Infancia y Adolescencia, y el Cecrea participó con un stand informativo y un espacio donde los niños podían votar para decir qué les gustaba de su comuna. Ahí además se mostró a otros niños y adultos el Decálogo de Derechos de los Niños.

Este Cecrea mantiene comunicación permanente con otras organizaciones y otros Cecrea mediante cartas y visitas, como las que realizó el Consejo de Niñas junto a la encargada programática de los Cecrea de Arica y San Joaquín durante 2017. También serán anfitriones de estos dos centros que harán su correspondiente visita a La Ligua.

Los adultos del Cecrea La Ligua, tanto encargados/as como facilitadores/as, sostienen que han aprendido de niños, niñas y jóvenes a buscar formas siempre entretenidas de generar conocimiento. Plantean que los niños y niñas son inherentemente creativos, solo que no se tiene mucha costumbre de preguntarles su opinión. Ellos sí pueden emprender proyectos, decir lo que piensan, trabajar, por eso que piensan y participan activamente.

Casi ninguno de los facilitadores es docente, pero se han perfeccionado a través de la Formación de Formadores Cecrea, que cuenta con jornada de inducción, formación en metodología Cecrea, conversaciones con especialistas. Ahí comparten lo que les pasa, se fortalece el equipo, se trabajan metodologías participativas, necesidades educativas especiales, etc. Aunque el foco está puesto en el proceso de aprendizaje e intercambio, también se realizan las llamadas irradiaciones, que se hacen al finalizar cada ciclo. No suele ser un gran evento, sino varios microeventos, en los que más que mostrar resultados, se da cuenta del proceso de creación. Por ejemplo, el laboratorio “Teatro Moción” no tuvo una obra final, sino más bien juegos en que invitaron a papás y mamás a jugar.

“Lo más importante ha sido el proceso pedagógico de cada laboratorio. Estamos siendo un espacio para niños que presentan algunas dificultades en otros contextos educativos. Una especie de refugio, también para los apoderados. La red se ha ido ampliando”, afirma Loreto Cortés.





Laboratorio "Sonido de mis ideas", Cecrea Pichidegua, 2018.

Laboratorio "Andorrimando", Cecrea Castro, 2018.



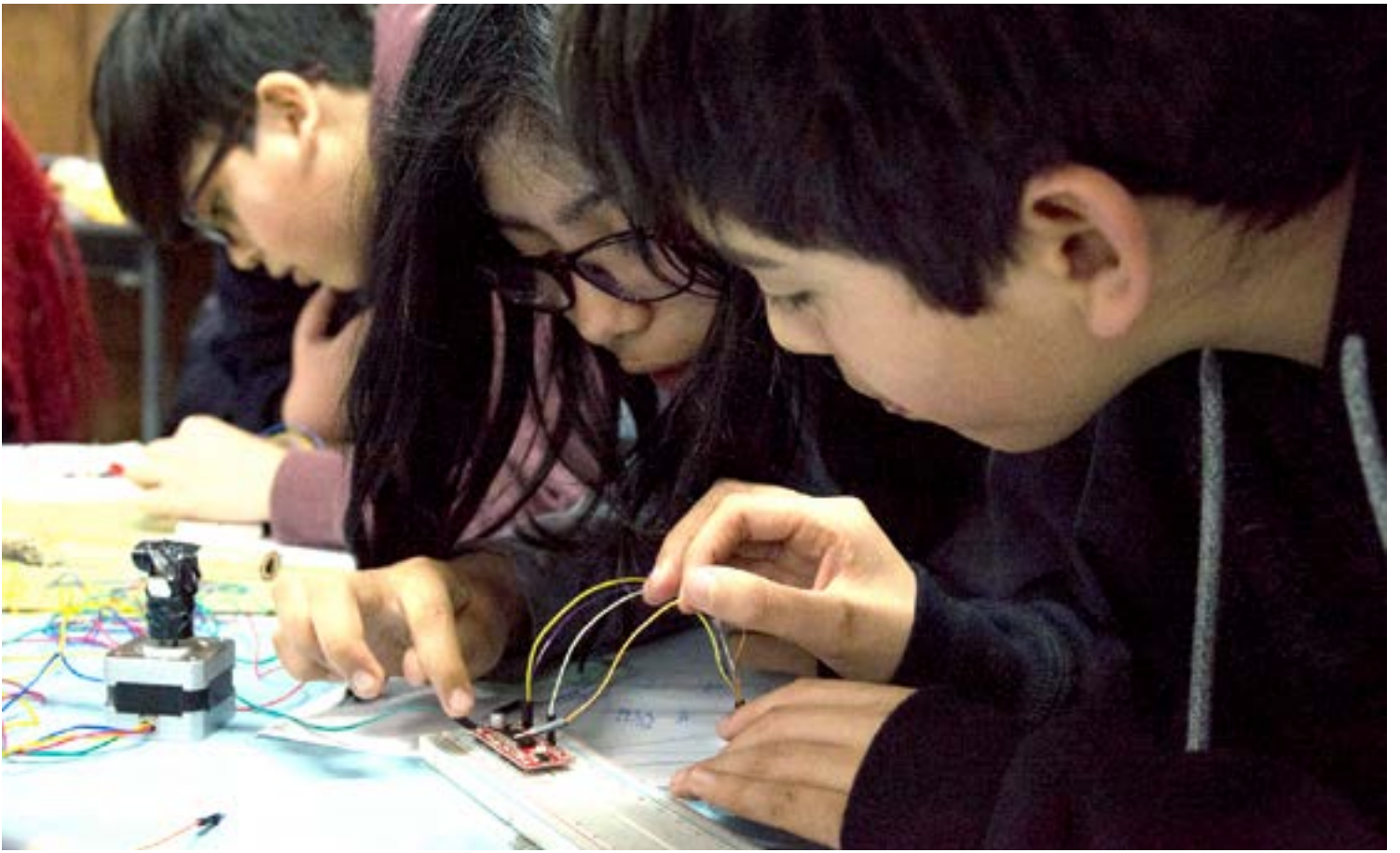






Laboratorio "Sintonía del río", guiado por el colectivo mexicano Interspecifics, desarrollado en Cereza Valdivia, 2017.





Proyecto "Residencias de apropiación", Cecrea San Joaquín, 2018.





Laboratorio "Películas de bolsillo",  
Cecrea Punta Arenas, 2018.



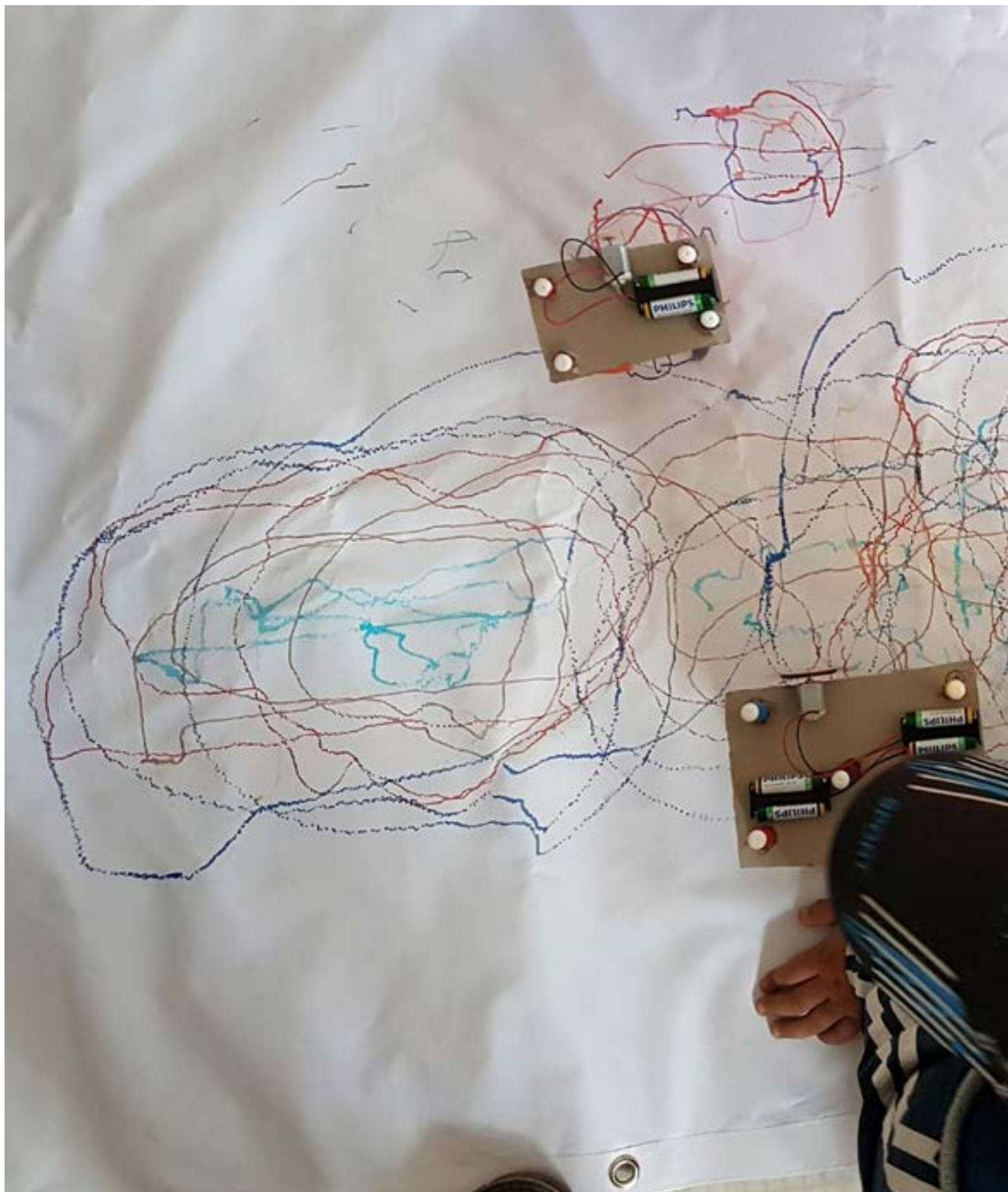


Laboratorio "Teatro y efectos especiales", Cecrea Pichidegua, 2018.

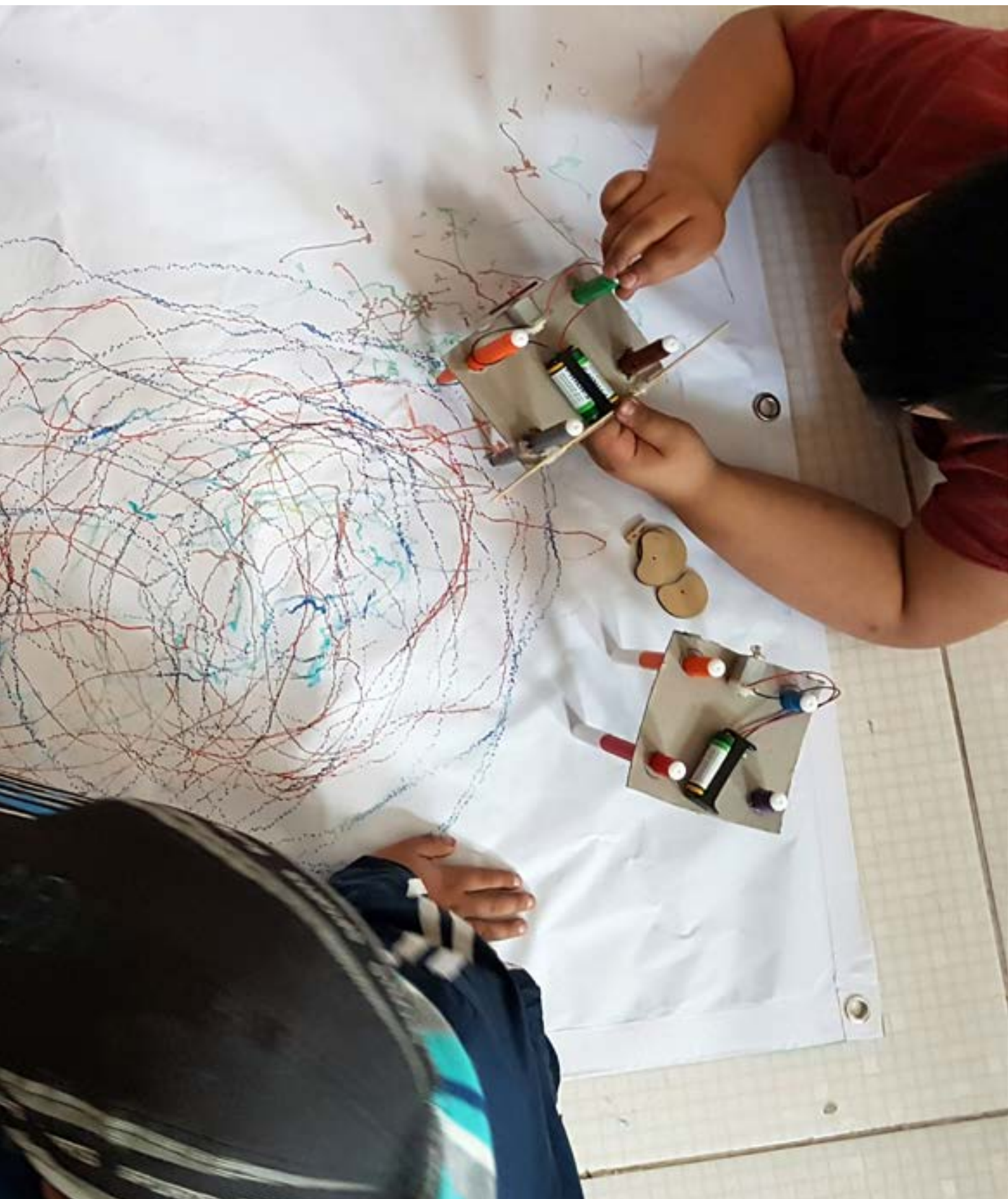




Laboratorio "Prototipos", Cecrea Punta Arenas, 2018.







Laboratorio "Fabrica de Ideas", Cecrea Punta Arenas, 2018.





Lanzamiento de Cecrea de Región Metropolitana en Parque Isabel Riquelme. Laboratorio "Experiencias lúdicas con robots", diciembre, 2015.



# EPÍLOGO



Al cierre de esta publicación, y mirando reflexivamente el camino recorrido tras estos años de trabajo, como Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura podemos sostener que dentro de nuestros aprendizajes sobre el valor de la educación artística destaca la certeza de que las artes facilitan la creatividad y la elaboración de un pensamiento crítico y autónomo, dos de las herramientas más relevantes para transformar el país. Apreciamos el sentido que tiene hacer este trabajo desde el Estado, buscando ofrecer una educación democrática que permita el desarrollo del valor comunitario, en cuyo centro están los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Cada uno/a de los/as integrantes del Departamento ha tenido experiencias diversas, muchas veces con aprendizajes comunes. En ellas han comprendido, desde la reflexión y la práctica, que a través de las artes los/as estudiantes logran conectarse con sus intereses, emociones y motivaciones, y asimismo aprenden a trabajar en comunidad de una manera democrática e inclusiva. Experimentan también la oportunidad de ser protagonistas, como se observa en quienes participan en los Cecrea, cuando hacen entrevistas, se organizan y sacan adelante un programa de radio con sus propios temas e ideas, apostando a la colaboración y a una creación colectiva.

La educación artística es una manera de dar sentido al aprendizaje más allá de la acumulación de información. En el contexto de los laboratorios y de los proyectos del programa Acciona, se observa la mirada de asombro y de orgullo de niños, niñas y jóvenes participantes. Generar confianza en ellos y ellas y fortalecer su autoestima es parte del beneficio que se logra al involucrarse con las artes, los patrimonios, los lenguajes y las memorias propias. En los relatos de sus apoderados y en el cuerpo docente de sus escuelas se palpa la valoración de los aportes desde la educación artística no formal. Y en los procesos formativos, cuando docentes y artistas se sienten motivados en el desafío que se les propone, se percibe la energía transformadora que contagia a quienes son parte de la educación artística.

Cada vez que nuestro trabajo nos lleva a relacionarnos con niños, niñas y jóvenes, confirmamos que el gran valor de las artes es la capacidad de apelar a emociones como la sorpresa, la alegría y la sensación de libertad. Para muchas personas que se involucran en este ámbito, este es un espacio que brinda la posibilidad de expresarse y ser escuchado. Esto se ve en los intercambios de vivencias, luego de haber compartido trabajos en un escenario, como en el Encuentro de Teatro Escolar, que incluye presentaciones ante todos los elencos involucrados, donde los actores y actrices escuchan y comentan cómo se sintieron y cómo trabajaron, posibilitando, desde el arte, la reflexión.

Si bien nuestro trabajo en general no busca encontrar o desarrollar talentos artísticos en particular, y el punto de vista con que se mira las artes no se limita a una/s disciplina/s sino que forma parte del cotidiano, sí da gusto ofrecer oportunidades de aventurarse y perfeccionarse en alguna disciplina artística. Es una satisfacción grande escuchar a un niño o niña comentar: “Si no hubiese sido por la oportunidad que nos ha dado este proyecto (FAE), nunca hubiese podido concretar y materializar mi interés y capacidades por la danza”.

Cuando los procesos parten de preguntar antes que de “enseñar”, cuando un adulto decide ceder su poder y se atreve a aprender del niño o niña, ocurren logros inesperados. Se aprende de la libertad con que dicen lo que piensan, como ocurre en sesiones de consejo de niños/as, cuando expresan sus opiniones, problematizan su territorio, sin miedo a hablar,

escuchándose entre todos/as. Algo así ocurre también al elaborar los distintos textos que componen el material pedagógico, ya que es también un proceso creativo que requiere ponerse en el lugar del otro/a y volver a la niñez.

Cuán importante es velar por la validación de las artes en los procesos educativos para contribuir al logro de una educación integral, en que la dimensión simbólica no quede relegada a segundo plano. En las distintas versiones de la Semana de la Educación Artística (SEA), con sus respectivos/as invitados/as, se han abierto nuevas miradas. Un desafío es entender cómo recogerlas críticamente para aplicarlas en nuestro diverso territorio. Asimismo, es un reto inspirador el poder llegar a distintos estratos y contextos, justamente ahí donde la educación escolar muchas veces no logra llegar. En una sociedad que impulsa el consumo, este trabajo desde el Estado vela por entregar a niños, niñas y jóvenes la maravilla del pensamiento crítico y el placer del juego, el ocio y la apreciación de la belleza. Este trabajo es, finalmente, una responsabilidad que enorgullece.







# Resumen de acciones del Plan Nacional de Artes en la Educación.<sup>1</sup>

## 1) FORTALECIMIENTO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULUM EN ARTES:

Este eje del PNAE busca mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de las artes del currículum vigente, ratificando el aporte de la educación artística como base del desarrollo integral, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de niños, niñas y jóvenes.

Para ello, tiene varias líneas de acción, tales como: la entrega de equipamiento para proyectos de educación artística a todas las escuelas públicas de Chile; la creación de programas de estudio en Danza y Teatro para niños de enseñanza Básica pertenecientes a establecimientos públicos; el desarrollo de recursos pedagógicos en las asignaturas de Artes Visuales y Música para promover mejores prácticas pedagógicas referidas a los planes y programas de estudios; y la elaboración de material didáctico en colaboración con instituciones culturales. Esto último contempló la publicación de *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación*, libro desarrollado entre profesionales del CNCA y el Mineduc, y también generó la creación del componente Material Didáctico del PNDAAE

Otras líneas de acción de este eje son la convocatoria a una comisión de expertos para el análisis de currículum, metodología de aprendizaje y evaluación docente, para proponer los cambios necesarios en la actual enseñanza formal del arte, la cultura y el patrimonio en el nivel de educación general; y el desarrollo de programas y productos de mediación artística que permitan mejorar el acceso de los/as estudiantes a la oferta artística y cultural, transformándolas en experiencias de aprendizaje.

En relación a esta última línea de acción, el Ministerio promueve la mediación desde varios de sus departamentos y áreas. Desde el programa Acciona se ha desarrollado el componente Mediación Artística y Cultural para fortalecer aprendizajes creativos en la educación formal a partir de una difusión en instituciones y organizaciones de arte y cultura. Se impulsa, además, que estas experiencias sean pertinentes a la región donde se desarrollan, valorando las competencias de artistas locales y de instituciones regionales. También desde el programa Acciona, y en coordinación con el Departamento de Patrimonio del CNCA, se desarrolló una experiencia llamada Acciona Portadores, que incorporó al aula a personas denominadas Portadores de Tradición (muchos/as de ellos/as declarados Tesoros Humanos Vivos), con

---

1. Plan Nacional de Artes en Educación. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/programas/plan-nacional-de-artes-en-la-educacion/>

el propósito de mediar la cultura de origen de la localidad en la que está inserto el establecimiento, abriendo espacios de diálogo e intercambio de saberes, prácticas y usos culturales.

El Plan Nacional de Lectura, por otra parte, aporta a la mediación artística con Diálogos en Movimiento, un programa que promueve el encuentro de escritores/as con grupos de estudiantes, quienes se aproximan a las obras de los/as autores/as con la finalidad de motivar el ejercicio creador y el placer de la lectura, junto con provocar un contacto directo con los autores. Por su parte, la Muestra Nacional de Dramaturgia, que se realiza desde 1994 y está enfocada en públicos especializados en teatro, incluyó el 2016 por primera vez a la escuela como escenario. De esta manera comenzó a contribuir a la formación de niños, niñas y jóvenes, vinculándolos/as al patrimonio del teatro chileno y a la relación entre el texto escrito y el escenario. Se adoptó la metodología de trabajo de Diálogos en Movimiento para favorecer instancias de mediación artística entre la Muestra de Dramaturgia y los establecimientos educacionales, dando inicio a una estrategia de formación que busca un acercamiento significativo de estudiantes al teatro a través del texto dramático.

Otras acciones de mediación se han realizado desde el ámbito de la música mediante los conciertos didácticos periódicos que realiza la Orquesta de Cámara de Chile (cuerpo estable del Ministerio). Asimismo, el Programa Escuelas de Rock, que incluye a músicos/as populares consagrados/as y emergentes, quienes visitan establecimientos educacionales donde realizan conversatorios con los/as estudiantes y dan conciertos acústicos durante los recreos. Además, en 2016, el Consejo de la Música inició el Plan de Apreciación de Música Nacional en el Contexto Escolar, con el fin de aportar al desarrollo de aprendizajes creativos para estudiantes a través de la puesta en valor de la música chilena.

En septiembre de 2016, se inauguró el Centro Nacional de Arte Contemporáneo, en el edificio del exaeropuerto internacional de Cerrillos. Este centro se proyecta como un gran espacio de mediación y formación artística en artes visuales, tanto para estudiantes como docentes. Este lugar viene a sumarse a otros dos espacios institucionales que desarrollan mediación artística: la Galería Gabriela Mistral en Santiago y el Centro de Extensión (Centex) en Valparaíso.

## 2) FORTALECIMIENTO DE LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN HORAS DE LIBRE DISPOSICIÓN: JORNADA ESCOLAR COMPLETA:

Este eje tiene como objetivo ampliar y diversificar las experiencias artísticas para los/as estudiantes en múltiples áreas y modalidades, todas en el marco de la Jornada Escolar Completa (JEC).<sup>2</sup> La primera línea de acción que promueve es el fortalecimiento de los proyectos en artes de la JEC. Uso de las horas de libre disposición que considera la JEC para trabajar, a través de las artes, el desarrollo de habilidades para la creación y resolución de problemas, además del fortalecimiento del desarrollo de habilidades socioafectivas de los/as estudiantes en todos los niveles de enseñanza. Estos proyectos recogerán la experiencia del programa Acciona. Se implementaron en 2015 en 500 establecimientos educacionales.

---

2. La Ley N° 19.532 de 1997 creó la JEC y con ello cambió el régimen de horario de los/as estudiantes chilenos/as, que pasaron a tener una jornada extendida en la cual desarrollarían actividades complementarias —como talleres deportivos y artísticos— con miras a recibir una formación integral.



Con esta línea como foco, el Mineduc implementó talleres en diversos lenguajes artísticos según intereses y necesidades de establecimientos educacionales públicos del país. El formato de los talleres considera una dupla pedagógica conformada por un/a artista y un/a docente, tomando como referencia el modelo del programa Acciona. Este programa, por su lado, inició un cambio en su implementación, elaborando una metodología de proyectos que integra las características específicas de los establecimientos con las experiencias artístico-culturales que se desarrollan periódicamente durante el año.

Otra línea de acción es el apoyo a la autogestión cultural de los/as estudiantes para la implementación y el fortalecimiento de las organizaciones culturales estudiantiles y/o programas de creación y difusión artística al interior de sus establecimientos. El Ministerio está llevando a cabo esta línea mediante el fortalecimiento de programas de creación y difusión artística, como el concurso Iniciativas Artísticas y Culturales para Estudiantes (IACE). Durante los últimos años se ha evaluado el IACE en conjunto con la Unidad de Participación del Mineduc, con el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv) y con actores sociales, con la finalidad de buscar mecanismos que fortalezcan la participación estudiantil. Esto se ha traducido en un cambio en la modalidad de postulación de esta iniciativa. Para ello se trabajó una experiencia piloto consistente en crear una etapa previa al concurso, en la cual agrupaciones de cinco regiones son capacitadas en formulación y gestión de proyectos con enfoque en educación artística. Esta capacitación finaliza con la elaboración y el financiamiento de los proyectos de las agrupaciones participantes (60 proyectos en total), por lo que durante el 2017 se financiaron proyectos de estas cinco regiones y fueron instruidas personas para realizar otros proyectos a futuro.

En la línea de fortalecimiento de los elencos artísticos escolares y la articulación de ellos a través de la creación de una red nacional de coros, cuerpos de bailes y otros, durante el 2015 se realizó un proceso de levantamiento de información para caracterizar los elencos escolares y levantar las necesidades de los coros y cuerpos de baile. Los resultados permitieron desarrollar un plan de trabajo 2016-2018. Por otro lado, en la línea de fomento de redes e iniciativas conjuntas en materia de educación, arte y cultura entre los establecimientos y las organizaciones culturales y comunitarias, se apoya el financiamiento de proyectos de colaboración entre organizaciones y/o centros artísticos y culturales especializados y establecimientos educacionales, principalmente para el desarrollo de actividades formativas y de mediación cultural a través del Fondo de Fomento del Arte en la Educación (FAE).

Una quinta línea de acción apunta a reconocer que los establecimientos que ofrecen programación y difusión artística en sus comunidades son puntos de cultura local y pueden actuar como espacios culturales. A partir de 2015 se puso en marcha un programa de Residencias de Artistas en Escuelas Rurales, el que se ha ejecutado en coordinación con el Mineduc. El proyecto consiste en la estadia de un artista o colectivo artístico en una escuela o liceo rural, con el objetivo de articular prácticas artísticas con los contextos locales y educativos. De manera complementaria, el FAE considera en sus líneas de postulación la modalidad de proyectos de difusión y extensión (encuentros, festivales, giras u otras actividades de extensión y difusión).

### 3) FORMACIÓN CONTINUA E INICIAL DE DOCENTES, ARTISTAS, CULTORES/AS Y EQUIPOS DIRECTIVOS EN ARTE Y EDUCACIÓN:

El objetivo de este eje es impulsar la formación continua e inicial de docentes y equipos directivos de escuelas y liceos, como también de artistas y cultores/as que desarrollan talleres y proyectos en los establecimientos escolares, con el propósito de mejorar la calidad en el diseño, planificación y desarrollo de las experiencias de aprendizaje en artes destinadas a los/as estudiantes, de modo que la educación en artes ocupe el lugar que le corresponde y sea abordada como un área de conocimiento ineludible para la formación integral.

La primera línea de acción de este eje es el desarrollo y apoyo de programas de formación continua, actualización didáctica y disciplinaria para docentes generalistas y especialistas, en todos los lenguajes artísticos. Dentro de esta línea, el Mineduc, a través de la Unidad de Educación Artística, ha desarrollado en coordinación con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), cursos *e-learning* (curso a distancia vía internet) de Artes Visuales y Música, destinados a docentes de enseñanza Básica y a docentes que imparten las asignaturas especializadas. Asimismo, el Mineduc desarrolló durante el 2017 un postítulo de Artes Visuales y Música destinado a docentes de educación Básica de establecimientos municipales, y dos cursos de *e-learning* de apropiación curricular de Artes Visuales para docentes de educación Básica y de educación Media.

Por otra parte, la Corporación Cultural Balmaceda Arte Joven implementó un curso para el fortalecimiento de los proyectos desarrollados por el programa Acciona. Este curso fue dictado por la Universidad de Chile, y su énfasis estuvo puesto en la didáctica y la importancia del sistema escolar como espacio de aprendizaje comunitario. Se impartió en las regiones de Valparaíso, Biobío y Los Lagos.

Una línea vinculada a la SEA es la del desarrollo y apoyo de la investigación, reflexión, difusión y publicación en la materia como insumo para la labor de docentes, directivos y artistas de escuelas y liceos, relevando la importancia de la educación en artes como acceso a los diversos lenguajes artísticos y a la formación integral que una educación de calidad requiere.

Durante la SEA se desarrollan espacios de reflexión y difusión en todas las regiones del país. Los seminarios regionales se han convertido en plataformas para difundir investigaciones y buenas prácticas en materia de educación artística. Las ponencias desarrolladas en el seminario internacional central son publicadas y entregadas en la versión siguiente de la SEA. Además de los seminarios, en el marco de la SEA, los establecimientos educacionales realizan “Espacios de reflexión”, en los que participan estudiantes, docentes, apoderados y la comunidad local.

Sumado a esto, el Departamento de Estudios del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio celebra anualmente el concurso “Haz tu Tesis en Cultura”, dirigido tanto a estudiantes de pregrado como de posgrado. Uno de los ámbitos de postulación es Educación Artística y Cultural, que considera, entre otros tópicos, la estética crítica, formas de representación, investigación aplicada y el fomento de la creatividad y de la participación cultural. Se incluye entre los contenidos de las tesis el análisis de experiencias comparadas de interés para el desarrollo cultural del país.

Otra línea de acción de este eje es el apoyo y acompañamiento de la incorporación e integración de los artistas y cultores en los procesos de educación formal, en colaboración con los/as docentes de los establecimientos. Tanto la estrategia del programa Acciona como los talleres artísticos implementados por el Mineduc, se basan en la formación de equipos pedagógicos, compuestos por docentes, artistas y (en algunos casos) cultores/as, que en conjunto elaboran un proyecto artístico-cultural en el aula. Para el desarrollo de esta estrategia, se realizan durante el año tres jornadas en las que participan los equipos de aula y se invita a los equipos directivos, con la finalidad de consolidar los procesos al interior de cada establecimiento educacional. De igual manera, las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación efectúan jornadas de inducción y de seguimiento en conjunto con los gestores de talleres regionales y los establecimientos beneficiarios.

En el marco de la SEA, el hito Encuentro con artistas propone que los establecimientos educacionales se abran para acoger el arte, invitando a artistas y cultores/as a las salas de clases. Este hito se ve complementado por la indicación en las bases de concurso de los Fondos de Cultura 2017<sup>3</sup>, que señalan: “Los proyectos que resulten seleccionados en la presente convocatoria deberán realizar una actividad de difusión del proyecto financiado en establecimientos escolares de educación pública y en las comunidades próximas a ellos, de conformidad a lo que establezca la respectiva Ley de Presupuesto del año 2017”. En conjunto con el Departamento de Fomento de la Cultura y las Artes, se están estableciendo orientaciones y protocolos para el cumplimiento de este compromiso que beneficia a los establecimientos educacionales.

La última línea de acción de este eje —la promoción de una formación inicial docente que asegure el desarrollo de los conocimientos didácticos y disciplinarios demandados por el currículum obligatorio vigente para todos los niveles escolares, en diálogo con las universidades y centros de formación— se sustenta en el hecho de que hay una escasa formación para los/as estudiantes en lenguajes artísticos.<sup>4</sup>

#### 4) FORTALECIMIENTO DE LAS ESCUELAS Y LICEOS ARTÍSTICOS:

Este eje busca fortalecer el subsistema de escuelas artísticas de educación general, dependiendo a su mejoramiento académico, de infraestructura y equipamiento; y asegurando su sustentabilidad en el tiempo.

Dentro de la primera línea de acción que se indica, la entrega de recursos para el fortalecimiento de infraestructura y equipamiento especializado para las escuelas y liceos artísticos del país, el Mineduc ha otorgado, a través de licitación pública, equipamiento artístico a establecimientos que imparten educación artística especializada en el país. Cabe señalar que el equipamiento artístico ha sido seleccionado por los mismos beneficiarios a partir de un catálogo provisto por el Mineduc, con más de cien implementos, por un monto de hasta seis millones de pesos. La implementación de esta medida por parte del Mineduc generó un cambio en el FAE, eliminando la línea de equipamiento en sus bases y entregándolo como insumo para proyectos de mejoramiento educativo.

---

3. Disponible en <http://www.fondosdecultura.cl>

4. Durante el 2015 se publicó un estudio sobre formación artística de profesores de enseñanza Básica, en el que se dio a conocer la escasa formación que tienen los/as actuales estudiantes en áreas artísticas. Este dejó en evidencia que, de no cambiar esta situación, los/as futuros/as docentes no contarán con herramientas para implementar programas de lenguajes artísticos.



En cuanto a la línea de revisión de las bases curriculares y el desarrollo de planes y programas de estudios para la educación artística diferenciada en sus distintas áreas y niveles, a fines de 2015 se inició un programa de trabajo con la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE de Mineduc), que contempla la revisión de programas de estudio para escuelas artísticas en cursos y áreas faltantes. Se articuló, entonces, la Mesa de Trabajo de Escuelas Artísticas, con la participación del Mineduc, el CNCA, la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Artísticas (ANDEA) y la Unión Nacional de Artistas (UNA) para revisar los principales requerimientos que estos establecimientos demandaban.

Para abordar la línea de asesoría técnica y formación especializada para docentes y directivos de estos establecimientos especializados, el FAE considera entre sus modalidades el financiamiento de programas de formación y perfeccionamiento para directivos/as, docentes y artistas-educadores/as de estos establecimientos. Mediante este fondo se apoya el financiamiento de actividades de perfeccionamiento, capacitación y actualización, a través de las modalidades de pasantías, cursos, diplomados, seminarios, etc. Asimismo, se considera la posibilidad de construir programas de perfeccionamiento propios mediante la invitación de especialistas que otorguen herramientas para el perfeccionamiento de los equipos que desarrollan procesos de formación en educación artística.

Adicionalmente, para la línea de asesoría técnica y formación especializada a equipos directivos y sostenedores de establecimientos educacionales interesados en transformarse en escuelas y/o liceos artísticos, el FAE contempla una modalidad de apoyo a establecimientos educacionales que, sin ser escuelas artísticas especializadas, han incorporado las artes en su proyecto educativo y/o de mejoramiento. Las líneas de postulación consideran formación y mejoramiento curricular. Por otro lado, a través de Acciona, se está apoyando a los establecimientos educacionales que han manifestado interés de seguir avanzando en la implementación de las artes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).<sup>5</sup>

En la línea de apoyo a la articulación de una Red Nacional de Escuelas y Liceos Artísticos para la colaboración técnica y artística en todos sus estamentos, durante el año 2015 la directiva de ANDEA fue recibida por los ministros de Educación y de Cultura, lo que marcó el inicio de una relación de colaboración más estrecha entre la agrupación de escuelas artísticas y los equipos técnicos de ambas reparticiones, expresada en la Mesa Técnica antes señalada.

En relación con la línea que busca articular los procesos formativos entre el sistema escolar y la educación técnica y superior, a partir de las Mesas Regionales de Educación Artística (MREA) se han desarrollado planes de trabajo en este sentido. Se destaca que en las mesas se ha diagnosticado una falta de profesionales con conocimiento de educación artística en las regiones, por lo tanto, el área de formación se vuelve fundamental para el trabajo de las Mesas. Ejemplo de lo anterior es la MREA de O'Higgins, que durante 2016 ha gestionado convenios con universidades de la región, para impulsar el desarrollo de la educación artística. A lo largo del país las mesas han impulsado seminarios destinados a docentes y artistas educadores/as, entre ellos destacan: Arica y Parinacota: seminario con enfoque de derechos: "El arte como herramienta pedagógica"; Biobío: Encuentro de Escuelas Artísticas Territorio Sur; y Araucanía: Conversatorio y Seminario de Educación Artística.

---

5. El PEI es el instrumento que orienta el quehacer y los procesos que se desarrollan en un establecimiento educacional; dota de sentido a los actores hacia el logro de las metas de mejoramiento; ordena la gestión institucional, curricular y pedagógica para el mediano y largo plazo; articula los proyectos y acciones innovadoras en torno al aprendizaje y la formación de los/as estudiantes. En el Artículo 4° de la Ley General de Educación, el PEI aparece ligado a los principios de autonomía, diversidad y flexibilidad; esto es, como base del respeto a la autonomía para promover la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que atiende y la respectiva adecuación a esas realidades.

La línea de fortalecimiento de las redes de colaboración entre las escuelas y liceos artísticos con los centros culturales, centros de creación y organizaciones artísticas, además de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles, se está trabajando a través de la modalidad FAE descrita en el punto anterior, y se considera también la asesoría técnica a los establecimientos educacionales que quieran tener un PEI de educación artística. Además, de conformidad a lo que establece la Ley de Presupuesto del año 2016, los seleccionados de los Fondos de Cultura y otras convocatorias como “otras instituciones colaboradoras”, deben considerar obligatoriamente en sus planes de gestión la realización de acciones en establecimientos escolares de educación pública y en las comunidades próximas a ellos, con el propósito de estrechar lazos más permanentes y diversos entre las escuelas y liceos artísticos con artistas, colectivos y centros culturales.

## 5) ARTICULACIÓN DE REDES DE COLABORACIÓN CON INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES QUE DESARROLLAN PROGRAMAS EN EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA:

Este es el eje que contiene más líneas de acción. Su objetivo es fortalecer las redes de colaboración que apoyen el diseño y elaboración de este plan con pertinencia territorial. En él se favorece el desarrollo de redes colaborativas y encuentros territoriales que retroalimenten la política a nivel comunal, provincial y regional.

Dentro de la segunda línea de acción —la articulación regional y nacional con la Red de Centros de Creación y Desarrollo Artístico para niños, niñas y jóvenes—, desde el año 2015 los Centros de Creación (Cecrea) han mantenido una oferta programática permanente en los espacios de funcionamiento. Se han desarrollado laboratorios de creación, donde los participantes ejercen libremente el derecho a imaginar y crear a través de experiencias de aprendizaje creativo que se sitúan en la convergencia de las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

En el ámbito pedagógico y formativo, la línea de fomento de la colaboración permanente entre las organizaciones y centros culturales especializados y los establecimientos educacionales, se ha llevado a cabo mediante el apoyo del financiamiento de proyectos FAE de colaboración entre organizaciones y/o centros artísticos y culturales especializados con establecimientos educacionales, principalmente para el desarrollo de actividades formativas y de mediación cultural.

La cuarta línea de acción, la promoción del intercambio entre la investigación y la práctica en la esfera de la educación artística, comenzó siendo abordada durante el 2015 con los resultados del “Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1º a 6º Básico de Artes Visuales y Música”, desarrollado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, por encargo del entonces CNCA, y presentado para ser comentado por la UCE del Mineduc, el Colegio de Profesores, la Agencia de Calidad, Fundación 2020 y la UNA. Dentro de esta misma línea de acción, se publicó *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Fruto de una investigación desarrollada por un equipo de expertos dirigidos por Luis Hernán Errázuriz, el libro forma parte de la línea académica de las publicaciones del Departamento.

La línea de desarrollo de convenios de colaboración con universidades, centros de formación técnica, escuelas de formación artística y otras organizaciones de arte y cultura que desarrollan procesos educativos y formativos para la colaboración en los puntos señalados

anteriormente, se ha establecido con varias entidades. Se han firmado varios convenios de colaboración como, por ejemplo, con la Universidad Católica de Valparaíso, para la elaboración del cuaderno pedagógico *Un viaje al cine de Raúl Ruiz*; o con la Fundación Gonzalo Rojas, para la elaboración del cuaderno pedagógico *Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía*.

El programa Cecrea ha firmado diversos convenios también: con la Corporación Gaudí de Triana (Rancagua) para la extensión del trabajo creativo interdisciplinario; con la Universidad de Chile para el simposio “Conectados al Sur”; con el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) para la coproducción de las series de televisión: *Creo, juego y opino* en la Región Metropolitana, *Yocallas e imillas nos hablan, escuchémoslos* en Arica, y *Nosotros los niños y niñas en el Wallmapu* en La Araucanía; y con la ONG Rapa Nui Toki para talleres de formación artística musical en Isla de Pascua.

En diciembre de 2015 se firmó un convenio con el programa Chile Crece Contigo del Ministerio de Desarrollo Social (MDS) para la realización del Concurso de Creación Musical y Cuento Ilustrado para la primera infancia (3 a 6 años). Esta iniciativa convocó a más de 1.200 artistas y creadores de todo el país (chilenos e inmigrantes). Y, durante 2016, el Mineduc firmó un convenio de colaboración con el Teatro Municipal de Santiago, con el propósito de ejecutar acciones conjuntas destinadas al desarrollo de experiencias de valoración y apreciación artística para las comunidades educativas de 87 establecimientos públicos.

También se suscribió un convenio con la Fundación Mar Adentro, para el apoyo en la formación continua de docentes en el ámbito artístico y cultural, fruto del cual profesores y profesoras de diferentes regiones pudieron participar en el Festival Puerto de Ideas de Valparaíso. Otro convenio, firmado con la Universidad de Chile, específicamente con el Núcleo de Investigación en Educación Artística, apuntó a potenciar la formación de docentes y artistas, la investigación de campo y la sistematización de experiencias, centrándose en los programas Acciona y Cecrea de cinco regiones: Arica, Valparaíso, Región Metropolitana, Biobío, Los Lagos y Aysén.

Por su parte, la línea de establecimiento de mesas técnicas sectoriales e intergubernamentales a cargo del fortalecimiento de la educación artística y la articulación con espacios culturales en cada región, se materializó en la conformación de mesas de trabajo sobre este tema en todas las regiones del país. Esta estrategia se fundamenta en la necesidad de instalar un modelo de gestión que no se limite a la repartición de roles entre nuestra institución y Mineduc, sino que permita potenciar la educación artística con las fortalezas territoriales y de la cultura local. Así también, se busca articular y poner en diálogo a los distintos actores de los sistemas público y privado.

Estas mesas, lideradas por el Ministerio y con activa participación de Mineduc, han diseñado e implementado un plan de trabajo regional 2015-2018 que se inscribe dentro de las líneas de acción del PNAE (2015-2018) y de las prioridades establecidas por los diferentes actores regionales. En ellas participan 444 actores vinculados a la educación artística y cultural, entre otras: universidades, espacios culturales, escuelas artísticas, establecimientos educacionales con énfasis en enseñanza artística, Mineduc, Departamento de Educación Municipal, Injuv, Servicio Nacional de Menores (Sename), Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji), artistas-educadores/as y docentes.

En cuanto a la línea de desarrollo de encuentros provinciales y/o comunales de educación artística para la creatividad y la cohesión social, esta comenzó el año 2015 con recursos finan-



cieros y orientaciones del Mineduc para que las regiones desarrollaran encuentros regionales, provinciales y/o comunales para promover la educación artística en la educación pública y difundir buenas prácticas de este mismo ámbito.

Las constantes transferencias de recursos públicos estables hacia corporaciones y organizaciones culturales nacionales consideradas en el presupuesto y en el programa Otras Instituciones Colaboradoras, han aportado a la línea de fortalecimiento de las instituciones públicas y privadas que desarrollan una función pública a través de programas de educación y formación en artes.

Dentro de la línea de desarrollo de congresos, seminarios y otras instancias de reflexión, difusión y colaboración a nivel local, nacional e internacional destaca el Seminario Internacional de Educación Artística en Santiago, dentro del marco de la SEA. También durante estos años se han desarrollado muchos seminarios regionales, organizados principalmente por las mesas regionales de educación artística. Vale la pena destacar los seminarios internacionales organizados por la Mesa de la Región Metropolitana, en Atacama por el Mineduc y en Valparaíso por el Ministerio.

Otra línea es la celebración en todo el país de la SEA durante la tercera semana de mayo. Durante la SEA, se realizan encuentros reflexivos regionales e internacionales, artistas y cultores/as comparten experiencias con estudiantes, se organizan actividades de mediación en espacios culturales y se celebran manifestaciones artísticas de estudiantes en espacios públicos y escolares. En el marco de la línea de articulación de redes de colaboración internacional, especialmente con países vecinos y el resto de Latinoamérica, durante el 2015 se mantuvo la colaboración auspiciada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a través del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Ese mismo año el CNCA participó activamente en el II Congreso de Educación Artística en la ciudad de Quito, Ecuador. En 2016, profesionales del Departamento de de la misma institución participaron en actividades de reflexión y encuentro en Medellín, Bogotá y Barcelona.

El establecimiento de redes de colaboración con otros programas de formación y desarrollo sociocultural desarrollados o impulsados por otros servicios públicos en el segmento infantil y juvenil es una línea de acción que se ha materializado mediante el fortalecimiento de la colaboración entre el Consejo Nacional de la Infancia, el Consejo de Innovación, además del Mineduc y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, para el desarrollo del Programa Cecrea.

Por último, respecto de la línea de acción que apunta a aumentar la cobertura de orquestas juveniles en educación Básica, destaca aquí el aumento en el presupuesto de la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (FOJI), lo que ha permitido incrementar en 15 las orquestas o ensambles musicales para niños y niñas de enseñanza Básica en el país.

# Seminarios Internacionales. Semana de la Educación Artística

## PRIMERA VERSIÓN, 2013

Buscó promover la reflexión sobre los aportes del arte en el sistema educativo, reconociendo sus puntos críticos y profundizando en las nuevas posibilidades para su desarrollo. Fueron convocados/as expertos/as internacionales y nacionales que centraron sus análisis en la colaboración y articulación entre la escuela y las instituciones culturales.

En el marco del seminario, la conferencia inaugural fue dictada por Ana Mae Barbosa, experta brasilera en la materia. Titulada “Aprender el arte. La imaginación y el contexto”, se refirió a la aplicación del denominado “enfoque triangular” en una experiencia museal, el que comprendía tres acciones: contextualizar, hacer y ver. Este enfoque triangular fue el primer programa educativo del género que se convirtió en la base de la mayoría de los programas de educación artística en Brasil. La segunda conferencia, “La necesidad de mejorar la calidad estética del entorno escolar”, estuvo a cargo del académico nacional Luis Hernán Errázuriz. Esta charla tuvo como eje el mejoramiento de la calidad estética del entorno escolar y llamó a profesores/as de arte a comprender y asumir la responsabilidad respecto de la importancia de la estética cotidiana en los establecimientos escolares donde trabajan.

La primera mesa, denominada “¿Qué queremos que aprendan los/as estudiantes? Proyecto educativo y educación artística”, fue moderada por Victoria Uranga, coordinadora de la Sección de Gestión del Conocimiento, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Unesco Santiago. Los temas presentados ahí fueron: “Musicando con las Bases Curriculares”, de Carmen Lavanchy, una de las fundadoras del grupo de música infantil Mazapán; “Visión de la educación artística en las Nuevas Bases Curriculares de Artes Visuales y Música”, de Carmen Undurraga, docente y profesional de la Unidad de Currículum del Mineduc; “Prácticas de formación artística en una escuela tradicional”, a cargo de Fabiola Salgado, directora de la Escuela Artística Armando Dufey Blanc de Temuco; y “Aporte de la educación artística a las competencias transversales de la educación”, de Pablo Morris, ocasión en que se presentaron los resultados de este estudio encargado por el CNCA.

Por otra parte, la segunda mesa “Buenas prácticas en la educación artística no formal. Articulación entre institución cultural y sistema escolar”, fue moderada por Claudia Villaseca, jefa de Proyectos de Arte y Cultura Digital de la Fundación Telefónica y Vicepresidenta de Red Colabora. Esta estuvo compuesta por las experiencias: Proyecto Acciona Chilemitos, presentado por Alejandra Serey-Weldt y Javiera García Bombal, un trabajo conjunto entre el CNCA y la Fundación Mustakis; el Proyecto MAC, Escuelas y Barrios, a cargo de Cristián Gallegos; el Programa de Circo Social de Circo del Mundo, expuesto por Alejandra Jiménez Castro; y, finalmente, el Proyecto Todos al Teatro, a cargo de Felipe Castro.

Como cierre fueron presentados los libros *Orientaciones pedagógicas para implementar lenguajes artísticos en la escuela*, desarrollado por el Mineduc, y *Completando el modelo educativo. 12 prácticas de educación artística en Chile*, elaborado por el CNCA.

## SEGUNDA VERSIÓN, 2014

Tuvo como principal oradora a María Acaso, profesora de educación artística en la Universidad Complutense de Madrid, quien presentó la ponencia: “La educación artística como vehículo de conocimiento: el arte mueve la educación”, que concluyó afirmando que solo al entender la educación como parte inherente del arte y el arte como parte inherente de la educación, se logrará impulsar procesos de educación artística contemporáneos que permitan transformar el mundo en un lugar mejor para todos. Se realizó una mesa de reflexión, denominada “Educación artística y políticas culturales: la dimensión artística como factor esencial para una calidad más humana de la educación”, en la que se presentaron tres ponencias: “Políticas comparadas de educación artística”, de Leandro Sepúlveda del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado; “La educación artística y cultural como política de Estado en Chile”, de María Inés Silva, académica del Instituto de la Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile; y “La importancia del arte para la vida: la dimensión artística como factor esencial para una calidad más humana de la educación”, del poeta Elicura Chihuailaf.

Además, se llevó a cabo la mesa “Experiencias de colaboración entre Estado y sociedad civil: moviendo la educación con el arte”, instancia en la que fue presentado el Programa Acciona por parte del CNCA y Balmaceda Arte Joven; y el Programa ABC, del Gobierno de Buenos Aires y la Fundación Crear Vale la Pena, a cargo de Inés Sanguinetti, cofundadora y presidenta de dicha fundación, dedicada desde 1997 a su programa de transformación social a través del arte.

## TERCERA VERSIÓN, 2015

Contempló ponencias de expertos/as internacionales y de investigadores/as nacionales, así como presentaciones de buenas prácticas a cargo de docentes e investigadores/as. La presencia de cada participante chileno/a se definió mediante una convocatoria, en tanto que los invitados internacionales fueron seleccionados por la Mesa Ejecutiva de la SEA.

La ponencia “Los aportes del arte y la cultura a la reforma educacional”, de Pablo Rojas Durán, jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, inauguró el encuentro y dio paso a la exposición internacional “Sin las artes no es posible pensar en la transformación de la educación”, con la que Patrick Schmidt planteó la educación como una actividad desafiante y transformadora, y reflexionó sobre lo que significa incorporar las artes al currículo general. Junto a ellos, la invitada internacional María del Carmen González presentó su



ponencia “El Proyecto Arte como Educación”, en la que exploró aspectos de la problematización y la aplicación del pensamiento flexible y transdisciplinario, inherentes al quehacer artístico, para idear soluciones y presentar aplicaciones en distintos modelos pedagógicos que promueven la equidad de la educación y la democratización en las artes.

Luego, se presentaron las investigaciones “Motivados por participar. Orquestas infantojuveniles en Ciudad de Santa Fe (Argentina) y Talca (Chile)”, de Denisse Garrido; “Educación artística en la Región de Los Lagos: prácticas educativas y entornos escolares”, de Luis Hernán Errázuriz, Guillermo Marini, Isidora Urrutia y Raúl Chacón; “Educación artística: ¿un currículo en disputa?”, de Carlos Ossa; “Creación de material didáctico para la interculturalidad: construyendo saberes con la comunidad mapuche Nag Mapu de Foresta”, de Andrea Salazar y Andrea Avendaño; “La educación artística en Chile. Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes”, de Daniela Cobos; “Educación artística visual: el tránsito desde el academicismo hacia la incertidumbre contemporánea”, de Patricia Raquimán y Miguel Zamorano; y por último el “Estudio sobre programas de formación en pedagogía para la enseñanza de las artes”, de Alejandra Orbeta y María José Valdebenito.

Las buenas prácticas abordaron diversos territorios artísticos y geográficos. Se presentaron las siguientes experiencias: “Orquestas rítmicas de escuelas rurales del Maule”, de Rubén Cáceres; “Quinta Justa, el valor de la música”, de Cristián Urtubia; “Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile”, de Luis Castro y Litzzi Mantero; “Educación artística cultural para los niños y niñas de Alto Biobío”, de Felipe Purrán y María Cecilia Marín; “La lectura y los niños. Aproximaciones desde las artes en las escuelas municipales”, de Juana Campos; “Colectivo Muralista”, de Carlos Villamar-Tulcanaza, “Signal & Sk8board”, de Anthony McInneny; “Educación, arte y memoria. La experiencia del arte en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos”, de Patricia Pérez y Jordi Huguet; y finalmente “Cofradía de baile chino: adoratorio Cerro Mercachas y la recuperación de la conciencia ancestral del Valle del Aconcagua”, de Mario Martínez.

## CUARTA VERSIÓN, 2016

El invitado internacional fue el destacado artista visual y educador uruguayo Luis Camnitzer, que presentó la ponencia “Educación, arte y América Latina”, en la que mediante un profundo análisis social abordó el significado de cada uno de los conceptos del título de su texto. Cerró su exposición definiendo el arte como el pasaporte imprescindible para la salud mental. El otro discurso inaugural estuvo a cargo de Carlos Ossa, con la exposición “El mapa de la investigación en educación artística: del dibujo a la cultura visual”, que recorrió preguntas fundamentales sobre métodos, criterios, prácticas y valores de la educación artística en el contexto actual.

Entre las experiencias de educación artística en establecimientos educacionales que fueron presentadas para esta versión, se encuentran: “Artecuna, el arte desde la cuna”, de Alejandra Ayala; “Identidades culturales: miradas desde las aulas y las artes integradas”, de Carolina Velásquez; “¿Modelo pedagógico?”, de Christian González; “No me rompan los huevos”, de Loreto González; “Asignatura de Artes Escénicas en el centro educativo Salesianos de Talca”, de José Antonio Fuentes; y “Prácticas sonoras y somáticas como códigos de lenguaje. Programa de estimulación sonora para personas con discapacidad”, del Proyecto TarabusT, presentado por Marcelo Maira.

También se dieron a conocer proyectos destacados como “El circo del mundo: una herramienta educativa para la escuela”, de Francisco Alvarado; “Marte, la marea de los niños”, de Paola Roa; “Cine en curso”, de Felipe Correa Labarca; “El viaje, una experiencia transformativa en y para la educación artística”, de Gabriel Hoecker y Álex Meza; “Exposiciones didácticas del museo: la educación artística para trabajar temáticas socialmente relevantes”, de Loreto Ledezma; y “Aula y museo, experiencias para la apropiación didáctica de imaginarios sociales de género”, de Yocelyn Valdebenito y Graciela Echiburú.

Por último, en el ámbito de generación de conocimiento para la educación artística, se presentaron “Referentes para la educación artística visual en la cultura posmoderna: una aproximación teórica y práctica”, de Patricia Raquimán; “La estimulación y la capacidad crítica y creativa en la formación de profesores de Arte”, de Paola Alvarado; “Experiencias y aprendizajes previos. Un desafío pendiente en la formación musical académica”, de Tania Ibáñez; “Incidencias de las pasantías en museos de arte e instituciones culturales en la formación de profesores de Artes Visuales”, de Natalia Mirailles; y “Alcances pedagógicos del cuerpo y performance en aula: implementación de una línea de investigación en el área de prácticas finales de profesionales en formación en Artes Visuales”, de Luis Claudio Cortés.

## QUINTA VERSIÓN, 2017

La Secretaría Ejecutiva optó por un modelo que denominó “diseminario”, en el que cada uno de los miembros de la Secretaría coordinó encuentros temáticos dirigidos a su público objetivo. Esta decisión respondió a la necesidad de perfilar espacios de reflexión en torno a temáticas específicas de interés de los distintos actores de la educación artística: docentes, artistas-educadores, mediadores, encargados de espacios culturales e investigadores. Así, el CNCA programó “Educar la institución”, un espacio dedicado a los encargados de educación de espacios culturales, que se tradujo en un laboratorio experimental de mediación artística diseñado por María Acaso y Jordi Ferreiro. Por su parte, el Mineduc coordinó dos encuentros, en Santiago y Valparaíso, dirigidos a docentes, ambos con la participación de Liora Bresler, académica de la Universidad de Illinois. En tanto, la Universidad de Chile llevó a cabo el conversatorio dirigido por Carlos Ossa y Liora Bresler, “Un diálogo internacional y nacional sobre la investigación en educación artística”, el que abrió un espacio para discutir con la comunidad académica sobre los problemas del modelo educativo en el mundo y la necesidad de implementar nuevas metodologías para fomentar la visión interdisciplinaria en la enseñanza.

## APRENDER EL ARTE. LA IMAGINACIÓN Y EL CONTEXTO

ANA MAE BARBOSA

Conferencia inaugural dictada en el marco del Primer Seminario Internacional de Educación Artística (2013)

*Ana Mae Barbosa es una 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 (Universidad de Boston, 1979). Fue directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo y presidenta del International Society of Education through Art InSea. Profesora emérita e investigadora retirada de la Escuela de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo, ha escrito más de una docena de 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.*

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 esta 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 a la exhibición era a través de una obra de la serie *Penetrables* de Jesús Rafael Soto. 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, 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, pues 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 o 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 podían 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. Generalmente, los niños no acostumbran a ver cómo se hace la ropa, la compran lista en la tienda. Había también un panel muy curioso, que fue hecho por el diseñador Renato Imbroisi. Él retiraba los hilos de esta tela muy barata que antes comenté, la chita, y los reorganizaba en una nueva trama: quedaba algo completamente diferente, si bien los hilos eran 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 fue hecho en varias etapas, desde la idea hasta la ropa lista. Las ropas fueron 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, al 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 Aréquín, porque para mí es un museo de educación artística; no se trata de un museo de arte, sino de educación artística. Después de Aréquín 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 de 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 Amara] 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.

La 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 en 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.

Glaucia Amaral necesitó mandar a restaurar muchas ropas. Tuvo que contratar a dos personas, una de tendencia inglesa y la otra de tendencia estadounidense. La inglesa restauró la ropa respetando el paso del tiempo: las costuras son amarillas; las blancas son la tendencia estadounidense 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 para conseguir usarlo. La curadora dijo: “Voy a 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.

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.

Acerca de cuál de las tres experiencias del enfoque triangular entusiasmo más a los niños, es muy difícil de decir. Depende mucho cómo se empieza a contar el relato de la contextualización. Si se 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.

Otro problema del enfoque triangular ha sido la implementación en los planes y programas de la educación artística de Brasil, 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 exalumna, 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 pregunté, y él replicó: “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 que 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.

## LA NECESIDAD DE MEJORAR LA CALIDAD ESTÉTICA DEL ENTORNO ESCOLAR

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ

Ponencia presentada en el marco del Primer Seminario Internacional de Educación Artística (2013)

*Luis Hernán Errázuriz es profesor de Artes Plásticas en la Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y en el Instituto de Estética de la misma casa de estudios, especializado en las áreas de Educación Estética, Historia del Arte y Sociedad. Es doctor en Educación del Arte (1989) y Master of Philosophy (1983), por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Entre 1996 y 2008 trabajó en la Unidad de Currículo del Ministerio de Educación. Dentro de sus múltiples publicaciones se encuentran: Sensibilidad estética, un desafío pendiente en la educación chilena (2006); Cómo evaluar el arte: evaluación de la enseñanza de las Artes Visuales a nivel escolar (2002); Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993 (1994).*

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).<sup>1</sup>

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 marginados, 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 créame 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

---

1. Este estudio fue la base de la posterior publicación, *El (f)actor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares* (2015).



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 este 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 la 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 de 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 investigadores 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 de 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 en 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 preocu-

pación 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: introducción a la 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, y 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 de la escuela que 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 cómo distribuir, organizar, decorar y remodelar los distintos espacios? ¿Quién decide finalmente el destino estético de las escuelas?, ¿quién 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.

## LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO VEHÍCULO DE CONOCIMIENTO: EL ARTE MUEVE LA EDUCACIÓN

### MARÍA ACASO

Conferencia dictada el marco del Segundo Seminario Internacional de Educación Artística (2014)

*María Acaso es profesora titular de Educación Artística en la Universidad Complutense de Madrid. Su principal línea de investigación y trabajo consiste en evidenciar la obsolescencia del sistema educativo actual con el fin de posibilitar su cambio a través del desarrollo de lo que se denomina como “educación disruptiva” o “educación que rompe con”. Entre todos los proyectos realizados destaca ESTO NO ES UNA CLASE, cuyo objetivo ha sido evaluar la implementación de metodologías disruptivas en la formación de futuros profesores de arte, cuyos resultados se encuentran en fase de publicación. También ha publicado una gran cantidad de artículos y libros entre los que destacan rEDUvolution: hacer la revolución en la educación (2013) o Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso (2012). En la actualidad, su blog [mariaacaso.es](http://mariaacaso.es) es un referente internacional en educación disruptiva.*

«En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la metadisciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy.»

LUIS CAMNITZER

El arte es un proceso inherente al ser humano de manera que su enseñanza también lo ha sido y lo es. Durante la historia de la humanidad las generaciones nuevas han sido enseñadas con respecto a las formas y teorías de creación artística fundamentalmente de manera oral y en cada tiempo y lugar, adaptadas a su contexto.

Así, el contexto actual, el imaginario de lo que es la escuela hoy en día, podría resumirse con la siguiente imagen: niños y niñas sentados en mesas y sillas, dibujando en un papel, con la maestra enfrente sobre una tarima. Esta imagen resulta hoy totalmente antediluviana, anticuada. Estos niños salen de esas paredes y se ponen a jugar tres horas un videojuego o se van a jugar en red con sus amigos, y por lo tanto hay una disfunción absoluta entre lo que sucede en la escuela y lo que ocurre afuera. Me parece entonces que hay una cosa súper clara, que es evidente: la escuela tiene que cambiar, y ya no es que seamos unos súper locos quienes lo queremos hacer. Estamos en ese momento histórico en el que el cambio de paradigma está empezando. Y nosotros como profesores tenemos ese compromiso histórico de llevarlo a la práctica.

A pesar de que estoy muy preocupada al respecto, pretendo ser optimista. No es mi intención llorar de lo mal que está la educación, del poco dinero que tenemos, de que la educación artística está siempre fuera de los currículos. Lo que quiero transmitir es una sensación optimista de que podemos cambiarla, de que tenemos las herramientas para hacerlo y de que el mundo va a ser mucho mejor gracias a los cambios que introduzcamos con nuestra labor. Mi objetivo principal, entonces, es empoderar a los/as docentes de Artes para llevar a cabo el cambio de paradigma.

En el momento actual, la educación artística se encuentra anclada en un paradigma que no le pertenece. Fuertemente arraigada a la escuela y desvinculada del mundo donde se produce el arte contemporáneo, por diversas razones no ha logrado desprenderse de un modelo obsoleto cuya columna vertebral es la creación de lo denominado como manualidades. De ahí que el objetivo secundario de mi exposición sea el reivindicar la necesidad de migrar del paradigma de las manualidades al paradigma de la educación artística como vehículo de conocimiento. Teóricamente, este paradigma de las manualidades fue desarrollado por Viktor Lowenfeld en 1960, la autoexpresión creativa, puede que cumpliera su función en los años sesenta, pero no en 2014, con todo lo que ha llovido desde ese entonces. Entonces, la pregunta clave es: ¿cómo la educación artística mantiene un paradigma de los años sesenta cuando el mundo ha cambiado drásticamente? Aquí es donde surge la necesidad de construir este nuevo paradigma.

Últimamente estoy trabajando sobre la idea de que el arte ha muerto y con lo que tenemos que trabajar es con “arteducación”. Es decir, no hay arte por un lado y educación por otro; hay un concepto general que es arteducación. El arte en sí es un proceso pedagógico y la pedagogía en sí es un proceso artístico. Por lo tanto, no podemos dissociar estos dos conceptos y, como profesionales del tema, tenemos que reivindicar que son dos elementos absolutamente unidos, y que también esa unión fundamenta el cambio de paradigma.

### De la educación artística al arteducación

El otro día estaba hablando con mi hija Sol y le pregunté: “¿Qué tal la clase de Plástica?, ¿qué haces con el maestro de Plástica?”. Me dijo: “¡JÓ!, mamá, la clase de Plástica es un aburrimiento. Estamos haciendo todo el tiempo láminas; no nos dejan hacer lo que nosotros queremos”. Y luego dijo una frase que me pareció increíble: “El maestro solo nos deja hacer lo que él quiere que hagamos”. Es decir que, en la clase de Plástica, creatividad cero, libertad cero... Como podréis imaginar, mi hija está bastante estimulada con respecto a las artes visuales, y entonces se siente totalmente frustrada y la clase le parece un total aburrimiento. Con esta experiencia de mi hija me surge la pregunta acerca de cómo la educación artística puede seguir siendo lo que es.

Si reflexionamos sobre cómo es el mundo, advertimos que este es súper visual, hipertecnificado, global, lleno de desafíos, pero resulta que si uno asiste a la clase de educación artística nos encontramos con unos niños rellenando fichas en un papel. Esto no cuadra, algo hay aquí que falla... ¿Cómo es posible que el mundo esté lleno de imágenes, que estas sean el principal vehículo de comunicación y en las clases de arte, las clases que están relacionadas con el lenguaje visual, sigan los alumnos rellenando fichas?

Las preguntas pertinentes que creo debemos hacernos al respecto son: ¿cómo es el mundo?, ¿cómo debería ser la educación artística en este mundo? A lo mejor la educación artística como manualidades tuvo su función de ser en un momento concreto de la historia, pero en este, no vale, y hay que crear otro paradigma.

### Cuatro conceptos que definen el mundo contemporáneo

Para ahondar en este nuevo paradigma, primeramente quiero que reflexionemos sobre cómo está el mundo en general. Para mí hay cuatro conceptos que definen lo que es el mundo contemporáneo. El primero, y que afecta completamente la educación artística es la hiperrealidad: aquel conjunto de imágenes que nos rodean, que viven con nosotros, y que

tienen un peso todavía más grave y más grande que la realidad real. Por ejemplo, todos sabemos quiénes son la familia Simpson. Lo preocupante no es eso, lo preocupante es que seguro que sabemos el nombre de las hermanas de Marge, el nombre del perro, del señor de la taberna, etc., pero resulta que a lo mejor no sabemos todos esos datos de la familia que vive al lado nuestro. Eso es la hiperrealidad, y resulta algo tan increíble como que los Simpson no existen, que son una ficción: no hay ningún niño llamado Bart, ninguna niña llamada Lisa. Son una construcción visual. Afortunadamente es una construcción visual un poco crítica, pero hay otras construcciones visuales que no son nada críticas, y esas son la mayoría de las que nos rodean. Por lo tanto, el problema de la hiperrealidad, de esas imágenes que tenemos a nuestro alrededor, es absolutamente central y es un problema totalmente relacionado con nuestro campo de estudio.

Segundo concepto muy importante en nuestra realidad social: el hiperconsumo, la obsesión por comprar cosas que no necesitamos. Pero, ¿cuál es el principal vehículo para crear ese hiperconsumo? Las imágenes, la publicidad, las series, el cine, la prensa del corazón, todas esas imágenes que nos rodean que nos dicen que tenemos que comprar esto, que tenemos que pesar no sé cuánto, que tenemos que ser rubias, etc. Por lo tanto, el hiperconsumo, que es un objetivo clarísimo en nuestra vida, está totalmente relacionado con las imágenes. El tercer concepto que he seleccionado, también muy de la mano con lo anterior, es el de lo que llamo terrores visuales. La mayoría de las mujeres quisiera pesar cinco kilos menos... No nos preocupa que el mundo vaya mejor, la paz mundial, etc. No, eso queda en segundo plano. Esto es así porque tenemos un montón de imágenes a nuestro alrededor que configuran un ideal de belleza femenino que no enumeraré aquí, pues lo conocemos de sobra, según el cual las mujeres tenemos que pesar aproximadamente 45 kilos y tener menos de 18 años para cumplir un papel social. Entonces, ese terror visual, que está súper relacionado con un montón de industrias y que produce un gran movimiento económico, está fundamentado desde las imágenes. Esas imágenes que nos presentan estas chicas en los medios son las que nos producen este deseo de ser como ellas, por lo tanto, otra vez más, está relacionado con la imagen, con nuestra área de estudio.

Otra cosa que pasa en nuestro mundo es que aparte de las imágenes comerciales están las imágenes relacionadas con el entretenimiento, como por ejemplo, las películas Disney, aunque tenemos que asumir que ese entretenimiento no es realmente tal, sino que ese entretenimiento es pedagogía. A nuestros niños no los educa la escuela, no los educan los padres y tampoco la iglesia; los educa Disney. Y así como todas las mujeres estamos queriendo perder cinco kilos, estamos también esperando a un príncipe azul. Vale decir, la pedagogía Disney es algo muy potente que se encarna en nuestra psique, que nos persigue toda la vida y que nos produce mucho malestar, porque la realidad es que el príncipe azul no llega nunca. Entonces aparece este cuarto concepto fundamental, el entretenimiento como pedagogía. Al mismo tiempo que con Disney sucede esto, al arte contemporáneo, que sería un grupo de imágenes opuestas a la pedagogía Disney, la mayoría de las personas lo percibe como un lugar oscuro. La mayoría no quiere ir a un museo de arte contemporáneo porque lo encuentra aburrido, o no lo entiende, o le da miedo.

### La educación bulímica y la escuela como asesina del conocimiento

Estos cuatro conceptos articulan y afectan profundamente lo que nosotros somos y lo que nosotros hacemos como profesores. Si esos problemas los llevamos a la educación, lo que ocurre en estos momentos es que estamos inmersos en el paradigma de la educación



bulímica: memorizar, vomitar, olvidar. El paradigma de estudiantes atragantados con datos el día antes del examen, que luego los vomitan en el examen y en el momento exacto en que salen por la puerta de clases se les olvidan todos los datos aprendidos de memoria el día anterior. ¿Eso es aprender? Eso es aprobar un examen. No, aprender es una cosa muchísimo más compleja, muchísimo más significativa.

Por lo tanto, este paradigma de la educación bulímica hay que desterrarlo, aunque siga siendo el imperante. Este paradigma también lo que produce es algo terrible: la muerte de la pasión por el conocimiento. La escuela que se suponía era el edificio, la institución que tenía que perpetuar esa pasión por aprender, se ha convertido en la asesina del conocimiento. Y cuando nosotros vemos llegar a los niños, al principio de su etapa escolar, con tantas ganas de aprender, con tantas ganas de estudiar, y poco a poco la escuela va matando eso, nos damos cuenta de que estamos haciendo el mundo al revés; estamos creando instituciones que están haciendo lo opuesto de lo que deberían de hacer.

El trabajo del artista Hicham Benohoud al cual admiro en profundidad, retrata muy bien todos estos conceptos de forma muy plástica. Su obra alude a la escuela como un lugar que reniega del movimiento, que reniega de la emoción, que es algo tan importante para la creación de aprendizaje. Es una institución que está aislada del exterior y en la que el dolor, aunque sea muchas veces el dolor psicológico, es algo que realmente está presente; es más, está relacionada y estructurada en base al dolor.

Alguien que también representa muy bien ese concepto de dolor asociado a la escuela, aunque es una metáfora un poco dura, es Maurizio Cattelan con su obra “Charlie don’t surf” (1997). En esta se ve a un niño que está clavado a un pupitre con unos lápices, por lo tanto, no puede hacer lo que él quiere, la escuela le esclaviza. El artista recrea ese dolor a través de ese lápiz clavado en sus manos.

Asimismo, la escuela también está muy ligada al concepto de aburrimiento, que yo relaciono con el concepto de simulacro, porque realmente lo que ocurre en el 90% de los casos, es que los profesores hacemos como que enseñamos, los estudiantes hacen como que aprenden, pero ahí no aprende nadie realmente. En una escuela, en una universidad, en una conferencia, el aprendizaje se produce muy pocas veces, y lo que estamos haciendo es jugar a un juego basado en la falsedad.

### ¿Qué es la educación artística?

Tras este repaso por los problemas en la educación general, ahora centrémonos en el tema que nos ocupa: la educación artística. Cuando tú le preguntas a alguien, ¿qué es la educación artística?, todo el mundo contesta: niños pintando. Este es el paradigma que la mayoría de la gente tiene sobre lo que es la educación artística. También, muchas personas hablan de la expresión, que es genial para que los niños se expresen, que la sensibilidad, que no sé qué; perfecto, pero hago notar que se limita a la expresión, como si fuera solo eso lo que se espera de una clase de educación artística. Otra cosa que se espera: producción de objetos “bellos”, respondiendo esta “belleza” a un paradigma; además, por obligación, de la clase de educación artística te tienes que llevar un objeto a casa, porque si no ha ocurrido eso, no es educación artística. Estos objetos “bellos” están muy basados en la técnica. Esperamos, cuando vamos a una sesión de educación artística, que haya una mesa llena de materiales y rápidamente nos ponemos a usar esos materiales. Para qué los usamos o por qué queda en un segundo plano. Lo importante es coger todos esos materiales y llevarnos algo a casa.

Otro aspecto notorio es que la educación artística está muy vinculada al ámbito escolar. Cuando hablamos de educación artística se piensa rápidamente en educación formal. Y desde un punto de vista más conceptual, existe una gran separación entre el artista y la educadora. Hago notar que digo educadora, no educador, porque la educación artística es un área muy feminizada. En este sentido, el genio fantástico, blanco, es el artista, normalmente masculino, mientras que la educadora en la escuela suele ser una mujer, y hay una separación tácita entre ambas cosas. De hecho, también lo que suele ocurrir es que se dedican a la educación artística aquellos o aquellas que no han podido ser grandes artistas.

Esto está muy relacionado con la separación arte/educación. Hay un arte formal, alto, de los museos, producidos por estos hombres blancos heterosexuales genios —también hay que darse cuenta de que no existe la palabra genia, lo que es muy fuerte— y por otro lado están las educadoras de los museos, en los centros de arte, en los colegios, que hacen cosas que no tienen que ver con lo anterior. Este concepto de genio en lo personal me enerva. Está muy vinculado a la modernidad y a un tipo de arte específico que no es el arte que está generándose ahora; vale decir, es todo un conglomerado que pertenece a otra época.

### El conocimiento crítico visual como base del trabajo de la educación artística en el siglo XXI

Para empezar, la educación artística no son solo niños, la educación artística es de 0-99 años, es cualquier persona, cualquier edad, cualquier género, cualquier raza. La educación artística es todo. Eso no quiere decir que vayamos a sacar a los niños de la educación artística, pero dejar de asociarlos con la educación artística es algo que tenemos que hacer.

Segunda cosa importante: ¿con qué está realmente vinculada la educación artística, las imágenes que antes comenté? Están vinculadas con el conocimiento. El conocimiento no solo se genera en la clase de Matemática, de Historia, de Lenguaje, sino también con procesos relacionados al lenguaje visual, y por lo tanto dentro del área de la educación artística. Específicamente, creo que es muy importante que la educación artística esté relacionada con el conocimiento crítico visual, con que enseñemos a las personas que vienen a nuestras sesiones a mirar críticamente las imágenes que nos rodean. Y eso es algo que también es inherente al arte contemporáneo. Ahí está, por ejemplo, la súper famosa obra “Che” de Vik Muniz, hecha con frijoles (porotos). Esa es una imagen que nos habla de deglutir a los ídolos, la función de los ídolos en el imaginario. Es una obra que versa sobre el conocimiento crítico. Entonces, el tema del conocimiento crítico visual es la base del trabajo que tenemos que hacer nosotros en el siglo XXI.

Otra cosa, que antes comenté: producir objetos bellos. No. Lo que tiene que producir una persona que está trabajando en la educación artística en estos momentos son proyectos incómodos. Tenemos que dejar de trabajar por objetos y trabajar por proyectos. Y que esos proyectos sean incómodos significa que a través de ellos las personas con las que trabajamos van a repensar las cosas.

Asimismo, algo también fundamental es que dejemos de vincular la educación artística únicamente con la escuela. En estos momentos hay lugares de trabajo muy interesantes que se están desarrollando, como son los centros de arte y los museos. La educación artística tiene actualmente una progresión increíble en todo lo que es el área de salud, hospitales, centros de salud mental, de discapacitados, etc. Ahí hay un enorme trabajo que hacer, porque es donde más está el paradigma de las manualidades, así como también en la universidad,

en la educación superior. Asimismo, es necesario reivindicar el arte como experiencia cotidiana; es decir, que el arte está en todas partes y en cualquier lugar. Por lo tanto no está solo confinado a la escuela.

En este otro paradigma al que me he venido refiriendo, el del arteeducación, no hay diferencia entre artista y educador, o entre educador y artista. Son ambos lo mismo. Un ejemplo claro de esto es la obra del artista educador Will Beckers,<sup>1</sup> que hace todos sus proyectos en colaboración con adolescentes y niños. Es un ejemplo fantástico de esto que les acabo de decir: un artista legitimado, que expone en los mejores sitios del mundo, y que todos sus proyectos los hace en colaboración con las escuelas. Y es en esta dirección que tenemos que ir.<sup>2</sup>

Este paradigma del arteeducación, a diferencia del anterior que está vinculado a la modernidad, está relacionado con la posmodernidad. Si sumamos todas estas cosas que anteriormente comenté, llegamos realmente al objetivo de la educación artística contemporánea, que es formar ciudadanos y ciudadanas críticos en un mundo eminentemente visual. Yo tengo muy claro que el objetivo de la educación artística es este.

Si no conseguimos que nuestros alumnos aprendan a analizar las imágenes y a defenderse de lo que no quieren hacer, es que la educación artística no tiene lugar. Entonces, el tema de la crítica visual es el elemento central de lo que quiero transmitir.

### Sustento teórico del nuevo paradigma

Este paradigma tiene una base teórica que se viene desarrollando hace unos años: está la educación artística posmoderna, la educación artística crítica y la educación artística para la cultura visual. Un primera referencia es un gran libro, de Arthur D. Efland, Kerry Freedman y Patricia Sthur, titulado *La educación en el arte posmoderno* (1996), que afirma que ya en la posmodernidad los profesores de Plástica no podemos hacer lo mismo que se hacía anteriormente. Para mí es un libro capital a partir del cual me doy cuenta de que hay que cambiarlo todo.

Luis Camnitzer es otra persona a quien he descubierto hace poco. Él es un filósofo uruguayo que también es artista, que dice cosas tan alucinantes como esta: “El hecho es que hay que introducir arte en la educación como una metodología para adquirir conocimiento. El hecho es que hay que introducir nociones pedagógicas en el arte para afinar el rigor de la creación y para mejorar la comunicación con el público al que el artista quiere dirigirse. Pero el hecho es que no hay verdadera educación sin arte ni verdadero arte sin educación”.<sup>3</sup> Cualquier texto de Luis Camnitzer va en esa dirección; hay muchos en la web, y a mí me parece que es uno de los grandes creadores teóricos que tenemos ahora mismo que leer. Hay muchos otros artistas que están haciendo teoría sobre educación, como por ejemplo Allan Kaprow, el creador del performance. Recomiendo de él especialmente *La educación del des-artista*. Lo verdaderamente paradójico de todo esto es que hay que buscar estos referentes fuera de la pedagogía.

---

1. Ver su página: <http://www.willbeckers.com>

2. Otro ejemplo notable es el trabajo del artista *monsieurvoyage*, que es un artista que trabaja con sus hijos, y que montó un taller que se llama “Viento negro”, en el que un niño de 3 años con una tela crea unas experiencias estéticas increíbles.

3. Texto citado en “El museo es una escuela I: la 9ª Bienal de Mercosur como lugar de reencuentro (afectuoso) entre el arte y la educación”, disponible en el blog de María Acaso: <http://mariaacaso.blogspot.com/2013/10/2013-el-museo-es-una-escuela-i-la-9.html>

## La educación artística como vehículo de conocimiento

El nuevo paradigma de la educación artística como vehículo de conocimiento se asienta en tres conceptos básicos: el conocimiento, el proceso y la creatividad.

### a) El conocimiento

Lo primero que reivindica la educación artística como vehículo de conocimiento es el componente intelectual del arte. En los productos visuales contemporáneos siempre hay una idea, un concepto, en muchos casos con un claro componente crítico que proyecta la pieza. En *La naranja mecánica*, Kubric nos invita a reflexionar sobre la violencia; en “Las meninas”, Velázquez nos invita a pensar sobre la posición de la monarquía; y Louise Bourgeois, en su escultura “Mamá”, representa la maternidad de forma muy diferente a como se había presentado hasta el momento: mediante una escultura monumental de una araña. En estos tres casos nos encontramos con productos visuales con un fuerte componente intelectual que se transmite a través de diferentes combinatorias formales. Y tal como comentaba antes, vivimos en un mundo visual, lleno de imágenes, y por lo tanto el conocimiento que se produce ahí es importantísimo para nuestra cabeza, para nuestro pensamiento, para todo lo que está relacionado con lo intelectual. De ahí que lo que tenemos que hacer, entonces, es defender a muerte la idea de que el lenguaje visual es un medio productor de conocimiento. El lenguaje visual es realmente nuestra herramienta de trabajo y no solamente una herramienta que produce placer o que es estética. No, es una herramienta de conocimiento. Cuando todas las mujeres quieren perder cinco kilos es porque hay un conocimiento detrás que nos está diciendo qué hacer, no es una cosa banal.

El conocimiento visual en nuestro mundo se articula a través de dos grandes grupos de imágenes, que para mí resulta fundamental que los identifiquemos bien como docentes: los macrorrelatos y los microrrelatos. Las primeras son imágenes hechas por las personas que ostentan el poder; y los microrrelatos serían las imágenes del arte contemporáneo, que corresponden al grupo de imágenes producidas por el grupo de personas que “no ostentan el poder”. Trabajar en la educación artística con macro y micronarrativas, y enseñar a nuestros alumnos a analizar esas imágenes es uno de los elementos claves de la educación artística del siglo XXI. Tengan presente que hablo de procesos, de análisis, y esto es algo que yo veo poquísimos en las clases. Casi nunca cuando entro a una clase veo a niños analizando imágenes. No lo veo jamás, cuando creo que debería ser como mínimo el 50% de lo que hacemos en clases.

He ahí las imágenes de publicidad (como por ejemplo un afiche de Calvin Klein o una foto de los integrantes de High School Music, etc.) (macronarrativas) en contraste con el trabajo de Dina Goldstein (micronarrativas). Esta artista revisa a las princesas Disney diez años después de juntarse con sus príncipes azules. Esto es arte contemporáneo, que lo metes en una clase y la clase funciona genial. Otra artista interesante: Rineke Dijkstra, una fotógrafa que hace un proyecto sobre cómo son los cuerpos de los adolescentes en el mundo, que claro, por lo cambiantes que son, son muy diferentes, por ejemplo, de los cuerpos de High Scholl Music...

Estas son las imágenes que tenemos que llevar a las clases. De la misma manera que tenemos que utilizar las de los macrorrelatos y analizarlas, tenemos que analizar estas, para que los estudiantes sepan lo que es el arte contemporáneo. Y establecer diálogos de cómo se oponen, de cómo unas nos están diciendo un discurso y cómo los artistas contemporáneos están intentando deshacer ese discurso.



Este tema de trabajar con macro y micronarrativas a mí me parece fundamental y está completamente ligado con el tema del conocimiento, porque el arte contemporáneo trabaja con el conocimiento. Por ejemplo, el trabajo de Nadín Ospina, que toca el tema del colonialismo, del colonialismo visual a través de Bart Simpson, que es tal su fuerza de penetración que llega incluso a estar representado en figuras de terracota. Esta obra se la muestras a niños de diez años y estos cogen el contenido de inmediato.

Otro artista a destacar es Santiago Sierra, artista español que fue invitado a la Bienal de Venecia el año 2003 y lo que hizo fue en lugar de poner su obra en el pabellón destinado para montarla, esta consistió en el pabellón vacío con dos guardias instruidos por él para que impidieran la entrada a toda persona que no tuviese pasaporte español. Claro, esta obra recibió muchas críticas, pero de lo que se trata es que está reflexionando sobre los procesos de inmigración, sobre por qué cuando llegamos a un país, dependiendo del pasaporte que tengamos, podemos entrar. Por lo tanto esta pieza permite un conocimiento crítico brutal, y este es el tipo de conocimiento crítico que tenemos que utilizar en el aula.

El arte ha dejado de ser el pintor pintando frente al atril para convertirse en el artista con un cartel en la mano. El arte contemporáneo es crítica social, es política, es “vamos a cambiar el mundo”, y es importantísimo que eso lo metamos en el aula. Si no somos capaces de enseñar esto a los niños, no lo va a hacer nadie. Cuando logramos introducirlo, las clases se transforman y se vuelven sitios maravillosos. Cuando los niños están aburridos, como decía mi hija Sol, es cuando están rellenando láminas.

Me interesa representar bien estos conceptos que trato con proyectos de artistas educadores que están trabajando en el mundo. Por ejemplo uno que me fascina: “Imagine being a world leader” (Demitrios Kargotis y Dash MacDonald, 2008). Estos artistas cogieron a un grupo de niños de una escuela para que se les enseñara oratoria. Para ello eligen a una profesora y esta les enseña a hablar a los niños como lo haría un gran líder mundial. Entonces los niños suben a unos estrados artificiales que montan en la escuela y lo increíble es cómo ellos aprenden que la estructura de poder es oratoria. Cualquiera con una buena profesora de oratoria puede convertirse en un gran líder mundial (en 2011, el proyecto fue replicado en Australia). “Imagine being a world leader” tiene que ver con niños, con política, con muchas de las cosas que estamos diciendo, y sobre todo está trabajando con un tipo de conocimiento muy importante, que es el poder. El conocimiento básico de este proyecto alude a las dinámicas del poder y trata sobre las estructuras del poder.

Otro proyecto que a mí me encanta es “Sitios en los que he hecho el amor”, que es de un chico de 15 años llamado Iván que realizó para la clase de Lucía Sánchez, quien quería hacer un proyecto de fotografía contemporánea en su aula. Cada niño podía elegir el tema e Iván eligió este. Pero el proyecto fue creciendo y cada día el alumno trajo nuevas fotos. ¿Y qué conocimiento se está trabajando aquí? Pues el problema de las masculinidades.<sup>4</sup> Otro proyecto de la misma profesora, es uno en el que utiliza como método la deriva, que es ahora un método de arte contemporáneo bastante común. Muchos artistas trabajan con derivas, que es como dar un paseo, pero sin tener un objetivo de adónde ir. Entonces este proyecto permitió que los alumnos de un centro en Toledo descubrieran lo que había más allá de sus casas. Ellos nunca antes se habían aventurado a conocer los lugares cercanos, los polígonos, los páramos, y fue un proceso muy importante de conocimiento, de ver

---

4. Como el alumno fue trayendo más fotos de sitios, posteriormente confesó que solo eran parte de su imaginaria y no de su vida real.

qué había más allá de sus casas. Otro proyecto de Lucía —que vuelve todas sus clases en obras de arte— es el de hacer subastas para evaluar sus clases. Para este fin ha creado en clases una falsa moneda con la cual paga a sus alumnos. Es realmente increíble los niveles de motivación tan altos que ha conseguido con este sistema del dinero falso y cómo ha creado este especie de marco de estética relacional, de arte relacional a través de la evaluación, el dinero: ¿por qué me pagas esto?, ¿por qué me pagas aquello?, y los estudiantes por primera vez en sus vidas han comenzado a reflexionar sobre qué es la evaluación y cómo se hace; se han empezado a posicionar ellos mismos como evaluadores en vez de esperar a que los evalúen a ellos.

Otro aspecto fundamental es entendernos a nosotros, docentes de educación artística, como intelectuales transformativos. Los profesores de Plástica somos intelectuales; en general todos los profesores, pero los de plástica también. No podemos dejar de reivindicar esa idea, y pensar que la intelectualidad la hacen los filósofos, los que escriben ensayos, los que escriben novelas y que nosotros, en nuestra parcela de profesores no somos intelectuales. Esto es importantísimo: debemos reivindicar esta idea de que somos intelectuales transformativos. Entonces, no somos solo los bohemios del colegio que hacemos el mural del día de la madre o no sé qué, sino que trabajamos con un elemento muy importante en nuestras vidas, que es el lenguaje visual, y lo más importante de todo eso es que con esto podemos transformar el mundo que hay en el exterior del aula.

Esta idea del intelectual transformativo es una idea que rescato de la pedagogía crítica. Paulo Freire, Henry Giroux y Bell Hooks son teóricos que desde su posicionamiento crítico han reivindicado esta ideal del profesor como intelectual transformativo y del profesor como agente político, que es otra de las cosas que también tenemos que tener muy claras. La educación es política, y dependiendo de cómo demos nuestras clases estamos yendo, creando, transformando el mundo hacia una dirección u otra. Por lo tanto, la idea de las microrrevoluciones para mí es fundamental. Un profesor o una profesora está todos los días trabajando con esas microrrevoluciones y haciendo democracia o no, pero esto no es algo que está oculto, es algo que tenemos que llevar, que reivindicar que esté en primer grado.

¿Cómo trabajan los artistas educadores este tema? Está el caso de Yuta Yahakima, artista educador japonés con quien tuve la suerte de trabajar este año en un centro cultural muy importante de Madrid que se llama Matadero. Yuta creó una acción muy interesante, en la cual los niños y los no tan niños solamente podíamos entrar a una estructura como de plata si íbamos exclusivamente vestidos de rojo. Se creó toda una excursión para ir al taller de Yuta, fuimos todos vestidos de rojo y luego se hicieron muchas fotos. La pieza final que creó Yuta es un *stopmotion*,<sup>5</sup> que es la forma como trabaja él en sus talleres con niños. Entonces, aquí, ¿dónde está el conocimiento crítico? Aparentemente alguien puede ver esta acción y decir, cuál es la gracia de ir todos vestidos de rojo. Pues, bien, lo que aquí trabajó Yuta fue el tema de las normas: ¿por qué alguien de rojo puede entrar y alguien que no va de rojo, no? La reflexión que se hizo con estos niños pequeños fue enorme, y la producción es totalmente contemporánea. Por lo tanto, Yuta es un intelectual transformativo, es alguien que está trabajando con conocimiento y que se considera a sí mismo como un agente político.

Dentro de este concepto también me parece fundamental reivindicar que no somos las decoradoras del colegio en Navidades... Les animo a que se nieguen cuando se lo pidan porque

---

5. Disponible en <http://www.nakajimayuta.net/?p=409>

en el fondo es un concepto de la educación artística como de servicio, como si la educación artística fuese la mucama del colegio, y esto hay que negarlo. Mi posición es que yo soy (los docentes de educación artística somos) una activista permanente y yo trabajo políticamente todos los días del año.

En esa dirección destaco el proyecto que desarrolló en 2012 una educadora artista colombiana, Yuli Riaño, en el centro “aeioTú”, que es una guardería de niños de 0 a 3 años que siempre tiene a un artista en residencia. Ese año Yuli fue la artista residente y concibió un trabajo con el reciclaje, de manera que los niños y sus familias traían a la guardería todas las cosas que reciclaban en sus casas, para luego crear una serie de estructuras. Generaron así un montón de procesos con el reciclaje. Este proyecto se llevó a cabo durante un año entero y está relacionado con la ecología, por lo tanto está relacionado con la política, con el conocimiento, etc.

### **b) El proceso**

La segunda idea clave es la idea de proceso, la idea de que cualquier producto necesita de una planificación y de bastante tiempo desde que se diseña hasta que se exhibe. Pensemos en una película, en una pieza de música, en una novela: en estos tres casos, los autores han necesitado de mucho tiempo para desarrollar su proceso de creación y creo que, salvo excepciones que siempre existen, nadie puede crear una buena película, sinfonía o novela con poco tiempo.

Aplicada esta premisa a la educación artística, una constante que encontramos en muchos casos es que en la clase de arte la mayoría de los productos, de los ejercicios que diseñamos como profesores, se completan en unos minutos. Las características de esta materia consiguen que diseñemos actividades con técnicas rápidas y vistosas, que secan bien, de modo que el estudiante se puede llevar su obra a su casa de inmediato. Normalmente en estas actividades hay una explicación de la técnica, la propuesta de un tema y poco más, de manera que los estudiantes aprenden que las obras de arte se generan como por arte de magia: no se necesita pensar, no hay planificación, no hay diferentes fases de producción. Todo se hace de repente, al momento, y esto es lo que les lleva a decir cuando de adultos ven una pieza de arte contemporáneo: “Esto lo hago yo”, porque nadie les ha enseñado la cantidad de esfuerzo, planificación, tiempo y energía que hay tras una obra aparentemente simple.

Ejemplo de esta idea anterior es el trabajo que realicé el año pasado en alianza con el Centro Huarte, que es un centro en Navarra. Vehiculizando el arte contemporáneo como proceso de aprendizaje, creamos un proyecto maravilloso que se llama “Vaca”, que dura un año, en el que los niños de una clase se convierten en un colectivo artístico y crean una obra de arte, solo una. Puede ser una instalación, un video o una performance. Durante todo el año trabajan en esa pieza y al final del mes de junio lo exponen en el Centro Huarte. Por ejemplo, un trabajo infantil fue “El hormiguero”, pieza en la que los niños reflexionaron y representaron sobre cómo se sentían en el colegio: dentro de este se sentían como hormigas. Otro proyecto extraordinario en esta misma línea es “Realsnailmail”,<sup>6</sup> en el que los artistas Vicky Isley y Paul Smith (2008) insertaron un sensor en un caracol cuya función es llevar un correo electrónico que tarda diez años en llegar a su destino.

---

6. He aquí el link del proyecto: <http://www.realsnailmail.net>

Es un proyecto relacionado con el tiempo, liderado por unos artistas, llevado en mucho tiempo y desarrollado en un aula infantil, y es el tipo de proyecto que tenemos que empezar a generar. Es mucho mejor hacer tres proyectos buenos al año que hacer cincuenta actividades que no sirven para nada. De ahí entonces que la idea de trabajar con proyectos en educación artística es otra de las ideas clave de esta educación artística como vehículo de conocimiento.

Es importantísimo incluir además el análisis y no solo la producción en los procesos de educación artística. Esto es así porque aprender a mirar y analizar lo que vemos es una de las competencias claves del siglo XXI, tal como venimos diciendo. Esto deberíamos tenerlo grabado en la mente, pues es fundamental el cómo enseñamos a mirar a los estudiantes. Pienso que deberíamos trabajar en torno a la idea de la deconstrucción, que es una idea de Derrida, y prolongarla en nuestras clases. Cada uno diseñar su propio proceso de deconstrucción, pero que la deconstrucción sea el alma del proceso.

Aquí traigo otro ejemplo de otro artista educador maravilloso que se llama Jordi Canudas, un artista educador catalán. En 2008 creó un proyecto que realizó en una casa en colaboración con unos disminuidos psíquicos. Jordi les propuso hacer una especie de inventario biográfico de las cosas que había en la casa, relacionadas con cada una de las personas que formaban el grupo familiar. De esta manera el artista trabajó sobre el tema de por qué coges ese objeto y no otro, de por qué ese objeto te vincula con determinado recuerdo y no con otro. El proyecto, de larga duración, fue evolucionando y de todas esas cosas que fueron coleccionando tuvieron que coger finalmente solo un objeto. Para terminar se montó una exposición de todos los objetos seleccionados con la justificación de por qué se había escogido cada objeto. Esta acción está totalmente relacionada con aprender a mirar, con aprender a deconstruir esos objetos, aprender a analizarlos. Y al año siguiente Jordi hizo otro proyecto muy parecido en un mercado. Creó cosas increíbles con manzanas o con zapatos, y a través de esta experiencia artística podemos darnos cuenta de que no necesitamos tener siempre acuarelas o témperas, que hay montones de materiales a nuestro alrededor y que muchas veces no somos capaces de verlos.

### **c) La creatividad**

Y para terminar tenemos la creatividad. En muchas de las actividades que encontramos en escuelas y museos, la actividad está prefijada, y es la técnica el centro y no al revés. En vez de explicar que lo que queremos es realizar tal cosa y elegir la mejor técnica para llevar a cabo dicho proyecto, trabajamos a la inversa: se elige la técnica supeditando a ella el tema. Esto conduce a que frecuentemente nos encontramos con que varios proyectos de un mismo proceso son iguales; por ejemplo, unas hileras de ratones hechos con envases de yogures. Esto demuestra que la creatividad no forma parte de ese acto educativo.

Entonces, esto de la técnica al servicio del conocimiento y no al revés es clave. ¿Por qué es clave? Si hay una cosa que asumir hoy es que la habilidad manual en el arte contemporáneo es secundaria (esto ya lo dijo Duchamp en el año 1917). Lo que debemos enseñar a los estudiantes es que tiene que haber una idea, y la técnica acompaña a la idea, pero no al revés, que es lo que ocurre siempre: aquí tienes unas acuarelas, haz algo, no. Haz algo y veremos qué material es el adecuado para llevar eso a cabo. Ejemplo de esto es un taller en familia que realicé en 2012 con mis hijas, que le llamamos “Kale barroca”. Se originó a partir de las protestas de las niñas respecto a que en la ciudad había muchas cacas de perros, mucho ruido, muchas cosas de la ciudad les molestaban y querían expresar eso. Así, el proyecto empezó



en casa en el desayuno haciendo un listado de lo que no les gustaba de la ciudad. A su vez, en el computador analizamos el arte público y los artistas que hacían graffiti, y que en la ciudad protestan por diferentes cosas. Entonces nos fuimos al centro de Madrid, compramos unas cartulinas y lo que hicimos fue intervenir un paradero de autobús (a riesgo de acabar en la comisaría...). En cualquier caso, el ejemplo de este taller es que ellas querían protestar y entonces elegimos el paradero, la intervención, como técnica para lo que ellas querían hacer. No dijimos: “Vamos a hacer un taller de intervenciones y veamos de qué protestamos”, sino que fue justamente lo opuesto. Entonces este tema de la técnica me parece muy importante y es algo que muchas veces nos olvidamos de ello.

En el mundo contemporáneo estamos todo el tiempo hablando de la creatividad, pero esta ¿qué es? ¿Crear algo de la nada? ¿Ustedes creen que es posible crear algo de la nada? No, entonces lo que nosotros tenemos que validar es el concepto de remezcla creativa. La idea que me fascina es la del “artista como DJ”, que desde hace algunos años desarrolla Nicolas Bourriaud, un gran teórico francés. Él explica cómo los artistas contemporáneos crean realmente su proceso: cogen la obra de otros artistas y crean su obra propia; tal como hacen los DJs. Un DJ no crea música, lo que hace es coger la música de los demás y crear su propia playlist. Esta idea me parece que es lo que tenemos que hacer como docentes: entendernos como DJs y que nuestra competencia sea crear y que a su vez nuestras clases sean playlists, creando a partir de las obras de los demás.

Esto de la creatividad y la remezcla está relacionado además con innovar, arriesgarse y abrazar lo inesperado (que es también lo que hacen los DJs y los que trabajan en esta línea). He aquí algunos ejemplos de talleres en lo que se aprecia lo fácil que es crear remezclas o ser creativos cuando uno no está atado a la técnica:

**Memoria-move 2014:** se convirtió una mudanza en un proceso de arte relacional. Se trabajó sobre la memoria.

**Métete en el charco:** ¿cuántas veces nos han dicho que no nos podemos meter en el charco? Entonces hicimos lo contrario: hicimos un taller para meternos en el charco. Este taller estaba relacionado con lo prohibido y en él se reflexionó sobre las normas que nos rigen.

**Ola:** taller que trabaja sobre el tema de las escalas. Unos niños dibujan en la playa la palabra “Ola” y luego cogen un auto, suben hasta lo alto de una montaña y desde ahí observan la palabra Ola. Se intenta reflexionar acerca de cómo vemos una cosa cuando la tenemos cerca y cómo la vemos cuando la tenemos lejos.

Otro aspecto que también considero importante es la hibridación con otras disciplinas. Creo que la educación artística está muy encerrada en sí misma. Y cuando hablamos con otras disciplinas suele ser la pedagogía, pero creo que es necesario hablar, por ejemplo de información, y para ello relacionarnos con gente que está trabajando la información; o por ejemplo a mí me interesa de modo particular la teoría del arte feminista y la introduzco mucho en mis clases; o por ejemplo, la semiótica: si estamos enseñando a nuestros alumnos a ver, la semiótica debiese ser una competencia básica de los profesores de Plástica. Últimamente me interesa mucho un concepto nuevo llamado neuroeducación, y trabajar todo lo que tiene que ver con las estructuras biológicas del cerebro. Y también este último tiempo estoy trabajando con arquitectos.

## A modo de conclusión: las microrrevoluciones, el día a día como agente de cambio

Vivimos un momento histórico. Hay muchas personas, entre ellas quizás el más visible sea Ken Robinson, hablando de esta necesidad de cambio de paradigma. Y este cambio de paradigma es especialmente importante en la educación artística. Vivimos en un mundo visual. Las imágenes hoy en día son tan potentes que a partir de un grupo de estas pueden deshacerse o hacerse guerras y cambiar completamente el paradigma y el ritmo de la historia. Por lo tanto, la educación artística tiene que ser ya uno de estos agentes de cambio. La educación artística no puede quedarse en las manualidades, en rehacer una lámina, en trabajar con acuarelas, sino que tiene que incorporarse a este proceso que se está desarrollando en otras disciplinas: la renovación del paradigma, el cambio de paradigma total.

La educación artística no puede permanecer en un modelo obsoleto, en un modelo que no sirve, sino que hay que intentar construir entre todos un modelo que sí sirva, que sirva para analizar, para transformar. Un modelo que se corresponda con lo que está ocurriendo en el exterior. Solamente nosotros, los profesores y las profesoras podremos llevar a cabo este cambio. Es en el día a día, nuestra práctica docente en el aula, lo que ocurre cuando cerramos la puerta de clases, lo que realmente es el agente de cambio. De ahí que dentro de todas las ideas expuestas aquí me gustaría que quedase flotando la de las microrrevoluciones. La idea de que a lo mejor este cambio no lo podemos llevar a acabo de golpe, pero cada día se puede hacer algo diferente: un día pueden trabajar por proyectos, otro día trabajar la performance, en otro incorporar la publicidad, y poco a poco ir haciendo este cambio que la educación artística necesita.

Para terminar, y reforzar el concepto de arteducación, me parece muy importante que empecemos a crear prácticas en las que sea imposible diferenciar lo pedagógico de lo artístico; o prácticas en que sea imposible diferenciar al artista del educador. Ejemplo de esto es el trabajo del artista-educador catalán Jordi Ferreiro con sus visitas performativas, en las que transforma una visita guiada a un museo en una performance. La idea es no simplemente ver las obras, sino de alguna manera experimentar el arte contemporáneo mediante el uso del lenguaje artístico de la performance. Bajo esta modalidad el arte contemporáneo puede ser un formato pedagógico y nosotros poder entender las clases como si fuesen obras de arte.

Sin conocimiento, sin proceso y sin creatividad, la educación artística es una fuente de retroceso social, de anclaje en el pasado. Debemos de trabajar en la dirección de un cambio en el que el arte y la educación se entiendan como la misma cosa y donde todos los artistas se reconozcan como educadores y todos los educadores como artistas. La creatividad como competencia clave del docente y la pedagogía como competencia clave del artista vuelven a conectar las dos figuras que en nuestro imaginario aparecen como antagónicas cuando, como tantas veces hemos defendido, no lo son. Solo entendiendo la educación como parte inherente del arte y el arte como parte inherente de la educación, lograremos impulsar procesos de educación artística contemporáneos que nos hagan transformar el mundo en un lugar mejor para todos.

## PROGRAMA ABC (ARTE, BIENESTAR Y CREATIVIDAD EN LA COMUNIDAD). TRAYECTORIA, DESCRIPCIÓN Y ALCANCES

INÉS SANGUINETTI

Ponencia presentada en el marco del Segundo Seminario Internacional de Educación Artística (2014)

*Inés Sanguinetti es cofundadora y presidenta de la Fundación Crear Vale la Pena, organización no gubernamental que desde 1997 desarrolla un programa de transformación social a través del arte para revertir la exclusión y la falta de oportunidades que afectan a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en contextos de exclusión.*

«Para cambiar el mundo lo primero que tenemos que hacer es nombrarlo.»

GERTRUDE STEIN

Arte, Bienestar y Creatividad en la comunidad (ABC) es un programa piloto de gobierno destinado a renovar las actividades de enseñanza-aprendizaje, que integra el arte y la creatividad en forma transversal a los contenidos curriculares para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia escolar. Este proyecto se está llevando adelante bajo la modalidad de un consorcio público-privado que explora tanto nuevas políticas de cultura y educación como nuevas formas de gestión de lo público, articulando en acción conjunta con el mundo de las organizaciones sociales, la academia y el de la función pública. A su vez supone un proceso de modernización del Estado, pues pone en acción articulada a tres ministerios diferentes de un mismo gobierno: Educación, Cultura y Desarrollo Económico (representado este último por la Secretaría de Hábitat e Inclusión del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) en alianza con la organización Crear Vale la Pena y la Universidad de San Andrés.

Durante tres años (2012-2014) se lleva implementando este programa, el cual representa un trabajo interdisciplinar conjunto entre artistas y docentes, y que además es seguido por una investigación académica respecto del proceso de implementación e impacto de sus resultados en la mejora de la calidad educativa y la convivencia en la escuela y la comunidad.

ABC en la comunidad plantea además una alianza internacional con experiencias similares de la universidad y la ciudad de Aberdeen en Escocia, con el propósito de mejorar —a través de una comunidad de aprendizajes sin fronteras— las posibilidades de implementar acciones innovadoras en el sistema escolar a nivel global.

### Trayectoria histórica de la experiencia

El programa ABC nació en 2012 como un programa piloto que buscaba impulsar nuevas políticas públicas de arte y cultura en la ciudad de Buenos Aires. Las actividades ABC de promoción de las artes, la cultura y la creatividad, bajo un enfoque transversal en la tarea educativa, están orientadas al mejoramiento de la convivencia, la conciencia social, la calidad educativa y la ciudadanía efectiva de los barrios de la zona Sur de la ciudad de Buenos Aires, donde se advierte una mayor vulnerabilidad social. El programa ABC pertenece al gobierno de la ciudad de Buenos Aires y, junto con atender mediante nuevas estrategias las necesidades especiales de su población más necesitada, pretende integrar en la acción pública los saberes

y prácticas desarrollados por las organizaciones sociales que trabajan la cultura comunitaria y la inclusión educativa.

El antecedente de ABC es el programa de arte en escuelas que desarrolló, a partir del año 2006, la organización Crear Vale la Pena como un trabajo extracurricular en diversas escuelas públicas y privadas del país (Somos Voz-Iguals pero Diferentes), al introducir dinámicas de creatividad para el mejoramiento del clima escolar con un enfoque de promoción de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y que fue realizado en alianza con el Departamento de Educación de la Universidad FLACSO y supervisado por la Universidad de San Andrés.

Desde el año 2011 se han desarrollado diversos intercambios de prácticas pedagógicas, producciones artísticas e investigación académica entre la ciudad de Aberdeen, Escocia, la ciudad de Buenos Aires, la Fundación Crear Vale la Pena y la Universidad de San Andrés. La fuente de inspiración de estos intercambios estuvo en el impacto positivo que ha tenido el programa “Somos Voz-Iguals pero Diferentes” de Crear Vale la Pena y el “Arts Education and a Curriculum for Excellence” en Escocia,<sup>1</sup> como política pública devenida de experiencias piloto similares. A través de esta experiencia internacional se generaron espacios de intercambio, formación e investigación, a fin de articular conocimientos en nuevos formatos para la renovación de las prácticas escolares y el enriquecimiento del intercambio cultural entre Argentina y Escocia.

### Antecedentes de las organizaciones responsables del proyecto desde la sociedad civil

El consorcio público privado ABC tiene como unidad ejecutora a la organización social Crear Vale la Pena y la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. He aquí un breve perfil de ambas entidades.

Crear Vale la Pena es una organización no gubernamental que, desde 1997, desarrolla en Argentina un programa de inclusión social para jóvenes, integrando la educación en artes, la producción artística y la acción comunitaria, como medios para la promoción y el desarrollo social e individual. Asimismo, desde el año 2008, Crear Vale la Pena se ha volcado a desarrollar programas de formación de formadores para artistas, docentes, trabajadores sociales, gestores culturales y equipos de gobierno, aplicados a contextos vulnerables y a la promoción de redes locales, nacionales e internacionales para la multiplicación de estrategias de arte para la integración social, la salud integral, la lucha contra la discriminación, la violencia, la corrupción y el ejercicio efectivo de los derechos de los niños y los jóvenes.

Adicionalmente, la organización conforma uno de los núcleos de coordinación de la Red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social e integra la Plataforma Puente, alianza con la que se realiza conjuntamente hace 10 años una campaña continental de implementación de nuevas políticas públicas de arte, educación y transformación social en 11 países.<sup>2</sup>

La Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés tiene la misión de contribuir a mejorar la equidad y calidad de la educación en la Argentina, de ahí que desde el año 2000 trabaja con el compromiso de contribuir al desarrollo de una educación de calidad para

---

1. Disponible en <http://www.educationscotland.gov.uk/thecurriculum/whatiscurriculumforexcellence/index.asp>

2. Más información en: [www.crearvalelapena.org.ar](http://www.crearvalelapena.org.ar)



todos los niños y niñas, independientemente de su origen socioeconómico. Para mejorar la educación no basta con la buena voluntad, sino que es necesario contar con conocimiento especializado sobre el tema. Esto implica hacer investigación de calidad para tener diagnósticos basados en datos rigurosos y para generar nuevas maneras de pensar la problemática educativa. La transferencia de conocimiento debe ser parte fundamental de una institución que se propone contribuir a la mejora educativa.<sup>3</sup>

### Propósito de ABC

El programa ABC tiene el propósito de mejorar la calidad educativa en las escuelas, potenciando y enriqueciendo los aprendizajes, el clima escolar, la cohesión social y el compromiso de la comunidad a través de las artes, la cultura y la creatividad. Este programa piloto busca investigar y validar estas prácticas como un aporte a la nueva orientación de las políticas de cultura y educación de la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

El número de beneficiarios del programa en el año 2013 alcanzó un total de 21.039 personas, que comprende:

- Dentro del aula: 1.256 alumnos como beneficiarios directos del programa en los tres niveles educativos (Inicial-Primaria-Secundaria).
- Dentro de la escuela (interaula, durante los recreos, rituales, actos, etc.): 9.919 participantes directos.
- En la comunidad: 9.864 participantes directos.

Específicamente el programa se propone:

- Formar a equipos de artistas con: docentes, trabajadores sociales y promotores de salud, como pares didácticos en la implementación de herramientas de arte, creatividad y bienestar en sus comunidades, con el objetivo de implementar en el aula y en los espacios comunitarios nuevos dispositivos didácticos que den aplicación efectiva a los nuevos enfoques en la educación formal y la educación no formal. Se busca además fortalecer el rol de la escuela en la implementación de las estrategias comunitarias para la construcción de capital social y lograr el bienestar general.
- Generar espacios de trabajo interdisciplinario para desarrollar experiencias en abordajes complejos a los problemas instalados en los espacios de formación de jóvenes.
- Brindar a artistas y docentes nuevas perspectivas teóricas sobre las problemáticas contemporáneas de la educación.
- Implementar pedagogías que potencien el vínculo entre educación formal y no formal, y entre escuela y comunidad educativa.
- Promover el desarrollo de la creatividad dentro de la escuela para mejorar la capacidad de aprender.

---

3. Más información en: [www.udesa.edu.ar](http://www.udesa.edu.ar)

- Mejorar las políticas de prevención de la salud contribuyendo con prácticas de creatividad y bienestar en las dimensiones determinantes de la salud.
- Abordar sistemáticamente en diversos espacios, y con herramientas específicas, el tratamiento de temas tales como: discriminación, salud integral, prevención de violencia y adicciones.
- Mejorar el vínculo entre jóvenes y adultos a través de nuevos modos de involucramiento en la práctica educativa y el trabajo comunitario.
- Ofrecer a los alumnos modelos de formación y experiencias educativas que los involucren, y que generen en ellos hábitos de trabajo creativo y autónomo, para favorecer los aprendizajes en la escuela.
- Analizar el impacto de la implementación del plan piloto en Argentina y su equivalente en Escocia, de modo que posibilite sistematizar aprendizajes que constituyan la base para la planificación de políticas públicas que permitan extender el proyecto a otras escuelas interesadas.
- Construir una comunidad internacional de aprendizaje sobre los aportes mutuos entre la educación no formal y la educación formal.
- Desarrollar espacios público-privados locales e internacionales entre gobiernos, organizaciones socioculturales y la academia, para la construcción de sociedades más equitativas y pacíficas.
- Generar experiencias de colaboración entre Latinoamérica y Europa que puedan constituirse en casos de estudio para la construcción de vínculos internacionales simétricos entre regiones desiguales.

La estimación de la implementación del programa ABC es de tres años de duración y se aplica en las escuelas públicas de todos los niveles educativos. Este proceso contempla tres niveles de acción en los tres niveles educativos (Inicial, Primaria y Media) y sus comunidades, pertenecientes a las Comunas 4 y 8 de la zona Sur de la Ciudad de Buenos Aires. Se incluyen además dos Centros de Atención Primaria de la Salud (CESAC) y un centro comunitario de jubilados.

Las actividades de ABC se desarrollan en:

Intraula (dentro del aula).

Interaula y escuela (proyectos entre dos aulas o más, proyectos entre niveles [por ej.: Inicial/Primaria], rituales escolares, recreos, actos, festejos y reunión de padres).

Acciones en el espacio público con organizaciones sociales comunitarias e instituciones de la comunidad.

## Marco conceptual

La formulación del programa ABC tiene su origen en reconocer al arte, la cultura y la creatividad como medios vitales para el desarrollo de estudiantes creativos, críticos y respetuosos de la diversidad, y que a través de estos sean fortalecidos en su capacidad de desarrollo personal y comunitario. La actividad cultural y creativa es un elemento fundamental en la visión de una educación holística para una sociedad cohesiva. El trabajo conjunto de los diversos actores sociales involucrados tiene como objetivo intercambiar conocimiento y prácticas en estas áreas, explorando maneras para asegurar que las comunidades puedan tener acceso a experiencias enriquecedoras que serán el sustento para el aprendizaje significativo y la participación activa en la sociedad civil. Se busca de esta manera desarrollar una cultura de intercambio, en la que los aprendizajes de los alumnos sean significativos, positivos y transformadores, brindando experiencias artísticas, culturales y creativas de excelente calidad educativa.

El proyecto consiste en la implementación de nuevas herramientas lúdico-creativas que permiten a docentes y artistas profesionales trabajar en forma conjunta para planificar y enseñar en equipo, y así mejorar el aprendizaje en el aula y contribuir a la cohesión social.

La visión de ABC parte de la base de considerar la docencia como un arte de representación y a la escuela como un actor clave en la gestión y animación sociocultural de los territorios. En tal sentido, es sumamente auspicioso el conocimiento acerca de los indicadores de resultados en Escocia, ya que muestran el gran impacto que tiene la introducción transversal del arte en el currículum<sup>4</sup> para el mejoramiento de la calidad de la educación formal. Esto constituye un horizonte de trabajo tanto para quienes implementan este programa piloto, así como para las autoridades locales.

En Argentina, los resultados de la investigación académica que evalúa la valoración que hacen de la metodología ABC docentes y alumnos, arroja también resultados muy positivos en relación a:

**la motivación.** El 91% de los estudiantes de nivel medio ha percibido que las clases de ABC son más interesantes o motivantes. El 64% de los estudiantes de nivel medio perciben que las clases de ABC son una nueva forma de aprender.

**los aprendizajes.** El 100% de los docentes (Inicial-Primaria-Media) percibe un aporte positivo para que sus alumnos aprendan. El 83% de los docentes (Inicial-Primaria-Media) percibe que las clases de ABC ayudan a mejorar el rendimiento escolar.

**la convivencia escolar.** El 57% de los estudiantes “Primaria-Media” percibe que, en las clases de ABC, su relación con otros compañeros es mucho o bastante

---

4. Algunos de los indicadores de resultados del programa Arts Education and a Curriculum for Excellence ([http://www.scottisharts.org.uk/resources/publications/education/pdf/Arts%20Across%20Curriculum%2015\\_4.pdf](http://www.scottisharts.org.uk/resources/publications/education/pdf/Arts%20Across%20Curriculum%2015_4.pdf)) en Escocia, en el ámbito de la formación docente, muestran que:

- El 82% de los alumnos ha dicho que era más fácil aprender los temas en las clases.
- El 70% de los alumnos ha pensado que tomar parte en clases con artistas les daba más confianza en sí mismos.
- El 70% de los alumnos ha percibido que podía recordar las ideas con mayor facilidad.
- El 88% de los alumnos ha dicho que los asuntos eran más interesantes cuando eran enseñados por artistas.
- El 89% de los alumnos ha querido trabajar más tiempo en las tareas en estas clases.
- El 83% de los maestros ha pensado que los alumnos tenían mejor comportamiento cuando había un artista en el aula.

mejor que en otras materias. El 71% de los estudiantes (Primaria-Media) percibe que las clases de ABC los ayudan a trabajar y pensar en equipo con sus compañeros. El 97% de los docentes (Inicial-Primaria-Media) percibe que las implementaciones de ABC mejorarán la convivencia entre los alumnos.

**la preparación de las clases.** El 82% de los estudiantes (Primaria-Media) percibe que el docente y el artista dedican mucho tiempo a preparar las clases.

**la percepción del docente respecto a la relación con el artista.** El 100% de los docentes (Inicial-Primaria-Media) valora el aporte de los artistas a su tarea. El 91% de los docentes percibe que los artistas aportaron nuevas herramientas de enseñanza.

Se considera que, vistas desde una perspectiva amplia, las intervenciones artístico-pedagógicas aplicadas a causas públicas permitirán promover entre los niños, niñas y jóvenes, así como en los ámbitos comunitarios, los siguientes objetivos:

- fortalecimiento de la capacidad de ser
- fortalecimiento de la capacidad de aprender
- fortalecimiento de la capacidad de convivir
- fortalecimiento de la actitud emprendedora

A través de las intervenciones que realizan en conjunto artistas y docentes, se procura desarrollar las capacidades lúdicas, expresivas y creativas, aportando a través de ellas nuevas maneras de abordaje y de reflexión sobre los contenidos curriculares en general (Ciencias Exactas, Sociales, Naturales, Lengua, etc.) y respecto de temáticas complejas en particular como: salud integral, violencia, discriminación y organización social. Todo ello mediante la promoción de dinámicas participativas encaminadas a integrar la diversidad social, cultural, social, étnica y de género.

### Nuevo rol profesional

El resultado final de la ejecución del programa es la aparición de un nuevo rol profesional en la comunidad educativa, que es el del “artista itinerante o vinculante con la comunidad”. El rol de este artista no es el que tradicionalmente se le adjudica al docente de arte en la escuela, sino el de ponerse a disposición como colaborador en la preparación del medio para el aprendizaje de contenidos curriculares de los docentes, el de facilitar experiencias interaula al servicio del proyecto escolar, el de generar nuevos rituales que fortalezcan la convivencia en diversidad en atención a las diferentes identidades en la escuela, y por último, el de reforzar vínculos interinstitucionales entre escuela, espacios de atención primaria de la salud y espacios culturales y deportivos para permitir elaborar abordajes complejos de las problemáticas en los territorios.

Los artistas vinculantes con la comunidad están al servicio de la promoción de nuevos imaginarios de futuro que permitan soñar, planear y crear los nuevos paradigmas culturales, y aunque la creatividad y la comunicación no son áreas privativas del arte, son las artes creativas las que se asientan fundamentalmente en el desarrollo de esa creatividad.



## La investigación académica

La investigación académica de este programa piloto, realizado desde la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, forma parte integral de este proyecto y está orientada a generar conocimiento a partir del análisis de todo su ciclo de implementación. Este componente, al igual que el programa ABC, se encuentra en curso de desarrollo, de modo de hacer recomendaciones para su futura ejecución como nueva política pública de cruce entre arte y educación formal en la ciudad de Buenos Aires.

## Generación de proyectos sin fronteras

Me declaro una enorme defensora en este momento en Latinoamérica de la generación de proyectos sin fronteras. Es imposible que demos vuelta la educación y la inequidad —que son dos grandes obstáculos—, que han sido montadas en un sistema global desde lógicas que resisten la unidad. Es decir, solo en la unidad vamos a poder desmontar el Estado burocrático autoritario, vamos a poder desmontar la inequidad y vamos a poder desmontar la escuela occidental entendida con ese cartesianismo que no nos está ayudando.

Recién, cuando escuchaba las maravillosas ponencias del inicio, María Acaso dijo tan bien respecto a que las profesoras de educación artística “deben dejar de ser las mucamas de las escuelas que decoramos”. Yo digo que cuando dejemos de ser las mucamas de las escuelas que decoramos, también nuestros ministerios de Cultura van a dejar de ser las Cenicientas del presupuesto nacional.

En esta lógica sin fronteras, el proyecto ABC se gestionó mediante una alianza internacional. Fue así que el gobierno de Escocia nos invitó a contar una experiencia bastante pequeña que había implementado Crear Vale la Pena en escuelas públicas y privadas. Y fue en ese país que descubrimos un programa increíble del gobierno de Escocia, que también es medio Cenicienta europea, mediante el cual colocaron la creatividad en el centro de la producción social. Fue una decisión política del gobierno de Escocia. Esto, porque ellos entienden que vivimos en un mundo que no es más sustentable, ni social ni ambientalmente, y que todos los niños que se educan en todas sus escuelas van a trabajar en cosas que sus docentes ignoran meridianamente. Entonces, adoptamos ese programa y estamos trabajando con él, y se denomina Arte y Educación a través del Currículum.

## La creatividad puesta al centro

Este “guiso”, este plato, tiene dos elementos: un artista y un docente trabajando para la mejora de la calidad educativa. Es decir, trabajando no extracurricularmente, sino trabajando dentro de la malla curricular. El objetivo tiene que ver con los famosos pilares de Delors:<sup>5</sup> aprender a ser, aprender a aprender, aprender a accionar-emprender y aprender a convivir. Sobre estos cuatro pilares 164 países concordaron y firmaron un acuerdo, el que entrega estos desafíos, estas tareas, que recaen en la escuela. Este programa está dirigido a ponerle agenda a dichas directrices, para que deje de ser un texto y se transforme en acción en las aulas.

La creatividad, entonces, está en el centro (escuela/creatividad/comunidad). La creatividad, además, es un tema que no puede evitarse dentro de la acción artística, porque se supone que

---

5. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y titulado “La educación encierra un tesoro”.

nos dedicamos a eso, pero la creatividad es un tema demasiado serio para dejarlo en manos de los artistas... Yo soy artista y se los digo... De ahí entonces que lo que primero hacemos es que los artistas que se van a introducir en la escuela se capaciten (140 artistas capacitados), porque todos son o cantantes, o artistas visuales, o músicos, o bailarines, pero ninguno de ellos tiene, en general, bases demasiado sólidas de su perspectiva de construcción social, de capital social desde el arte y la cultura. Sus principios de ciudadanía cultural, sus experiencias territoriales con el arte, todo eso está, digamos, un poco flojo, porque son todos profesionales que provienen del mundo de las bellas artes. Entonces, reciben una formación en todas estas perspectivas y se los introduce en el mundo de la educación.

Y esta formación de los artistas nos regala un testimonio como este de un artista formado: “ABC abrió mi mirada: antes pensaba el arte como algo en sí mismo, ahora lo pienso como un recurso para otros alcances...”

Entonces, esto del “artista autónomo: a mí no me condicionen...” queda atrás. Los artistas en realidad aquí dicen: “Nosotros podemos trabajar por causas públicas sin dejar de ser bailarines”, que es lo que está diciendo María Acaso: levantemos el cartel de la construcción de la nueva cultura y de la nueva política.

Esta es una capacitación que, a posteriori de esa, hacemos otra juntos artistas y docentes (150 artistas y docentes capacitados). Y lo que hacemos es bajar una pequeña caja de herramientas, que en realidad es un estímulo para que entonces los artistas empiecen a desarrollar ellos su creatividad en esa dirección. ¿Cuál fue la experticia de esa caja de herramientas? Es lograr que un conjunto de creaciones en artes visuales, danza, música y teatro, las puedan hacer cualesquiera sin haber tenido jamás una formación en estos lenguajes.

### Intersección de los lenguajes artísticos con los contenidos curriculares

El desafío es ¿qué es lo que hace el artista: viene y hace danza en la clase? No. Nosotros le decimos al artista: ¿qué necesita el profesor? El profesor tiene serios problemas de convivencia, el profesor tiene todo este grupo de alumnos que no participa, el profesor necesita enseñar álgebra o triángulo... Entonces lo que el artista hace, técnica y profesionalmente, es preparar el medio para el aprendizaje. Ese es su escenario, su espacio creativo, su sala de ensayos. Es ahí cuando el docente planifica con el artista y se cruzan todos estos lenguajes artísticos con la malla curricular: Matemáticas y Artes Visuales, Lengua y Música, clima emocional y expresión corporal, Ciencias Naturales y Artes Visuales, Geometría y Danza, Ciencias Sociales y cómics.

Y así, de esa intersección de los lenguajes artísticos con los contenidos curriculares puesta en práctica, surge este testimonio de un alumno de cuarto año: “Creo que mejora el clima de la clase porque nos ayuda a liberarnos del miedo y a mantener sin vergüenza la confianza entre nosotros”. En relación a este testimonio, nos hemos dado cuenta de que cuando damos talleres de creatividad lo que estamos ejercitando es justamente la salida del miedo y la confianza. Nada más que eso... No hay una gran idea detrás, o mejor dicho, relajarse es una gran idea.

### La escuela como actor público por excelencia

Trabajamos en el patio las reuniones de los docentes para resolver conflictos de manera creativa, puesto que generalmente los docentes pertenecen a mundos políticos diferentes, el proyecto escolar no siempre tiene que ver con lo que los docentes quieren, o a veces el

proyecto escolar tiene que ver con lo que ellos quieren, pero el gobierno de turno está peleado con los docentes. Es una especie de enjambre. (A propósito del patio, este no puede ser ese lugar donde los niños huyen de la sala de clases a recreo como si estuvieran metidos en una olla a presión).

El trabajo en el contexto barrial consiste en llevar el espacio áulico al espacio público de la calle, o a las organizaciones sociales del barrio, o se invita a esos actores claves del barrio que son parte fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de un niño, que son parte esencial de la cultura, como lo son los portadores de tradición. Desde el programa se retrama: los artistas arman proyectos con los docentes, levantan acciones en los espacios públicos y con las organizaciones e instituciones barriales, con los espacios de salud, con los centros deportivos, etc.

La idea fundamental del programa es la siguiente: la escuela es el actor público por excelencia; el actor público que pone el cuerpo; los ministerios, las secretarías son intangibles para las personas: la presencia de lo público en el último territorio del último confín de Chile y Argentina está representado por una escuela, que da cuenta y presencia de ese espacio público que es el Estado. El Estado tiene que poder comprender que su mayor capitalidad la tiene no en la policía, ni siquiera en los espacios de salud, sino en la escuela.

¿Y por qué eso es así? Porque en la escuela los docentes tienen que resolver problemas tales como: un chico que no tiene dientes, la falta de documentos de un niño, una chica abusada, que a alguien se le incendió la casa, etc. Todo esto está en la agenda de los docentes, entonces nuestro programa trata de darles herramientas en administración sociocultural a estos maestros de la administración sociocultural, y hacerlos entender que son los actores claves para poder retejer la malla rota de un territorio en el que en ocasiones el Estado abandonó su función, y que a veces ese territorio abandonó su función de territorio dotado de sentido, y que se explica en lo que antes se habló de lo que sucede en Chile, cuando alguien antes dijo que en Chile no se dialoga; en la Argentina tampoco. Hemos perdido el camino hacia la sociedad dialógica porque hemos dejado de dialogar empáticamente.

Mientras más uno entiende las diferencias, más estas desaparecen... Hicimos con Acciona Chile en Argentina un seminario internacional en el que analizamos las diferencias, semejanzas y campo común de lo que está haciendo Chile, Colombia, Argentina y Escocia, y resulta conmovedor: aparece el planeta, y aparece eso: la política ha estado infectada hasta ahora de una lógica de territorios, y nosotros tenemos que inventar otros territorios que son territorios en valores, territorios temáticos. Esto de lo que estamos hablando: cultura para la transformación social, arte-educación, es un territorio temático. Y tiene que ser algo a lo cual uno pertenezca hasta que le suene la cabeza de lágrimas, tiene que emocionar tanto como el país propio.

## Reinventar el futuro desde un presente más creativo

Quisiera resumir todo esto diciendo: “otro mundo es posible”. Esta frase todos la conocen y la relacionan con Porto Alegre... Durante muchos años, porque ha habido muchos Porto Alegre,<sup>6</sup> esta frase nos inspiró, y verdaderamente, en Belem Do Pará<sup>7</sup> el año 2009, un conjunto de organizaciones dijimos: no se trata de inspirarnos, porque la urgencia no permite que estemos satisfechos con estar inspirados... es más que inspiración: tarea. Entonces, una política pública es la organización de la emoción no manipulación; es la organización de las voluntades, es la sistematización de las voluntades con un objetivo estratégico. Y no una política de cultura de cualquier cosa es esa organización de las voluntades. Y nosotros tenemos que entender, y aquí el valor del arte y la cultura, que esa política pública necesita colocar en el centro de su arquitectura el valor de la excelencia de lo humano. Si se hace esto, esa energía va a ser un impulso arrasador y deslumbrante. Si la justicia no es fiesta, no nos va a conmovir nunca y no va a suceder.

Tenemos que reinventar el futuro desde un presente más creativo, y cuando digo reinventar el futuro no quiero deprimirlos, pero el futuro está inventado: el futuro es esa escuela predictiva, opresora; el futuro es la pobreza estructural en Latinoamérica; el futuro es el narcotráfico; el futuro es más personas esclavas hoy en el planeta que cuando se eliminó la esclavitud. Eso es el futuro, ya está planeado. Nos quedamos aquí sentados... vamos para allá; entonces, reinventemos el futuro desde un presente creativo ya, no diciendo qué, sino haciendo cómo. Así, esa política pública, con esa emoción, va a poder enfrentar ese problema, va a poder interpretar un imaginario colectivo para entonces arrastrar deslumbrantemente esas voluntades, va a poder liberarnos de la impotencia, que es lo que encontramos como marca cada vez. Va a poder tejer y retejer ese tejido partido: “Chile no dialoga”, “Argentina, nos estamos matando en este momento...”

Y todo esto nos coloca en una posibilidad maravillosa que es decir, básicamente, y esto es lo que tendría que decir nuestra Secretaría de Cultura o nuestro ministro de Cultura en la mesa de todos los ministerios: cualquier política de Cultura que ustedes piensen, señores, es, antes, un proyecto cultural. Es decir, no es la moneda que nos queda para decorar el proyecto político, es el corazón de lo político. Porque si es así, si es un proyecto cultural el de nuestra admirada Bachelet —porque ella es de Latinoamérica, no es de ustedes solamente—, si logra ser un proyecto cultural, va a poder tejer una red infinita de futuros como los que estamos diciendo en el presente de un territorio que es Chile, pero como es latinoamericana, Bachelet, va a tejer una red infinita de futuros en el presente de este territorio temático que es Latinoamérica.

Y para cerrar, yo no me quedé muy contenta hoy en la mañana con la palabra épica. Yo propongo que pensemos más que en una épica en una ética, y que pensemos en una estética... Porque la épica me suena a los héroes y en realidad en Latinoamérica van a acabarse las víctimas cuando se acaben los héroes.

---

6. Alude al Foro Social Mundial de Porto Alegre.

7. Alude al Foro Social Mundial de Belem do Pará realizado en esa ciudad de Brasil en 2009.



## SIN LAS ARTES NO ES POSIBLE PENSAR EN LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**PATRICK SCHMIDT**

Charla dictada el marco del Tercer Seminario Internacional de Educación Artística (2015)

*Patrick Schmidt es director asociado de la Escuela de Música de Florida International University. También dirige el programa de graduados y las nuevas iniciativas online de la Escuela de Música. Previamente, Schmidt enseñó durante once años en el Westminster Choir College de la Rider University, en Princeton, EE.UU. Dicta diversos cursos sobre educación musical tanto en fundaciones como en instituciones educacionales de secundaria, así como otros sobre métodos corales; filosofía y sociología de la música; currículo, evaluación e investigación, y también sobre estudios culturales. Ha escrito en numerosas revistas especializadas. Fue coeditor de National Society for the Study of Education (NSSE) (2012), editor de Arts Education Policy Review (2013) y coeditor de Oxford Handbook on Social Justice and Music Education (2014).*

Es un placer estar hoy aquí en Chile y en Santiago para unirme a un número de personas que comparten mi misma pasión: la pasión por las artes, por la educación, por alcanzar y transformar la vida de la gente. Esta es una presencia esencial y poderosa en un momento en que nuestras sociedades se esfuerzan por encontrar formas en que la educación pueda ser vista, por un lado, como una conexión a parámetros y necesidades económicas, pero también, y quizás aún más significativamente, como el conectar nuestras vidas y nuestro trabajo con fines sociales, con fines éticos, con la libre expresión y con la justicia social; en otras palabras, con una vida que vale la pena vivir.

Soy y me veo a mí mismo antes que nada como un educador. Pero como educador, mis puntos de vista y mi estado de ánimo están indeleblemente marcados y orientados por las ricas y complejas tradiciones de las artes. Esto, creo yo, no me hace único, especial ni talentoso —todas palabras problemáticas que han segmentado, y de hecho, no más que limitado las artes y su potencial impacto en la educación. Pero este marco, esta perspectiva artística, me provee de un complejo conjunto de puntos de referencia que me proporcionan conocimientos, redes, entendimientos empáticos y disposición creativa, habilidades que están en sintonía con cómo me aproximo a la solución de problemas, cómo dirijo y trabajo con los demás, y cómo me imagino críticamente nuevas oportunidades. He aquí el porqué las artes tienen y continuarán transformando la educación. He aquí el porqué las artes tienen y continuarán transformando la vida de las personas como yo, como ustedes, y como los cientos de estudiantes en cuyas vidas influimos de modo permanente.

Quería leer estas declaraciones iniciales, porque el español no es mi lengua materna. De hecho, no es mi segunda ni tercera lengua. Así y todo, a menudo me toca 'usar' mi español limitado, y tengo que hacerlo desvergonzadamente, hablando de cuestiones complejas en una lengua que no es la mía, lo que resulta una tarea intimidante. Pero más allá de esto, verbalizar o expresar el mensaje preciso e inequívoco de que las artes son importantes, requiere de alguna concesión. Por eso, en momentos como este en los que detesto leer, les pido perdón.

Lo que espero hacer en los próximos 45 minutos no siempre sigue un guion. Esto es importante porque mis objetivos no son entregar formas prescritas bajo las cuales podamos traer las artes al currículo general, a la vida educativa de los individuos, o a las mentes y los corazones de los que hacen la política y los políticos. Creo que las ideas, preguntas, ejemplos y sugerencias que ofrezco, sin duda pueden proporcionar el alimento, el apoyo y los elementos estructurantes para tal tarea. Sin embargo, al final del día, me parece que esta es una tarea que debe ser tomada por cada uno de nosotros. Y debe hacerse según nuestra propia voluntad, dentro de nuestros propios contextos, usando nuestras propias palabras. Debe ser parte de nuestras propias luchas, y debe ser una señal de nuestro compromiso con el campo de las artes, así como también con nuestro compromiso de educar de manera refinada, desafiante, validante y, sí, transformadora. ¡Así que vamos por ello!

### Educación artística y musical: una profesión crítica es una profesión innovadora

Como ustedes podrán apreciar, en esta presentación el objetivo principal es ofrecer una perspectiva sobre cómo el arte puede influenciar otras formas de educación, al advertir su facultad de hacer dos cosas: i) fomentar la capacidad de adaptación, es decir, la capacidad de mirar viejos problemas bajo nuevas formas y ii) resaltar las contribuciones claves de la educación artística en cuanto a que facilita el empoderamiento, esto es, el compromiso por una educación que no solo se centra en la entrega de contenidos, sino en ayudar a las personas a cambiar sus realidades y las de los que nos rodean.

La primera idea, la capacidad de adaptación, se comprende mejor a la luz de las palabras de Marcel Proust, cuando dice que “el verdadero acto de descubrimiento no consiste en la búsqueda de nuevas tierras, sino en ver con nuevos ojos”. Si bien las artes sin duda son prolíficas en ‘la búsqueda de nuevas tierras’, resultan prodigiosas como herramienta educativa para ayudarnos a ‘ver con nuevos ojos’. El segundo elemento, el empoderamiento, puede significar muchas cosas, y ciertamente no es del ámbito propiamente tal de las artes, pero a través de las artes el empoderamiento puede ser autogenerado; no desde el exterior hacia adentro, sino generándolo desde adentro hacia fuera. El empoderamiento se convierte entonces en un equilibrio entre tener una voz, poder acceder, y pensar y actuar a la vez. Las artes facilitan el empoderamiento, al permitir la exploración de la creatividad, que es una herramienta clave y de gran alcance. Aquí cabe lo que el famoso psicólogo Jerome Bruner dijo alguna vez: “ser creativo es encontrar la manera de usar lo que ya sabemos con el fin de ir más allá de lo que ya puedo pensar”. Y ninguna disciplina nos ayuda a entender esto mejor que las artes.

Adaptabilidad y empoderamiento son fundamentales en nuestras economías del siglo XXI, pero también son fundamentales para el desarrollo de los valores éticos y humanísticos. Estos conceptos son la clave para las tareas de pensamiento crítico requeridas por las nuevas industrias (incluidas las industrias culturales), así como también son formativos de la conciencia social y la responsabilidad cívica.

Parte de la idea de que los/as profesionales del arte tienen que ser críticas/os con el fin de seguir siendo relevantes. Ser crítico aquí no es simplemente la única manera de convertirse en un/a verdadero/a profesional —que se encarga de hacer frente al cambio, responsable ante los nuevos retos y sensible o receptivo a una nueva visión—, sino que es una disposición central necesaria para enfrentar la creciente politización de la educación. Al respecto, el educador brasileño Paulo Freire ha dicho que toda educación es política y que los pedagogos —de artes u otras disciplinas— necesitan despertar a esta realidad y abrazarla.

Las preguntas que subyacen a esta presentación son: ¿de qué manera podemos ser más activos?, ¿podemos actuar más como un tipo de activistas?

Ser crítico es el meollo de estas dos preguntas, y ser crítico, para mí, significa antes que nada ser relevante. Solo por ver el mundo de manera crítica, es decir, creativa y políticamente, solo con el compromiso de ser relevante, podemos estar en contacto con las necesidades y desafíos de nuestros estudiantes y de los que nuestras comunidades enfrentan. Esta es una promesa fundamental que debemos entregar y alcanzar, y hacerla central en las enseñanzas que inculquemos en nuestros estudiantes. Esto resulta fundamental hoy en día cuando la estandarización y el aprendizaje basado en la norma están tan omnipresentes.

David Repetto comparte esta misma percepción acerca de las artes al recordarnos que: “el proceso creativo no surge de la optimización, sino de la diferencia”. Esto es crítico para una educación en y por medio de las artes, ya que nos ayuda a comprender que el desarrollo de una disposición creativa no solo tiene valor técnico y funcional, sino que también valores éticos, sociales, y cívicos. Esto significa no solo que la creatividad sea una ‘habilidad valiosa’, sino tan importante como esto, que la creatividad me ayuda a entender y dar valor a la diferencia. Y la comprensión y la valoración de la diferencia (que yo sostengo es la definición fundamental de ser creativo en las artes), me hace ‘marqueteable’, pero lo más importante, me ayuda a ser tolerante, indignado y político. Me ayuda a dar sentido a las ideas y relacionarme con el mundo. En otras palabras, me ayuda a comprometerme críticamente con las realidades y desafíos que me rodean.

A continuación les presentaré cinco videos,<sup>1</sup> que operan como una senda a los conceptos que acabo de articular. Por ejemplo, el primero de ellos fue desarrollado por un estudiante universitario y muestra la interacción entre las formas tradicionales de entender el lenguaje musical y cómo este puede ser utilizado para conectar con las necesidades y realidades de los intereses de parte de nuestra cultura actual.

El segundo video también está relacionado con un grupo universitario, y en este es posible apreciar cómo las prácticas artísticas se intersectan con nuevas reglas creativas para la acción. Lo interesante aquí no es simplemente el computador como un instrumento, sino que los estudiantes están “tocando/jugando” con el instrumento bajo un nuevo reglamento. Aquí la partitura funciona como una conversación, como un juego.

El siguiente video es bastante potente. Proviene de Finlandia y muestra a un grupo de alumnos con síndrome de Down en clases de música. De hecho, este video es el trailer de un documental que aborda la ruta iniciada por Síndrome punk. Síndrome punk comenzó dentro de una escuela de música de la periferia de Helsinki, una escuela llamada Resonaari. Son pioneros en la reconstitución de lo que significa integrar la educación musical y la musicoterapia. Pero son también un ejemplo de cómo participar en la labor normativa y la acción política.

El cuarto video es de Bahía, Brasil, y fue realizado por una ONG llamada EletroCooperativa. Esta ONG fomenta la educación musical como parte de la educación cívica y como parte de la construcción de comunidad. Una de las herramientas claves que utilizan en el proceso, es lo que ellos llaman aulas públicas, que son esencialmente iniciativas de aprendizaje basadas en las artes, no simplemente ‘abiertas al público’, sino que organizadas de tal manera que sin el público no serían posibles.

---

1. Los videos a los que alude el autor, y que formaron parte de esta ponencia, están disponibles en el siguiente link de la presentación: <https://prezi.com/ppl31vf9wnts/semana-de-arte-chile-schmidt/>

El último video es quizás el ejemplo más innovador y en este la creatividad parece ser su factor esencial. Aunque parece extraño, el concepto es verdaderamente interesante. Lo que escuchamos no es solo la música que tocamos/jugamos, sino que la música también puede jugar con nosotros.<sup>2</sup> Vea si usted nota lo que está pasando.

Aunque estos videos son divertidos en sí mismos, ellos portan un mensaje que es más grande, y que es esencial para cualquier tipo de educación en la actualidad; esto es: que con el fin de considerarnos educados, tenemos que entender la complejidad. Así que preguntas como las siguientes se tornan esenciales: ¿qué es la complejidad para ti y cómo la reconoces en tu aprendizaje? Además, gran parte de la investigación en la educación de hoy tiene que ver con preguntas como estas: ¿cómo llegamos a comprender dicha complejidad?, ¿cómo la inculcamos en el currículo?, ¿cómo organizamos los procesos y proyectos de aprendizajes complejos?, ¿bajo qué formas evaluamos la complejidad de manera significativa?

### Educación como un ‘problema perverso’

El problema, por supuesto, es que la educación no es un tema ‘domesticado’. No es algo sencillo, común, estable, o sin contexto. De hecho, la educación como Rittel y Webber han sugerido, es un ‘problema perverso’. Esto significa que a menudo escapa a iniciativas directas, particularmente a aquellas estandarizadas y entregadas de manera masiva. Una forma de comprender la naturaleza de este problema perverso es entender cómo, a pesar de décadas de inversión en educación y de gastos significativos por alumno en Estados Unidos (estimando un promedio de US\$ 15.000), seguimos observando disparidad basada en el género, la raza y la clase, y la promesa central de la nación estadounidense a sus ciudadanos, esfumarse: de ser mejores que sus padres, de que EE.UU. es un país donde se puede prosperar. En los últimos 15 años, al menos en EE.UU., hemos visto una intensificación del currículo en función del contenido, una camisa de fuerza en la evaluación, y la reducción del papel de los/as docentes en la reforma escolar. En cualquier caso, o precisamente, a raíz de estas ideas de concebir la educación como un tema ‘domesticado’ que se puede manejar ‘desde la distancia’, nos encontramos con altas tasas de deserción, desigualdad de oportunidades, y el resentimiento con el tipo de educación que se proporciona al público en general.

Si bien la reforma educativa está más allá del tema de esta charla, esta situación hace claro el hecho de que la educación racionalizante ha producido resultados pobres —el enfoque administrativo de la educación ha fracasado. Recientemente, lo que ha comenzado a crecer es la idea, por vieja que sea, de que la complejidad es la clave para el éxito educativo en el futuro. Bueno, si el problema es la complejidad, si el problema es facilitar múltiples puntos de entrada, entonces ¡el arte puede jugar un papel importante!

La siguiente diapositiva (de las Naciones Unidas) ejemplifica el nivel de complejidad que está involucrado en las artes, y sirve como un recordatorio de, como dije antes, que la complejidad ha jugado un papel en la historia de todos nosotros. Estos dominios culturales, sin embargo, requieren una disposición crítica detrás de ellos. Aunque llenos de potencial, no son en sí mismos suficientes.

Mi sugerencia es que las artes pueden contribuir a cualquier tipo de desarrollo curricular, a cualquier tipo de crecimiento académico, a cualquier tipo de vida pedagógica, pero la educa-

---

2. En inglés, la frase es más asertiva por el juego de palabras desplegado: “What we hear is not only that we play music, but that music also can play us”.



ción tendrá un impacto más significativo mediante la creación y el fomento de los derechos culturales y el cambio social.

La diapositiva sobre el Informe MNR es un ejemplo de cómo la música puede funcionar como un recurso global. Este informe se realizó dentro del contexto de la publicación de los Objetivos del Milenio, establecidos por las Naciones Unidas. Fue coeditado por mí, y se entregó durante dos años seguidos a 164 delegaciones participantes, en las sesiones de apertura de la asamblea en 2011 y 2012. Con el título de “La música como recurso natural”, el informe destaca decenas de programas en más de 46 naciones, que ayudan a las personas y a los agentes políticos a entender que cincuenta yardas no pueden proporcionar vías para el cambio social y el crecimiento económico.

Es importante tener en cuenta también que la política cultural y educativa de hoy ve las artes, y el tipo de aprendizaje que se desarrolla a través de y en las artes, como un hecho que contribuye a la búsqueda de hacer de la educación algo más relevante, y que ejerza un mayor impacto en la vida cotidiana de las personas. Uno de los aspectos que me gustaría destacar aquí es que objetivos y lenguajes similares se están desarrollando en países muy distintos, como Finlandia y Brasil. Y, ciertamente, mientras que el lenguaje no siempre es el mismo en tanto acción, es significativo considerar que la implementación de políticas requiere, primero, el lenguaje que enmarcará y la acción directa.

Así, el primer documento muestra el lenguaje y los objetivos que se están desarrollando en Finlandia. Es importante tener en cuenta los planes establecidos para la igualdad de oportunidades y el establecimiento de la ‘ciudadanía activa’ a través de la educación. El segundo documento muestra cómo los ‘planos de Metas’ en Brasil también delimitan los esfuerzos de aprendizaje, teniendo como objetivos en común la ciudadanía, las preocupaciones económicas y también aspectos ‘simbólicos’.

Retomo el tema del informe, solo para ejemplificar la forma en que muchos de los programas dentro de las escuelas y comunidades de todo el mundo usan las artes para fomentar con éxito estas disposiciones, las que han pasado a formar parte de la política general. El informe está organizado en cinco áreas, y cada una de ellas sintetiza la misión, las metas, los triunfos, las estructuras, y la información de contacto en relación con cada uno de los programas, escuelas, organizaciones no gubernamentales dentro de cada área. Se establecieron cinco categorías: el desarrollo comunitario sostenible, la música y el trabajo con sobrevivientes de traumas, la música y el aprendizaje, la música para la salud mental y física, y la música para la construcción de la paz.

Mi objetivo aquí no es decir que la música y las artes son la panacea para nuestros problemas. Está claro que no lo son. Sin embargo, también es claro que las artes tienen y continúan teniendo un impacto profundo en nuestras vidas, al cambiar nuestras condiciones, al influenciar la forma en que aprendemos, al modificar la manera en que interactuamos con otros, al contribuir a construir redes de unos con otros y enriquecer la vida dentro de las comunidades.

Abogo por que los educadores de artes desarrollen una ‘capacidad de contextualizar’ (*framing capacity*), es decir, tenemos que elaborar un vocabulario, un conjunto claro de ejemplos, y cultivar una pasión para unir nuestros objetivos con preocupaciones políticas y educativas más grandes. En palabras de David McCarthy, “tenemos que pensar en la posibilidad que existe dentro de las limitaciones”. Si así lo hacemos, podemos influenciar en las directrices políticas y en las prioridades de implementación. Pero de nuevo, esto requiere de un trabajo colaborativo que aclare nuestros objetivos, nuestra riqueza educativa y complejidad, y que articule la idea de que el arte es fundamental para nosotros para comprender y desafiar los contratos sociales que establecemos con los demás.

## La universidad y las capacidades para contextualizar (*framing capacities*)

La educación superior es otro ejemplo importante para nosotros, ya que la educación es nuestro campo, pero es un ejemplo que puede ayudarnos a entender aún más la idea de que la educación actual debe apuntar a la complejidad, al pensamiento crítico y la creatividad. Estos elementos son fundamentales para la educación basada en las artes, y todos estos son clave en la formación de lo que he llamado aquí una disposición de encuadre o de contexto: una facilidad para y una capacidad para la adaptabilidad, fundamentadas bajo los procesos educativos y los resultados que el empoderamiento promueve.

Como parte de la promoción de esta disposición, la educación superior debe tener en cuenta entonces la movilidad y debe asumir el desafío para hacer dicha movilidad viable. Aunque hay miles de formas de abordar la movilidad y la viabilidad, sugiero algunas a continuación. Para educar a los individuos a hacerse móviles, los educadores de las artes deben hacer hincapié en la intersección entre lo local y lo global. El brillo de las ideas globales es tan esencial como las cualidades aplicables e interpersonales que el pensamiento local puede proporcionar. Estos son los retos artísticos por excelencia y es lo que requiere la educación del siglo XXI.

Pero, ¿cómo hacer que esto sea viable? En EE.UU. y en otras partes del mundo se advierte el comienzo de la comprensión de que un ‘propósito cívico’ puede ser reinterpretado hoy, con la finalidad de representar un compromiso tradicional con la comunidad, y al mismo tiempo establecer más que un ‘servicio’. Se requiere entonces para ello una nueva formación del profesorado. Por ejemplo, se busca que los nuevos profesores no solo se comprometan con sus comunidades, sino que contribuyan a repensar sus comunidades, de manera que puedan ofrecer alternativas de desarrollo, para volver a rediseñarlas desde dentro, pero sin perder de vista las demandas externas.

Esto comienza con la idea de que todo conocimiento es emergente, que se construye a partir de necesidades, preguntas, retos, y que nuestro objetivo como educadores debe ser presentar el aprendizaje como una parte y como una forma de ciudadanía. Estos videos son ejemplos sencillos de cómo ir en esa dirección: i) mediante la promoción de un nuevo compromiso artístico, por ejemplo, la intersección entre la música y el juego (*gaming*); ii) ayudando a los jóvenes educadores a ‘hablar el lenguaje del poder’, vale decir, aprender a crear justificaciones para sus ideas curriculares; y iii) mediante el establecimiento de nuevas formas de iniciar el aprendizaje, a partir de los que los alumnos y la comunidad son.

Todo ello conduce a una especie de diferencia de posicionamiento, a una idea diferente de “¿quién soy?” como educador, que está más cercana de la clase de compromiso que Saltmarch sugiere. Vale la pena recordar aquí que en EE. UU. cerca del 40% de los profesores (en general, no solo de las artes) deja la profesión después de ejercerla durante cinco años. La investigación que estamos haciendo en este momento sugiere que una razón clave de esa renuncia es la ausencia de un ‘propósito cívico’ en la formación docente, lo cual no contribuye a los profesores jóvenes a entender la política, para mantener vivas sus vidas creativas e intelectuales, y no logra incentivarlos a desarrollar sus capacidades para contextualizar (*framing capacities*). Al final de esta presentación, sugiero otros elementos para hacer frente a este problema.

## El arte, la política, y la escolarización

No hay nada aquí que necesariamente sea sorprendente, ya que estas áreas se han desarrollado en respuesta a lo que los artistas ya están haciendo en el foro público. De hecho, este tipo de estructura, que se conecta con los ideales e inquietudes estéticas, sociales, políticas y económicas, ha sido parte de la educación artística, y en mi opinión, tendrá que ser incluso un elemento más contundente en el futuro.

Sí veo que ha surgido en el campo de la educación artística lo que se denomina interconectividad, que da cuenta de la rica complejidad de la cual hemos estado hablando aquí. Todos estos elementos son parte de una esfera pública de la educación. Lo que esto demuestra es una comprensión conceptual de cómo, hoy en día, es fundamental que los programas educativos hallen maneras de estar más conectados con el público, es decir, que busquen comprometerse con las discusiones de la vida real y sus problemas. Por un lado, el objetivo apunta a conectar con lo que ya existe, para así emprender la búsqueda de soluciones creativas a los desafíos de la comunidad, las tensiones éticas o problemas persistentes que les afecten. Por otra parte, el objetivo debe ser tener una propuesta orientada al futuro —imaginando posibilidades creativas y críticas sobre la forma de pensar y actuar y cómo asumir y responder a preguntas desafiantes.

Lo anterior forma parte de conversaciones y acuerdos que hoy en día se están institucionalizando. Por ejemplo, la Rand Corporation ha realizado una importante investigación sobre políticas que apoyan estos ideales, y estas ideas han contribuido, al menos parcialmente, a los movimientos curriculares importantes como el Common Core.

En algunas estados de EE.UU. y en países como Inglaterra, Brasil, Suecia, Finlandia, Australia y otros se ha venido implementando un modelo conceptual para las artes y el desarrollo cultural que hoy en día se está convirtiendo en una parte activa de la enseñanza —institucionalización de una clase de pensamiento creativo y complejo basado en las artes que experimenta un renacimiento en términos de pensamiento político. A pesar de que la legislación conservadora todavía intenta desinvertir en la educación, inculcando que la educación artística no consiste más que en ‘suplementos’ y ‘experiencias’ tan desconectados y pequeños que no son sostenibles, mucho se está haciendo por fortalecer el aspecto ‘público’ de la ‘educación pública’.

Volviendo al argumento antes tratado, este tipo de disposición de la educación basada en las artes está en línea con la idea de que la transformación educativa es un ‘problema perverso’, que requiere más que el pensamiento lineal, más que la normalización, más que una ‘carrera por hacer pruebas y rendir cuentas’. Así como sugieren Ritter y Webber, los fenómenos de educación no son fenómenos médicos o de ciencia natural —no hay ‘cura’ para lo que nos aflige. Todo lo que hay, es nuestro compromiso con el pensamiento y la acción seria, adaptable y creativa.

Sugiero entonces que es esencial que nos aproximemos a la enseñanza del pensamiento político. Esto apunta a tomar una posición más activa (y tal vez activista). A continuación ofrezco cuatro principios que guían esta forma de pensar, la conformación de un nuevo tipo de acción docente:

- ¡Sin una visión, no hay programa! Las políticas no existen en el vacío, ya que reflejan y encarnan “subyacentes ideologías y supuestos en una sociedad” (Armstrong et al., 2000).
- ¡Sin una visión de contexto (*framing*), no hay programa! Entornos educativos (escuelas, así como comunidades) son una representación de la educación política de decisiones. Ellos constituyen “redes multidimensionales e interactivas provistas de estructuras y actores” (Liasidou, 2012, p. 74).

· ¡Sin acción, no hay programa! Como analistas buscamos poner en primer plano las decisiones educativas y sus desequilibrios, y exponer/entender los discursos dominantes y su impacto (Ball, 2003).

· ¡Sin comunicación, no hay programa! ♦ Entender que “la política persigue un punto de vista y constituye un esfuerzo subjetivo que depende de la interpretación” (Gale, 2001, p. 134) y, en consecuencia, aceptar el trabajo de profesores/as como “un trabajo político para argumentos/discursos que son más beneficiosos” (Danzinger, 1995).

Un ejemplo del impacto de este tipo de trabajo se puede apreciar en un proyecto de investigación que he realizado a través de la Fundación Nacional YoungArts, en Miami, EE.UU. Este se inició con el desarrollo de videos en los que participaron artistas de renombre mundial (fueron transmitidos por HBO y se pueden ver en Youtube). Luego elaboramos una serie de *Guías de estudio curricular* y también trabajamos en un estudio centrado en la interdisciplinariedad con 18 profesores de distintas asignaturas (Matemáticas, Historia, Teatro, Música, Danza, Ciencias e Inglés) en diez escuelas en Miami. La interdisciplinariedad se evaluó de acuerdo con cuatro criterios: mejorar la comunicación, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico. Los resultados fueron bastante significativos. Algunos elementos dignos de mención son: i) la gran mayoría de los estudiantes dijo que el programa basado en las artes impactó su aprendizaje de manera positiva; ii) fue el proyecto más significativo para los estudiantes porque les ayudó en sus aprendizajes; iii) la inmensa mayoría reportó un crecimiento personal, y casi el 60% demostró fuertes logros académicos; iv) se observaron otras mejoras sobre el liderazgo, la voluntad, la autodisciplina. En relación con los profesores/as, es importante tener en cuenta que el desarrollo profesional de estos fue esencial para el éxito del proyecto.

Esta es una muestra de las maneras en que el arte puede y debe transformar la educación.

### Educación con un enfoque comunitario según parámetros globales

Hay varias otras formas y otros compromisos actuales que se basan en el pensamiento artístico y muestran potencial para la educación en general. Aquí expongo dos: una es una nueva iniciativa en Inglaterra, que une música y codificación a través de un computador, y se basa en la idea de que la creatividad y el pensamiento no son solo habilidades funcionales críticas. La otra es una serie de actividades de educación musical que utiliza la web, que muestra que la colaboración y la comunicación son elementos centrales del aprendizaje. Lo que estos programas tienen en común es la entrega de poderosas experiencias de transformación, así como la incorporación de contenidos tangibles y directos que están en consonancia con los objetivos generales de la educación.

Por último, comparto algunos fragmentos de un estudio de investigación que he desarrollado en Brasil, que se centra en programas de arte liderados por varias organizaciones no gubernamentales (visité 30 y estudié 18 de ellos en cinco ciudades). Mediante estos se cultivan varias habilidades, pero lo más importante es el compromiso que se advierte en la esfera pública de la educación y el compromiso cívico con la docencia. En estos ejemplos es posible ver los elementos humanísticos (sociales y éticos) y funcionales (económicos) coexistir en tensión, pero no en contradicción.



## Capacidad de contextualización y activismo

Cierro esta presentación sugiriendo a los/as educadores/as, en general, y a los/as educadores/as de artes, en particular, la necesidad de renovar un sentido de activismo en sus actividades profesionales, en sus formas de pensar y en sus prácticas cotidianas. Activismo aquí no es simplemente una posición militante tradicional, sino que se trata de una amplia disposición marcada por el trabajo comprometido con la adaptabilidad y el empoderamiento. Sachs (2003, pp. 147-149) ofrece un esquema para una profesión docente activista, que articula nueve características o consideraciones diferentes para la práctica educativa. Estas son:

- Inclusión en lugar de la exclusividad
- La acción colectiva y colaborativa
- La comunicación efectiva de los objetivos y expectativas
- El reconocimiento de la experiencia de todas las partes implicadas
- La creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo
- Prácticas éticas
- Ser sensible y responsable
- Actuar con pasión
- Aprender con el placer y la experiencia de la diversión

Si bien muchos de estos puntos son de sentido casi común, y si bien muchos docentes de las artes están profundamente comprometidos con preocupaciones similares, sigue siendo significativo e importante considerarlos en conjunto como un plan de acción o como un conjunto de objetivos estratégicos.

Por último, una de las investigaciones actuales que estoy llevando a cabo, entre otras, sugiere que para que los educadores tengan éxito en su labor, deben procurar lo siguiente:

- Tener un mínimo de desafío intelectual
- La capacidad de autodirección y determinación
- Sentirse parte de una comunidad
- Insertarse en circuitos de retroalimentación, los que resultarán claves en la formación de la gestión del profesor (Bowers, 2001; Bullough Jr., 2008; Schmidt, 2009; Weaver-Hightower, 2008).

La idea del activismo entonces no se trata simplemente de tomar una posición o una participación política, o abogar por el trabajo que hacemos —por supuesto que también se trata de todo esto—, sino que más bien se encamina a establecer una disposición revitalizante que lleve de vuelta a los/as profesores/as y los ayude a reinvolucrarse con la creatividad y el pensamiento crítico como objetivos claves de cualquier educación.

Teniendo en cuenta que las artes hacen esto mejor que ninguna otra disciplina, y dado que muchos educadores de artes ya están profundamente comprometidos con estos principios, el trabajo que se necesita es aquel que más acertadamente demuestre a los demás lo que nosotros y nuestros alumnos saben: que las artes pueden transformar constantemente las experiencias educativas.

## EL PROYECTO ARTE COMO EDUCACIÓN

**MARÍA DEL CARMEN GONZÁLEZ**

Conferencia dictada en el marco del Tercer Seminario Internacional de Educación Artística (2015)

*María del Carmen González es codirectora del proyecto Arte como Educación (The Arts as Education). Cuenta con una vasta experiencia en educación museística y del arte. Se especializa en diseñar, desarrollar e implementar colaboraciones, programaciones y publicaciones educativas con gobiernos locales e internacionales y con instituciones culturales y educativas. En este ámbito destacan sus trabajos como curadora de educación para la colección Patricia Phelps de Cisneros (2005-2013) en Argentina, Costa Rica, El Salvador, Estados Unidos, México, República Dominicana y Venezuela. Ocupó varios puestos dentro del Departamento de Educación del Museum of Modern Art de Nueva York (MoMA) y para este mismo museo codirigió la programación educativa y de desarrollo profesional. También se ha desempeñado como profesora en el Departamento de Educación del Arte en la School of Visual Arts en Nueva York. Entre sus escritos se incluyen catálogos, ensayos y materiales pedagógicos como Think Art (2006-2013), Looking at Matisse and Picasso (en coautoría con S. Rubin, 2003), Modern Starts: People, Places, Things (en coautoría con J. Elderfield, P. Reed y M. Chan, 1999), Body Language (en coautoría con M. D. Alexander, M. Chan, S. Figura y S. Ganz, 1999).*

La capacidad del arte de poder transformar la educación se ve afectada por las manifestaciones divergentes de educación artística que existen. No siempre la realización de objetos determinados como arte puede renovar o alterar procesos epistemológicos en un individuo. Ciertas manifestaciones no llegan a potenciar el pensamiento generador y, por ende, no logran una transformación duradera y relevante para los variados públicos participantes. Tampoco, el poco frecuente contacto analítico e interpretativo con un objeto en un museo o galería o a partir de reproducciones en el aula, aun haciendo los mejores esfuerzos de mediación logrará el santo grial de transformación cognitiva duradera.

¿Cómo puede entonces el arte transformar la educación? Ante esta pregunta, debemos cuestionar qué entendemos por “el arte transforma la educación”. Esta afirmación podría sonar muy bien, pero cuando analizamos qué exactamente entendemos por “arte” y cuáles experiencias pedagógicas son útiles en relación a ese entendimiento, localizamos el meollo del asunto. ¿Para qué sirve exactamente la aproximación a ese concepto efímero de “arte” en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en la educación en general? Aquí tenemos que ser muy explícitos y cuidadosos e ir más allá de los clichés para concretar metas. Declaraciones como “el arte transforma la educación” me preocupan, porque para empezar, posicionan el arte afuera de la educación y no como un acto sinónimo de la educación.

Por lo tanto, debemos preguntarnos, ¿cuál debe ser el propósito del arte en la educación o de la educación artística en la contemporaneidad? ¿Qué aspectos del arte en la educación *per se* lograrán lo que queremos? Una de las dificultades es que ciertos modelos de educación artística y museística continúan con la meta de apreciación artística o la diseminación institucional de un determinado canon. Habría que preguntarse, ¿estamos educando para la diseminación de contenido previamente interpretado o para estimular el pensamiento independiente y generador?

Además, se hace necesario cuestionar si la educación artística debe ser un medio para un fin o un fin en sí mismo. Seamos honestos, lo más probable es que los museos de arte solos no van a lograr un cambio de percepción en el mundo. Como tampoco lo lograrán las tradicionales experiencias de aprendizaje en las artes o las técnicas academicistas. Hay que diferenciar entre la educación que busca estimular un pensamiento problematizador necesario para el siglo XXI y la educación que busca propagar el mercado artístico. Tenemos que preguntarnos, ¿estamos buscando un cambio cognoscitivo o la venta de un producto?, ¿cómo encontrar profundidad en lo que muchos perciben como superficial en el mundo del arte? Más aún con los proyectos artísticos de justicia social que ahora están muy en boga. ¿Cuál debe ser el futuro de la educación artística?, ¿para qué sirve el arte en la contemporaneidad?, ¿en las manos de quién debe estar la responsabilidad de potenciar eso que determinamos como educación artística? y, ¿qué y a quién debería servir?

En su libro *Educación artística posmoderna: una aproximación al currículo* (1996), Arthur Efland argumenta:

Las artes deben constituir una parte significativa del discurso contemporáneo de nuestra sociedad. Sin embargo, un discurso necesita de locutores y oyentes; y si los estudiantes han de participar en el discurso, deberán conocer el lenguaje [...] Por ende, el propósito de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural que todo individuo habita. (1996, pp. 71-72. La traducción es mía)

La educación en relación al arte ha sido un campo profesional que en los últimos treinta años ha estado usurpado por otras profesiones dentro del campo de las artes. Recuerdo numerosas conversaciones con curadores en el Museo de Arte Moderno de Nueva York, que insistían en decir que lo que “ellos hacían era educación”. Cuando les preguntaba cómo es que sabían si lo que pretendían “educar” era efectivamente comprendido por el público, no tenían respuestas o decían que eso era el trabajo de la educación.

En otra experiencia similar, le tomé prestada la anécdota al artista Luis Camnitzer, que cuenta que en una conversación con un curador, este le aseguró que la misión del museo donde trabajaba era “educar al público”. Sin embargo, cuando Camnitzer le preguntó qué había leído sobre pedagogía, si había estudiado a Vygotsky, Piaget y Freire, el curador respondió: “¡Ah, ya entiendo lo que quieres decir!”, y no dijo nada más.

A principios de la década de 1990, este concepto de curaduría como “educación” ha sido parte de un proceso de borrar la labor de los profesionales en el campo de la educación artística y museística. No voy a ahondar mucho aquí sobre el giro educativo, bastante ya se ha escrito acerca de esa temática. Solo quisiera citar a Nora Sternfield (2010) quien concluyó:

Por ende, si examinamos las condiciones del traslapo con lo educativo que repentinamente emergió en el discurso curatorial, se hace evidente que ‘el giro educativo dentro de la curaduría funciona como un giro exclusivamente para curadores’. Instrumentaliza la ‘educación’ como una serie de protocolos, pasando por alto sus complejas luchas internas con nociones de posibilidad y transformación. [...] [Además] entiende la educación simplemente como parte de la producción curatorial de conocimiento. (2010, s/p. La traducción es mía)

La ironía es que muchos de los trabajos realizados bajo el lema de justicia social o para la democratización del acceso al conocimiento cultural terminan siendo poco más que temas a incluirse en ponencias eruditas con títulos ingeniosos o *pechakuchas*<sup>1</sup> para otros profesionales del circuito de la élite cultural. Se ha ignorado así el propósito de incentivar un cambio cultural y social amplio y sostenible, que ha sido el campo del trabajo a cuentagotas de educadores formales, no formales e informales desde hace décadas.

Ahora, tampoco quiero decir que simplemente porque los educadores están diariamente luchando por este propósito dentro del museo o en el aula es que ellos necesariamente poseen la verdad en cuanto a la aplicación del arte en el campo educativo. Ni menos estoy en contra de trabajos artísticos que invitan a la participación del público; sin embargo, cabe hacer una diferenciación: una cosa es una obra pública que invita a la participación y otra cosa es el trabajo verdaderamente educativo para un público en particular. El simple hecho de que un artista quiera llevar a cabo un proyecto de vanidad elaborado en una favela o barrio marginal como parte de una campaña de embellecimiento o bajo el lema de “integración social” (aunque este sea bienvenido de todo corazón por la comunidad, y posiblemente recaude fondos) no lo excluye del cuestionamiento de ¿cuál es la sostenibilidad de esa experiencia educativa en el arte y sus ramificaciones a largo plazo? Como explicó el artista Ernesto Pujol (1999): “A pesar de que un artista visitante podría ser lo suficientemente ingenioso como para escarbar en una comunidad y crear la apariencia de compromiso temporalmente, tarde o temprano la comunidad se va a quedar atrás, sintiéndose un poco explotada” (1999, p. 2. La traducción es mía).

Habría que preguntarse, ¿cuál es el propósito final de estas iniciativas artísticas autoproclamadas como educativas? Propongo que el formular cuestionamientos problematizados y elaborar soluciones debe provenir de los participantes de manera autónoma y no simplemente para el beneficio de lo que se considera como arte.

Entiendo que actualmente están viviendo en Chile una reforma educativa que marca un momento muy emocionante en su historia. En cuanto a la búsqueda de democratización de la educación, espero les sea útil hablar sobre errores cometidos y éxitos logrados en otros países, por lo cual quisiera mencionar algunos aspectos de los sistemas educativos de Estados Unidos y Finlandia, a manera de ejemplo.

## ¿A qué nos referimos por educación de calidad?

### Estados Unidos:

El sistema educativo en EE.UU. se encuentra en un estado de crisis. Bajo el lema de lograr más competitividad en el campo laboral, los exámenes nacionales ahora se inician en los primeros grados de primaria.

Este concepto de competitividad se centra en la lectura, escritura y la matemática, y no necesariamente toma en cuenta el mundo en constante cambio que los estudiantes enfrenarán. Estadísticamente se predica que estos niños cuando lleguen a ser adultos tendrán

---

1. Término japonés que significa cháchara o parloteo. Alude a un formato mediante el cual se expone una presentación de manera sencilla e informal usando 20 diapositivas que se muestran durante 20 segundos cada una. Fue creado en 2003 por Astrid Klein y Mark Dytham de Klein-Dytham Architecture (KDa) en Tokio, con la intención de generar un punto de encuentro para jóvenes emprendedores, mediante al cual pudiesen exhibir sus presentaciones públicamente e intercambiar opiniones. Desde entonces, el formato se ha extendido ampliamente por todo el mundo.



más variedad y cantidad de empleos en pocos años de los que tuvieron sus padres a lo largo de sus vidas. El trabajador promedio hoy en día permanece en un puesto de trabajo 4,6 años, según los datos más recientes disponibles en la Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos (Bureau of Labor Statistics, 2014).

Además, el aumento y obsesión con los exámenes estandarizados no necesariamente resulta en un mejoramiento en los rendimientos de los estudiantes. Recientemente, en la ciudad de Nueva York, menos del 30% de los estudiantes lograron pasar los estándares de Matemática del estado y solo el 26% aprobó los exámenes de lectura (Chapman y Lestch, 2013).

El enfoque en las calificaciones se ha convertido en el principal modo de “rendición de cuentas” para los estudiantes, docentes y escuelas, y ha llevado a que los estudios para los exámenes se conviertan en un fin en sí mismo en lugar de un medio para un fin. Muchos docentes se sienten presionados a enseñar solamente para que los estudiantes pasen los exámenes, y ni siquiera se están logrando esas metas según las estadísticas. Además, las pruebas estandarizadas están siendo utilizadas para evaluar y sancionar a los docentes, directivos y escuelas. Actualmente se está cuestionando ampliamente en el país las influencias de grupos de activistas o lobbys y las empresas que desarrollan las pruebas estandarizadas a partir de cambios legislativos en los gobiernos estatales y a nivel nacional.

### **Finlandia:**

Para establecer una comparación podemos considerar el caso de la reforma educativa iniciada a partir de la década de 1970 en Finlandia. Lo más importante a tener en cuenta es que Finlandia no posee escuelas privadas. Hay un número muy pequeño de escuelas independientes, pero que también son financiadas por el Estado.

Además, Finlandia no tiene pruebas estandarizadas más allá del Examen Nacional de Matriculación. Se busca, más bien, que sus maestros evalúen de forma independiente. La formación docente, que es pagada, es sumamente selecta y se espera mucho de los docentes. Es una profesión muy cotizada. Con respecto al concepto de competitividad, no se crean listas de las mejores escuelas o profesores en el país. El principal impulsor de la política educacional es la cooperación, no la competencia entre profesores y escuelas.

De acuerdo con el PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), la encuesta que compara a jóvenes de 15 años en diferentes países en la lectura, las matemáticas y la ciencias, Finlandia ha mantenido cada año, desde 2000, su ranking en los porcentajes líderes. Aunque en 2009 bajó un poco, sigue entre los mejores (Partanen, 2011).

Cuando en una entrevista en el *The Washington Post* le preguntaron al educador y autor finlandés Pasi Sahlberg, “¿qué puede aprender los Estados Unidos de Finlandia?”, él explicó:

En primer lugar, aunque Finlandia puede mostrar a los Estados Unidos lo que es igualdad de oportunidades, los estadounidenses no pueden lograr la equidad sin aplicar cambios fundamentales al sistema escolar. Las siguientes tres cuestiones merecen una atención particular.

1) Financiación de las escuelas: las escuelas finlandesas se financian sobre la base de una fórmula que garantiza igualdad en la asignación de recursos a cada escuela, independientemente de la ubicación o la riqueza de su comunidad.

2) Bienestar de los niños: todos los niños en Finlandia tienen que tener, por ley, el acceso a los servicios de guardería, atención integral a la salud y educación preescolar en sus propias comunidades. Cada escuela debe tener un equipo para promover el bienestar infantil y la felicidad en la escuela.

3) Educación como derecho humano: toda la educación, desde preescolar hasta la universidad, es gratuita para todas las personas que viven en Finlandia. Esto hace que la educación superior sea asequible y accesible para todos.

Mientras esas condiciones no existan, el modelo basado en la igualdad finlandesa tiene poca relevancia en los Estados Unidos. (Strauss, 2012, s/p. La traducción es mía)

La gran moraleja de estos dos ejemplos es que la atención debe centrarse en la equidad y no en la competitividad. Básicamente, se trata de lo opuesto a los enfoques existentes en EE. UU. Algo para tomar en cuenta en relación a la privatización escolar y las reformas educativas y frente a los modelos pedagógicos aplicados en escuelas públicas.

### The Art as Education (Arte como Educación)

Dirigido por el artista y pedagogo Luis Camnitzer, la educadora Sofía Quirós y yo, el proyecto Arte como Educación (ACE, Art as Education) difunde una perspectiva del arte aplicada al proceso educativo que genera un modelo pedagógico que amplía las definiciones previas y permite una aproximación al conocimiento en una forma transversal, superando así las limitaciones disciplinarias. El proyecto requiere trabajo en red entre representantes de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, instituciones educativas y culturales y el sector privado.

Consideramos que la misión de un modelo pedagógico contemporáneo debe ser la de educar para la autonomía; de preparar al individuo para discernir críticamente la información y hacer conexiones inesperadas de manera transdisciplinaria en lugar de meramente interdisciplinaria o multidisciplinaria, o sea, rompiendo los límites disciplinarios. El “arte como educación” puede informar y enriquecer todas las otras formas de pensar, ya no con el propósito de realizar una actividad especializada y competitiva, o para adoctrinar, o para la aculturación, sino como una actividad sinónima a la educación.

En busca de esta transformación del arte en la educación, o más bien, del arte como educación, hemos trabajado dentro de distintos contextos educativos, culturales, gubernamentales, entre otros. Cada proyecto ha presentado desafíos y experiencias de aprendizaje distintos.

Un proyecto de ACE surgió a partir de un convenio entre el Centro León en Santiago de los Caballeros, y el Instituto Superior de Formación Docente Salvador Ureña (ISFODOSU), República Dominicana. ACE fue invitado a desarrollar programación pedagógica para un grupo de profesores de diferentes materias y recintos del ISFODOSU a nivel nacional. Este trabajo significó una colaboración con una de las principales instituciones que es responsable del entrenamiento de los docentes que enseñarán en la mayoría de las escuelas públicas de primaria y secundaria de ese país. Además, la colaboración sucedió al mismo tiempo que se estaba llevando a cabo una reforma curricular gestionada por el Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD).

Como parte de la primera fase del trabajo, en 2014 se nos pidió desarrollar y ofrecer un taller presencial a 37 profesores y administradores del ISFODOSU. Entre ellos se incluyeron a profesores de Educación Inicial, Educación Artística, Psicopedagogía, Educación Física, Ciencias Sociales, Matemáticas y Español. El taller, que se enfocó en tendencias pedagógicas contemporáneas además de prácticas relacionadas con el arte, incluyó la elaboración de materiales educativos para profesores de los institutos participantes, tres meses de seguimiento a distancia por medio de una plataforma virtual, correo electrónico y encuentros virtuales con los participantes mediante videoconferencia o chat.

Uno de los puntos positivos de esta colaboración fue la apertura y disposición que tenían los profesores hacia nuevas teorías y prácticas pedagógicas, y su determinación para cuestionar sus rutinas profesionales. Estaban preocupados por los resultados observados en los estudiantes, conscientes del desenlace que existe entre la teoría y la práctica, y del hecho de que estaban cayendo en el diseño de lecciones conductistas, a pesar de sus esfuerzos por introducir prácticas pedagógicas novedosas.

A los profesores se les pidió primero elaborar definiciones de arte para dialogar sobre conceptos y prejuicios. Después trabajaron en grupos, primero por disciplina y después organizados por recinto, y combinado las distintas disciplinas para revisar módulos de lecciones en sus currículos y problematizarlos. A partir de la identificación de problemáticas de interés en los estudiantes de docencia y atingentes a los currículos de básica, eligieron algunas obras en las colecciones del Centro León que se pudieran compartir y analizar después de que los estudiantes elaboraran sus propias respuestas a ejercicios.

Al cumplir el programa, un profesor reflexionó: “Me llevó a comprender que al estudiante hay que enfrentarlo más con situaciones-problemas, en las que ellos puedan pensar y a su vez reorganizar esos pensamientos, a sacar sus propias conclusiones y a su vez apropiarse de los aprendizajes”. En cuanto a los desafíos, quizás el más grande en este caso ocurrió con el seguimiento. Muchos profesores no pudieron seguir participando en los foros en línea debido a problemas de conectividad y de deficiencias de la plataforma virtual. Además, los profesores están sobrecargados con sus labores, lo que les impide una participación más duradera.

Un trabajo a nivel nacional se enfocó en proveer consultoría durante el proceso de revisión y actualización del currículo de educación pública que se estaba desarrollando en la República Dominicana para introducir cambios significativos en el nivel primario y secundario. Estos cambios producirían implicaciones significantes en el diseño de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, así como en las condiciones y recursos para la implementación del nuevo currículo.

La dirección y la coordinación de área de Educación Artística del MINERD, en colaboración con consultores externos, ya habían producido los primeros borradores del diseño curricular del nivel primario, y el diseño del primer ciclo ya se había publicado en su versión preliminar. El segundo ciclo estaba proyectado para ser publicado a principios de este año.

Estas versiones preliminares fueron revisadas por el equipo ACE y Luis Camnitzer escribió uno de los informes externos producidos en la primera etapa del proceso de revisión. Luego de algunas reuniones con el equipo de Educación Artística del MINERD, se acordó que ACE formaría parte del equipo de revisión curricular como consultores externos, para consensuar algunos ajustes y hacer modificaciones a los borradores del diseño curricular del nivel primario. La intención final era producir colaborativamente la versión final del diseño del área de Educación Artística para el nivel primario.

Muchos debates ocurrieron en torno a las divisiones preestablecidas entre las artes y el énfasis en técnicas sin un propósito claro y transparente para los docentes. Tampoco se enfatizó en hacer relaciones curriculares más allá de la materia o con otras materias. Nos preocupó la repetitividad de las actividades por grado y, dado el enfoque en técnicas y no en propósitos, la insistencia en relacionar la educación artística con actividades patrióticas, vacacionales o religiosas, o bien, que rellenaran cualquier hueco que se presentara en la programación escolar. Otra inquietud fue que los libros de texto para los estudiantes serían escritos por autores externos al proceso de revisión curricular.

Argumentábamos que el aprendizaje y aplicación de técnicas artísticas deben verse dentro de un marco más amplio, que enfoca el ejercicio en la educación artística como una experiencia práctica que abarca la transdisciplinariedad. También nos preocupó que bajo la premisa de la democratización, muchas organizaciones, nacionales e internacionales, del sector privado y público, laicas y religiosas, cada una con su propia agenda, formaran parte en la revisión final del currículo nacional. En fin, caímos en cuenta de que nuestro papel en la revisión y actualización del currículo sería eventualmente borrado y la asesoría llegó a su fin.

En torno a la exposición *Bajo el mismo sol: arte de América Latina hoy* (segunda parte de la iniciativa de Arte Global Guggenheim UBS MAP), organizada por el curador Pablo León de la Barra en el museo Solomon R. Guggenheim en Nueva York, un proyecto de ACE consistió en diseñar la guía para maestros. La muestra, que también se presentará en el Museo Jumex, ciudad de México, incluyó cerca de cincuenta obras de cuarenta artistas y dos colaborativos de quince países.

El trabajar con un programa de educación tan establecido fue un placer y un reto a la misma vez. El Departamento de Educación del Guggenheim ya tiene sus sistemas pedagógicos establecidos, como su programa Learning Through Art (LTA, Aprendizaje a través del Arte). Nos llevó un tiempo llegar a un acuerdo sobre el enfoque que le daríamos a esta guía para maestros. El método utilizado en Guggenheim para la creación de material educativo es tomar la obra como punto de partida. En ACE, buscamos ir alrededor de la obra de arte para estimular situaciones de pensamiento similares a las que llevaron a la creación de esas obras.

Los artistas para la guía para maestros se eligieron sobre la base de obras que podrían provocar problemáticas y ejercicios pedagógicamente relevantes e interesantes. Hubo debates muy interesantes en torno a algunos ejercicios propuestos que se elaboraron a partir de procesos de los artistas, y no tanto de las obras en sí. Se entrevistaron y se incluyeron obras de arte de Mariana Castillo Deball, Paul Ramírez Jonas, Iván Navarro, Wilfredo Prieto, Carla Zaccagnini, Rivane Neuenschwander y Alfredo Jaar.

Otro trabajo de ACE de cooperación con museos y a largo plazo se está desarrollando con el Museo del Banco Central de Costa Rica (MBCCR). El Museo consiste en tres museos en uno: Museo de Oro Precolombino, Museo de Artes Visuales y Museo de Numismática. Se inició el trabajo con una propuesta de restructuración del Departamento de Educación. La tarea incluyó la construcción de una fundamentación teórica y metodológica para el trabajo del Departamento de Educación, incluyendo un taller de desarrollo profesional enfocado en la pedagogía crítica y tendencias contemporáneas en la educación museística. El trabajo continuó con una fase de acompañamiento y mentoría al equipo de Educación a lo largo de tres meses que abarcó elaboración de material y propuestas educativas nuevas, según la teoría y los ejes conceptuales definidos en la fundamentación teórica y metodológica.

Actualmente, otra dimensión del trabajo con los museos del Banco Central de Costa Rica



consiste en dar asesoría pedagógica a la renovación del Museo de Numismática, pautada para septiembre de este año. Se trabajó en la revisión del guion curatorial del museo y en la elaboración de una propuesta conceptual educativa a base de la problematización. Esta propuesta incluyó la integración de problemáticas, preguntas orientadoras, temas y enfoques complementarios a los propuestos por el curador de numismática de los MBCCR, Manuel Chacón. Manteniendo una comunicación constante con el curador y el Departamento de Educación, se trabajó conjuntamente sobre esta propuesta de manera transparente, crítica y muy abierta. Además, se revisó y analizó el contenido de educación financiera que el Ministerio de Educación Pública (MEP) está impulsando para todas las escuelas y colegios públicos del país. Se hicieron sugerencias de enlaces entre estos contenidos y la nueva instalación del Museo de Numismática.

Las siguientes fases de trabajo significarán apoyar al curador, al Departamento de Educación y al equipo técnico de los MBCCR en la realización de la propuesta conceptual educativa, e incluirán las conexiones entre la instalación nueva y el currículo de educación financiera. También se colaborará en la conceptualización y diseño del espacio interactivo/educativo dentro del Museo de Numismática, la elaboración de contenido pedagógico en los dispositivos electrónicos a incluirse y en sugerencias a la propuesta museográfica según objetivos educativos.

La apertura de la curaduría de involucrar al Departamento de Educación desde el inicio de la elaboración del nuevo guion curatorial para la reinstalación de la colección de numismática y una asesoría externa ha sido sin precedentes, contrastando con las típicas tendencias museísticas en las que la labor educativa entra al final del proceso curatorial. La curaduría ha mostrado una genuina apertura a escuchar un punto de vista educativo, a priorizar la comprensión de los públicos, a considerar preguntas problematizadas e incluirlas en la exposición, a realizar revisiones al guion no solo en el marco conceptual e histórico, sino en problematizar su trabajo mismo. A su vez, el Departamento de Educación está reconsiderando los enfoques conceptuales de sus materiales educativos, en conjunto con la exposición y en general.

Podríamos seguir argumentando que, de ciertos modos, la palabra “arte” no nos sirve. Frecuentemente inhibe el entendimiento de su potencial auténtico, dado su peso académico. Si seguimos con interpretaciones erróneas y nociones preconcebidas podría culminar en experiencias mediocres complementarias a lo educativo.

Uno de los desafíos mayores es superar los modelos prejuiciados del arte y su rol en la educación y más allá de lo educativo. El panorama de prácticas en la educación relacionado con lo artístico se tiene que cuestionar, problematizar y evaluar para no caer en conceptos erróneos del arte y de la educación.

El objetivo educativo no debe ser simplemente para el embellecimiento del salón de clases, la diseminación de interpretaciones preestablecidas o la aculturación en el ámbito de la educación museística y en galerías, sino para ampliar la mentalidad.

El concepto de arte como educación argumenta que el pensamiento y el reordenamiento de información detrás de ciertas manifestaciones del quehacer artístico puede ser una metadisciplina. El énfasis no debe estar solamente en la creación de obras de arte ni en los artistas y sus contextos. Se debe pensar entre educadores (formales y no formales), artistas u otros profesionales sobre cuáles problemáticas existen y si son de relevancia para ellos y para los estudiantes y públicos, y que puedan resolverse de forma que abarque todas las disciplinas,

y no con la intención de siempre hacer lo que se entiende comúnmente como arte. Educar para el mercado del arte es diferente a fomentar procesos de pensamiento para la innovación y la transformación en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. La opción de pensar y responder a una posible problemática de interés a través de la creación de un objeto debe partir de la elección del individuo y no del resultado predeterminado por el artista, curador, educador, docente, etc. Y el uso del arte para pensar no debe ser el dominio exclusivo del artista, el maestro-profesor de artística o del educador de museo.

La cooperación interdisciplinaria, entre la educación formal, informal y no formal, es esencial para el éxito de cualquier esfuerzo en el quehacer artístico que pretende ser efectivamente transformativo en relación a lo educativo. Fundamental en esa labor es la colaboración a largo plazo entre instituciones educativas y culturales. La sostenibilidad difícilmente se logrará sin un trabajo mancomunado entre instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas. A menudo se trata de un catalizador externo que impulse un cambio significativo. Cualquier trabajo debe tomar en cuenta los sistemas estructurales para que estos esfuerzos no se deshagan con cambios gubernamentales que, por desgracia, continúan sucediendo. Debe haber una visión de compromiso y eventualmente de independencia sostenible a pesar de cambios educativos o legislativos.

No se sorprendan si se topan con resistencia desde su propio ámbito o disciplina y al trabajar en otro ámbito o campo profesional. No se trata de desplazar otras experticias, sino de derribar límites disciplinarios preestablecidos y problematizar en sus respectivas capacidades para ampliar el conocimiento.

Propongo que la misión de una educación para el siglo XXI es la de educar para flexibilizar la mente y para la autonomía. Lo que se busca es fomentar el pensamiento problematizado, expansivo e ilimitado. Hay que luchar en contra de la priorización del objeto de arte por encima de su potencial como generador de pensamiento transformativo. Debemos examinar cómo el pensamiento detrás del quehacer artístico puede transversalizar todas las otras disciplinas.

## EDUCACIÓN, ARTE Y AMÉRICA LATINA

LUIS CAMNITZER

Conferencia dictada en el marco del Cuarto Seminario Internacional de Educación Artística (2016)

*Luis Camnitzer estudió en la Escuela de Bellas Artes de Uruguay y en la Academia de Munich. Actualmente es Professor Emeritus de la State University of New York. Es uno de los más importantes artistas conceptuales latinoamericanos, promotor del pensamiento crítico del arte. Como artista, académico, educador y escritor ha reivindicado el arte y la educación como procesos generadores de conocimiento —inseparables uno del otro—, desarrollando un abundante corpus teórico sobre el rol del arteducador y de las instituciones culturales. Este trabajo lo sitúa como uno de los referentes más destacados en materia de educación artística. Algunas de sus principales publicaciones son: New Art of Cuba (2000), Arte y enseñanza: la ética del poder (1994); Por América: La obra de Juan Francisco Elso (2000); Negatec: Alfredo Jaar... Yes men (2007); Antología de los textos críticos 1979-2006: ArtNexus, Arte en Colombia (2007); Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation (2007); De la Coca-Cola al arte boludo (2009); Arte, estado y no he estado (2012); América Latina: 1960-2013, fotos y textos (2014).*

Cuando hablamos de arte, educación y América Latina, corremos con el peligro de utilizar tres términos que son mucho más complejos que lo que el uso cotidiano presupone. El término “arte” tiende a confundir la producción de objetos artísticos con la parte formativa de la cultura y la adquisición y expansión de conocimientos. El término “educación” confunde el entrenamiento para la satisfacción de los requerimientos laborales del mercado con el desarrollo personal del individuo. El término “América Latina” tiende a unificar una serie de países independientes con culturas y fronteras diversas, artificialmente unificadas por una historia colonial y la correspondiente resistencia o una relativa sumisión. El acento que se pueda poner en los términos muchas veces depende de la posición ideológica de quien los utiliza. Cuando son utilizados por individuos, si es que los utilizan con cierto rigor, son coherentes con la ideología del usuario. Cuando los utiliza un gobierno, vienen imbuidos por las necesidades de una manutención del poder y pierden, si no la dirección, su pureza ideológica. Digamos entonces que una de las cosas que informa la aplicación de los términos es una cierta cantidad de mercenarismo que puede referirse al lucro o a otros intereses. Si el gobierno cree en el mercado como determinante de la política (y el individuo está de acuerdo), el peso de la interpretación estará: en el arte como producción, la educación como entrenamiento, y América Latina como un campo de tratados comerciales y a veces militares. Con tiempo suficiente, esas creencias son internalizadas en el consenso colectivo y las reformas se hacen muy difíciles. Se habla de intereses nacionales y a todo el mundo le parece muy bien, y nadie se pone a pensar qué cosa exactamente se quiere decir con eso o a quién realmente le puede importar.

Lo que más sorprende es cómo la interpretación de los tres términos encajan en una coherencia ideológica más amplia. Hoy esa coherencia se denomina neoliberalismo. Bajo la excusa superficial de que lo que se está apoyando es el individualismo competitivo, se está en realidad negando y obstaculizando la posibilidad de un individualismo creativo y, aún más, el desarrollo de un socialismo de la creación. En un socialismo de la creación, en oposición al tradicional socialismo del consumo, todos los miembros de una comunidad contribuyen a la expansión del conocimiento.

Bajo la égida de un mercado global dentro del cual se articulan los intereses nacionales, se promueve un arte desvinculado de la construcción cultural comunal y local. Con la excusa de la transferibilidad de empleos basados en estudios universitarios, se acepta la cuantificación y mercantilización de la educación en unidades adquiribles llamadas créditos. Con la promoción de un falso nacionalismo se apoya la desaparición de las humanidades y las artes liberales para celebrar, en cambio, los logros en las ciencias aplicadas. Son aquellas que sirven para crear más consumo y el lucro de las corporaciones multinacionales y, solamente en el entorno reducido y vago de un “quizás” entre comillas, para mejorar el nivel de vida de la población en general.

Geográficamente, en mi mente, América Latina es una isla rodeada por océanos y mares, excepto por el norte, en donde se encuentra una larga muralla. Pero hoy esa geografía ya no tiene el significado que tenía antes. Con las migraciones y la red internet, la cultura correspondiente a la localización física perdió parte de su sentido. Ya ni siquiera la división en países industrializados y no industrializados tiene la vigencia que tenía antes. Hoy enfrentamos el problema de las emisiones de gases de carbón per cápita que producen el calentamiento global y tenemos que Grecia, como parte de una Europa industrializada, emite menos que el Qatar feudal, que China todavía se autclasifica como nación en desarrollo junto con cualquier país africano o latinoamericano, y que la familia dueña de Arabia Saudita tiene suficiente poder financiero como para bloquear toda negociación que les dañe la venta de hidrocarburos. El dinero dejó de ser un denominador común para una variedad de objetos. En su lugar se convirtió en un denominador del control de la información y de la acumulación de poder.

Claro que todo esto es un poco esquemático, pero me gusta entonces hablar de infografía en lugar de geografía, de emulsiones étnicas ya que no de mestizaje completo, y de comunidades de intereses que físicamente están dispersos por el mundo, pero no por ello debilitados o menos importantes que las comunidades que están localizadas en un terreno físico. En los años cuarenta, el artista uruguayo Joaquín Torres-García se refirió a Estados Unidos como un barco internacional con bandera norteamericana. Extendió ese concepto a toda América, la cual sería un barco ocupado por criollos con banderas nacionales. Pero las banderas —todas las banderas— tratan de unificar y homogeneizar a tripulantes y pasajeros, ignorando que un trapo flameando siempre tiene ciertas limitaciones. No entendiendo esto la gente goza de los dos minutos del reinado de Colombia en el pasado concurso de Miss Universo, y luego llora e insulta cuando se le quita la corona. Seguimos (y yo también) dándole más importancia a los campeonatos mundiales de fútbol basados en la organización nacional que a los campeonatos mundiales donde juegan los equipos de fútbol de las ligas. Y sin embargo, los equipos nacionales solamente tienen equipos de jugadores rejuntados para la ocasión. Entretanto, son los equipos de liga los que tienen una historia de jugar orgánicamente durante varios años.

Esto entonces nos lleva al arte y a la educación y qué valores usamos en ellos. Surgen varias preguntas obvias: ¿hacemos, querámoslo o no, un arte nacional? ¿Nos dirigimos localmente o a un mercado homogeneizado internacionalmente? ¿Lo hacemos para competir en él como grandes firmas y con autorías individuales de marcas registradas? ¿O lo hacemos representando a nuestros países? ¿O nos dirigimos primariamente a una comunidad local con la cual nos comunicamos en profundidad y en donde contribuimos a una formación cultural? ¿Lo hacemos como individuos o como parte de una colectividad, no importando cómo se define a esta comunidad? Y quizás más importante que todo lo anterior, ¿representamos una identidad o la estamos creando?



La diferencia en las respuestas que demos a estas preguntas está en que en algunos casos estamos produciendo objetos que se someten a las reglas de algún mercado. En otros estamos trabajando en una actividad esencialmente pedagógica. El análisis de las diferencias, por lo tanto, no está tanto en que se esté enfocado en un nacionalismo o latinoamericanismo versus un internacionalismo. La diferencia está, vagamente, más conectada con una identidad de periferia que se ubica en relación a los centros hegemónicos. Incluso esta división ya no tiene la importancia que tenía hace pocas décadas. ¿Pero dónde está la diferencia, si es que la hay?

Pienso que la diferencia se origina más en el flujo de la información, su dirección y cantidad, que en otras cosas. Las preguntas entonces son: ¿quién produce información y por lo tanto sienta los criterios de la escala de valores que la conforma y controla? ¿Quién la recibe y por lo tanto termina sometido a esos valores? Es esta división a la cual me gusta referirme como infografía. La infografía refleja una distribución de poder basada en criterios más generales que la localización física que conforma a la geografía. Ya no son países, y ya no son los megacentros urbanos. La ciudad de México es más de tres veces más grande que Nueva York, pero su influencia mundial es mucho menor. Santiago de Chile tiene tres cuartos de la de Nueva York y la proporción tampoco significa nada. Pero tampoco es la ciudad de Nueva York la que importa, son las bolsas de acciones que están allí y las que controlan parte de la información financiera. Esa función podría ser nómada y seguir actuando con la misma eficiencia.

La central de la compañía Lexmark está en Lexington, Kentucky, pero tiene una maquiladora en Ciudad Juárez. Allí despidió a 90 obreros mexicanos, no por ser mexicanos, sino porque pedían un aumento de 6 pesos (0,34 centavos de dólar) por día (Rodríguez, 2015). La geografía y las nacionalidades no importan, Lexmark podría estar en cualquier lado. Lo que importa son los 34 centavos. El centro físico del control del flujo de la red internet para América Latina (NAP of the Americas, donde la sigla significa Network Access Point) está en Miami. Pero podría estar en la cima del Monte Everest y no cambiaría nada. La propiedad transitoria es de una corporación que se llama Verizon, que es un artefacto comercial-legal y, aunque fundamentalmente estadounidense, no realmente nacional. Su corazón podría latir en el cuarto de baño de mi casa sin afectar los resultados. Como dijo Zygmunt Bauman recientemente: “el matrimonio entre poder y política en manos de la Nación-Estado se ha terminado. El poder se ha globalizado, pero las políticas son tan locales como lo eran antes” (De Querol, 2015).

Esta contradicción afecta la definición o definiciones de lo que es la educación. Por un lado está la educación más común, mercantil, que trata de satisfacer las demandas laborales administradas por el poder, y también la competitividad entre las naciones-Estado y entre las corporaciones que luchan para ubicarse en ese poder. Y luego está la educación para el desarrollo y maduración del individuo en un contexto comunitario. Esta educación generalmente es más local, y también, facilitadora de una resistencia. En última instancia y en un nivel más general del conocimiento, esta diferencia entre ambas definiciones de educación también se refleja en un conflicto cognoscitivo. Es ese que existe entre un enfoque primario en la cantidad puntual por un lado, y en la calidad configurativa por otro. No se trata de tomar un partido neto aquí, sino de encontrar un equilibrio dentro de una ideología apropiada. Dado como funciona la información hoy día, mis simpatías están con una pedagogía que favorece las configuraciones por encima de la acumulación cuantitativa de datos. Pero como en todo, este enfoque también puede ser mal utilizado.

Greg Creed, el gerente general de Yum Brands, es un ejemplo. Hace unos meses Creed anunció un cambio de política para su división multinacional Pizza Hut. Pizza Hut es una compañía que en estos momentos sufre problemas de lucro. Por lo tanto, de acuerdo a Creed, ya no puede preocuparse por la calidad de sus productos individuales sino por el sistema de distribución y la facilidad con que los productos se compran. Invocando al servicio de taxímetros Uber como un modelo ideal, Creed dijo que los productos tienen que ser “fáciles de usar, fáciles de pagar, y muy fáciles de ser ubicados en su trayecto”. Agregó que hoy “lo fácil” le gana a “lo mejor”, y que la época en que la forma de competir era por medio de productos de mejor calidad ya había pasado. La conclusión es entonces que hoy se compite por medio de una conveniencia calculada en configuraciones, sin importar cuán malo sea el producto.

La preocupación por lo puntual, por el dato aislado y su acumulación, es producto de una base paradigmática que heredamos del siglo XIX. Tanto la educación como la apreciación del arte sufren de esa herencia. Cuanto más trabajo y tiempo artesanal invertido en la fabricación de un objeto, más admiración le dedicamos. Cuanto más datos metidos en la cabeza y tiempo invertido, más respeto tenemos. Esta admiración por la acumulación por un lado conduce al virtuosismo artesanal, y por otro reduce al individuo a la erudición. Y nadie se atrevería a hablar mal de un artesano virtuoso o de un erudito. Y eso nos impide percibir que hoy ya no se trata de la cantidad presente o producida en y por el individuo. Se trata en cambio de la habilidad de acceder a la información y de hacer conexiones y configurar esa información. No nos adaptamos al hecho real de que siempre hay más información fuera de nuestra cabeza que dentro de ella. Que, siempre, los medios de fabricación mecanizados (ya sean analógicos o digitales) serán más eficientes para la producción que la manualidad. Tenemos entonces que las esencias importantes para la adquisición, elaboración y ampliación del conocimiento radicado en una banca de datos, o de las posibilidades de una maquinaria de producción, no están en la cantidad que administran. Están en la calidad y forma de conectarse con nosotros como individuos o como nosotros nos conectamos con ellas.

Para Pizza Hut la idea no es la de compartir la habilidad de conectar con los clientes sino meramente ofrecer una conexión ya diseñada y armada que facilite las compras. El mal uso consiste en que la conexión aquí es un producto más para ser consumido. La conexión se convierte en una especie de metaobjeto. En forma similar, Google nos facilita el acceso a la información. Ya no hay que leer libros para informarse, sino que se le pregunta a Google. En lugar de perder un mes buscando, leyendo y buscando, tenemos el dato que queremos en una fracción de segundo. Todo esto suena muy bien y es cómodo. Pero el servicio es independiente y rígido. En todo caso, las máquinas de búsqueda aprenden a refinar sus algoritmos gracias a nuestras costumbres de uso. O sea que cada vez que le pedimos algo, nosotros terminamos trabajando para Google. Nuestro beneficio se reduce a acceder a los datos. Wikipedia en ese sentido nos ofrece un modelo mucho más democrático gracias a su naturaleza interactiva. Es probable que por eso Google sea tan rico y Wikipedia se pase pidiendo donaciones de los usuarios.

En varias ocasiones he comentado que la educación no debería concentrarse en dar datos. Debería en cambio capacitar al educando en su acceso a la información y en la construcción de sus propios filtros y sus propias conexiones. La idea es que hoy los datos en sí ya son casi obsoletos en el momento en que terminan de ser enunciados. En cambio, la capacidad de acceso, de selección y de conectar, permite que el proceso educativo continúe permanentemente, tanto durante la educación formal institucional como después de ella.

Pero la anécdota de Pizza Hut me ilustra que las cosas son aún más sutiles. La facilidad presentada por las conexiones preestablecidas transfiere el consumo del objeto al acceso y lleva la posibilidad de pasividad a un nuevo nivel. Hace un año, la compañía Amazon patentó un algoritmo que le permite mandar productos a las casas de sus clientes antes que estos hayan decidido que los quieren y decidan ordenarlos. Amazon sacó la cuenta que, después de la predicción del deseo, la mercadería aceptada superaría a la rechazada en un porcentaje suficientemente alto como para mantener los márgenes de lucro. En el fondo, esto significa que el análisis del mercado fue llevado a su extremo ideal. El consumidor ya no tiene que pensar en sus propios intereses. Las empresas se encargan de pensar por él.

En términos educacionales, la versión de un entrenamiento para satisfacer el mercado laboral hace exactamente lo mismo. El mercado nos piensa en lugar de nosotros pensar el mercado. La educación entonces está o para someternos a estos procesos o para prepararnos a resistirlos. La educación por lo tanto tiene que basarse en una posición y conciencia política.

Lo interesante aquí es que la educación informal que sucede en el contexto de la pobreza ya nos da una ventaja enorme si se la compara con la educación que se da en el contexto de la prosperidad. No es que quiera ensalzar la pobreza aquí. Personalmente creo en un socialismo en donde, en cuanto se refiere al consumo, todo el mundo es millonario. Parte de esa riqueza posible está en la enseñanza gratuita como un derecho civil. Otra parte está en que la educación se dirija a ayudar a los/as estudiantes a ser mejores individuos y que no se la utilice meramente como un sistema de estratificación social y como un filtro de selección de los mejores para alimentar a la meritocracia. Hay pedagogías apropiadas para esta visión acusada de ser utopista y son las pedagogías constructivistas e integralistas. Son pedagogías que existen hace mucho tiempo: Pestalozzi, el iniciador más famoso, murió hace casi doscientos años, y María Montessori hace más de sesenta. Pero los métodos solamente se aplican en escuelas privadas a las cuales tienen acceso las clases privilegiadas, y con ello se reafirma la división en clases sociales y el aumento de la estratificación.

En la preeducación que tiene lugar en el ámbito familiar se calcula que los niños ricos escuchan 30 millones de palabras más que los niños pobres. Y esto sucede dentro de un lenguaje mucho más sutil, formado por palabras complejas y por metáforas inaccesibles para el niño pobre. Este recién podrá escucharlas una vez que llega a la escuela. Por lo tanto, llega con desventaja a sus estudios y, a veces, con la imposibilidad de lograr el nivel de los/as estudiantes pudientes. Todo el mundo admira al estudiante pobre que logra terminar los estudios superando los obstáculos que encuentra en el camino. Pero nadie se encarga de remover los obstáculos.

Sin embargo, en la pobreza hay una contrapartida para todo esto que es importante. Es algo que se puede llamar el “ingenio de la pobreza”. Es un ingenio creativo que se desarrolla para la supervivencia y se aplica estableciendo conexiones que no son accesibles en la afluencia. En realidad, el ingenio es un producto de la pobreza. Permite lograr más dentro de las limitaciones con las que uno se encuentra al conectar cosas presuntamente inconectables. El pobre que no tiene un martillo utiliza una piedra u otra cosa para clavar un clavo. El clavo a veces ya fue usado, está doblado, y hay que desdoblarlo. El “rico” que no tiene martillo espera que abra la ferretería para comprar uno (y de paso también comprar una caja de clavos nuevos) porque eso es lo que aprendió. No se le ocurre utilizar otra cosa. El “pobre”, entonces, emplea una forma tentacular del conocimiento. No es algo que está ligado linealmente a un diseño específico ya solucionado de antemano. Es el producto de una curiosidad abierta pero dirigida. Paradójicamente hay una flexibilidad básica en el sentido común del pobre que teóricamente lo capacita mucho mejor para funcionar en

el mundo contemporáneo. Es un mundo en el cual el conocimiento funciona en base a conexiones en lugar de datos puntuales. El ejemplo clásico institucionalizado de todo esto fue la ANIR, la Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores, creada en Cuba en 1976. La institución surgió para solucionar la falta de repuestos creada por el bloqueo de los Estados Unidos. El consumo pasivo anula la distancia crítica que permite la revisión y formulación de problemas.

Una serie de estudios empresariales sobre la creatividad innovadora determinaron que las economías nacionales se pueden dividir en tres categorías: 1) las motivadas por factores, 2) por eficiencia y 3) por innovación.<sup>1</sup> La primera categoría se refiere a las que se concentran en la sobrevivencia; la segunda, en los mejoramientos industriales; y la tercera —siendo estas economías prósperas y posindustriales—, en mejoramientos dentro de lo que ya se está produciendo. Lo interesante es que el porcentaje de iniciativas creativas empresariales en las tres economías son respectivamente del 43%, el 23% y el 2%. Esto significa que las soluciones creativas parecen generarse más como una consecuencia de la desesperación que de la satisfacción. Tenemos aquí un paralelo con el arte, aunque el tipo de desesperación sea distinto.

Lo extraño es que las creatividades siendo diferentes en cada caso, no se reflejen en ningún proceso educativo particularizado para cada tipo de economía. La tendencia generalizada, no importa en qué lugar o qué economía, es la de favorecer a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas. Es el grupo de disciplinas que en inglés se representa con la sigla STEM y cuyo éxito se refleja en las estadísticas evaluativas de PISA, que luego ponen a los países en orden jerárquico de acuerdo a los logros de la educación respectiva. Mientras tanto se va disminuyendo el énfasis en las materias relacionadas a las artes y las humanidades porque, como se quejara un famoso ministro de educación español hace muy pocos años: “el estudio de las artes distrae de los otros estudios”. Se ignora que si hablamos de conectar y de configurar, estamos hablando de diseño y de redes cualitativas que necesitan de la imaginación y no de la contabilidad. O sea que necesitamos pensar arte.

Quiero ahora pasar al arte y utilizar todo esto para diferenciar entre la apreciación del arte y el pensar arte. Desde este punto de vista la apreciación del arte es un acto de consumo y el pensar arte es algo activo. Como acto de consumo, la apreciación artística está siempre en peligro de colonizar, y el pensar arte en cambio es un mecanismo anticolonial. Colonización aquí es un concepto que rebasa la geografía económica y se ubica en la distribución de poder. En cualquier lado un maestro o un artista pueden actuar como colonizadores y trabajar para mantener la distribución del poder tal como existe. O pueden ayudar en la descolonización y la liberación del estudiante.

Considerar el arte como una disciplina a cargo de unos pocos para el consumo por parte de un grupo mayor (aunque también formado por relativamente pocos) nos presenta con problemas similares a la educación. Pero esto además conlleva otro problema conceptual, que es la relación que el arte tiene con el tiempo de ocio. La producción artística está diseñada para ser apreciada en momentos de no-trabajo: el que trabaja puede ir a los museos durante los fines de semana o los días que no pertenecen a los empleadores. Lo interesante en esto es la ideología de la financiación de las mejoras sociales. Estas mejoras se dedican explícitamente a las condiciones y el nivel de vida. Pero en última instancia solamente ayudan a elevar un nivel de confort definido desde el punto de vista del consumo, y a una educación

---

1. El estudio fue conducido por la organización estadounidense GEM (Global Entrepreneurship Monitor, o Monitor Empresarial Global).



definida desde el punto de vista del entrenamiento laboral. Y cuando se financia el tiempo de ocio se enfatiza el consumo en lugar del desarrollo del ingenio o la articulación de las actividades creativas. Si se emplea el arte en esto, es para fomentar las artesanías o para difundir obras maestras de la historia del arte para que sean apreciadas. Cuando se incluye una actividad real, lo es como una artesanía productora de objetos y no como una metodología para formular y resolver problemas.

Debo reconocer que existen tendencias pedagógicas en la apreciación del arte que por lo menos se autodefinen como progresistas, aunque yo no esté de acuerdo. Estas tendencias proponen el subrayar la parte cognoscitiva del arte en lugar de la hedonística, cosa que está bien. Pero la técnica consiste en presentar la obra y preguntarle al observador tres preguntas que presuntamente conducen a la sabiduría: ¿qué cosas suceden en la obra?, ¿qué cosas ve que le hacen decir eso? Y: ¿qué más puede encontrar en la obra? Son preguntas que recuerdan a las planteadas por Paulo Freire hace medio siglo en su programa de alfabetización. La diferencia es que Freire lo hacía buscando una concientización política. Sus preguntas también empezaban con ¿qué ves en este cuadro? Pero luego seguían con ¿cuál es la situación salarial de los campesinos? ¿Por qué?, ¿qué es salario?, etc.

Por alguna razón ese pretendido progresismo en la apreciación del arte es apolítico. Pero esa apoliticidad es una posición política. Es una en la que se ignora la posición de Freire que incluye la necesidad de concientización. En la apreciación apolítica del arte se pretende dar conciencia a procesos transdisciplinarios que superan los límites de la creación artística y mantener estos procesos en un estado de pureza. Lo que no se percibe es que de entrada hay adoctrinamiento. La importancia de la obra utilizada ya viene declarada en el acto de presentarla, no es pasible de cuestionamiento, y uno solamente puede ver y pensar dentro de los límites presentados por la obra. Esto en sí mismo ya es una confirmación de una estructura de poder y por lo tanto es una actitud política. Es como mirar a través de un túnel y pensar que la silueta de la salida describe la realidad, con el agravante que el túnel en este caso fue fabricado por la estructura de poder.

Hay aquí entonces dos limitaciones. Una es la introducción del canon por medio de obras declaradas como importantes, sin que el canon sea explícito. La otra, es el acto de selección del campo del conocimiento al que la presencia y presentación de la obra obligan.

Esta técnica de discusión de obras de arte fue desarrollada inicialmente en el Museo de Arte Moderno de Nueva York. Los educadores del museo se dieron cuenta de que la presentación y discusión de las exposiciones con el público no tenían el efecto de transformación educativa previsto o deseado. No hay realmente estadísticas que prueben el éxito de la técnica, y esto se debe o a que no lo tiene, o porque no hay forma persuasiva de probarlo. Las estadísticas existentes son contradictorias porque no hay manera efectiva de cuantificar los cambios cualitativos. Pero las limitaciones y críticas que planteo aquí son conceptuales, no cuantitativas.

Se trata entonces de lograr otra cosa. ¿Cómo, en el arte producido u objetualizado —ese que termina en las colecciones y los museos— se puede integrar la apreciación pasiva con el pensamiento activo? ¿Cómo se puede ir de la disciplina ejemplificada por el objeto a pasar a un pensamiento transdisciplinario? Dicho de otra forma, ¿hasta qué punto se puede compartir libremente el proceso creativo que genera la existencia de una obra si uno se limita a deshilar la razón de su existencia a través de la obra misma?

Es interesante que cuando alguien nos pregunta algo somos conscientes de dos posibilidades frente a la pregunta y no de una sola. La acción obvia es tomar la pregunta literalmente, aceptarla y contestarla. La otra es tratar la pregunta como un texto que tiene un subtexto, asumir que detrás de la pregunta hay otra que es más verdadera, honesta y directa. Es esa la que nos hace, no necesariamente con suspicacia, tratar de ver por qué y con qué fines se nos hace la pregunta. En arte, el equivalente es el tratar de ubicar las condiciones que determinaron la presencia imperativa de la obra, el entender qué problema está resolviendo, o en su lugar, qué problema interesante le podemos atribuir. Y entonces pasar a ver cómo solucionaríamos nosotros ese problema. Esto significa no quedarse frente a la obra, que es la actitud hedonista o en una lectura narrativa tradicional. No significa ir a través de la obra para hacer un ejercicio de lectura que elucide su mensaje narrativo o las asociaciones literales que pueda generar la imagen. Significa, en su lugar, proponerse la participación en el proceso creativo del artista, de igual a igual. Se trata de compartir el poder creativo después de entender qué relación tiene con el propio poder, y de ver a donde lleva ese camino común. En ese trayecto, aquel que era un recipiente de la obra ahora se convierte en un cocreador. Quizás uno mejor, quizás uno peor, o meramente uno distinto. Pero lo más importante es que en el diálogo con la obra y con el artista la relación deja de ser la autoritaria vertical que obliga al consumo. Es una relación horizontal de diálogo y de participación.

Es en esta relación horizontal en la cual el público puede decidir que la Mona Lisa no es una obra que le interesa. O que se saca el sombrero frente a Leonardo como autor. O que hoy habría mejores maneras de lograr lo que en su momento Leonardo se propuso (siempre que podamos realmente identificar lo que lo motivó en su momento). Pero el público también tiene la libertad para especular sobre el porqué se promueve ese cuadro, qué intereses representa, y si esos intereses son compartibles o no. Esta manera de posicionarse frente a la obra de arte —y en realidad frente a cualquier paquete informativo— permite también evaluar si el recipiente es parte del público para el cual la información fue organizada en su presentación o no.

Obviamente un tratado especializado de física nuclear no es escrito para que yo lo lea. Y obviamente una obra de arte que se basa en referencias a códigos refinados presentes en otras obras de arte no está dirigida a un público que no conoce esos códigos y que no está preparado para interpretar las referencias. No es que la obra necesariamente deje de ser apreciada, pero sí será una apreciación fragmentaria y sujeta al gusto, y no a su contribución al conocimiento. La Mona Lisa me puede sonreír agradablemente desde encima del sofá mientras armoniza con los colores de la sala, sin enseñarme nada nuevo. Su valor entonces pasa a las zonas anecdóticas, como lo es el precio, la antigüedad, la autoría o el respeto histórico. El potencial de un misterio irreducible e inexplicable que pueda servir para embarcarme en un proceso de descubrimiento, queda excluido. Se reduce a la frase que “la sonrisa de la señora es misteriosa”.

Esto hace que la obra de arte nos divida en dos públicos: aquel que está incluido y el que está excluido. Se arma así la cofradía de los conocedores, la cual en un proceso de rarificación que comenzó a mediados del siglo XIX se fue haciendo más y más elitista por el lado cognoscitivo. Entonces, para compensar, hacia fines del siglo XX introdujo la espectacularidad demagógica. Esto no tiene mayor importancia, pero me sirve para traer a colación los asuntos referentes a la identidad, que sí son importantes y tienen implicaciones políticas.

La identidad es uno de esos temas que oscila entre lo reaccionario y lo progresista. Por un lado, el negativo, es una plataforma que estimula la arrogancia clasista, el chovinismo y el excepcionalismo. Es esa parte en donde criticamos el elitismo, a la aristocracia y la oligarquía,

el nacionalismo fanático, y los destinos manifiestos de unos pueblos contra otros. Por otro lado, el positivo, la identidad es un pegamento que solidifica a una comunidad, y que reafirma los sobreentendidos tácitos culturales que facilitan la comprensión y ayudan en los proyectos colectivos. Ambas categorías, obviamente, no son absolutas. En la izquierda hablamos de la necesidad de una conciencia de clases, pero pensamos nada más que en la conciencia de los oprimidos. Nos olvidamos que los opresores tienen su propia conciencia de clase. La explicación quizás esté en que los oprimidos tienen menos conciencia de clase que los opresores porque a estos les interesa que los oprimidos no la tengan. Y esto es justamente lo que convierte esa identidad de clase en un arma que fortalece la lucha contra la opresión. En la derecha, coherentemente con esto, tenemos entre otras cosas una promoción de la globalización. Allí, en principio, no habría identidades grupales. Seríamos todos iguales y por lo tanto, idealmente, tendríamos las mismas necesidades. Esto a su vez ayuda a tener un mercado global en lugar de varios pequeños mercados identitarios.

Para bien o para mal, la identidad es un arma y como tal no siempre es utilizada correctamente. Para el colonizador sirve para desintegrar las identidades subalternas y para administrarlas dentro de la conveniencia de su propia identidad. Si la identidad subalterna es creativa, muy bien, siempre que esa creatividad beneficie a la hegemonía. Si no, esa creatividad es clasificada como folclórica y local, sin mayor interés dentro del panorama hegemónico. El ejemplo clásico de esto fue dado por el cubismo, el cual absorbió recursos formales del arte tribal africano. Al mismo tiempo dejó a ese mismo arte tribal en el lugar folclórico que le corresponde de acuerdo a lo que se considera la “cultura educada”. Típico del proceso colonialista, el canon hegemónico se enriqueció, pero no cambió. En cambio, como contaba el artista mozambiqueño Malangatana Ngwenya, una artista africana que estudió en París en la década de 1940, a su regreso introdujo el cubismo en su país natal. Con ello ayudó a una sustitución de cánones y no al enriquecimiento del canon local.

De manera que sí, la identidad es un arma, y para el amenazado por la colonización sirve como un instrumento de defensa y toma distintas formas. El sincretismo y la sustitución de significados es una de ellas. El tradicionalismo conservador es otra. Y ciertas formas de nacionalismo también lo son. Aunque tengo cierto grado de comprensión por los distintos modos en que se presentan, no les tengo mayor simpatía. Son identidades que se basan en la certidumbre y en el dogma. Terminan siendo instrumentos cerrados que solamente sirven para hacer declaraciones.

Las identidades en ese sentido se forman en el pasado y no ayudan a formar el futuro. Actúan como escudos rígidos que no permiten su descarte, se instalan con ambiciones de permanencia y no generan conocimiento. Me interesa más, entonces, la identidad ignorante y curiosa. Es la identidad del barrio, de los buenos vecinos, que se cierra frente a los embates pero se abre cuando estos desaparecen. Es una identidad crítica, consciente del momento en el cual es necesaria, y por lo tanto es periódica y descartable.

Todo esto nos reúne nuevamente los temas de educación, arte y América Latina. Tyson Lewis contrapone las visiones pedagógicas de Paulo Freire con las de Jacques Rancière (Lewis, 2014). Freire promueve la emancipación de los/as estudiantes por medio de la concientización, cosa que necesita el concepto de autoridad, dado que el maestro está concientizado mientras que el alumno no lo está. Rancière, en cambio, busca la igualdad absoluta y para ello parte de la ignorancia total y compartida.

En la posición de Freire, el maestro entonces tiene la responsabilidad de crear una situación conducente a los propósitos propuestos. En la posición de Rancière se trata de eliminar toda forma de autoridad para permitir un aprendizaje totalmente abierto. No sé si la contraposición es totalmente correcta ya que no soy especialista ni en Freire ni en Rancière. Pero mi impresión es que Freire actúa como un militante y que su uso de las palabras es vernáculo. O sea, Freire se mueve dentro de sobrentendidos tácitos que funcionan dentro del contexto identitario de la comunidad a la que se dirige. Rancière es un filósofo generalista que en este caso se aplica a problemas de la educación, pero lo hace con sobrentendidos tácitos que pertenecen a la alta filosofía y sin el contexto de la militancia directa. Ambos piensan en utopías, ambos utilizan muchas veces las mismas palabras, pero están ubicadas en planos distintos y no necesariamente significan lo mismo.

Al tener una utopía como meta, no importa en qué plano se está, no hay forma de eliminar la autoridad. Esto es así ya sea en el arte como en la educación. El artista/educador sabe en dónde está el poder y su misión es señalar el lugar, facilitar el acceso y lograr la redistribución. Para ello utiliza la comunicación: un conjunto de métodos de manipulación que generalmente se conoce como pedagogía. Tanto la autoridad como la manipulación son inevitables. Si se afirma que no hay autoridad, esa afirmación es nada más que una parte de la manipulación. Si no hay manipulación, la autoridad se convierte en declarativa y se implementa por medio de órdenes que no se pueden cuestionar. En ese caso, el poder es monopolizado y no se puede redistribuir. La autoridad, por lo tanto, tiene que ser compartida con la posibilidad permanente de poder rotar, y la manipulación tiene que ser constantemente transparente. La manipulación es una forma de redacción selectiva en donde partes de la información son eliminadas y al resto se lo organiza jerárquicamente con un propósito. Este propósito se conecta con los propósitos utópicos que se están explorando. El juicio ético entonces no se aplica a la manipulación, sino a la presencia o ausencia de su transparencia, tanto en el proceso como en la visión utópica que lo informa.

Todo el proceso puede estar dirigido a la búsqueda de una verdad o para reafirmar una mentira. En la búsqueda de una verdad, todo lo que conocemos se convierte en un campo de ignorancia, el cual solamente se revelará y se hará útil una vez que descubramos sus límites y tratemos de atravesarlos. En una época América Latina era mi utopía y definía mi identidad. Hoy mi utopía es mucho más amplia y América Latina pasó a ser mi identidad. Pero solamente me es una identidad útil si la enfrento críticamente y con flexibilidad, reconociendo cuando me sirve como arma y cuando es un obstáculo. Su fuerza hoy está en el ingenio de la pobreza, porque es la que nos prepara para una realidad que solamente es abarcable por medio de las conexiones y el desafío de los órdenes establecidos. Es allí donde el arte se mantiene, ya no como una especialidad destinada al coleccionismo, sino como el pasaporte imprescindible para la salud mental. Tanto la mía como la de todos.



## EL MAPA DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: DEL DIBUJO A LA CULTURA VISUAL

CARLOS OSSA

Ponencia presentada en el marco del Cuarto Seminario Internacional de Educación Artística (2016)

*Carlos Ossa es licenciado en Teoría e Historia del Arte, magíster en Comunicación Social y doctor en Filosofía con mención en Estética de la Universidad de Chile. Se desempeña como profesor asistente y responsable de proyectos de investigación en torno a la visualidad y política en el Instituto de Comunicación e Imagen de esta misma casa de estudios. Algunas de sus publicaciones son El ojo mecánico (2013) y La semejanza perdida (2009).*

Del trazo al mouse

«La educación artística debería ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el poder de seducción de la cultura visual de modo que sean más conscientes del aprendizaje continuo que forma parte de su conexión diaria con él.»

KERRY FREEDMAN, ENSEÑAR LA CULTURA VISUAL

La importancia que ha tomado la educación artística parece estar fundada en la necesidad de adaptar el trabajo creativo a las nuevas formas de producción del neoliberalismo. Sin embargo, esta sería una afirmación genérica si no somos capaces de justificarla. En las dos últimas décadas hemos sido testigos y protagonistas de reformas educativas dirigidas por gabinetes empresariales e intereses corporativos, la subordinación de la pedagogía a las necesidades del desarrollo y las estrategias de competitividad global, son argumentos repetidos como un dogma viejo por autoridades y equipos técnicos. ¿Por qué la educación artística sería clave? ¿Cuándo se convirtió en necesaria si por años ha sido un subsector periférico abandonado a la precarización? Sin duda, la discusión actual no puede enfocarse solo en problemas metodológicos y formativos, al margen de los marcos institucionales de los que dependen. Pero tampoco se trata de sustituir la dimensión didáctica por una proclama docente.

A nuestro juicio existe un conjunto diverso de problemas que podrían ser orientadores de esta situación:

La educación es fuente de riqueza y eje garante de la hegemonía.

Las tecnologías modifican el tiempo y espacio cognitivo-sensible.

El conocimiento es transversal y crítico.

El arte es una mediación cultural que permite tensionar el presente.

La sociedad ha cambiado educación por consumo e individualismo posesivo.

La educación artística es un aprendizaje significativo que puede explicar la performatividad del lenguaje tecno-visual.

La articulación, entonces, entre las políticas educacionales; los procesos de mediatización; los modos de circulación del saber; las características del arte contemporáneo; los fines de la convivencia social y la capacidad de interpretar la cultura visual desde un currículo artístico podrían considerarse dimensiones urgentes para entender el escenario que vivimos.

La educación artística no puede ser vista como un conglomerado de artesanías conductistas que permitan al estudiante ser más comunicativo, tolerante y participativo. Ni menos implicar a los profesores en tareas de facilitación antropológica que expliquen los emergentes relatos de la cultura. Es algo más complejo que supone revisar la ideología curricularista que se ha implementado y abrirla a cumplir con objetivos que trasciendan la pura alfabetización instrumental.

Desde el paso del modelo expresionista centrado en la libre expresión al hermenéutico basado en análisis de la estructura de la imagen, la formación estética ha quedado atrapada en las lógicas de enseñar forma sin significado o viceversa. Así, en un caso se detiene la mirada en las reservas patrimoniales de obras de arte, casi siempre eurocéntricas y patriarcales o, bien, se utilizan las iconografías de la industria sin contextualizar su biografía y origen. ¿Cómo leer imágenes que tienen distintas procedencias, significantes y sentidos? ¿tendemos a la simplificación cuando nos encontramos con un volumen tan desconcertante de visualidad? ¿qué discurso estético tienen los profesores y de dónde obtienen su contenido y referencias?

Muchas de las respuestas posibles no se encuentran en la práctica, más bien, en los modelos que guían esas prácticas. Sin pretender un reduccionismo explicativo podemos identificar dos corrientes que señalan y modelizan el discurso pedagógico en el arte y en las demás áreas del conocimiento. Una tensión importante advierte que el currículo de arte es un objeto con entradas disímiles. Analizar su propósito y definir cómo entenderlo pide, al menos, tener una postura (no necesariamente común) sobre este currículo. A propósito de ello y más allá de las teorías curriculares (la técnica, la pragmática y la crítica), el diseño general está constituido por:

- a. Gestión, preocupada de normas, administración y diseño del plan de estudios. Aquí hay un conflicto político insoslayable: la gestión determina el tipo de sujeto de aprendizaje y cómo se evalúa. Por ello, su finalidad es la planificación prospectiva.
- b. Disciplina, identifica el campo, el saber y la especialidad del conocimiento. Es quien jerarquiza el valor del aprendizaje en relación a su mérito social, económico y cultural. Entender las valoraciones que se hace de la disciplina permite observar las maneras de instalarse de un área y los resultados que persigue.

La logística y la especialidad se reúnen en esta diagramación del saber y su enseñanza, miles de horas destinadas a formalizar procesos, ubicar procedimientos y cautelar que la institución educativa cumpla sus fines, a veces a contrapelo de la comunidad que administra. Es curioso, pero en medio de uno de los momentos civilizatorios más transparentes, la educación artística se invisibiliza por las rutinas burocráticas, la ausencia de proyectos integradores, la falta de infraestructura adecuada y la carencia de un plan de investigación que ayude a comprender las dinámicas que se producen entre comunicación, arte, cultura popular y vida cotidiana. Sin embargo, hay una infinidad de posibilidades de contribuir a la formación estética y grupos trabajando, pues esta no queda circunscrita a un efecto sensible, al contrario, se desplaza como un flujo de mediación de un significado a otro, sin detenerse, modificando el texto de la historia y el monumento cerrado. Como afirma el artista mexicano Gabriel Orozco: “La idea es generar nuevas reglas, a partir de una situación conocida. Por otro lado, es interesante pensar en cómo puede trastocarse la geometría que genera esas reglas de conducta (incluso para ti mismo). El juego en el arte es ése: rejuvenecer esa geometría, darle la vuelta” (Candela, 2012, p. 50).

Un tema central que atraviesa nuestra reflexión es la producción de la subjetividad. Ya sabemos que no existe un contexto sociocultural independiente de la manera en que nos apropiamos de los significados, las tecnologías, los lenguajes, las emociones y los medios; además, de ello depende nuestra ubicación temporal y capacidad de respuesta a la alegría, el pensamiento y el desastre. Y es en este punto donde la racionalización de la vida pedagógica prefiere los indicadores y las competencias, es decir, volver predecible —todo lo que se pueda— el vínculo entre lengua e institución, garantizando una narrativa estándar hecha de dos conceptos provenientes del despotismo ilustrado de la alta gerencia: excelencia y calidad.

En palabras del profesor canadiense Bill Readings (2012), estos conceptos se instalan como un principio de traducibilidad entre idiomas radicalmente distintos, donde el servicio de estacionamientos y las becas estudiantiles pueden ser “excelentes” porque: “no dependen de ninguna cualidad o efecto específico que ambos compartan” (2012, p. 36).

¿Existen alternativas al currículo procedimental imperante? ¿No estaremos inventando un falso espacio de salida con la educación artística? ¿Será que la actualidad productiva requiere un sujeto más plástico, flexible y rotativo que los saberes de certeza y definición no pueden construir del todo? Sin embargo, existen una variedad de opciones creativas que es fundamental conocer: profesores, artistas y estudiantes están implicados en proyectos valiosos que buscan un momento común de afirmación. Más allá de la economía política implícita en el diseño de la educación, hay una especificidad que importa estudiar e investigar. En este aspecto nuestras deficiencias son claras: carecemos de sistematización sobre el área, son pocas las instancias de trabajo cooperativo, la institución escolar y universitaria es indolente, opera una mirada subalternizante entre profesores, las políticas educativas fingen reformas que son innovaciones, el currículo no logra establecer un vínculo entre lo contemporáneo y lo formativo, las concepciones sobre el arte a enseñar viajan de lo romántico a lo posmoderno sin diálogo o puntos de ruptura. Y la carencia de una articulación soberana entre modelo educativo y lógica modernizadora reduce la potencia estratégica del currículo a factores administrativos y establece un conocimiento funcional a un desarrollismo dependiente.

### Trayectorias múltiples

En este escenario la investigación es crucial, en los ámbitos institucional y didáctico. Respecto al primero ya hemos indicado algunas cuestiones —a sabiendas de ser una caracterización incompleta—, y en torno al segundo, quisiéramos plantear un cierto estado de los lineamientos investigativos dominantes, sin que ninguno se presente como ejemplar. Al contrario, varios ni siquiera están en la agenda de nuestra manera de entender la educación artística, su realidad y recursos nos alejan de tal posibilidad. Esta enumeración, en todo caso, nos permite indicar algunas ideas sobre la noción de didáctica integrada de las artes.

En un escueto resumen podemos afirmar que lo predominante, hasta ahora, es una mezcla de métodos, criterios, prácticas y valores que definen un currículo híbrido y tangencial. Compuesto de habilidades, percepciones e interpretaciones, se articula —según experiencia y enfoque— en torno a la generalidad llamada la enseñanza del arte; sin embargo, no plantea un sistema conceptual y epistemológico que problematice el tipo de conocimiento que se logra en la escena artístico-pedagógica. En América Latina y Chile, las corrientes expresionista, formalista y hermenéutica han conducido el debate sobre los tipos de aprendizaje y metodologías a utilizar, partiendo de concepciones, a veces, antagónicas respecto a quién es el sujeto de la enseñanza, o a qué esfera del desarrollo humano compromete la educación artística.

En la formación de profesores del ciclo inicial y en las carreras de pedagogía en Artes Visuales para la secundaria, se perciben desniveles estructurales y temáticos profundos. En las orientaciones ministeriales un acentuado interés en funcionalizar la educación artística y validarla con discursos cuantificables. En algunas universidades, la actualización de la misma se vincula con los desarrollos propuestos por la teoría educativa norteamericana y española, que hacen de la cultura visual un giro antropológico-estético alternativo a las visiones constructivista y crítica (ambas de baja resolución en este espacio). Además existe una desconexión histórica entre las facultades de arte y el campo de la educación.

Un sinnúmero de problemas se ponen en alerta. Sería extremadamente difícil un detalle venturoso. En todo caso, hemos podido sistematizar (usando la literatura internacional) las principales líneas de investigación. Ellas deberían servirnos de orientación respecto a: ¿cuáles son los propósitos y fines estratégicos de la educación artística?, ¿qué plan de trabajo y problemas tendrían la pertinencia para darle visibilidad y referencia?, ¿cómo incidir en el debate sobre la educación pública?, ¿con qué teorías e imágenes diseñar un proyecto de investigación? Estas son una parte de las posibles interrogantes que atraviesan el escenario. A continuación, de manera muy sintética, presentamos las tendencias en movimiento.

- a. Estudios sobre educación estética determinados por la filosofía y la historia del arte. Línea disciplinaria abocada al desarrollo interno del campo.
- b. Historia de la educación artística en los siglos XIX y XX. Enfoque institucional y normativo que explica la transición del dibujo a la visualidad.
- c. Análisis de los componentes de la conducta artística de los escolares como creadores y consumidores. Visión conductista y cognitivista basada en la percepción y las funciones mentales.
- d. Teorías curriculares diseñadas para la medición del aprendizaje artístico. Se fundamenta en las prácticas evaluativas y la interacción entre objetos e interpretaciones.
- e. Enfoques multiculturales de la educación artística que privilegian la comprensión de las diferencias simbólicas y los contextos múltiples. Lectura socioantropológica crítica de la producción estética y las identidades.
- f. Modelos de evaluación del aprendizaje asociados con los criterios de estandarización y tecnificación curricular generador por las acreditaciones. Lógica técnica asociada con la medición de competencias.
- g. Diseños de formación inicial centrados en la cualificación de los profesores de Artes Visuales y verificación del carácter marginal del arte como línea educativa. Estudios críticos sobre el cuerpo docente y sus discursos.
- h. Didácticas para formar el gusto por la tradición y la modernidad artística desde el museo y la institucionalidad de la mirada estética. Formación centrada en patrones, estilos y modelos establecidos por especialistas.
- i. Enseñanza de la educación artística a través de la cultura visual, desarrollando comprensiones críticas de las representaciones visuales de la sociedad y sus valores. Campo de estudio contemporáneo que propone una refundación del aprendizaje icónico-estético y social.



j. Metodologías artísticas de investigación en educación originadas en propuestas de cambio curricular para entender los impactos de las tecnologías digitales y la comunicación global. Modelo etnográfico que conjuga nuevas formas de enseñar e investigar desde los contextos interdisciplinarios.

En lo sustantivo son diferentes estrategias de saber qué hacer con el dibujo o los cómics, con la memoria biográfica o el canon museístico, con la conducta formal o el pensamiento crítico, con la adquisición de reglas o la expresión libre, en definitiva, con los tipos y problemas a considerar en la enseñanza y reflexión del arte. Cada uno opera bajo supuestos formalistas, psicológicos, estéticos, cognitivos, antropológicos, técnicos o productivos, que aspiran a elaborar los códigos y los instrumentos del área.

La yuxtaposición, el cruce, el montaje entre los mismos es ya habitual, por eso a veces parece que las “horas de arte” son puro ejercicio sin densidad analítica. Por el contrario, creemos que hoy la demanda de una formación estética que esté articulada por una epistemología, una historia y una teoría del saber y el currículo artístico es una respuesta a las condiciones de trabajo que impone, en el aula, el axioma neoliberal del rendimiento. Asimismo, al definirlo como un espacio de prácticas significativas y saberes transversales imaginamos que la docencia se transforma en construcción de sentido, integración sociocultural, exploración crítica y reflexión del entorno. Entonces, la didáctica deja ser un mero catálogo instruccional y se orienta a pensar en metodologías donde el tiempo, el espacio, la forma y el movimiento converjan para hacer estallar el formalismo y el estructuralismo a la vez. En suma, la educación artística se desplaza por un territorio marcado por luchas interpretativas y transformaciones del pensamiento didáctico respecto al significado de la representación y el destino de la subjetividad.

El artista visual argentino Miguel Ángel Ríos da un claro ejemplo de lo dicho. Al filmar trompos girando, plantea las tramas que unen lo poético y lo político:

La serie no trata del juego de los trompos, sino que es una metáfora de la vida, de la competición, de la superpoblación... El trompo representa al ser humano; no es un juguete. Puedes imaginar cada uno de ellos como un ser humano en esa pista, luchando por sobrevivir. Los que tienen más energía son los trompos negros, que desean quitar de verdad el poder a los blancos. Ésa es básicamente la idea. Los blancos representan el poder, están más organizados y, como si fueran militares, controlan la situación en la pista. Los negros, para mí, son naciones diferentes, razas diferentes, que intentan rebelarse. Es una manera de encontrar una metáfora para expresar nuestro modo de vida actual, que es muy violento. (Candela, 2012, p. 85)

## Repensar el lugar

En este texto, solo sugerimos que una didáctica de las artes integradas requiere un circuito reflexivo permanente que ayude a revisar las piezas que dominan lo contemporáneo: la narratividad, la mediación y la performatividad. Abordar estos planos configurativos exige dialogar interdisciplinariamente y aceptar puntos de vista distintos, vencer la mezquindad gremial y romper los anillos discursivos. Aunque no podemos desglosar la red de fundamentos, problemas, modelos y estrategias que se fusionan con tecnologías, medios, soportes y formatos, diremos en líneas gruesas los componentes de la didáctica que pensamos:

- El desplazamiento desde los objetos hacia las narraciones
- El análisis estético de las mediaciones culturales
- La propuesta de una cognición interdisciplinaria
- La interpretación crítica de lo visual
- El aprendizaje relacional y performativo
- Las representaciones sociales de género e interculturalidad
- La comprensión pedagógica del arte contemporáneo latinoamericano

La educación artística por más variada que sea en sus experiencias y operaciones, casi siempre nos devuelve a algunas preguntas elementales asociadas con la imagen del sujeto y su lugar, pero ¿tiene validez preguntarse en estos tiempos por las conexiones entre arte y emancipación? ¿No será un residuo que queda de otras épocas cuestionadoras de cierto utilitarismo pedagógico? ¿Podemos enseñar arte pensando en el conflicto imaginativo que resulta de ver, sentir y pensar, dentro de una educación que aspira a estandarizar y producir?

Las posibilidades de convertir a la educación artística en el tercer aprendizaje significativo —junto con el lenguaje y la comunicación, las matemáticas y las ciencias— no es una desmesura, sino un tema de voluntad epistémica y política. Pero requiere una propuesta curricular inclusiva. El nudo se encuentra en la construcción de una didáctica interactiva-procesual capaz de mover las dimensiones pedagógicas hacia los límites del aprendizaje para tensionar la esquematización del aula y la arquitectura simbólica de la educación. Hoy en día se están desarrollando variadas y provocativas líneas, y sería de utilidad proponer un trabajo que investigue, haga diagnósticos y revise lecturas sobre la educación artística, a través de cruces, experimentos y desafíos contextuales.

# Investigaciones sobre educación artística

## ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ARTÍSTICAS

Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile (2011)

Este estudio revisa los fundamentos conceptuales y el desarrollo histórico que ha tenido la educación artística en Chile, exponiendo el rol que le compete en el desarrollo de los/as estudiantes. Plantea una síntesis de la historia de la educación artística en el país y examina la política de educación artística junto con sus principales ejes programáticos.

El objetivo de este estudio se enfoca en caracterizar las escuelas artísticas a partir de sus propósitos de enseñanza, modelos de funcionamiento y los contextos específicos en que se sitúan, identificando las diferencias y similitudes con otros establecimientos educativos, poniendo especial atención en los resultados de los/as estudiantes.

La metodología utilizada incluyó tanto técnicas cualitativas como cuantitativas para el levantamiento y análisis de la información en base a cinco estrategias metodológicas:<sup>1</sup> revisión internacional de políticas de escuelas artísticas; análisis de datos secundarios considerando bases de datos públicas y comparación de resultados en escuelas similares; encuesta digital a directores, coordinadores y profesores que imparten la especialidad; creación de una plataforma digital con base de datos de las escuelas artísticas; y ocho estudios de casos representativos tanto del reconocimiento, inclusión regional y segmentación.

---

1. a) Revisión internacional de políticas y análisis transversal de escuelas artísticas en seis países: Argentina, Canadá, Colombia, Estados Unidos, España e Italia. b) Análisis de datos secundarios mediante la sistematización y análisis de bases de datos públicos con particular foco en el análisis en la cuantificación y caracterización de las escuelas artísticas de Chile, los resultados académicos de sus estudiantes y una comparación de resultados en las pruebas SIMCE en escuelas similares. c) Encuesta digital a directores/as, coordinadores/as artísticos y profesores que imparten la especialidad en escuelas artísticas formales y no formales, sumando un total de 47 establecimientos. d) Creación de una plataforma digital a la que fueron invitadas a participar las escuelas artísticas, previa capacitación a los/as directores/as, para proveer datos y documentos relevantes que complementarían la información recopilada y analizada (Proyecto Educativo Institucional, Plan de mejoramiento SEP, seis fotos representativas de la enseñanza artística de la escuela y un cuestionario). e) Estudio de casos que permitieran conocer en profundidad distintos tipos de escuelas artísticas, de manera de entregar mayor contextualización a la información recolectada en los componentes anteriores y, a la vez, mejorar las posibilidades para su correcta interpretación.

Algunas conclusiones fueron las siguientes:

**1. Caracterización de las escuelas artísticas:** a la fecha de entrega de este estudio existen 47 escuelas artísticas en Chile, de las cuales 37 son formales y 10 no formales. Se observa ausencia de vínculos sistemáticos con agentes externos y dependencia de los sostenedores y el CNCA; relación poco fluida con la comunidad a excepción de los apoderados vinculados al arte; y que la mayoría de profesores y profesoras que enseña en educación Media tiene especialización en la disciplina, en menor medida que los/as docentes de segundo ciclo, y minoritariamente que los/as de primer ciclo básico.

**2. Objetivos, tipos de escuelas y modelos de gestión:** la mayoría de las escuelas ven el arte como un medio para el logro de otros aprendizajes y no como un fin en sí mismo. Por su parte, en las escuelas formales, la mayoría de los/as docentes y directores/as piensa que la primera meta de una escuela artística es mejorar los aprendizajes escolares. Entre ellas se distinguen dos tipos:

Con inclinación profesionalizante: alta exigencia, con prueba de selección y baja integración del arte.

Con enfoque de formación integral: educación artística menos exigente y con promoción de habilidades transversales.

Por otro lado, en las escuelas no formales, la mayoría de los/as docentes y directores/as se caracteriza por ser mayoritariamente artistas y no pedagogos. Tienen un enfoque inclusivo. Se observan dos grupos:

Más especializado y profesionalizante.

Más contextualista: potencia la integración y la vinculación de los/as estudiantes con el medio.

**3. Formación artística y resultados:** docentes y directivos tienen expectativas positivas de los/as estudiantes, se cuenta con un número mayor de docentes y de especialistas por estudiante que las escuelas regulares, los/as directores/as tienen una buena percepción de sus docentes, se observa poca variedad de instrumentos de evaluación (calificaciones numéricas), y los actores consideran un beneficio de la educación artística en la convivencia escolar. No hay una tendencia clara que permita observar mejores o peores resultados en SIMCE.

**4. Formación artística:** a partir de los resultados no se puede establecer una relación entre los resultados de aprendizaje y educación artística. Se observan dos limitaciones: no se identifica con claridad que las escuelas intencionen explícitamente la conexión entre arte y aprendizajes cognitivos, y las escuelas se ven amenazadas por la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) y la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en relación con los resultados académicos medidos a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

**5. Coherencia entre centralización administrativa, implementación del currículum y financiamiento de la educación artística:** el análisis transversal de experiencias de educación artística en seis países arroja como resultado diferencias entre administraciones con mayor o menor centralización. Las más centralizadas impactan la obligatoriedad de la disciplina, su importancia en la formación y la elaboración de estándares nacionales para garantizar la calidad. Y las más descentralizadas son más flexibles y tienen la ventaja de atender y adaptar sus políticas a la cultura y realidad local en la que están insertas,



incluyendo alianzas estratégicas con organizaciones de arte. Tomando como referencia estas experiencias, en el caso chileno la tríada centralización-curriculum-financiamiento se produce más en el diseño que en la práctica. Es decir, las posibilidades que brinda una administración centralizada no están siendo aprovechadas para asegurar garantizar estándares mínimos de aprendizaje ni certificar las competencias de egreso de los/as estudiantes. La mayoría de las escuelas exhibe parámetros más flexibles que las regulares y la mayoría de los/as docentes declara utilizar el marco curricular como medio de evaluación, pero más de un tercio tiene un escaso conocimiento de este.

**6. Financiamiento de la educación artística:** la mayoría de los/as docentes y directivos/as concuerda en que el Fondo Nacional de Escuelas Artísticas es el principal financiamiento, que ha contribuido a mejorar la educación artística y que están de acuerdo con la orientación de este fondo. Se percibe como principal dificultad la burocracia involucrada en la postulación. Existe un bajo apoyo de instituciones privadas y organismos del tercer sector, a diferencia de la evidencia internacional (por ejemplo en Colombia y Canadá).

Como conclusiones generales se puede mencionar que las escuelas artísticas cuentan con planes y programas propios, que la principal falencia en formación está en los/as directores/as, que muchas de estas instituciones cuentan con elencos artísticos, que no tienen infraestructura y equipamiento suficiente, que las alianzas estratégicas con la comunidad son débiles o inexistentes, y que se aprecia una brecha entre lo que el diseño del programa de escuelas artísticas ha definido para estos establecimientos y su funcionamiento real.

Entre los hallazgos, uno importante es que las escuelas artísticas más que ser propiamente artísticas, tienen una inclinación artística. Esto se presenta de distintas maneras. En las escuelas no formales no se enseñan todas las disciplinas artísticas y se cuenta con más especialistas, aunque mayoritariamente no son pedagogos en Artes Visuales y Educación Musical, quienes trabajan principalmente en enseñanza Media.

Otro hallazgo es que en las escuelas artísticas formales prima una visión contextualista, tanto en sus docentes como en sus directores/as. En este enfoque, el objetivo principal de la enseñanza del arte es instrumentalizado para complementar una educación integral; esto es, la enseñanza del arte está al servicio de la mejora de los resultados de aprendizaje en otras asignaturas.

Por último, se observa que un tercio de los/as docentes no conoce el marco curricular, lo que no asegura la implementación del currículum de educación artística especializada, que además se muestra con evaluaciones no muy sistemáticas y basadas en calificaciones numéricas.

El estudio no hace un abordaje del aspecto de género en el diseño, pero los resultados muestran que la composición de los docentes especialistas de las escuelas artísticas son en su mayoría mujeres (62%). En las escuelas regulares, el porcentaje de docentes mujeres aumenta (70,3%).

Si bien el estudio da cuenta de una breve revisión de experiencias internacionales relacionadas con la diversidad cultural y la interculturalidad, no considera en su diseño variables relacionadas a la interculturalidad. Sin embargo, en las experiencias internacionales mencionadas sí se menciona este aspecto. En la conferencia “Hoja de ruta para la educación artística” (Unesco, 2006b) se acuerda fomentar la expresión de la diversidad cultural por medio de la educación artística y las prácticas culturales; y en la Conferencia Regional de América Latina sobre Educación Artística celebrada en Colombia (2005), los países participantes establecieron que los retos de la política cultural y educativa en América Latina debían incluir aspectos como la preservación de la diversidad, la identidad y el desarrollo de las capacidades locales.

# ESTUDIO DIAGNÓSTICO SOBRE IMPLEMENTACIÓN DE MARCOS CURRICULARES, PLANES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA DIFERENCIADA

Consultora Paidawen (2011)

Este estudio revisa y hace un diagnóstico sobre la implementación actual del currículum artístico diferenciado en Chile, con el propósito de detectar fortalezas y dificultades en su aplicación práctica. Para esto se analiza su estructura, junto con sus principales características, necesidades y condiciones para luego proponer acciones estratégicas. Los objetivos específicos del estudio son:

Analizar descriptivamente casos internacionales en los cuales se desarrolle formación artística diferenciada, determinando enfoques curriculares pertinentes a la realidad nacional, condiciones necesarias para su implementación y resultados educativos obtenidos.

Analizar descriptivamente los distintos enfoques metodológicos de enseñanza utilizados en los casos identificados, desde el mundo secundario (escuelas y liceos) y universitario, determinando proyección de estudios y perfil de egreso que sean pertinentes a la realidad chilena.

Analizar descriptivamente las características, necesidades y condiciones del contexto social en el cual hoy se implementa el currículum artístico diferenciado en Chile.

Proporcionar una propuesta de las condiciones estratégicas y secundarias que debe contener el diseño e implementación del marco curricular de formación artística diferenciada, determinando objetivos estratégicos pertinentes a la realidad nacional.

La metodología de la investigación consta de tres fases:<sup>1</sup> un análisis descriptivo de tres casos internacionales por medio de análisis de datos y bibliografía secundaria; un análisis de la implementación efectiva del currículum artístico diferenciado, desde la educación secundaria y universitaria; y la elaboración de un diseño y una propuesta de condiciones estratégicas que pueden ser implementadas al currículum artístico chileno. Algunos hallazgos del estudio fueron los siguientes:

## > Análisis descriptivo de caso internacional en Colombia:

Al igual que Chile, posee un entorno en el cual ha emergido un sistema de educación artística con bajos niveles de legitimidad y de integración interna.

Tiene complejos mecanismos de participación en los procesos de toma de decisión; se busca que las decisiones que se toman en el gobierno central estén en sintonía con aquellas que puedan ser explícitamente formuladas por los mismos actores en los distintos niveles del sistema educativo.

---

1. El estudio está organizado sobre la base de las siguientes unidades de análisis y técnicas de recolección de datos: a) Unidades educativas: en cuatro colegios estudiados en las regiones Metropolitana, Coquimbo, Los Lagos y Araucanía se realizan cinco entrevistas en profundidad a cargos directivos e informantes claves, tres a cuatro grupos de discusión y se aplican encuestas a actores (docentes, alumnos, apoderados y exalumnos). Se trabajó en base a un muestreo intencionado, no probabilístico, seleccionado eminentemente por directivos de las unidades académicas en función de las disponibilidades de los actores y la operatoria interna de los establecimientos. b) Tres entrevistas a expertos/as del CNCA. c) Dos entrevistas a expertos/as del Mineduc.

Se releva que en Chile la implementación de las decisiones tomadas delata un sistema de participación especialmente débil. Las orientaciones pedagógicas del currículo artístico diferenciado colombiano se organizan en torno a tres competencias: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Se asume que estas competencias se adquieren a través de tres procesos: recepción, creación y socialización.

En el caso colombiano, el sistema de educación artística diferenciada ha sido desarrollado en y para un contexto que se caracteriza por una muy rica interculturalidad y, a la vez, por una muy baja legitimación del valor de la educación artística en las comunidades educativas. Se observan debilidades en la articulación de esta área en los planes de estudio, y a la vez para formar y contratar docentes especializados.

> **Provincia de British Columbia, Canadá:**

El sistema implementado destaca por ofrecer altos niveles de autonomía en el diseño y la implementación concreta de los cursos artísticos.

Logra mayores niveles de articulación interna entre instancias de educación formal e informal, y entre el ciclo de educación Media y el superior.

Provee un enfoque de competencias que distingue dos niveles: un marco curricular para cursos generales en arte (por el arte) y otros para cursos en disciplinas y subdisciplinas específicas (para el arte).

Se destaca el sistema unificado de créditos como un modelo a seguir por las siguientes razones:

- a. Permite reconocer los aprendizajes que los/as estudiantes puedan obtener en instituciones externas a los establecimientos educativos.
- b. Puede permitir aumentar el nivel de flexibilidad o de individualización de las trayectorias educativas que son posibles al interior del modelo.
- c. Puede volver más probable una transición exitosa a estudios de nivel superior en el área artística, debido a que las instituciones de educación superior pueden confiar en la calidad de los aprendizajes obtenidos en áreas difíciles de evaluar por medio de pruebas estandarizadas.

> **Organización del Bachillerato Internacional (BI), casa central en Ginebra, Suiza:**

Consiste en un sistema educativo basado en una muy alta capacidad de tomar decisiones vinculantes, en el cual se ha establecido un modelo altamente flexible, pero que cuenta con un sistema único y centralizado de evaluación de resultados pedagógicos. Esto hace que este último caso sea difícil de implementar en escalas nacionales.

Capacidad para concitar confianza en distintos actores (hacen de este una fuente de posibles soluciones que debe tenerse en cuenta a la hora de ponderar políticas educativas).

Se perfila de manera explícita como una educación por las artes.

El modo de articular la educación artística en el currículo en general puede ser altamente relevante para muchos de los liceos artísticos chilenos.

En el BI como en el caso colombiano, se destaca la centralidad que ocupa la comprensión de diversas tradiciones artísticas y del contexto personal y sociocultural del arte, que incluye las artes populares, pero las sobrepasa (este elemento corresponde a un foco organizador del currículum en British Columbia). Se incluyen referencias a los determinantes sociales y culturales de las prácticas artísticas que son cultivadas en distintas regiones.

#### Conclusiones generales a partir de los tres modelos:

En los casos chilenos se ha observado que la opción por definir al establecimiento en referencia primaria a la educación artística (liceo artístico), constituye una estrategia de manejo de imagen por parte de las instituciones según una lógica de mercado, y no responde a una planificación explícita de política educativa a nivel territorial.

Es relevante considerar la necesidad de que la educación artística sea integrada de manera coherente no solo en los PEI de cada establecimiento, sino además en instrumentos de planificación de política educativa a nivel regional.

Se debe definir el fortalecimiento de la educación artística como objetivo compartido por una variedad de actores, como en instancias transnacionales de diálogo y reflexión sobre la educación artística.

Es relevante articular las modalidades formales y no formales de educación artística y, por otra parte, volver probable la ocurrencia de experiencias exitosas de continuidad de estudios e inserción laboral.

Realizar un diagnóstico del estado del cuerpo docente en el área artística, referido a su especialización y sus posibilidades efectivas de perfeccionamiento, especialmente en el sistema de educación público.

Tanto el BI como el sistema educacional de British Columbia logran resolver la provisión de estándares de medición de calidad de aprendizajes compartidos por una variedad de actores institucionales clave, tanto dentro como fuera de los establecimientos.

El estudio observa disparidades respecto al plan de estudio y su relación con la educación artística.

Se observa una pugna entre las percepciones de los/as profesores de formación general y los especialistas en cuanto a la comprensión del PEI.

Hay una atomización en cuanto a la comprensión de lo que es una escuela artística.

El establecimiento (unidad de análisis) está inmerso en un campo más grande:

- Mineduc: entrega el ordenamiento curricular.
- Municipalidad: aporta los RR.HH.
- CNCA: Apoya con fondos para el fomento de educación artística.
- Comunidad: genera potenciales redes de apoyo.

La formación general entregada es de carácter científico-humanista. Se observan dos casos:

- Escuelas (sin JEC) en las que el plan artístico es entregado extraescolar-



mente. La formación en arte está anexada.

- Otras (con JEC), en las que hay horas de libre disposición. En todos los casos, la educación artística diferenciada es importante, pero no es clave. Condensa de mejor forma la conjunción entre educación y arte.

#### Conclusiones específicas del estudio:

La formación diferenciada no ocupa un rol decisivo en la consolidación de la institución como escuela artística.

Las escuelas privilegian la producción y difusión artística (en detrimento de la apreciación y creación). Las competencias que se promueven están en función de los requerimientos institucionales y no en la formación artística centrada en los y las estudiantes. Esto posiciona un ideal de arte limitado con foco en los elencos.

Las redes de apoyo se encuentran muy empobrecidas. No hay contacto ni vinculación con el mundo laboral artístico.

Ninguno de los establecimientos observados aplica la matriz temporal estipulada para la educación diferenciada: un mínimo de 21 horas semanales; se utilizan 9 horas de formación especializada más 2 horas de libre disposición.

No existe un trabajo colaborativo entre las instituciones de educación secundaria y las instituciones de educación terciaria: no hay conexión con el campo artístico.

Se observa una situación de desregulación, descoordinación e inconexión en la implementación de la educación diferenciada artística:

- Solo existe el currículum diferenciado, pero ni el Mineduc ni el CNCA acompañan ni guían la implementación de este al interior de las escuelas artísticas.
- No existe un marco que defina la idoneidad académica de los/as profesores/as, resultando un cuadro desigual de docentes especialistas.
- No hay un sistema de financiamiento que permita responder a los requerimientos específicos.
- No hay claridad respecto a cuál es la institucionalidad pública encargada de promover, impulsar y garantizar su sustentabilidad.

El proceso que dio origen al currículum de formación artística no aseguró su adecuada implementación.

Es necesario discutir sobre las características del currículum artístico (¿a qué responde?, ¿qué función debería cumplir?) debido a que las diferencias respecto a lo que se entiende por educación artística son abismales.

Existe una ambigüedad identitaria respecto de lo que significa ser una escuela artística (Mineduc, CNCA y actores de las escuelas artísticas).

La noción de especialización artística planteada en el currículum es diferente a la que manejan las/os docentes. Hay discordancia: el currículum está planteado como educación terminal, en el cual los/as estudiantes al salir ingresarán al mundo laboral; por otra parte, las escuelas orientan sus esfuerzos a que sus egresados continúen estudios en la educación superior.

# ESTUDIO PARA EL LEVANTAMIENTO DE BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE

CIDE-Universidad Alberto Hurtado (2012)

Este estudio consiste en el análisis de las buenas prácticas en la educación artística en Chile a través del levantamiento y la sistematización de antecedentes que permitan elaborar un marco teórico que busca problematizar, caracterizar y comprender el concepto mismo y su implementación en la educación artística.

El objetivo fue levantar y sistematizar antecedentes sobre la educación artística en las distintas instancias formativas que existen en el sistema educacional, tanto formal como no formal, que se tradujeran en un aporte técnico y metodológico para los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del arte y la cultura.

Para este fin se problematizó el concepto de buenas prácticas, entendiendo por estas un modelo virtuoso a seguir en la definición de acciones de políticas públicas y privadas en educación artística. El estudio considera como marco de referencias modelos y experiencias nacionales e internacionales.

La metodología utilizada tiene un enfoque puramente cualitativo, que ofrece analizar en profundidad y en coherencia los distintos hechos y comportamientos en el contexto en el que adquieren significado. En particular, la propuesta metodológica enfatizó una estrategia de indagación basada en la investigación-participativa, estableciendo así un enfoque que busca la implicación de la comunidad en el análisis de su propia experiencia.

El estudio presenta 12 casos que incluyen diversas modalidades, las cuales inciden en el desarrollo de experiencias heterogéneas en los distintos establecimientos formativos, en las que se analizan iniciativas de gestión directiva, organización del equipo docente, innovación pedagógica y participación estudiantil. Este proceso incluyó cinco etapas sucesivas: elaboración del marco teórico del estudio; gestión y selección de casos; levantamiento de información; elaboración de fichas y textos narrativos de las experiencias; y análisis integrado de la información.<sup>1</sup>

Adicionalmente se realizó una lectura transversal de los principales resultados obtenidos, poniendo especial atención en el desarrollo de un ejercicio analítico que permitió identificar esquemas o modelos y los factores de éxito y riesgo de las propuestas. A partir de esta información, se elaboraron las principales conclusiones destinadas al cumplimiento de los objetivos propuestos.

---

1. 1) Elaboración del marco teórico del estudio: se utilizó la revisión documental en profundidad, a partir de la cual se sistematizó la literatura relevante y pertinente en el tema, para diseñar los instrumentos requeridos para el trabajo de campo a partir de un marco conceptual. 2) Gestión y selección de casos: ordenamiento de las bases de datos del CNCA, identificándose aquellas experiencias que contaban con información suficiente de sus metodologías de trabajo pedagógico y resultados de aprendizaje. 3) Levantamiento de información: recopilación de antecedentes y profundización analítica de las 12 experiencias de buenas prácticas. 4) Elaboración de fichas y textos narrativos de las experiencias: análisis de la información recolectada a través de un proceso de lectura y relectura del material. Se organizó la información y convirtió lo 'dicho' en texto. Posteriormente, a través de la clasificación, se identificaron las unidades de sentido, ejercicio que estuvo orientado a caracterizar el modelo discursivo. 5) Análisis integrado de la información: análisis integrado del material y la elaboración de hipótesis conclusivas destinadas a responder a los dos últimos objetivos específicos de investigación: identificar en las experiencias estudiadas esquemas o modelos de propuestas, e identificar, a partir del análisis de todas las experiencias estudiadas, los principales aprendizajes y factores que favorecen o dificultan su implementación.

### El estudio posibilitó los siguientes hallazgos:

Impacto a la comunidad más allá de la sala de clases: en la mayoría de las experiencias estudiadas se extienden los logros más allá de la comunidad local.

Diálogo con el patrimonio cultural de la región, nacional y/o internacional: este es valorado por la comunidad educativa; se enseña el patrimonio artístico con cultores que son patrimonio vivo de la humanidad.

Trabajo en diversos contextos sociales: la gran mayoría de las propuestas se focalizan en el trabajo con estudiantes que han tenido menos oportunidades socioeducativas, buscando abrir contacto con otras realidades sociales a través de las actividades artísticas.

Posicionamiento en algún enfoque pedagógico artístico de manera latente o manifiesta: se identificaron distintos posicionamientos pedagógicos artísticos, los que dan cuenta del tipo de enseñanza, la metodología, los aprendizajes buscados y los medios para alcanzarlos.

Prácticas de educación artística permiten desarrollar diversas habilidades y/o competencias: en la totalidad de las experiencias estudiadas se evidencia que la implementación de las iniciativas artísticas, ha significado para las/os estudiantes el desarrollo de diversas habilidades.

Se asocian a una gestión que permite su viabilidad y sostenibilidad: se observa en la gestión de las diferentes experiencias de educación artística la necesidad de coordinación entre una gestión académica-artística y una gestión económica.

### Para dar cuenta de las principales conclusiones, el estudio propone una clasificación de cinco categorías para el análisis de los 12 casos de buenas prácticas en educación artística:

Fomento de la creatividad en la JEC.

Escuelas artísticas.

Escuelas o liceos que fomentan el arte.

Educación no formal con enfoque público.

Educación artística no formal en instituciones culturales.

### Las experiencias relatadas dan cuenta de:

El vínculo de la comunidad con la cultura local y la influencia en la construcción identitaria de quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los contextos sociales y culturales en donde se ejecuta y promueve la educación artística tienen una influencia en las características de las iniciativas.

Tanto el sector social y etario en el cual están inmersas, contribuyen a la generación de sentidos propios entre sus miembros y las respectivas comunidades.

La expresión y comprensión de distintas formas y modos de vivir influyen en la construcción identitaria de quienes participan del proceso y, por sobre todo, en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se observa que las experiencias reúnen tres elementos (Wenger, 1998) relacionados a la construcción de identidad: a) compromiso de todos los que participan, entre ellos/as y con el proyecto; b) esfuerzos colectivos para alcanzar la concreción de una meta y c) la selección de acciones y discursos que construyen el conocimiento buscado.

Los aspectos claves para la replicabilidad de las experiencias son: la coordinación entre los diferentes actores de la comunidad educativa; la claridad de los objetivos; la vinculación con la población inmediata; la institucionalidad existente; y la (re)apropiación del sentido y significación de la cultura.

**El estudio identifica como principales factores de éxito de las experiencias realizadas:**

Establecer un vínculo con el proyecto educativo institucional.

Tener claridad acerca de objetivos y generar mecanismos de vinculación directa con otras organizaciones y la comunidad.

El trabajo y fomento del levantamiento de identidades locales que se insertan en el espacio educativo.

Estructura organizacional orientada a la innovación.

Vinculación con otros actores para la sustentabilidad económica.



# ESTUDIO SOBRE EL APORTE DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LAS COMPETENCIAS LABORALES TRANSVERSALES

## ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO (2013)

Este estudio se centra en analizar, caracterizar y comprender las competencias laborales de los/as estudiantes que han participado de actividades artísticas como parte de su proyecto educativo. Tiene como objetivo identificar el aporte de la educación artística en el desarrollo de las competencias laborales transversales de estudiantes de la educación Media humanista-científica (HC). Para tal efecto, se desarrolla un modelo analítico que vincula el desarrollo de determinadas competencias y habilidades socioafectivas a aquellas competencias de empleabilidad o competencias laborales transversales necesarias para hacer frente al mundo del trabajo, una vez egresados de la enseñanza secundaria.

En relación a la metodología, el estudio se desarrolló sobre la base de tres ejes temáticos relevantes: análisis de las habilidades socioafectivas que desarrolla la educación artística en estudiantes de enseñanza Media de liceos HC con proyecto artístico; consideración de las competencias laborales transversales que demanda actualmente el mercado del trabajo, con especial énfasis en creatividad e innovación; y características de la gestión institucional y pedagógica en relación a educación artística, de una muestra de liceos HC con proyecto artístico.

Junto a una revisión bibliográfica destinada a relevar los principales aspectos conceptuales asociados a estas temáticas, el estudio incluyó la aplicación de una encuesta destinada a explorar las habilidades socioafectivas y los aspectos de creatividad e innovación presentes en los estudiantes de enseñanza Media. La encuesta, aplicada a estudiantes participantes de talleres artísticos en sus establecimientos educacionales, fue complementada con un “grupo de comparación” de estudiantes que no participan de estos proyectos. La hipótesis básica de esta estrategia es que se registraban diferencias entre los jóvenes que participan de los talleres y aquellos que no, existiendo una incidencia positiva de habilidades socioafectivas atribuibles a la participación en la experiencia de estos talleres.<sup>1</sup>

El estudio se complementó con una aproximación cualitativa al problema, a partir de la profundización en seis casos de establecimientos educacionales que han desarrollado proyectos de educación artística. El fundamento de esta estrategia radica en que “los efectos de la educación artística y cultural deben ser observados en relación a un contexto de acción, y dentro de un sistema de educación más amplio, donde múltiples factores, además de la educación artística, inciden en el comportamiento de los jóvenes” (p. 11).

Los resultados de la encuesta revelaron como principales conclusiones lo siguiente:

La participación en talleres artísticos de los jóvenes explica diferencias en cuanto al desarrollo de habilidades socioafectivas, principalmente en aquellas habilidades que hacen referencia al ámbito personal, como orientación al logro, capacidad para expresar, y elaborar ideas y toma de decisiones.

---

1. En total, se encuestaron a 596 estudiantes, de los cuales 316 (53%) participaron en talleres artísticos de manera continua en al menos un semestre, y 280 (47%) no participaron en los talleres.

La participación en los talleres explicaría diferencias en el desarrollo de habilidades de tipo social, como capacidad para establecer normas, trabajo en grupo y participación. De acuerdo a los responsables del estudio, los/as estudiantes que han participado en talleres artísticos muestran mayor desarrollo de estas habilidades.

Los resultados de la aplicación del instrumento desarrollado en el estudio no mostraron efectos significativos de la educación artística sobre el desarrollo de la creatividad, cuestión que hace suponer que la promoción de la creatividad, así como de otras habilidades socioafectivas, requiere de procesos educativos de más largo plazo y que se gesta desde etapas más tempranas de la formación escolar.

Respecto a la indagación cualitativa, el estudio señala que la implementación de talleres artísticos no implica necesariamente la incorporación de la formación artística en el proyecto educativo de los liceos. En algunos casos, los talleres Acciona llegan a los establecimientos y se incorporan como una actividad accesorio, sin que incida mayormente en el proyecto educativo o en el énfasis del trabajo formativo al interior del establecimiento; en otros, los talleres pasan a formar parte de un conjunto de actividades de formación artística que el establecimiento implementa con anterioridad a la llegada de este programa. La formación artística, en estos casos, es parte del proyecto educativo del establecimiento. No existen antecedentes en el estudio acerca de cambios producidos por la implementación de los talleres en una u otra dirección.

En sus conclusiones medulares, los responsables del estudio señalan que:

la evidencia recogida tanto a partir de la encuesta como del estudio de casos, apunta a sostener que la educación artística sí desarrolla un conjunto amplio y diverso de habilidades sociales y afectivas en los jóvenes, independientemente de cuán inserta esté la formación en el currículo. La sustentabilidad de esas habilidades y su traducción a futuro en competencias para la vida en sociedad, especialmente en el mundo del trabajo, dependerá de cuán transversal y sistemática haya sido la formación artística a lo largo y ancho de la experiencia escolar de los niños y jóvenes. Esto lleva a destacar la relevancia de la educación artística en el proceso educativo, no sólo como experiencia puntual y/o eventos, sino como elemento permanente y transversal en la formación de los niños y jóvenes (p. 93).

Las conclusiones generales ponen de relieve la importancia de la educación artística en la formación integral de los niños/as y jóvenes. Se señala la importancia de incorporar este tipo de educación con mayor intensidad en el proyecto educativo de los establecimientos, no solo en niveles específicos, sino a lo largo de todo el proceso educativo; es decir, no exclusivamente a través de asignaturas aisladas (talleres o campos delimitados de trabajo), sino en distintas actividades escolares que pueden tener o no tener un fin artístico y/o cultural.

Esta conclusión es relevante como evaluación de los talleres Acciona: no se recogen antecedentes significativos de un efecto en la actividad pedagógica de los establecimientos con la incorporación de esta iniciativa (más allá de su incidencia positiva en los estudiantes participantes). De este modo, para una mayor presencia y preponderancia de la educación artística a nivel institucional, resulta necesario conformar un campo que es propio de la gestión educativa y de los actores que lideran el proyecto educativo en los establecimientos.

Por otro lado, el estudio reconoce algunas iniciativas de educación artística que tienen un potencial importante de comprensión de la diversidad cultural territorial y el reconocimiento, vinculación y aprendizaje de las/os jóvenes respecto de la riqueza cultural local o regional. Desde este punto de vista, el estudio propone pensar estrategias que permitan que los establecimientos educativos conecten de manera más fluida con la oferta cultural local, que si bien en muchos territorios es escasa, en otros va en aumento gracias a la política de creación de nuevos centros culturales en diversas comunas del país. Esto permitiría no solo fomentar la apreciación de lo artístico, sino también sacar mayor provecho de los recursos culturales existentes desde un punto de vista educativo.

Finalmente, en relación a su objetivo central, el estudio no es concluyente respecto a la incidencia de la educación artística en las competencias laborales transversales. Implícitamente se deja entender que la estrategia de indagación no es adecuada para medir este objetivo, más allá de las consideraciones obvias acerca de que un mayor desarrollo de habilidades socioafectivas debería tener una mejor incidencia en el desarrollo de las competencias laborales. En este plano, los autores del estudio sostienen que:

si se quiere intencionar que la formación artística permita un desempeño exitoso de los jóvenes a futuro, ésta no debe concebirse como un tipo de educación funcional ni debe supeditarse a la formación de habilidades orientadas al desempeño en el mundo laboral. La educación artística promueve habilidades que no sólo se traducen en competencias para el mundo laboral, sino también habilidades para el desempeño en la vida en general, entre ellas, habilidades que permiten el discernimiento ético y que se traducen a futuro en ciudadanos conscientes del entorno que les rodea (p. 94).

# ESTUDIO COMPARADO SOBRE ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN PEDAGOGÍA BÁSICA Y LAS BASES CURRICULARES DE 1° A 6° BÁSICO DE ARTES VISUALES Y MÚSICA

CIDE-UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2014)

Este estudio analiza, compara y caracteriza los programas de formación en pedagogía básica que se desarrollan en Chile, y el lugar y relevancia que tiene la educación artística en ellos. Como objetivo, se propuso analizar comparativamente los planes y programas de formación en pedagogía básica, los contenidos específicos que existen en estos planes acerca de la enseñanza de las artes y su grado de adecuación a los conocimientos y habilidades demandadas por las nuevas bases curriculares de 1° a 6° año de educación Básica en el país.

En relación a la metodología, el estudio consta de dos partes:

Parte I:<sup>1</sup> se busca identificar y caracterizar la oferta que existe de educación Básica en el sistema de educación superior en Chile (analizando sus mallas curriculares y contenidos explícitos de educación artística). Esta investigación constituye la base para la profundización cualitativa en un conjunto de casos seleccionados para la segunda parte de este estudio.

Parte II:<sup>2</sup> se elige, dentro de esta oferta universal, un grupo específico de carreras de educación Básica con el objetivo de profundizar y cualificar el lugar de la educación artística en la formación de los futuros docentes.<sup>3</sup>

---

1. Más en detalle la metodología utilizada para la primera fase del estudio: 1. Levantamiento de oferta actualmente existente de educación Básica en el sistema de educación superior: mallas y contenidos explícitos de educación artística. a) Descripción de la oferta y resultados, que contiene: el proceso de levantamiento de información, a partir de la construcción de un conjunto de instrumentos de calificación y caracterización de las mallas curriculares; descripción de la oferta de la educación artística en las carreras de pedagogía en educación, donde la oferta se describe según los niveles de inclusión de las artes en pedagogías de educación Básica (el nivel alto de inclusión cuenta con siete carreras, que corresponde a un 14% del universo, el nivel medio con 21 carreras, que son un 43% y el nivel bajo arrojó un 37% con 18). b) Interpretación de los resultados, que contiene: presencia en las mallas y en los programas de estudios; correspondencia de la oferta con los propósitos curriculares del Mineduc, para lo cual se elaboró un perfil docente; y selección de los casos del estudio en profundidad, con el fin de trabajar los casos seleccionados en la fase dos.

2. Más en detalle la metodología utilizada para la segunda fase del estudio: La selección de las carreras a profundizar se hizo a partir de la tipología de casos en función de la presencia de cursos de educación artística en su malla curricular; junto con esto, además, se consideró la variable regional y se incluyeron universidades que tuviesen incidencia en el contexto de la actual oferta de educación superior del país. Durante un período de tres meses (julio a septiembre de 2014) en estas universidades se realizaron entrevistas a los respectivos jefes de carrera (o el cargo de dirección que correspondiese en cada centro de estudios), docentes de cursos de educación artística donde existiese, estudiantes de últimos año de la carrera y egresados. El conjunto de las entrevistas fueron transcritas y a partir de un análisis en detalle de los discursos predominantes se elaboraron informes específicos a manera de estudio de casos. En relación a los 10 casos trabajados, se centró la información principalmente en torno a los siguientes factores: foco o modelo pedagógico de la carrera; el lugar de la educación artística en el programa formativo de la carrera; proyecciones de la educación artística en la carrera; evaluación de la formación en educación artística: estudiantes; evaluación de la formación en educación artística: egresados.

3. Para esto, se procedió a construir indicadores para definir un continuo de mayor a menor inclusión y presencia de contenidos de formación artística en las mallas curriculares, considerando ciertos aspectos como: el contenido de las mallas; el perfil profesional de egreso explicitado en cada una de las carreras; el perfil del cuerpo docente de las carreras estudiadas; y la existencia de carreras o facultad de artes y vínculo de las carreras en estudio.



Al finalizar la primera fase, se trabajó un informe que contiene una síntesis de la consideración artística en las mallas curriculares, una tipología de la oferta existente y una caracterización de las carreras que entregan más contenidos de educación artística. Por otro lado, para la segunda fase se seleccionaron 10 casos de estudio para levantar información en terreno.<sup>4</sup> Con estos datos se realizó un informe que refleja la realidad de las carreras analizadas y a través del cual se trabajaron posteriormente las conclusiones.

Las principales conclusiones de la investigación señalan que el supuesto inicial de este estudio no es coherente con la realidad de la oferta existente en la formación de docentes para educación Básica: “La oferta tiende a ser homogénea, asunto que se ha incrementado con los años y que se incrementa debido a que ninguna institución ofrece especializaciones en las áreas artísticas. Por el contrario, la formación de los docentes en esta área es prácticamente inexistente” (p. 118). Lo anterior es parte de un statu quo que ha pasado a ser causa y consecuencia de diversos factores, como se puede dilucidar al revisar las conclusiones generales.

Para entender la problemática, es importante rescatar que los estándares, en coherencia con las bases curriculares de educación Básica, asumen el carácter generalista de la enseñanza en educación Básica y promueven a un “nuevo profesor generalista” que enseñará principalmente Geografía y Ciencias Sociales; Lenguaje y Comunicación; Matemáticas y Ciencias Naturales. Los modelos de carreras estudiadas responden a este perfil y, teniendo esto en cuenta, es entendible la prácticamente total ausencia de la formación artística en sus mallas curriculares y programas de estudio.

Algunos de los principales problemas están marcados por los sistemas de evaluación docente (la prueba INICIA y SIMCE) que producen una estandarización generalizada que centra el enfoque en los ramos que son parte de estos sistemas de medición, como Lenguaje y Matemáticas. A diferencia de estos últimos, los ramos artísticos no son considerados en estas evaluaciones. El informe plantea como tesis para el futuro la posibilidad de que la formación generalista sea abordada por docentes especializados (de forma individual), o por docentes de enseñanza Media con mención en esa área.

En relación a los problemas de formación y de las mallas curriculares, resalta la tendencia a enfocar los cursos de arte desde una perspectiva muy general, reproduciendo modelos formativos y ejercitando habilidades que deben potenciarse con los estudiantes en el nivel de la enseñanza Básica. En la mayoría de las carreras, los cursos de educación artística se encuentran en el primer año de la formación general, por lo que su tratamiento es de tipo introductorio, muchas veces de ejercitación de técnicas escolares y sin una vinculación con aspectos curriculares o de formación pedagógica propiamente tal.

Por otro lado, un aspecto positivo que rescata el estudio, es el cuestionamiento constante en torno a este razonamiento mecánico. Existe una inquietud generalizada por romper la inercia de este comportamiento de los docentes fomentado por las universidades y por los sistemas de evaluación estandarizados, lo que se reflejó en las entrevistas realizadas a los agentes del sector.

---

4 . El levantamiento de información de los 10 casos de estudio mencionados consistió en entrevistas a directores y jefes de carrera; docentes del área artística en las respectivas universidades; estudiantes de último año de la carrera y egresados.

Uno de los puntos críticos que recoge el estudio, es la conclusión de que un egresado de una carrera de educación Básica hoy en Chile no tiene una formación mínima que le entregue las herramientas pedagógicas y didácticas para hacer frente al cumplimiento de las exigencias curriculares vigentes en esta área específica. En las entrevistas y las mallas curriculares estudiadas, se vislumbró que los cursos introductorios en primero y segundo año de carreras como las analizadas, no profundizan en estos temas que se consideran propios de la especialización profesional, que ocurre a partir del tercer año de la carrera y en vinculación con la experiencia de trabajo de práctica en las escuelas. Junto a lo anterior, también es importante indicar que, de manera transversal, en los estudios de casos se informó de un bajo interés de perfeccionamiento en el área por parte de los/as jóvenes estudiantes de las carreras.

El estudio cierra sus conclusiones señalando la relevancia de apuntar y trabajar en miras a un mejoramiento necesario de la formación para la profesión docente. Para cerrar, se indica en el estudio lo siguiente: “la educación artística en el nivel de enseñanza Básica deberá ser abordada como un campo particular sobre el cual se requiere definición de políticas específicas (plan de especialización de docentes; plan de preparación de docentes formados en el nivel de enseñanza Media, etc.), para el cumplimiento de los objetivos trazados” (p. 120).

# SISTEMATIZACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS EN SERIE

CIDE—UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2014)

Este estudio pretende dar cuenta del estado de la discusión sobre la educación artística tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de proponer lineamientos para el desarrollo de documentos en serie destinados al debate y reflexión en actores educativos de contextos escolares.

Como objetivo general, busca diseñar y desarrollar una propuesta de sistematización y edición del conjunto de estudios realizados por el CNCA durante los últimos cinco años sobre la temática de educación artística, contrastando dicha información con otros estudios nacionales e internacionales sobre el tema.

En cuanto a la metodología, el procedimiento utilizado para la revisión del estado de la discusión sobre la educación artística consideró las siguientes etapas:

I. Indagación y síntesis analítica de publicaciones nacionales e internacionales sobre educación artística. Esta etapa indaga en la historia reciente de la educación artística y en la discusión recurrente respecto a la importancia del arte en la educación y a la necesidad de aumentar su investigación. A continuación se presentan los principales lineamientos teóricos que han configurado este ámbito educativo:<sup>1</sup>

- Las propuestas iniciales de la educación artística.
- Los planteamientos cognitivistas y disciplinares para la educación artística.
- Discusiones contemporáneas sobre educación artística.
- Una propuesta latinoamericana.
- Evaluación de la educación artística.
- Síntesis de las principales discusiones sobre educación artística.

II. Revisión y síntesis de discusiones y orientaciones realizadas por organismos internacionales.<sup>2</sup> Considera:

- Lineamientos de grandes organizaciones intergubernamentales.
- Investigaciones y estudios vinculados a organizaciones especializadas en educación artística.
- Síntesis temática a propósito del debate en organizaciones internacionales.

III. Sistematización y síntesis temática de los estudios realizados por el CNCA sobre la educación artística (entre los años 2011-2013). En esta etapa se trabaja

---

1. En este contexto y en la profundización de estos lineamientos, se revisan los planteamientos de autores como Susanne Langer (1957), Herbert Read (1987), Viktor Lowenfeld (1961), Anne Bamford (2009), Arthur Efland (2002), Ricardo Marín (2003), Nelson Goodman (creador de Project Zero) y Howard Gardner (director de dicho proyecto), Michael Parsons (2002), Elliot Eisner (1998), entre otros.

2. Los estudios de instituciones internacionales consideraron los principales reportes sobre educación artística de Unesco, OEI, OCDE, Red Eurydice. También se revisaron otras tres organizaciones internacionales especializadas en investigación y proyectos relacionados con la educación artística: The Wallace Foundation, El Comité Presidencial de las Artes y Humanidades (PCAH), y Arts Education Partnership (AEP), por su relevancia y aporte a nivel internacional. En este capítulo de la publicación se realiza una breve contextualización de cada organización internacional mencionada en este apartado, con el fin de comprender su importancia y sus orígenes. Las organizaciones internacionales mencionadas son el Banco Mundial (BM); el Banco Interamericano de Desarrollo (BID); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco); la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE); la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); la Comisión Económica para América Latina (CEPAL); y la red Europea de Información sobre Educación (Eurydice).

una síntesis de los cinco estudios<sup>3</sup>, con el objetivo de relevar los principales temas que están en cuestión, con la idea de proponer futuros desafíos:

- Síntesis de los estudios realizados por el CNCA sobre educación artística.
- Ejes centrales.
- Desafíos.

IV. Síntesis de las principales discusiones de las que emanan los temas propuestos para los documentos en serie. Luego de la revisión de todas las etapas anteriores, se elaboró una propuesta de temas que sirven de insumo para la confección de cuadernos para el debate sobre la educación artística en Chile. En este capítulo se entrega el listado de temas que serán el principal insumo para el trabajo específico, orientado a la construcción de un modelo didáctico para el trabajo de los contenidos de los cuadernos, una propuesta de diseño, y se esboza un modelo de estructuración del cuaderno, entendido como un modelo tipo.

- Propuesta de temas para documentos en serie.
- Estructura general de los cuadernos.

Algunas de las conclusiones que arroja el análisis de las etapas de esta investigación son las siguientes:

Respecto a la indagación y síntesis analítica de publicaciones nacionales e internacionales sobre educación artística: es posible afirmar que existen diferentes tradiciones y posturas respecto a las artes, la cultura, su educación y evaluación, que constituyen un campo vasto y complejo. Teniendo en cuenta su alto impacto social, se hace necesario promover una mayor investigación y debate para difundir estas y otras elaboraciones sobre el área. Es esta línea se inscribe la elaboración de documentos en serie (subproductos de la investigación) para aportar al debate y la divulgación de la importancia de las artes en la formación y el conocimiento de actores escolares, especialmente en Chile.

Respecto a la revisión y síntesis de discusiones y orientaciones realizadas por organismos internacionales:

- uno de los temas más abordados en los documentos revisados es la importancia de la educación artística en la educación escolar. Las orientaciones son variadas y muchas organizaciones manifiestan más de un interés por la educación artística. Solo una organización valora la presencia de la educación artística por un valor intrínseco a ella. Desde la OCDE se propone que el valor de las artes para la experiencia de hombres y mujeres es una razón suficiente para justificar la presencia del área en el currículo escolar. De manera contraria, el resto de las organizaciones, que presentan una postura con respecto a la importancia de esta educación en la escuela, lo hacen asumiendo que la educación artística sirve a propósitos que van más allá del arte.

---

3. En este apartado se revisan los siguientes estudios: “Estudio de caracterización de las escuelas artísticas” (Fundación Chile, 2011); Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile (CIDE-Universidad Alberto Hurtado, 2012); Estudio diagnóstico sobre implementación de marcos curriculares, planes y programas de formación artística diferenciada (Consultora Paidawen, 2011); Estudio sobre el aporte de la educación artística a las competencias laborales transversales (Asesorías para el Desarrollo, 2013); Estudio elaboración Línea Base de programa Acciona (Arteduca Desarrollo Humano, 2011).



- Las formas de valorar el área son tan múltiples como lo son (por consecuencia) las nociones de arte que se tienen para enseñar. Si bien la noción de arte en el marco de la educación artística no es una cuestión tan altamente debatida en los documentos como lo es la valoración del área, hay dos grandes líneas. Desde una, se piensan las artes desde su vínculo con la tradición europea y, desde la otra línea, se concibe el arte de una forma más amplia, en su vínculo con la producción de las diferentes culturas.
- Desde el debate a propósito de la misma identidad del arte, se pueden desprender otras temáticas como educación artística y patrimonio y educación artística e interculturalidad.
- Los temas sugeridos en los documentos son muchos; los anteriores solo son una parte del debate suscitado por estas organizaciones.

Respecto a la sistematización y síntesis temática de los estudios realizados por el CNCA sobre la educación artística (entre los años 2011 -2013). Esta revisión muestra diversos aspectos que pueden ser enfrentados como desafíos.

- En relación con la articulación del diseño institucional de las políticas y los programas evaluados (Acciona y Escuelas Artísticas), la superposición de tareas entre el Mineduc y el CNCA, y el poco diálogo entre estas entidades permiten inferir que la ausencia de una mirada sistémica repercute en la calidad de los programas educativos que se ofrecen y en la débil sustentabilidad de dichas iniciativas.
- Considerando que los recursos aparecen como insuficientes, un modelo de alianzas estratégicas entre las escuelas y otros agentes de la comunidad, para que colaboren con las metas y objetivos educativos, puede ser en este sentido un gran apoyo para la calidad de estos programas.
- Otro punto que se debe destacar es el tema de la orientación de género. Abordado en el “Estudio elaboración Línea Base de programa Acciona” (Arte-ducación Desarrollo Humano, 2011), se evidencia la falta de esta perspectiva en la preparación de la enseñanza Media, además existen problemas asociados a las asimetrías de género en el programa de evaluación (Acciona).

Teniendo en cuenta las conclusiones expuestas, se propusieron los temas de insumo para la confección de cuadernos para el debate sobre la educación artística en Chile. El resultado fue la *Caja de herramientas de Educación Artística* (2015), publicación que sintetiza algunos temas relevantes para el desarrollo de la educación artística y tiene como propósito abrir un espacio reflexivo sobre un área que en los últimos años ha tenido un rol marginal en la discusión sobre el mejoramiento de la educación.

# POLÍTICA COMPARADA EN MATERIA DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

CIDE-UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2014)

Este estudio busca entender qué lugar ocupa y cuál es la importancia que se le desea otorgar a la educación artística al interior del sistema educativo nacional, así como, en términos más generales, en los procesos de configuración de la identidad de nuestra sociedad.

Su objetivo general es elaborar un informe de política comparada en materia de fomento de la educación artística desde la institucionalidad pública de educación y cultura en países con experiencias relevantes en la materia, considerando la realidad nacional. De este objetivo general se desprenden dos objetivos específicos:

Definir un marco general de análisis de políticas comparadas de fomento de la educación artística en Chile.

Desarrollar una investigación, a partir de fuentes secundarias, de políticas internacionales de fomento de la educación artística.

Como metodología para la investigación de este estudio, se llevó a cabo un análisis de información<sup>1</sup> en tres momentos diferentes:

**Primer momento:** se hizo una revisión sobre la realidad de la institucionalidad de las políticas de educación artística en Chile a través de un estudio bibliográfico y revisión de documentación oficial existente al respecto<sup>2</sup>.

**Segundo momento:** se realizó una revisión de experiencias internacionales sobre políticas de educación artística y se estudiaron las características de institucionalidad que rodean este campo en siete países (Argentina, Colombia, Brasil, España, Francia, Noruega y Escocia), consideradas únicas y ejemplares por diferentes motivos<sup>3</sup>.

**Tercer momento:** se hizo el análisis de las experiencias internacionales, teniendo como punto de comparación la realidad institucional de la educación artística en Chile.

---

1. En el levantamiento de la información se trabajó con: - revisión de documentación orientada en función de las siguientes dimensiones de análisis: historia de las políticas de educación artística en Chile; hitos principales; políticas, tanto del CNCA como del Mineduc, que aluden, fomentan o se relacionan con educación artística, subrayando en ese sentido las responsabilidades y roles de los diferentes actores e instituciones; dispositivos de acción, focos de atención y cobertura; formas y procesos de articulación y comunicación entre CNCA y Mineduc; otros actores involucrados, instituciones que han tenido que ver con educación artística en Chile. - Entrevistas a actores clave del sector. - Revisión internacional de siete países reconocidos por su forma de implementar la educación artística: Argentina, Colombia, Brasil, España, Francia, Noruega y Escocia. - Proceso de análisis.

2. En esta revisión, se analizan los diversos ejes que relacionan al Mineduc y al CNCA respecto de algunas orientaciones sobre las que se ha ido construyendo la mirada de la educación artística en Chile y la base que ha respaldado la institucionalidad de su fomento en el país. En este primer momento, también fueron consideradas las miradas de algunos actores claves del acontecer nacional ligados al mundo del arte, la educación y la cultura.

3. Se seleccionaron siete países con el objetivo de contar con una base de antecedentes referenciales para configurar una mirada crítica de las prácticas que se dan en Chile, teniendo en cuenta que los casos exitosos no solo se deben a una eficaz arquitectura de trabajo, sino también a factores estratégicos, políticos, y a una genuina intención de actualizar y revalorar el currículum.

El estudio se divide en capítulos y en cada uno de estos se busca profundizar en los antecedentes, características y análisis de los principales ejes de esta investigación, que se identifican como los siguientes:

Descripción de la institucionalidad de las políticas de educación artística en Chile: una aproximación a la relación entre el Mineduc y el CNCA como organismos relevantes en la planificación y gestión de educación artística en el país:

- Historia de la educación artística en Chile.
- Lugar de la educación artística en Chile desde el CNCA: política cultural 2011-2016.
- Lugar de la educación artística en Chile desde el Mineduc: cambio en las bases curriculares (2013).
- Hacia una definición del vínculo entre el Mineduc y el CNCA.

Quién se hace cargo y cómo se afronta la educación artística en diferentes países: revisión de la institucionalidad de educación artística en el contexto internacional:

- La educación artística en el debate internacional.
- Revisión comparada: observar realidades de países reconocidos por sus experiencias en este campo. En este caso, se utilizaron ocho criterios al comparar y revisar la realidad de cada país respecto a este campo: a) lo que se entiende por educación artística; b) lugar de la educación artística en las políticas culturales y educativas del país; c) estructura organizacional que rodea la educación artística; d) marco legal; e) financiamiento; f) focos y objetivos de las políticas de educación artística; g) dispositivos para lograr los objetivos de la educación artística; h) límites, debilidades de los modelos, pasos a seguir.

Análisis de la institucionalidad de la educación artística.

A través de una mirada transversal de los casos internacionales presentados en la sección previa, en este capítulo se analizan los resultados obtenidos sobre la base de los ocho criterios antes mencionados. Finalmente, el estudio identifica las siguientes conclusiones y propuestas:

La definición de la educación artística como un consenso país: para esto, el primer paso es que como país nos preguntemos qué rol queremos dar a la educación artística y que pensemos en las formas de lograr ese objetivo. En este contexto, el estudio propone la formación de una mesa de diálogo, o alguna otra instancia similar que permita participar a todos los actores relevantes (pequeños o grandes, privados o públicos, etc.) para llegar a un consenso país. Es fundamental que se otorgue a la educación artística un rol protagónico dentro de la educación y se le dote de valor.

Si el objetivo es dar un rol protagónico a la educación artística en la educación chilena, el modelo actual se concluye como insuficiente. El modelo de gestión y la repartición de roles entre el Mineduc y el CNCA son difusos. Para fortalecer este campo en Chile se necesita una nueva instancia de coordinación y gestión.

Transversalidad de la educación artística: al revisar la gran mayoría de los países estudiados, la educación artística es mucho más relevante que en Chile a nivel curricular y no solo se le da espacio e importancia como una actividad extraprogramática (especialmente en los países europeos). Esta relevancia debe darse en Chile.

Políticas integrales: se observa que desde hace cuántos años está sobre la mesa la discusión sobre la educación artística en los múltiples países. En este punto destaca el caso de Francia, que lleva 50 años trabajando en torno a esta problemática, y su manera de darle relevancia. En el caso de Chile, la discusión es bastante reciente, por lo que se debe apuntar a darle continuidad en el tiempo y eficiencia en los objetivos.

Finalmente, las conclusiones se resumen en una serie de interrogantes que tienen que ver con un tema país de fondo: “La discusión sobre qué educación artística desea Chile es fundamental, y guiará el resto de las decisiones. ¿Quiere Chile una EA <sup>4</sup> transversal, orientada a la creatividad, como la escocesa? ¿O quiere una educación creativa pero con un fuerte vínculo productivo, como la noruega? ¿Quiere una EA que se conciba en el MINEDUC, CNCA y otras instituciones y luego se aplique en cada establecimiento, o quiere que los 140 establecimientos escolares, de acuerdo a su propia naturaleza, según sus propias decisiones, determinen, al menos en parte, qué tipo de educación artística les conviene?” (p. 139).

Respecto a los hallazgos de modelos exitosos que se podrían considerar como una alternativa para Chile, destacan los siguientes:

Una alternativa exitosa: Escocia y su plan Education and the Arts, Culture & Creativity: An Action Plan. <sup>5</sup>En cuanto a responsabilidad institucional, en general domina el modelo centralista en los países estudiados. Sin embargo, esta alternativa de Escocia es una manera mucho más transversal de ver la educación artística, ya que conforma alianzas estratégicas entre privados, organismos del Estado y entes públicos, agentes grandes y pequeños, etc., lo cual a la larga diversifica y enriquece la visión en torno a la educación artística.

Respecto al modo de planificar las políticas de educación artística, surge la pregunta de cuál sería el modelo idóneo para Chile. Considerando su gran nivel de centralización, surge como propuesta pensar en la creación de un Plan de Desarrollo Nacional y de asignar un organismo específico para llevarlo a cabo, como lo visto en el caso de Colombia, con su Plan Nacional de Educación Artística y el SINFAC. <sup>6</sup>Sin embargo, el estudio no deja de lado la posibilidad de apuntar a una transversalidad y una participación mucho más inclusiva. Así, tomando nuevamente el caso escocés, se hace énfasis en la importancia de no olvidar las diferencias territoriales, culturales y utilizarlas al desarrollar una política de fomento para la educación artística. En este caso sería importante tener en cuenta los agentes articuladores y agencias mediadoras del modelo noruego.

Respecto a la profesionalización de artistas, destaca un programa colombiano llamado Colombia Creativa,<sup>7</sup> enfocado justamente en validar capacidades y oficios, centrado en las posibilidades y potencialidades en el mundo laboral.

---

4. EA: educación artística.

5. An Action Plan: <https://www.edlc.co.uk/sites/default/files/documents/heritage-arts/government-culture-and-creativity-action-plan.pdf>

6. Plan Nacional de Educación Artística y el SINFAC de Colombia: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lgv2lJhHh-tYJ:https://mesadeartes.files.wordpress.com/2009/09/plan-nacional-de-educacion-artistica.doc+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=cl>



### CIDE-UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO (2015)

Este estudio presenta la propuesta del modelo de sustentabilidad y el levantamiento del modelo pedagógico para el programa Acciona del CNCA. Su objetivo es establecer coherencias entre ambos, de modo que puedan ser implementados en conjunto en las diferentes instituciones educativas chilenas.

El estudio se inicia con una presentación de los antecedentes que han dado origen al programa Acciona, los cambios más significativos que se promovieron, sus modalidades y su proceso de implementación. En este sentido, se describe la creación de Okupa en el año 2006, las modificaciones que se establecieron para crear el programa Acciona y sus características distintivas.

Su propósito fue levantar las percepciones, expectativas, juicios valorativos, prácticas pedagógicas y de gestión, señaladas por las personas involucradas en las distintas experiencias de implementación del programa. Se utilizaron técnicas cualitativas de relevamiento de información, basadas en el análisis de prácticas pedagógicas de los actores involucrados, sus discursos, prácticas de gestión institucional y los principios y marcos que orientan la acción de los/as involucrados/as. La metodología consistió en la realización de un trabajo de campo que abarcó, en total, 15 experiencias pertenecientes a 10 regiones del país.

Se realizó un taller para definir las experiencias, en el que participaron distintos actores del sector<sup>1</sup> y se revisaron los criterios preliminares para la selección de experiencias mediante un ejercicio de reflexión y discusión guiado. En dicha actividad se estableció que las experiencias no debían representar únicamente buenas experiencias o buenas prácticas, sino que la definición de un modelo pedagógico y de sustentabilidad debía construirse a partir de una amplia diversidad de situaciones y condiciones de implementación.<sup>2</sup> Una vez realizado el taller, los criterios fueron enviados a los coordinadores regionales del programa, quienes definieron el marco de selección de las 15 experiencias<sup>3</sup> a caracterizar. Los lenguajes artísticos impartidos en las quince experiencias caracterizadas fueron: Música (2), Telar, Danza, Títeres, Cine (2), Cerámica, Artes Visuales, Teatro, Fotografía (2), Artes Integradas (2), Muralismo.

---

1. Puntualmente participaron miembros del equipo central del programa Acciona, talleristas y profesionales del programa, artistas vinculados al desarrollo de actividades pedagógicas en escuelas, profesionales del área de currículum en educación artística del Mineduc, directivos de establecimientos educativos y académicos de campos disciplinares asociados a la comunicación y educación inclusiva o diferencial.

2. Los criterios de selección de las escuelas, experiencias y talleristas se definieron según tipo de establecimiento educativo, tipo de experiencias Acciona y características de los talleristas.

3. Se seleccionaron experiencias de Arica (Liceo Agrícola de Azapa), Iquique (Escuela España E-79), Monte Patria (Colegio Cerro Guayaquil), Villa Alemana (Liceo Bicentenario Mary Graham), Valparaíso (Instituto Marítimo), San Felipe (Liceo Corina Urbina), Santiago (Santiago Apóstol), Conchalí (Escuela Araucarias de Chile), Peñalolén (Escuela Tobalaba), Batuco (Escuela Padre Luis Oliva), Lota (Liceo Comercial Eduardo Frei Montalva), Malalhue (Liceo República de Brasil), Chaitén (Escuela Almirante Juan José Latorre), Purranque (Escuela Básica Purranque), Punta Arenas (Escuela España).

En relación a los actores escolares consultados y las técnicas de relevamiento de información asociadas, en cada una de las instituciones se realizaron diversas entrevistas grupales, entrevistas individuales y observación en aula, así como actividades de coordinación.<sup>4</sup> Para analizar la materia recolectada, se identificaron las unidades de sentido. Este ejercicio se hizo para caracterizar el modelo discursivo en los actores y contextos, con el objetivo de elaborar con esto una interpretación global de la información. Así, este último paso correspondió a la estructuración de un modelo comprensivo, que se construye a partir de discursos.

Algunas conclusiones generales detectables a partir del modelo de discursos construido en la fase final de la investigación son las siguientes:

El programa Acciona debe trabajar de manera transversal en distintos subsectores de aprendizaje.

El programa Acciona es valorado como una instancia para mejorar las habilidades blandas de los/las estudiantes, su autoestima y generar y fortalecer una posición crítica hacia su entorno. También podría otorgarles mayor sentido de pertenencia en relación con el colegio, la escuela y la comunidad.

Se considera que la educación artística puede ser una importante herramienta de inclusión educativa.

Se releva que la propuesta dé cuenta de los contextos socioculturales en los cuales está inmerso el establecimiento, permitiendo que todas las culturas existentes se vean reflejadas.

Gran parte de los actores consultados coincide en que la enseñanza de las artes está relacionada con el desarrollo integral de él o la estudiante y que potencia el ejercicio ciudadano y democrático, y con ello, se le asigna una condición formativa de impacto social y cultural.

En general, se entiende que la educación artística permite desarrollar aprendizajes a través de diversas metodologías y estrategias didácticas, relevándose la importancia de complementar la labor educativa tradicional que provee la escuela con las iniciativas y propuestas de los/as artistas.

Existe un relativo consenso de que los aprendizajes artísticos se logran si la relación docente/artista/estudiante se basa en la horizontalidad.

En cuanto al rol de los/as estudiantes, se afirma que son estos los principales responsables del aprender. Para que exista aprendizaje, debe haber un buen clima en el aula. Este espacio se logra a través de la organización sistemática y guiada de las acciones, lo que es posible mediante la planificación, la organización de las acciones y la evaluación permanente.

Hay un predominante anhelo porque exista una vinculación del programa con la comunidad educativa, sin embargo, esto no se materializa de manera exitosa.

---

4. En total se realizaron 63 entrevistas individuales y 23 entrevistas grupales. Junto con estas, se hicieron entrevistas en profundidad a los profesionales del CNCA asociados al programa Núcleo. Asimismo, se realizaron entrevistas grupales a los/as artistas y profesionales encargados de realizar la coordinación de la implementación del programa desde el nivel central, los consejos regionales y/o en los centros educativos.

En algunas experiencias, la relación de la comunidad educativa con el entorno constituye un eje básico del Proyecto Educativo Institucional (PEI), lo que se traduce en la puesta en marcha de algunas iniciativas que permiten la vinculación con organizaciones o instituciones locales, así como la participación de las familias y vecinos en actividades escolares.

Existen distintas estrategias que se adoptan de acuerdo al lenguaje artístico de cada taller, al aprendizaje esperado y al contenido de las sesiones, pero todos/as comparten el principio de ser metodologías que consideran al niño o niña como sujeto activo en la producción de su propio aprendizaje.

Un elemento que complejiza la labor educativa, refiere a la dificultad de atender a todos/as los/as estudiantes de manera individual, por eso la gestión del aula adquiere mucha relevancia.

Se percibe, según las consultas, que el programa Acciona contribuye a la inclusión cultural y de género, poniendo en tensión, a veces, prácticas culturales tradicionales que ubican a la mujer en un espacio de subordinación al hombre, o en donde se define su participación a partir de estereotipos sexistas. Se valora la idea de que exista un marco institucional que resguarda la libertad de participación.

Una modificación importante señalada por los/as consultados/as es que antes de efectuar una programación para el año, se realiza un diagnóstico en profundidad de los/as estudiantes. Esto implica que, en un primer período, tanto el/la docente como el/la tallerista, se focalizan en capacitarse y hacer un diagnóstico para, posteriormente, diseñar las actividades del año de acuerdo al contexto específico en el que deben trabajar.

Según la mayoría de los/as consultados, la evaluación de los talleres y de los aprendizajes artísticos y culturales de los/as estudiantes es un tema complejo. Manifiestan no tener consenso sobre los lineamientos, así como tampoco los criterios y dispositivos para la evaluación. Se sugiere mejorar las estrategias evaluativas potenciando el compromiso de elaborar rúbricas y utilizar elementos de otras áreas formativas.

Sobre la evaluación de los aprendizajes, se expresa la idea de promover una evaluación diferenciada entre lo artístico y lo curricular obligatorio. También se indica que las evaluaciones deben integrar aspectos prácticos, teóricos y habilidades transversales en las que se incluyen las socioafectivas y motivacionales.

Así, en base a lo anterior y al trabajo realizado, se definen los modelos propuestos en este estudio cuyas características, a grandes rasgos, son las siguientes:

**Modelo pedagógico de Programa Acciona:**

- Se sustenta en la definición de principios de la acción pedagógica, buscando precisar el posicionamiento desde el que se va a operar.
- Es pertinente que este modelo se base en proyectos artísticos, pues estos

permiten considerar las acciones educativas en marcos más amplios de intervención y se desarrollan en procesos continuos, que se pueden estructurar en inicio, desarrollo y cierre.

- Se definen cuatro dimensiones de abordaje del modelo pedagógico, que son: a) preparación para la enseñanza Acciona; b) implementación de la enseñanza para el logro de aprendizajes artísticos y culturales; c) consideración y articulación con la comunidad; y d) evaluación continua.

- La evaluación de los aprendizajes se instala como necesaria y como un elemento que permite retroalimentar y motivar la participación de los/as estudiantes, pero se señala que debería ser diferente a las tradicionalmente utilizadas en las disciplinas escolares. En esa línea, el portafolio podría ser una herramienta importante tanto para los procesos de aprendizaje como para el proceso evaluativo.

- Además de informar y permitir retroalimentar los aprendizajes de los/as estudiantes, la evaluación debiera ser un elemento de diagnóstico de los contenidos y las estrategias del proyecto, y debe ser comprendido como un elemento inherente al aprendizaje en la medida en que no existe un aprendizaje sin evaluación y una evaluación sin aprendizaje.

- Se debería propiciar la evaluación continua del equipo Acciona, tanto respecto del desempeño individual de los integrantes como del equipo de trabajo. Esto permitiría considerar el trabajo realizado en el taller y también el aporte que significa para la institucionalidad escolar en relación con sus objetivos didácticos y su orientación pedagógica.

#### Modelo de sustentabilidad programa Acciona:

- Este modelo tiene vinculación directa con la operación del modelo pedagógico, es decir, si el anterior es *aquello que se quiere hacer en la escuela*, el modelo de sustentabilidad debiera generar las condiciones de *cómo se debe hacer* para que funcione y perdure más allá del programa en su etapa de inicio.

- El diseño de este modelo considera tres dimensiones<sup>5</sup> que se entrelazan entre sí: la dimensión organizacional, la institucional y la de sostenibilidad financiera.

- Para implementar el modelo se propone una fase de tres años, ya que según los/as encuestados/as durante ese periodo es posible que cualquier establecimiento educativo pueda desarrollar las capacidades de base requeridas para una implementación satisfactoria.

---

5. - **Organizacional:** da cuenta del lugar que tendrá la gestión del programa en la estructura organizacional de la escuela, precisando la estructura de organización, roles y funciones de cada miembro de la comunidad educativa vinculados a un proyecto artístico cultural: equipo directivo, docentes, equipos psicosociales, estudiantes, madres, padres y apoderados, funcionarios, etc. - **Institucional:** se busca que el programa asuma un rol en los marcos institucionales de la escuela mediante su incorporación explícita en el PEI y en los instrumentos de planificación y gestión de la escuela. - **De sostenibilidad financiera:** busca propiciar que el programa se ejecute y desarrolle en los diversos establecimientos subvencionados, aun después del apoyo económico Acciona. Se espera que la escuela adquiera la capacidad de acceder a los recursos y pueda gestionarlos con éxito.



- Entre los antecedentes relevados se ha podido evidenciar que el acuerdo y la definición de las descripciones de los perfiles de los actores implicados en la acción pedagógica, debe realizarse siempre en base al PEI del establecimiento y a la estructura organizacional del mismo (los perfiles deben ser claros, pero flexibles).
- Es fundamental que la escuela integre las propuestas pedagógicas y de sustentabilidad, haciéndolas propias y utilizándolas como herramientas coherentes con las necesidades de la comunidad.
- Para implementar el programa se definieron dos instancias clave:
  - a) Se deberá configurar un equipo pedagógico Acciona, el que estará a cargo de diseñar, monitorear y apoyar las distintas acciones vinculadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en los talleres.
  - b) Se deberá conformar la Comisión Acciona, instancia participativa en la que se definen los énfasis de los propósitos de los proyectos artísticos y culturales Acciona, y que idealmente deberá coincidir con los Consejos Escolares.

## POLÍTICAS Y DIDÁCTICAS. ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CREATIVIDAD SOCIAL Y CIUDADANÍA EN EL CNCA

NÚCLEO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA, VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO, UNIVERSIDAD DE CHILE (2017)

El estudio ofrece un diagrama de los funcionamientos estético-culturales-pedagógicos de Acciona y Cecrea, caracterizar algunas de sus prácticas significativas, poner en valor el trabajo realizado por artistas-educadores, docentes y facilitadores, reflexionar sobre la Educación Artística y sus necesidades didácticas. Su centro no es establecer diagnósticos ni hacer evaluaciones de los resultados de los programas, sino generar -desde una perspectiva situada- una línea de consideraciones sobre los principios y objetivos que ambos programas movilizan en su ejecución.

A fin de entregar una visión interrelacionada se han confeccionado cuatro capítulos. En el primero se revisan las bases, los trayectos y configuraciones del problema. Se ofrece un esquema teórico y se describen características de Acciona y Cecrea, en un contrapunto con las condiciones internacionales y los itinerarios de las políticas públicas. En el segundo se discuten las premisas del trabajo colaborativo y se efectúa una propuesta de didáctica performática relacional, sustentada en las convergencias y particularidades de cada programa. En el tercer capítulo se observan necesidades y propuestas metodológicas que artistas educadores y facilitadores han detectado y desarrollado en su quehacer práctico. El cuarto capítulo establece algunas propuestas diferenciadas para cada programa y, al mismo tiempo, sostiene el valor de una integración y sistematización de los resultados que se basen en una arquitectura proyectual, donde educación, cultura y arte dialogan desde los territorios, los sujetos y los relatos.

Se evidencia que la Educación Artística tiene un potencial retórico importante, al mismo tiempo, un déficit institucional reconocible. En este sentido, los programas Acciona y Cecrea, han logrado convertirse en propuestas de organización que apuntan a ampliar la posición y sentido de la formación estético cultural. En este plano, sus funciones principales han sido establecer un espacio de acceso a los signos y discursos de la identidad buscando superar ciertos cauces escolares de transmisión de contenidos universales e innatos, en favor de dimensiones situadas y en vínculo con imaginarios locales. Este es uno de los propósitos más complejos e implica una continua revisión de hábitos y creencias que permitan introducir cambios, tanto en las estrategias pedagógicas como en las maneras de entender la transversalidad de las disciplinas artísticas. Se sugieren un conjunto de medidas que pudieran acompañar los procesos ya desarrollados y ayudar a la consolidación, en el caso de Acciona, de su papel en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, en el de Cecrea, a convertirse en centro de indagación y articulación de diálogos participativos, didácticas experimentales y constitución social de lenguajes e imágenes que refuercen los derechos, las oportunidades y la imaginación creadora:

Una primera dimensión, se asocia con la necesidad del perfeccionamiento permanente de los equipos, pues la implosión informativa, digital y visual que viven niños, niñas y jóvenes modifica con una velocidad inédita, lo que antiguamente, se llamaba gratificación simbólica, es decir los contenidos, formatos, sentidos y conceptos que configuran el saber, la memoria y la interpretación de la realidad de una persona. La importancia que asume la cultura visual ha modificado el paisaje de los símbolos/as reglas de lectura, por ello comprender cómo funcionan las imágenes, qué tipo de ejercicios didácticos se pueden usar para enseñarlas y

qué evaluar de un modo transversal, se convierten en demandas formativas de artistas-educadores, docentes y facilitadores.

Una segunda dimensión está vinculada con la historia didáctica de Acciona y Cecrea, que debe expresarse en una sistematización de proyectos, laboratorios y buenas prácticas que constituyan un portafolio cultural de los programas. De esta manera, los equipos que ingresan se relacionan mejor, sobre todo a la hora de comprender los principios y objetivos, que demoran un tiempo en convertirse en prácticas situadas capaces de traducir los distintos niveles de alcance que se han establecido.

Una tercera dimensión es formar comunidades de autoformación de modo transversal, que implique el cruce entre facilitadores, artistas-educadores y docentes. Estas comunidades deberían trabajar, en torno, a tres aspectos: didácticas, planificación y evaluación. El nivel central, por su parte, apoyaría de forma estratégica generando tres procesos fundamentales: definir macro-zonas de la educación artística; redefinir la relación, en esta materia, entre el nuevo Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y el Ministerio de Educación y vincular su política con las directrices que impone el Desarrollo Profesional Docente.

Una cuarta dimensión tiene que ver con elaborar, periódicamente, por la vía de talleres didácticos, materiales pedagógicos para el desarrollo de proyectos y laboratorios, en colaboración con los actores a fin de expresar e identificar temas, ámbitos y situaciones que tienen valor social, existencial y cultural para los/as estudiantes. Aquí es clave potenciar, aún más, los enfoques que Acciona ha definido: territorio, género, interculturalidad e integración.





# BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL COMPLEMENTARIO

## DOCUMENTOS Y PUBLICACIONES

Agencia de Calidad de la Educación (2015) Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio\\_Indicadores\\_desarrollo\\_personal\\_social\\_en\\_establecimientos\\_chilenos.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf)

Cecrea (2015). Manual de Uso de Inmueble y Protocolos de Seguridad Centros de Creación.

---- (2016). Documentos Orientadores. Disponibles en: <http://www.cecrea.cl/modelo-cecrea/modelo-cecrea/>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2014). Implementación de la medida presidencial N° 34, Centros de Creación y Desarrollo Artístico Infantil y Juvenil.

---- (2015a). Caja de herramientas de educación artística. Santiago: CNCA. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-para-la-educacion-artistica/>

---- (2015b). Sistematización Encuentro Nacional de Consulta Previa a los Pueblos Indígenas para la Creación de la Nueva Institucionalidad Cultural. Unidad de Pueblos Originarios, Departamento de Estudios. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/05/sistematizacion-encuentro-nacional-consulta-previa.pdf>

---- (2015c). Programa Fomento del Arte en la Educación Acciona 2015.

---- (2016). *Aportes de los lenguajes artísticos a la educación*. Santiago: CNCA. Disponible en <http://www.cultura.gob.cl/aportes-lenguajes-artisticos/>

Consejo Nacional de la Infancia (2016). Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia 2015-2025. Disponible en: [http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025\\_versionweb.pdf](http://www.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/03/POLITICA-2015-2025_versionweb.pdf)

Gaitán, Lourdes y Liebel, Manfred (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Nuevas perspectivas. Madrid: Editorial Síntesis.

Maturana, Humberto y Verden-Zöller, Gerda (2011). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: J.C. Sáez Editor. Disponible en: <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/Amory-Juego.pdf>

Ministerio de Educación (2015). Política de Convivencia Escolar 2015 a 2018. Santiago, Chile. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>

Unesco (2003). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/culture/intangible-heritage/convention-intangible-cultural-heritage/>

---- (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de expresiones culturales. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>

---- (2006). Hoja de ruta para la educación artística. Disponible en: [http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf)

---- (2010). La agenda de Seúl. Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Disponible en: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf)

Unicef (2014). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. Unicef. Disponible en: [http://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/convencion.pdf](http://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf)

---- (2015). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en: <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

## REGISTROS AUDIOVISUALES

### Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación

La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo, 2017. Disponible en: <https://vimeo.com/258619701>

Color Piel. Semana de la Educación Artística, 2018. Disponible en: <https://vimeo.com/270505660>

Coros para Violeta. Semana de la Educación Artística 2017. Disponible en: <https://vimeo.com/219533733>

Semana de la Educación Artística 2015. Prensa Universidad de Chile. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-3V7YofeCAI>

Semana de la Educación Artística invita a sumarse a “Artistas en mi escuela”: Andrea Moro. Disponible en: <https://vimeo.com/123976652>

I Seminario Internacional de Educación Artística, 2013. “Calidad estética del entorno escolar”, Luis Hernán Errázuriz, 2013. Disponible en: <https://vimeo.com/99876635>

Ana Mae Barbosa en Chile, 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2zMviPxjONc>

### Cecrea

Escucha creativa, Cecrea Coyhaique, 2015. Disponible en: <https://vimeo.com/144755501>

Residencia de Benjamín Ossa, Cecrea Vallenar, Laboratorio Creativo Percepción de Entorno, 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=2X4vdvp47nQ>

Escucha creativa, Cecrea Iquique, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7NO-sdn8tx8>

Escucha creativa, Cecrea Arica y Valdivia, 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QHUKrodID5E>

Laboratorio Creativo en Madera, Cecrea Punta Arenas, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNAuj8KKFMO>

Laboratorio de Casting, Cecrea San Joaquín, 2017. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=6RcAtOpLDHw>





Esta publicación pone a disposición de la ciudadanía el trabajo en torno a la educación artística realizado —desde su creación hasta hoy en día— por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Constituye un esfuerzo por sistematizar y dar a conocer la política cultural en materias de educación artística y cultural visibilizando el trabajo de una red de arteducadores que comienza a articularse en el territorio, quienes comparten prácticas inspiradoras y avanzan en la construcción de una política pública en la materia.



**CHILE LO  
HACEMOS  
TODOS**

COLECCIÓN EDUCACIÓN ARTÍSTICA