



Gobierno de Chile

www.gob.cl



Ministerio de Educación

Gobierno de Chile



Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Gobierno de Chile



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe

III SEMANA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El arte transforma la educación

www.semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl

11-15
MAYO
2015



III SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACION ARTÍSTICA

EL ARTE TRANSFORMA LA EDUCACIÓN

11 y 12 de mayo de 2015

Entre el 11 y el 15 de mayo de 2015 se celebró la Semana de la Educación Artística (SEA), la cual se llevó a cabo bajo el lema “El arte transforma la educación”. La SEA es una invitación proclamada por Unesco, y nuestro país se unió a esta celebración internacional a partir del año 2013. Hoy, se encuentra instalada en el calendario escolar, relevando la importancia del arte en la construcción de un modelo educativo integral y de calidad, de ahí la masividad de su convocatoria, que para esta oportunidad congregó a 1.070 establecimientos educacionales del país.

Fue en este contexto que la Secretaría Ejecutiva de la SEA, conformada por Unesco, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, el Mineduc, la Universidad de Chile y Balmaceda Arte Joven, organizó el III Seminario Internacional de Educación Artística, que tuvo lugar en Santiago durante el 11 y 12 de mayo, y constituyó el acto inaugural de la SEA.

El seminario convocó a establecimientos educacionales, universidades y espacios culturales a que desarrollaran programas y/o investigaciones –vinculadas con las artes, la cultura y la educación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar– para ser presentados durante el evento.

Este año 2015, la SEA contó con cuatro momentos: i) Espacios de reflexión: el seminario en cuestión; ii) Artistas en mi escuela: los establecimientos educacionales se abrieron para acoger el arte, invitando a artistas y cultores/as a realizar charlas, acciones y/o talleres en sus salas de clases; iii) Circuitos culturales: se invitó a estudiantes y docentes a visitar espacios culturales de su localidad, tales como museos, teatros, centros culturales y sitios patrimoniales, cuyo objetivo era favorecer la articulación entre el sistema educacional formal y no formal, ampliando así los espacios de aprendizaje más allá del aula; iv) Acciones artísticas escolares en espacios públicos: se invitó a los establecimientos educacionales a exhibir sus procesos u obras a la comunidad, a modo de intervenciones artísticas.

Como antes se dijo, el seminario fue concebido como una instancia de reflexión, y sus objetivos fueron:

- Divulgar investigaciones que visibilicen los aportes del arte en la educación.
- Promover la difusión de buenas prácticas de educación artística y cultural con pertinencia cultural.
- Promover la asociatividad entre investigadores/as y profesionales vinculados/as a la educación artística.

En concordancia con estos objetivos, el programa del seminario contempló tanto presentaciones de expertos internacionales como de investigadores académicos, y las denominadas ‘buenas prácticas’, presentaciones de docentes e investigadores nacionales e internacionales que expusieron sobre proyectos concretos ligados a la educación artística. Las investigaciones y buenas prácticas se definieron a partir de una convocatoria, en tanto que los invitados internacionales fueron seleccionados por la Secretaría Ejecutiva de la SEA.

Para todos/as aquellos/as que no pudieron acudir este año al seminario, y para quienes sí asistieron y quieran consultar alguna presentación, ofrecemos aquí la casi totalidad de las ponencias del evento. Esperamos que la lectura de esta publicación *online* contribuya a hacer realidad el lema propuesto por la SEA: “el arte transforma la educación”.

RESEÑAS DE EXPOSITORES

Pablo Rojas Durán

-

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), es arquitecto de la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), licenciado en Educación y profesor de Artes Plásticas de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Posee el grado de magíster en Política Educativa de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), y realiza labores de docencia académica en el programa de Magíster de Educación Artística en la Universidad de Playa Ancha (UPLA).

Patrick Schmidt

-

Director asociado de la Escuela de Música de Florida International University (FIU), también dirige el programa de graduados y las nuevas iniciativas *online* de la escuela de música. Previo a su labor en la FIU, Schmidt enseñó durante 11 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 (tales como Hip Hop y Educación, y Enseñar música en el siglo XXI).

Algunas de sus más recientes publicaciones pueden encontrarse en las siguientes revistas: *International Journal of Music Education; Theory into Practice; Arts Education Policy Review; Journal of Curriculum Theorizing; Philosophy of Music Education Review; Action, Theory & Criticism in Music Education Journal; The Ontario Institute Music Journal; The Journal of ABEM* (Asociación Brasileira de Educadores Musicales) y *Finnish Journal of Music Education*.

Fue coeditor de *National Society for the Study of Education* (NSSE) (2012, Teachers College Press), editor de *Arts Education Policy Review* (2013) y coeditor de *Oxford Handbook on Social Justice and Music Education* (2014).

María del Carmen González

-

Codirectora del proyecto 'Arte como Educación', 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 la que lideró la gerencia de programas educativos 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, a la vez que escribió publicaciones referentes a la historia del arte y metodologías pedagógicas.

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 *Piensa en arte / 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).

Denisse Garrido Rivera

-

Profesora de Estado en Castellano y de Educación Musical, actualmente cursa seminarios de la maestría en Educación Artística, mención Música, en la Universidad Nacional de Rosario. Desde 2014 se desempeña como profesora de violín y directora de orquesta en la Escuela de Música de la Municipalidad de Lo Espejo. Además realiza el taller de expresión oral y escrita en el programa de Bachillerato de la Universidad de Santiago de Chile. Hasta fines de 2014 colaboró en la edición de artículos en *Neuma*, revista de música y docencia musical de la Universidad de Talca.

Luis Hernán Errázuriz

-

PhD in Art Education por la University of London, Institute of Education, es profesor titular e investigador del Instituto de Estética de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ejerce la docencia y trabaja líneas de investigación en el ámbito de la educación

artística, la estética cotidiana y las relaciones entre arte, cultura y sociedad. Entre sus libros se cuentan *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile* (1994), *Cómo evaluar el arte: evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar* (2002), *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena* (2006) y *El golpe estético: dictadura militar en Chile* (2012), este último en coautoría con Gonzalo Leiva.

Guillermo Marini

-

PhD in Philosophy and Education por Columbia University, y EDM in Arts in Education por Harvard University, cursó su pregrado en Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Argentina. Ha trabajado como docente de educación media en escuelas de la Provincia de Buenos Aires y en el sistema penitenciario de la ciudad de Nueva York. A nivel universitario, ha dictado cursos en SUNY New Paltz y Teachers College. Como investigador, ha colaborado con Bachillerato Internacional, Project Zero y el Museo Guggenheim de Nueva York. Su tema de investigación es la filosofía y estética de la educación en la formación de profesores. Sus trabajos académicos se han publicado en *Studies in Philosophy and Education*, *Journal of Aesthetic Education* y *Trans/Form/Acao*. Actualmente, se desempeña como profesor del Departamento de Teoría y Política de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Isidora Urrutia

-

Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se desempeña como docente e investigadora del Instituto de Sociología de esa misma casa de estudios. Sus áreas de docencia e investigación abarcan los ámbitos de la teoría sociológica, la educación artística, la sociología de la religión y la sociología del arte y la cultura.

Carlos Ossa

-

Doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte, y magíster en Comunicación Social, ambos grados otorgados por la Universidad de Chile, es también licenciado en Comunicación Social y en Historia y Teoría del Arte por la Universidad Arcis. Académico e investigador, se desempeña actualmente en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica. Es autor de *El ojo mecánico. Cine político y comunidad en América Latina* (FCE, 2014), *La semejanza perdida. Ensayos de comunicación y estética* (Metales Pesados, 2009), *Modernización y saberes académicos* (Norma, 2004)

y *Santiago imaginado*, en coautoría con Nelly Richard (Taurus, 2003).

Andrea Salazar Vega

-

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica por la Universidad de Chile y magíster en Estudios de Género y Cultura por la misma casa de estudios, se desempeña como profesora de lengua y literatura mapuche y es docente de la Universidad de Viña del Mar. Con amplia experiencia en didáctica de las lenguas indígenas, es autora de tres publicaciones orientadas a la enseñanza del mapudungun y de diversos materiales didácticos destinados a promover la interculturalidad.

Andrea Avendaño Caneo

-

Graduada en Art Education en School of Visual Arts, New York, y magíster en Historia del Arte Latinoamericano, Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Daniela Cobos Bustamante

-

Académica de Didáctica del Arte de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Con formación en Licenciatura en Artes Plásticas, Pedagogía en Artes Visuales y Gestión Cultural, es también magíster en Teoría e Historia del Arte y doctora en Filosofía c/m Estética y Teoría del Arte (Universidad de Chile). En 2009 ganó la Beca Erasmus Mundus, que le permitió seguir estudios de posgrado en Didáctica del Arte en la Universidad de Valladolid.

Patricia Raquimán Ortega

-

Con estudios de Licenciatura en Arte con mención en escultura y Licenciatura en Educación Media en la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), es también magíster en Diseño Instruccional y doctora en Ciencias de la Educación por la PUC. Además tiene el grado de doctora en Sciences Humaines-Sciences de l'Éducation por la Université de Rouen, Francia. Se desempeña como profesora titular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, donde dicta las cátedras de Didáctica y Práctica Profesional. Adicionalmente coordina el área de Didáctica de esta casa de estudios. Paralelo a la docencia realiza proyectos de investigación en el área de la Didáctica de las Artes Visuales, evalúa proyectos para la Universidad de Ohio, EE.UU., y es consultada por el MINEDUC como experta en Artes Visuales en el contexto de generar nuevas propuestas de estándares y bases curriculares.

Miguel Zamorano Sanhueza

-

Profesor y académico del área de Didáctica de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ha desarrollado investigaciones sobre modelos didácticos y su relación con el arte de las últimas décadas. Con veinte años de experiencia en educación secundaria, también ha enseñado las materias de Artes Visuales y de Teoría del Conocimiento en el programa de bachillerato internacional. Máster en Historia Crítica de Arte y Arquitectura por la Universidad Mayor, actualmente es doctorando en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile.

María José Valdebenito

-

Investigadora y académica del Departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de esta misma casa de estudios, es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con grado de magíster en Política y Gobierno de Flacso, actualmente es doctoranda en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Sus temáticas de interés se vinculan al área de educación y trabajo, investigaciones relacionadas con trayectorias educativas-laborales de jóvenes y adultos, y estudios de subjetividades de actores educativos. Tiene una vasta experiencia en investigaciones en el campo educativo, y ha participado en los últimos años en estudios vinculados a la educación artística.

Alejandra Orbeta

-

Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Estética y profesora de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se desempeña como docente e investigadora en el ámbito de la educación artística y ocupa el cargo de directora de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado. En el ámbito profesional, ha trabajado en instituciones escolares, universidades y ha coordinado proyectos de asesoría en políticas públicas del área. Entre sus temas de investigación se encuentran los estudios visuales y la educación artística, así como los enfoques, teorías y didáctica de las artes visuales.

Anthony McInnery

-

Artista visual, académico y coordinador del programa de Magíster de Arte en Espacio Público en la Escuela de Arte de RMIT University, Melbourne, Australia. Su experiencia profesional incluye la autoría

de arte público, consultoría y la participación en comités de selección de arte en espacios públicos con municipalidades de Melbourne.

Cristián Urtubia Muñoz

-

Profesor de Música vinculado a la red Maestros de Maestros desde 2006, es integrante del grupo de fusión electrónica Los Sillas Musicales y director musical de Quintil Alimapu, grupo musical de fusión folclórica. Actualmente dirige el *podcast* 'Quinta Justa' y trabaja como profesor de aula en el Liceo Bicentenario Mary Graham de Villa Alemana.

Felipe Purrán Pichinao

-

Cantautor y artesano pehuenche, nacido en la comunidad de Callaqui. Desde el año 1995 se desempeña como asesor cultural bilingüe en materias de educación. Recopilador de cuentos e historias, trabaja como monitor cultural en diferentes proyectos comunales y actualmente es encargado de la Gestión Cultural de la Biblioteca Pública N° 405 de Alto Biobío e integrante de la Organización Juvenil Weche Newen.

María Cecilia Marín

-

Asistente social y encargada de la Biblioteca Pública N° 405 en Alto Biobío, trabaja también como monitorea de talleres de promoción de la cultura y las artes. Es además integrante de la organización juvenil Weche Newen, dedicada a compilar la cultura pehuenche, para cuyos fines trabajan en la elaboración de un manual de cosmovisión pehuenche, bajo el fomento del Programa Red Cultura de la Municipalidad de Alto Biobío.

Mario Martínez Leiva

-

Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánica y pedagogo teatral, ambos títulos otorgados por la Pontificia Universidad Católica de Chile, es alférez de baile chino, aprendiz de canto a lo divino, poeta payador y gestor cultural del Valle del Aconcagua. Además, ejerce como profesor de Lenguaje y Comunicación en la Escuela El Sauce de Los Andes.

Juana Lorena Campos

-

Doctora en Literatura, magíster en Lengua Española y lingüista por la Universidad de Chile, se desempeña como académica e investigadora de Lengua y Literatura Infantil de la Facultad de Filosofía y Humanidades de esta misma casa de estudios.

Rubén Cáceres Valenzuela

-

Músico y profesor de estado en Educación Musical, es también magíster en Educación. Con una vasta experiencia pedagógica de 35 años de trayectoria como docente en 16 colegios y 7 universidades, ha abarcado todo el espectro educativo: enseñanza básica, media, universitaria, escuelas rurales, urbanas, municipales, particulares subvencionadas y privadas, aportando a la formación de conjuntos y coros de niños, jóvenes y adultos. Es intérprete de diversos instrumentos en grupos musicales nacionales e internacionales.

Carlos Villamar-Tulcanaza

-

Artista visual y licenciado en Educación. Durante los años noventa se incorpora a trabajar como artista visual en distintos movimientos sociales y artísticos en California, en donde realiza una serie de iniciativas culturales a nivel comunitario e institucional. Entre las instituciones que reciben sus aportes se encuentran el Centro Cultural de la Misión, Richmond Art Center, U.C. Berkeley, el Center for Latin American Studies, California Arts Council, y otros. Desde el año 2006, ejerce como profesor de Artes Visuales en escuelas públicas y liceos de Quilpué. Ha obtenido, además, numerosos reconocimientos por su destacada labor docente, por organizaciones como la OEA o la RED INNOVEMOS-UNESCO.

Patricia Pérez Valdés

-

Licenciada en Historia con mención en Estudios Culturales por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, desde el año 2011 trabaja en el Departamento de Educación y Audiencias del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Participante de la Red de Áreas de Educación en sitios de memoria, se capacitó en Aushwitz Institute para la prevención en genocidios. Formó parte de la red mundial y la red latinoamericana de prevención de genocidios de funcionarios de Estado del mismo instituto, en conjunto con Naciones Unidas. Además posee gran experiencia en educación y derechos humanos, al estar a cargo de cursos de formación, talleres, etc.

Jordi Huguet

-

Artista visual y músico, con vasta experiencia en gestión cultural y comunicación. En España participó en iniciativas como la Agenda Cultural Alacalle.com y la creación del Circuito Café Teatro de Alicante (2000-2004). En Chile, a partir de 2005 se desarrolló en el ámbito patrimonial participando en diversos proyectos de restauración, como el mural

El primer gol de Chile de Roberto Matta (2007). Desde el año 2010 trabaja en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile en el Departamento de Educación y Audiencias, especializándose en las posibilidades pedagógicas del arte.

Luis Castro González

-

Portador y defensor del canto a la rueda e importante referente para los actuales conjuntos de cueca chilenera. Practica lo que en antropología cognitiva se llama etnociencia: el estudio de una cultura a partir de sus propios protagonistas. Pertenece a una familia cuyos ancestros defendieron esta cultura-pueblo desde que fuera prohibida en Chile (1814). Ha obtenido los siguientes reconocimientos: Orden José Miguel Carrera (2013), Hijo Ilustre de Independencia (2014) y fue propuesto por Margot Loyola como candidato al Premio Nacional de Artes Musicales 2014.

Litzi Mantero

-

Ingeniera comercial de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), es políglota con experiencia en interculturalidad y transculturización.

PONENCIAS DEL SEMINARIO

Los aportes del arte y la cultura a la reforma educacional

Pablo Rojas Durán

Sin las artes no es posible pensar en la transformación de la educación

Patrick Schmidt

El proyecto 'Arte como Educación'

María del Carmen González

Motivados por participar. Orquestas infantojuveniles en Ciudad de Santa Fe (Argentina) y Talca (Chile)

Denisse Garrido Rivera

Educación artística en la Región de Los Lagos: prácticas educativas y entornos escolares

Luis Hernán Errázuriz, Guillermo Marini, Isidora Urrutia, Raúl Chacón

Educación artística: ¿un currículo en disputa?

Carlos Ossa

Creación de material didáctico para la interculturalidad: construyendo saberes con la comunidad mapuche Nag Mapu de Forestal

Andrea Salazar Vega y Andrea Avendaño Caneo

La educación artística en Chile. Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes

Daniela Cobos Bustamante

Educación artística visual: el tránsito desde el academicismo hacia la incertidumbre contemporánea

Patricia Raquimán Ortega y Miguel Zamorano Sanhueza

Estudio sobre programas de formación en pedagogía para la enseñanza de las artes

Alejandra Orbeta y María José Valdebenito

Orquestas rítmicas de escuelas rurales del Maule

Rubén Cáceres Valenzuela

Quinta Justa, el valor de la música

Cristián Urtubia

Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile

Luis Castro González y Litzí Mantero

Educación artística cultural para los niños y niñas de Alto Biobío

Felipe Purrán y María Cecilia Marín

La lectura y los niños. Aproximaciones desde las artes en las escuelas municipales

Juana Campos

Colectivo Muralista

Carlos Villamar-Tulcanaza

Signal y Sk8board

Anthony McInnery

Educación, arte y memoria. La experiencia del arte en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Patricia Pérez y Jordi Huguet

Cofradía de baile chino: adoratorio Cerro Mercachas y la recuperación de la conciencia ancestral del Valle del Aconcagua

Mario Martínez Leiva

DISCURSO INAUGURAL Y PRESENTACIONES DE INVITADOS INTERNACIONALES

LOS APORTES DEL ARTE Y LA CULTURA A LA REFORMA EDUCACIONAL

Pablo Rojas Durán

-

Ministerio de Educación

Cuando nos enfrentamos a lo macro, a los grandes sistemas o modelos, tendemos naturalmente a tomar una distancia que nos permita mirar su problemática con una perspectiva global, acorde a la magnitud o escala que necesitamos abordar.

Tendemos a recurrir a una suerte de visión satelital que ofrezca captar el universo, el panorama en su totalidad, de tal manera de observar el macrosistema, para desde ahí, ir haciendo un *zoom* que nos aproxime a la particularidad de los hechos.

Se trata de una legítima mirada que permite ampliar nuestro ángulo de observación a la complejidad real de sistemas y problemas multifactoriales, y que evita la generalización que pueda referirse a problemas muy acotados.

Esto es como navegar a través del Google Earth. Cuando lo descubrí, sentí que me ofrecían una ventana mágica.

La tecnología nos regala una herramienta de observación privilegiada, un satélite que opera desde nuestro sitio con una perspectiva cósmica, que nos permite examinar el mundo, el de otros, el de todos y reconocer el propio. Ya no es el panorama del mapamundi de pared, ahora podemos 'volar alrededor del mundo' y decidir donde focalizar. Podemos observar desde el cielo la topografía de los paisajes, la forma de las ciudades, podemos entender el total, la magnitud de lo abordado, contemplar su extensión y las relaciones que la configuran. Pero, obviamente, estas panorámicas aéreas no nos bastan para conocer y comprender un territorio. Para ello necesitamos aproximarnos, entrar en su interior, poder pisar, caminar y dar vueltas por sus calles y pasajes, sentarnos en su plaza, mirar a su gente, escucharlos hablar, probar los sabores, sentir los olores, etc.

Se trata de que para conocer y comprender un territorio necesitamos estas dos miradas: la satelital

y la del transeúnte. Precisamos reconocerlo y habitarlo, instalarnos con nuestros cuerpos e interactuar con quienes lo habitan.

¿Por qué digo esto? Estamos en medio de una de las más ambiciosas reformas a nuestro sistema educacional, con un consenso muy amplio de la necesidad de hacer cambios profundos al sistema, a las múltiples dimensiones que este contiene.

El Ministerio de Educación, responsable principal de esta tarea, ha diseñado una estrategia para ello que, al modo de la visión satelital, toma una perspectiva tal que le permita reconocer el universo, las grandes estructuras a intervenir, para tratarlas cada una en su complejidad. Es una opción bien fundada, válida.

Pero este desafío requiere también de otras miradas a la vez, miradas que están dentro y fuera del Estado. No solo por la magnitud del asunto, también porque el *zoom* tiene –como nos pasa con el 'Google Earth'– el riesgo o defecto de aproximarse "sacando de pantalla" el entorno. Al aproximar el foco se restan muchas de las variables que configuran su complejidad real, el objeto final de observación. En el caso del sistema educacional, la escuela, ¿cuál es el límite o contorno de esta hoy?

¿Podemos poner el foco en una escuela sin incluir su barrio, su comuna y todas las instituciones y organizaciones que coexisten con ella?

Nosotros, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, nos sentimos muy comprometidos con esta reforma, y desde el primer momento nos hemos alineado con este desafío mayúsculo, ofreciéndole a este proceso nuestra perspectiva particular, la de las artes y las culturas.

Es una mirada múltiple, con diversas entradas, que desde el cuerpo, los cuerpos, se despliega, se extiende, se contrae, se eleva, se inserta, se irradia, se proyecta, a una perspectiva macro. Porque el arte no solo tiene mirada para comprender el universo, sino que además es capaz de distinguir los universos que coexisten y de crear de nuevos universos.

Cuando un artista visual, un músico, un arquitecto, un coreógrafo, un dramaturgo, en fin, cuando un artista en su hacer se detiene en una parte, no abandona el total de su obra, porque la obra no es la suma de los fragmentos, más bien, los fragmentos son totales de totales.

La obra contiene un ritmo de lo macro y lo micro, es un universo y genera un universo, y más aun, deja abierta la posibilidad de uno nuevo, diferente.

Cada obra de arte –dice Alberto Manguel en *La musa de la imposibilidad*– (...) cada obra que nos permite calificarla de grande es, en este sentido, incompleta, porque debe permitir que las preguntas sobre su esencia permanezcan incontestadas, y que la intuición sobre su totalidad sea incierta; debe admitir grietas y pliegues en los que el lector pueda prolongar los límites de la interpretación y la exploración.

Todo el macroproceso, el universo que se busca reformar, se entiende como un andamiaje que favorece el aprendizaje, la razón y el sentido profundo de la educación. El aprendizaje es una experiencia situada en la persona, y define su calidad en la permanencia del proceso transformador del sujeto que lo experimenta.

La visión de la Reforma es que esta experiencia no sea más una exclusividad para solo un grupo, y pueda ser asegurada a cada uno de los/as estudiantes; es decir, que la calidad sea para todos y todas, de forma inclusiva.

El poeta Armando Roa, en el texto de presentación de la citada exposición de Manguel, dice: “El hombre, un ser siempre en gestación, nunca del todo plasmado por la naturaleza, una posibilidad abierta que busca tomar forma y culminarse”.

La educación de calidad es el proceso que acompaña a cada persona en su continua gestación, en su proceso de ser persona, y este proceso –dice Savater– es contagiado por otras personas, se da en la interacción, en la complicidad entre los seres humanos. Y entonces se entiende que es un proceso tanto lingüístico como emocional y corporal. La educación de cabeza a cabeza es limitada, se agota. Una educación sin cuerpo y sin emociones no alcanzará nunca el atributo de calidad que busca la reforma.

He aquí una segunda aportación de las artes a la educación. Las artes son expresión creativa de las emociones, que se comparten a través de una diversidad de lenguajes existentes o por crear, y que son sostenidas, en su comprensión y expresión, en el cuerpo, en los cuerpos.

Por eso queremos escuelas con más arte, queremos más artes en las escuelas, queremos que el arte transforme la educación. No queremos que se hable de arte sin la experiencia artística, y para eso queremos que los y las estudiantes experimenten el arte en su real magnitud, no como simulacro, no mediado por un texto o una reinterpretación aguada del acto de expresión y creación de nuevos universos, de nuevos mundos de posibilidades.

Sabemos que esto incomoda, porque ello significa mover un límite, cuestionar verdades y dogmas cognitivos sacramente instalados en afanes de reproducción de mundos ya conocidos, que responden preguntas selladas, clausuradas por respuestas ‘verdaderas’ para mundos ya superados, cerrando la pregunta, sin detenerse en ella, quitándole su potencialidad y su vigencia. Muy lúcido fue Flaubert al señalar que la estupidez consiste en el deseo de concluir.

La escuela no puede convertirse en una eterna clase de historia sin historiadores; necesitamos historiadores indagadores, necesitamos científicos, matemáticos, artistas indagadores, enseñando a indagar, a reformular las preguntas y enseñando a construir las nuevas, con pocas respuestas *ex ante*. No queremos más arte en la escuela ‘des-artizado’. Cuando el tiempo del arte es copado por otros programas como la preparación del Simce o el reforzamiento de las mal entendidas asignaturas mayores, o cuando las escasas horas de educación artística son asumidas por docentes sin formación artística adecuada, sin una especialidad (como sucede con el 75% de los y las docentes en la educación básica de la Región Metropolitana), estamos incumpliendo la promesa que les hacemos a los niños y niñas de nuestro país. Los estamos engañando, tenemos un currículum ‘ideológicamente falso’.

Nuestro país está gastando millones de dólares en educación, no solo en esta Reforma, sino que se gastan cantidades altísimas en cubrir la debilidad de competencias de los ya educados. A su vez, el mundo público y privado está destinando muchos recursos económicos y de tiempo para que sus técnicos y profesionales den un paso más allá de las respuestas ofrecidas por otros, en tiempos y contextos pretéritos, que avancen en la comprensión holística de los problemas, en la posibilidad de una perspectiva diversa y compleja para mirar el mundo ya no de manera lineal.

¿Cómo es posible que nuestra economía se base tan fuertemente en la extracción y exportación de minerales sin valor agregado, sin más ambición de desarrollo? Seguimos en la etapa de los depredadores.

¿Qué pasa con la capacidad de crear, de innovar, esa que la empresa busca con urgencia como competencia de sus equipos?

Miramos con orgullo el quehacer de los niños y niñas que juegan en mundos creados y permanente recreados por ellos y ellas, modificados con la libertad de sus relatos, con la flexibilidad y plasticidad

dad que conducen sus preguntas, movilizados por emociones que no reprimen, no restan, muy por el contrario, que les permiten habitar en el mundo de lo posible y no de la facticidad.

¿Qué modelo de educación hemos terminado produciendo que limita el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades a temprana edad? Pero que luego, ya maduros y con menos plasticidad, queremos que las personas las posean y desplieguen.

Hagamos un trato entonces, paremos con esta esquizofrenia y traigamos a la escuela esos millones que las empresas deben invertir para recuperar habilidades y competencias en su personal, para hacernos cargo de fortalecer y no anular las capacidades indagatorias, creativas, expresivas, lúdicas, de los niños y niñas, que los mantengan habitando permanentemente en la pregunta, en la búsqueda, en límites más allá de su presente. Llenemos las escuelas de experiencias artísticas y creativas, desde los primeros años. Confiemos en que el arte transforma la educación.

Con este lema abrimos esta Semana de la Educación Artística, que en su tercera versión ya cobra vida propia en más de mil escuelas a lo largo del país, transformándose en una gran plataforma de articulación de los diversos actores y espacios comprometidos con el desarrollo de las artes y las culturas en la educación; plataforma de participación y movilización de la comunidad escolar (profesores, estudiantes, directivos, familias, etc.); y plataforma de difusión de los sentidos y prácticas de una Educación Artística de calidad.

Sin las artes no es posible pensar en la transformación de la educación

Patrick Schmidt

-

Escuela de Música de Florida International University

Resumen

Esta ponencia asume la educación como una actividad desafiante y transformadora, y reflexiona sobre el tema de incorporar las artes al currículo general, en términos de proporcionar ciertos elementos estructurantes para tal objetivo.

Ofrece una perspectiva sobre cómo el arte puede influenciar otras formas de educación, al advertir de su capacidad de fomentar la adaptación, vale decir, la habilidad para mirar viejos problemas bajo nuevas formas. A su vez, resalta las contribuciones claves de la educación artística en relación con el empoderamiento que facilita; esto es, una educación que no solo se centra en la entrega de contenido, sino en ayudar a las personas a cambiar sus realidades y la de su entorno.

Adaptabilidad y empoderamiento, entonces, son fundamentales tanto 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.

Plantea además que la actitud pedagógica para enseñar artes es ver el mundo de manera crítica, es decir, de forma creativa y asumiendo políticamente la búsqueda de hacer de la educación algo más relevante, para que ejerza un mayor y significativo impacto en la vida cotidiana de las personas. Tal concepción se basa en la creación y en el fomento de los derechos culturales y el cambio social, y en desarrollar la necesidad de renovar un sentido de activismo en sus posiciones profesionales.

El autor además adelanta algunas reflexiones y repasa algunos conceptos de su autoría, entre ellos la capacidad de contextualizar (*framing capacities*) del arte, la complejidad que este aporta para diversificar los puntos de entrada y la transformación educativa como un 'problema perverso', puesto que demanda más que el pensamiento lineal, más que la estandarización, más que una 'carrera por poner notas y rendir cuentas'.

Hacia el final esboza unos ejemplos concretos de programas artísticos interdisciplinarios puestos en marcha en Estados Unidos, Inglaterra, Brasil y otros países, cuyo link de los videos que acompañaron esta presentación está disponible en el texto.

Without the Arts it is not Possible to Think about the Transformation of Education

Abstract

This paper assumes education as a challenging and transformative activity, and reflects on the issue of incorporating the arts into the general curriculum, in terms of providing certain structuring elements for such purpose.

It offers a perspective on how art can influence other forms of education, noting its ability to promote adaptation, that is, the ability to look at old problems in new ways. In turn, it highlights the key contributions of art education in connection with facilitating empowerment; that is, an education that not only focuses on delivering content, but in helping people to change their realities and their environment.

Adaptability and empowerment, then, are essential for both critical thinking abilities, required by the new industries (including cultural industries), as well as the formative training of social consciousness and civic responsibility.

It further suggests that the educational attitude to teach arts is to see the world critically, i.e. creatively and politically assuming the quest of making education something more relevant, to exert greater and a more significant impact on people's daily lives. Such conception is based on the creation and promotion of cultural rights and social change, and in developing the need to restore a sense of activism in their professional positions.

The author also gives an idea on some reflections and reviews some concepts of his authorship, among them, the ability to contextualize (*framing capacities*) art, the complexity that this brings to diversify the entry points and the educational transformation as a 'perverse problem', since it demands more than linear thinking and standardization, more than a 'race to testing and accountability'.

Towards the end it outlines some concrete examples of interdisciplinary artistic programs, launched in the United States, Britain, Brazil and other countries, whose link of the videos that goes with this presentation is available in the text.

Presentación

¡Buenos días! 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 aun 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.

Parto de la idea de que los y las profesionales del arte tienen que ser críticos/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 ‘marquetable’, 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 videos¹, 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.

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

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/>.

la música que *tocamos/jugamos*, sino que la *música* también puede jugar con nosotros.¹² 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 y las 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 educación 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 docenas de programas en más de 46 naciones, que ayudan a las personas y a los agentes políticos de 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.

¹² 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”.

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 delinean 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 aun 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 justificacio-

nes 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 algunos 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) 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 utilizan la web, que muestran 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) ofrece un esquema para una profesión docente activista, que articula nueve características o consideraciones diferentes para la práctica educativa. Estas son:

1. Inclusión en lugar de la exclusividad
2. La acción colectiva y colaborativa
3. La comunicación efectiva de los objetivos y expectativas
4. El reconocimiento de la experiencia de todas las partes implicadas
5. La creación de un ambiente de confianza y respeto mutuo
6. Prácticas éticas
7. Ser sensible y responsable
8. Actuar con pasión
9. Aprender con el placer y la experiencia de la diversión (Sachs, 2003, pp. 147-149)

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:

1. Tener un mínimo de desafío intelectual
2. La capacidad de autodirección y determinación
3. Sentirse parte de una comunidad
4. 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.

Referencias bibliográficas

Armstrong, F., Armstrong, D. y Barton, L. (2000). *Inclusive Education: Policy, Contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton.

Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and The Terrors of Performativity. *Journal of Educational Policy*, 18(2), 215-228.

Bowers, C. A. (2001). *Educating for Eco-justice and Community*. Athens: University of Georgia Press.

Bullough Jr., R. V. (2008). *Counter Narratives: Studies of Teacher Education and Becoming and Being a Teacher*. Albany, NY: State University of New York Press.

Danzinger, A. (1995). Policy Analysis Postmodernized: Some Political and Pedagogical Ramifications. *Policy Studies Journal* 23(3), 435-450.

Gale, T. (2001). Critical Policy Sociology: Historiography, Archeology, and Genealogy as Methods of Policy Analysis. *Journal of Education Policy* 16(5), 379-393.

Liasidou, A. (2012). *Inclusive Education, Politics and Policymaking*. London: Continuum.

McCarthy, D. (2000). Harming and Allowing Harm. *Ethics* 110(4), 149-179.

Repetto, D. (2010). Doing it Wrong! Frontiers of Engineering: Reports on Leading-Edge Engineering from the 2010 Symposium. Disponible en: <http://www.nap.edu/catalog/13043.html>.

Sachs, J. (2000). The Activist Professional. *Journal of Educational Change* 1, 77-95.

Schmidt, P. (2013). Creativity as a Complex Practice: Developing a Framing Capacity in Higher Music Education. In P. Burnard (ed.), *Developing Creativities in Higher Music Education: International perspectives and practices* (pp. 23-36). London: Routledge.

---- (2012). Music, Policy and Place-Centered Education: Finding Space for Adaptability. In P. Schmidt y C. Benedict (eds.), *National Society for the Study of Education Vol. 111* (pp. 51-73). New York: Teachers College Press.

----. (2009). Reinventing from Within: Thinking Spherically as a Policy Imperative in Music Education. *Arts Education Policy Review* 110(3), 39-47.

Weaver-Hightower, M. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. *The Educational Researcher* 37(3), 153-167.

El proyecto 'Arte como Educación'

María del Carmen González

-
Codirectora del proyecto 'Arte como Educación'

Resumen

Aunque el arte pueda ser un gran catalizador de transformación en la educación, su éxito programático depende de cuáles definiciones de arte y de educación se estén promoviendo y de cómo se compartan los procesos cognitivos detrás del quehacer artístico. A través de diferentes casos de estudio del proyecto 'Arte como Educación', el artículo explora 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 educativos para promover la equidad de la educación y la democratización en las artes.

The Art as Education Project

Abstract

Although art can be a great transformation catalyst in education, its programmatic success depends on which definitions of art and education are being promoted upheld and how the cognitive processes behind the artistic work are being shared. Through different case studies of the project 'Art as Education', the article explores aspects of the problematization and implementation of cross-disciplinary and flexible thinking, inherent to the artistic work to devise solutions and presents applications in different educational models, to promote educational equity and democratization in the arts.

Presentación

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 traslado 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 pechakuchas³ 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 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 escharbar 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 mencio-

³ Término japonés que significa cháchara o parloteo. Alude a un formato de presentación 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.

nar 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 enfrentarán. Estadísticamente se predica que estos niños cuando lleguen a ser adultos tendrán 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.

Arte como Educación (ACE)

Dirigido por el artista y pedagogo Luis Camnitzer, la educadora Sofía Quirós y yo, el proyecto Arte como Educación (ACE) 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 reestructuración 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 guión 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 traba-

jo 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 disseminación 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.

Referencias bibliográficas

Bureau of Labor Statistics (2014). Employee Tenure Summary, September 18. Disponible en: <http://www.bls.gov/news.release/tenure.nr0.htm> [consultado 14 diciembre 2014].

Chapman, B. y Lestch, C. (2013). Achievement Gap Widens for Students After City's New Standardized Tests. *Dayly News*, Sunday, August 11. Disponible en: <http://www.nydailynews.com/new-york/education/achievement-gap-widens-city-new-standardized-tests-article-1.1423531> [consultado 14 diciembre 2014].

Efland, A. (Ed.) (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, Virginia: National Art Education Association.

Partanen, A. [s/a]. What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. *The Atlantic*. December, 29. Disponible en: <http://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564> [consultado 14 diciembre 2014]

Pujol, E. (1999). *Exhibition Notes*, N° 9, Fall, 1-4, The

RISD Museum. Disponible en: <http://ernestopujol.org.s111742.gridserver.com/pdf/memory.pdf> [consultado 14 diciembre 2014].

Sternfield, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? *e-flux Journal* N° 14, marzo. Disponible en: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions> [consultado 14 diciembre 2014].

Strauss, V. (2012). What the U.S. Can't Learn from Finland about Ed Reform. *The Washington Post*, April 17. Disponible en: http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/what-the-us-cant-learn-from-finland-about-ed-reform/2012/04/16/gIQAGI-vVMT_blog.html [consultado 14 diciembre 2014].

INVESTIGACIONES

Motivados por participar. Orquestas infantojuveniles en Ciudad de Santa Fe (Argentina) y Talca (Chile)

Denisse Garrido Rivera

-

Universidad Santiago de Chile y Escuela de Música de la Municipalidad de Lo Espejo

Resumen

Esta ponencia sintetiza la investigación que aborda la motivación de niños/as y jóvenes por participar en tres proyectos de orquestas infantojuveniles en Ciudad de Santa Fe, Argentina, y tres en Talca, Chile. Existen similitudes a nivel geopolítico de estas ciudades que permiten hacer un estudio comparativo. El diseño es descriptivo-comparativo y considera aspectos de funcionamiento que, articulados, van configurando el funcionamiento de una orquesta infantojuvenil.

Motivated for Participating. Child and Youth Orchestras in Ciudad de Santa Fe (Argentina) y Talca (Chile)

Abstract

This paper summarizes the research which addresses the motivation of children and youth to participate in three 'child and youth' orchestra projects, in the city of Santa Fe, Argentina; and in three such projects in Talca, Chile. These cities have similarities at geopolitical level, allowing to comparative study. The design is descriptive and comparative, and it takes operational aspects into account, that together, are shaping the performance of a youth orchestra.

Introducción

La creación de orquestas infantiles y juveniles se ha dado tanto en Chile como en buena parte de Latinoamérica. Es popularmente conocido el movimiento de orquestas venezolano, respecto del cual se valora tanto el impacto social que ha tenido, como la formación de músicos de gran nivel que ha generado. Sin embargo, en Chile poco sabemos 'de oídas'

sobre el trabajo orquestal infantil-juvenil de otros países. Y si surge de manera informal esta pregunta, es posible que se intente averiguar acerca de lo que sucede en algunas capitales latinoamericanas del Cono Sur (Buenos Aires, Lima, Bogotá, etc.).

Los sistemas de orquestas infantojuveniles latinoamericanos tienen un denominador común: la mayoría de los proyectos de orquesta tienen fines 'sociales', y en ellos se trabaja con niños y jóvenes de escasos recursos (utilizándose el eufemismo de 'vulnerables', pretendiendo así 'integrarlos en la sociedad'). Este propósito no es ajeno a los proyectos chilenos y argentinos. No obstante, lo que sorprende de las orquestas del sistema venezolano (sistema que se usa como modelo tanto en Chile como en Argentina, contextualizándolo a las realidades locales), más que su acento social, es su resultado musical.⁴

Al ser Ciudad de Santa Fe (Argentina) y Talca (Chile) capitales de entidades subnacionales de la misma jerarquía, es legítimo preguntarse qué sucede con la actividad musical en ambas ciudades. Desglosando esa interrogante, también es válida la inquietud de saber cómo se da la dinámica de las orquestas infantiles y juveniles en estos territorios.

Se hace necesario señalar que en las orquestas en las que se llevó a cabo este estudio, participan estudiantes en situación de pobreza, quienes no tienen un fácil acceso a 'bienes culturales'. Aunque en el caso de Ciudad de Santa Fe la posibilidad de acceder a estudios musicales formales (escolares y universitarios) no tiene costo alguno para las familias, la difusión de este tipo de educación es escasa en estos círculos. En Talca (y en Chile en general), la formación musical escolar y universitaria se ve como un espacio al que pocos pueden acceder, entre otras circunstancias, por el alto costo económico que tiene. Por lo anterior, tanto en Argentina como en Chile la dificultad del acceso a la educación musical formal es parte del contexto en el que se desenvuelven estas agrupaciones.

4 El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela declara como misión en su portal institucional el "rescate pedagógico, ocupacional y ético de la infancia y la juventud, mediante la instrucción y la práctica colectiva de la música, dedicada a la capacitación, prevención y recuperación de los grupos más vulnerables del país, tanto por sus características etáreas [sic] como por su situación socioeconómica" (Portal Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela). Cabe aclarar que, independiente de su prioridad a nivel social, las orquestas del sistema venezolano se han destacado por su nivel musical, debido: i) a la situación económica que ha tenido este país gracias al petróleo, que ha permitido inyectar los recursos necesarios para dar rigurosa cobertura a nivel nacional; ii) la organización de la enseñanza musical en un currículo, que abarca desde la etapa preescolar hasta la educación musical formal (en caso de que el estudiante tome esta opción).

Ambas situaciones (tanto la política como la de la enseñanza musical) merecen una reflexión respecto de la valoración humana de los participantes en los proyectos de orquesta. A partir de lo anteriormente expuesto, planteo formalmente las siguientes interrogantes:

- ¿Qué factores influyen en que en estas ciudades se potencian proyectos de creación de orquestas?
- ¿Qué factores motivan a que haya estudiantes que, teniendo un contexto musical diferente al orquestal, decidan participar en un proyecto de orquesta infantil?
- ¿Qué motiva a un estudiante, una vez ingresando al proyecto, a seguir participando de este?
- El éxito de estos proyectos, ¿se debe solo a la motivación de integración social, o a que los participantes buscan 'algo' que no encuentran en su entorno?

Delimitación del problema

Hasta el año 2013, en la Ciudad de Santa Fe había 11 orquestas infantiles y juveniles, de las cuales siete son llamadas 'sociales'.⁵ En Talca, las orquestas de esta índole han sido diez,⁶ de las cuales cinco pertenecen a escuelas y liceos no especializados en música (científico-humanistas o técnicos), y una forma parte de un hogar de menores.

La investigación que describo en esta presentación se centró en tres proyectos de orquestas infantojuveniles por ciudad, que mostraron un acento mayor en la integración social. Para efectos de este estudio, se dejó de lado a las orquestas pertenecientes a instituciones de formación musical especializada (escuelas artísticas o conservatorios).

Objetivos

Delimitado el campo de trabajo, esta investigación se propuso como objetivo general el identificar las diferentes motivaciones que existen en los participantes de los proyectos de orquestas infantiles de Talca y Ciudad de Santa Fe.

⁵ Hasta ahora, no existe un catastro oficial respecto a las orquestas que hay en la ciudad. En ese entonces, no había una institución centralizada que las articulara. Esta información fue obtenida en una conversación con Gustavo Nardi, de la Secretaría de Cultura del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe (en abril de 2013). Actualmente, el Sistema de Orquestas Sociales de Santa Fe es difundido por el sitio web del municipio. No obstante, no hay un listado actualizado de las orquestas que participan. (Portal del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe, disponible en: <http://www.santafeciudad.gov.ar/ciudad/educando/musica.html>).

⁶ Según el listado de orquestas catastradas en 2013 por la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles (FOJI), disponible en su sitio web: http://www.orchestrajubilchile.com/fundacion/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=25→.

Dentro de los objetivos específicos se planteó el establecer las relaciones existentes entre los objetivos planteados por los proyectos de orquestas infantojuveniles de Santa Fe y Talca, y las motivaciones de quienes participan en ellas, comparando la realidad de la actividad orquestal infantojuvenil en las ciudades de Santa Fe y Talca.

El propósito final de este trabajo ha sido colaborar en la reflexión constante respecto de la motivación de los participantes de las orquestas infantojuveniles (con la posibilidad de que de las orquestas estudiadas puedan extraerse experiencias para otras ajenas a este estudio).

Hipótesis

Para este trabajo, la hipótesis es de investigación, es decir, establece posibles relaciones entre las variables. La hipótesis, por lo tanto, es la siguiente: la permanencia en el tiempo de los proyectos de orquestas infantojuveniles podría no tener una relación directa con las expectativas institucionales, sino con las expectativas personales o del grupo que participa en ellas.

Organizaciones de orquestas infantojuveniles

En Argentina, existen dos grandes espacios institucionales que albergan la actividad orquestal formativa: la Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina (SOIJAr), y el Programa Nacional de Orquestas y Coros para el Bicentenario. El primer espacio declara en su portal web estar "dedicado al desarrollo de un sistema de orquestas como herramienta de educación y promoción social" (portal de SOIJAr, *online*). La segunda organización tiene como objetivos mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes a los bienes y servicios culturales; tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela; colaborar con la retención escolar; y estimular el contacto y el disfrute de la música. (Portal de Dirección de Políticas Socioeducativas, *online, s/a, s/p*).

Siendo coherentes con estos espacios, en Ciudad de Santa Fe se presenta el programa SOS Santa Fe, que hasta 2013 aglutinaba la mayoría de los proyectos de orquesta. Esta organización está especialmente dirigida a los sectores más vulnerables de la población. En estas instituciones se hace énfasis en la promoción social. El aprendizaje musical aparece como un medio, más que como un fin en sí mismo. Cabe destacar que, en el proyecto SOS Santa Fe, hay aclaraciones respecto de la metodología a utilizar y

de los posibles alcances futuros (musicales y laborales) de sus participantes.

En Chile, la Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile (FOJI) actúa como institución articuladora de la mayoría de las orquestas infantiles y juveniles. Declara como misión el “elevar el desarrollo social y educacional del país brindando oportunidades para que los niños y jóvenes de todo Chile mejoren su calidad de vida integrando orquestas” (FOJI, 2012, p. 9). Al igual que las organizaciones argentinas, el aprendizaje musical aparece como un medio de ascenso social. No obstante, los programas de acceso a becas, capacitaciones y concursos especializados aparecen desglosados con mayor detalle.

Pero, ¿existe realmente una preocupación social por parte de las instituciones, o solo es una manifestación elitista respecto de la educación? Como parte de la discusión teórica de este apartado, se seleccionó el caso expuesto en el documental *Antes que todo* (2005) de la directora chilena María Paz González. En él, Jonathan (estudiante de trompeta) recibe una beca para estudiar en la Escuela Moderna de Música. No obstante, el joven decide matricularse en un liceo industrial. En el filme se plantea que pareciera ser que está en el inconsciente colectivo el considerar la música orquestal como un camino para aprender habilidades y valores, pero que tomarla como una opción profesional es una pérdida de tiempo. Para los profesores que hablan en el documental, esta decisión es un error, puesto que sí es una opción real la carrera profesional de músico, y esta permite tener un trabajo mucho ‘más digno’ que un técnico (pues a estos ‘los convierten en mano de obra barata’) (López, 2008). Sin embargo, en dicho documental (y en otros enunciados en el artículo de López, 2008), hay una valoración épica por el esfuerzo de aprender un instrumento orquestal.

Esta valoración y sobreestimación de la música orquestal puede ser puesta en tela de juicio. Alessandro Baricco (2008), al desarrollar la idea de ‘música culta’, sostiene que el límite entre una música ‘docta’ y otra que no lo es, resulta bastante incierto. Enuncia que es el consumidor de música ‘culta’ el que está más empeñado en mantener este límite, para establecer que esta música es ‘mejor’ que las otras. Por otra parte, Bordieu (2002) sostiene que en tiempos en que el acceso al arte es masivo, hacer distinciones respecto de manifestaciones artísticas ‘elevadas’ es lo que genera la distancia. López (2008) indica que

[p]or las características políticas de estos sistemas es posible hacer una lectura en el enclave de “civilización

o barbarie”, según lo cual la música clásica es entendida como civilización, y, por consiguiente, ésta sería la única vía posible para superar la barbarie, entendida como el desorden y la vulnerabilidad de los jóvenes frente a la droga y la delincuencia. (2008, p. 94)

De todos modos, los participantes de estos programas no tienen por qué sentir que son ‘barbarie’. “Las personas no son receptoras pasivas de aquello que las políticas les ofrecen, sino que hacen distintas cosas con lo que las políticas quieren hacer de ellos” (Wald, 2011, p. 2).

Sintetizando, esta reflexión no pretende que nos vayamos al otro extremo, rechazando este tipo de políticas públicas. Es importante realizar este ejercicio de desautomatizar el modelo, para hacer consciente el currículo oculto⁷ que plasmamos a la hora de aplicarlo. Entre los músicos y profesores de música, es casi un tópico hablar sobre los beneficios de la música en las personas. Y en el ámbito de las orquestas infantojuveniles, este tópico pareciera instalarse plenamente. No obstante, y de manera inconsciente, se hace una distinción clasista entre un tipo de repertorio musical y otro, y su enseñanza. Por lo mismo, reflexionar sobre el quehacer pedagógico en este tipo de actividades permitirá que la integración de los estudiantes y sus familias no excluya ni menosprecie su contexto cultural. Y no solo debe suceder que la institución o el docente sean los que integren a los ‘desfavorecidos’ en la sociedad: deben ser instituciones y docentes los que también se empapen de la realidad cultural de ‘los beneficiados’, para así enriquecer esta actividad. En una sociedad donde “el pedante que comprende sin sentir y el mundano que disfruta sin comprender” (Bordieu, 2002, p. 9) no se ‘mezclan’, se hace necesario que este tipo de instancias se den, pero sin sesgar a ninguno de sus agentes. Solo así programas como estos lograrán promover la tan anhelada integración social.

Entre la educación formal y no formal. El ámbito intermedio de las orquestas infantojuveniles

Según Hamadache (1995), “la escuela ya no es el único lugar donde ocurre el aprendizaje y ya no puede pretender asumir por sí sola la función educacional en la sociedad” (1995, p. 64). Desde este enfoque, la educación no formal o extraescolar surge, de alguna manera, como complemento o sustitución del sistema formal educativo.

⁷ “Este currículum juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumno no acostumbran a ser plenamente conscientes” (Torres, 2005, p. 10).

Aunque las actividades de las orquestas infantojuveniles se pueden considerar como parte de la educación no formal, hay elementos propios de su funcionamiento que tienen elementos formales. Es así como, al ser proyectos que se crean impulsados por una institución, hacen que la clasificación no se pueda aplicar con tanta rigurosidad. Además, elementos como la organización de la enseñanza de manera similar a la de un conservatorio, hacen que exista la 'sombra' de un currículo establecido (y por ende, la clasificación también se cae). De todos modos, la motivación por participar en esta actividad sí es espontánea. Hay libertad en elegir el instrumento, tocar en la orquesta y permanecer en ella. Se adquieren responsabilidades, pero de manera voluntaria.

Metodología de la investigación

Antes de confeccionar la metodología, hubo un período durante el cual se exploró la realidad de las orquestas infantojuveniles argentinas, al conversar con los participantes y establecer redes de contacto. Paralelamente, se hizo una reflexión comparativa respecto del conocimiento práctico de la realidad de las orquestas infantojuveniles chilenas.

El estudio se perfiló como una investigación de tipo cualitativa, cuyo modelo es de dos etapas (Molina, 1992; Bell, 2005; Hernández, Fernández y Baptista, 2003). La primera, de tipo cuantitativa, recogió información que sirvió de base para la segunda etapa. La segunda etapa, de tipo cualitativa, consistió en la realización de entrevistas, cuya base se estableció en las preguntas realizadas en las encuestas. En estas entrevistas se asomaron temáticas comunes, no necesariamente generalizables, y motivaciones particulares, que expresan aspectos valiosos relacionados con la motivación de los protagonistas. En la metodología se construyó el concepto de motivación a utilizar en este estudio (González Cabanach et al., 1996),⁸ y se establecieron cuatro categorías motivacionales que sirvieron de base para ambas etapas. Las categorías motivacionales propuestas por González Cabanach y su equipo (1996) que han sido contextualizadas al ámbito orquestal estudiantil son las siguientes:

- Metas relacionadas con la tarea
- Metas relacionadas con la autovaloración (con el 'yo')

⁸ La bibliografía apunta a definir la motivación como un 'control de conducta'. Como esta definición es bastante limitada, consideramos la motivación como "el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta", en el que "se encuentran las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, intereses, expectativas, y las diferentes representaciones mentales que él va generando sobre el tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo" (González Cabanach et al., 1996, p. 46).

- Metas relacionadas con la valoración social
- Metas relacionadas con la obtención de recompensas externas

Luego de esto, se realizó un nexo entre estas categorías y las posibles motivaciones que tendrían profesores, estudiantes y apoderados. En este apartado se especifica, además, el tipo de análisis a realizar en las entrevistas. Se consideran algunos conceptos del análisis del discurso (Van Dijk y Mendizábal, 1999), delimitando hasta qué etapa se llevará a cabo dicho análisis.

Estudio de enfoque cualitativo con modelo de dos etapas

Estrategias de análisis

En la investigación, se presentan en primera instancia los resultados y los análisis de las encuestas aplicadas a los participantes de las orquestas. En segundo término, se muestran los análisis de las entrevistas realizadas a profesores y estudiantes. Los resultados de las encuestas están divididos por ciudad, orquesta y pregunta. Se exhiben gráficos con los resultados, y la relación existente entre las preguntas y las categorías motivacionales.

Luego, se presenta el análisis de las entrevistas realizadas. De acuerdo con la delimitación realizada en la metodología, en este apartado se describe el contexto de enunciación de la entrevista, y las inferencias realizadas a partir de lo expresado por profesores y estudiantes. En el caso de las entrevistas de los profesores, la temática que prima a la hora de establecer estas inferencias es la articulación entre los objetivos institucionales con la realidad en la que trabajan. En el caso de las entrevistas realizadas a estudiantes, el eje que prevalece es el de las motivaciones que surgen a partir de su participación en la orquesta.

Las inferencias, si bien es cierto que se realizan con una base temática general, no excluyen elementos particulares que sean importantes para los protagonistas. Cada apartado fue escrito sobre la base del contexto de enunciación descrito, reconstruyendo el discurso emitido.

Principales resultados: encuestas

Las y los estudiantes de Ciudad de Santa Fe manifestaron inclinación hacia las motivaciones relacionadas con la tarea, es decir, con el aprendizaje musical en sí mismo. Esta motivación se da en los ensayos de conjunto. Indicaron que los desmotivaba

el estudio individual, pero les encantaba la instancia de tocar juntos. En el caso particular de una de las orquestas, la perteneciente a la vecinal de Guadalupe Oeste, los participantes señalaron que su mayor motivación era la relacionada con la valoración social, es decir, los motivaba tocar en su entorno, compartiendo con las personas con las que tienen un nexo afectivo.

En Talca, las y los estudiantes, al responder las encuestas, se inclinaron por motivaciones relacionadas con la autovaloración, es decir, el poder realizar una tarea con la convicción de poder hacerla bien. Llama la atención, en las respuestas de los apoderados y de los profesores, la inclinación de ver la superación de la pobreza como un factor de motivación.⁹

Principales resultados: entrevistas

En las entrevistas realizadas a profesores santafecinos, hay manifiestas críticas hacia las políticas públicas (sobre todo por parte de los profesores de la orquesta GEO, quienes no recibieron apoyo institucional por casi seis años).

En las tres orquestas de Ciudad de Santa Fe, hay una valoración acerca de la disciplina que otorga la orquesta, y la necesidad de utilizar algún método que permita el aprendizaje gradual de la música.

En el caso de las y los estudiantes, insisten en relacionar su actividad con el eje de la tarea. Este factor actúa tanto como motivación, desmotivación y automotivación.¹⁰ En cuanto a la valoración social (dada entre pares), es este factor el que determina la permanencia en la orquesta.

En las entrevistas realizadas a profesores talquinos, ellos indican que en su etapa escolar fueron parte de proyectos similares. Por lo mismo, manejan con mayor dominio la relación entre las orquestas con los objetivos de las instituciones. También señalan que utilizan métodos para graduar el aprendizaje musical, pero que los adaptan de acuerdo con las necesidades de la orquesta.

En cuanto a las y los estudiantes, insisten en relacionar su actividad con la autovaloración, que igualmente actúa como motivación, desmotivación y automotivación.

⁹ Wald (2011) indica que esta es una visión habitualmente institucional, pero que muchas veces la comunidad no la considera, y hasta la crítica. En este caso, llama la atención que apareciera este eje motivacional dentro de las encuestas. En las entrevistas realizadas a los profesores, se aclara un poco este panorama.

¹⁰ Se entiende como automotivación, la habilidad que permite utilizar la motivación para dirigir los estados emocionales, para así alcanzar los objetivos propuestos (tanto a nivel personal como colectivo).

Conclusiones

Las conclusiones articulan el desarrollo práctico de la investigación con lo desarrollado en el marco metodológico y el marco teórico. Primeramente, se establece cómo el espacio de la actividad orquestal resulta ser un espacio automotivador. Este concepto se relaciona con el tiempo de funcionamiento que lleva cada orquesta, el nivel de compromiso, etc. Con ello, se responde la pregunta de qué es lo que motiva a un estudiante a que, una vez ingresando a la orquesta, quiera seguir participando.

En cuanto a la relación de las políticas públicas con la realidad de las orquestas en particular, se expresan cómo las vivencias personales de los profesores inciden en que esta articulación se realice con mayor o menor logro. Hay características particulares en los espacios chilenos y argentinos que predisponen a una buena o mala relación con las orquestas estudiadas.

Respecto de las ventajas que tiene el aprendizaje de la música en el espacio extraescolar de la orquesta, aunque es un espacio particular que se enmarca de manera forzosa en la educación no formal, tiene el privilegio de ser una actividad que los propios protagonistas deciden, pues manejan sus aprendizajes. A su vez, hay aprendizajes indirectos que tienen las familias, junto con oportunidades que se otorgan, que no son propias del aprendizaje musical escolar. En cuanto a los resultados finales ligados a las categorías motivacionales, se relacionan los resultados obtenidos con las características culturales de santafecinos y talquinos, y del porqué el foco motivacional en los participantes de ambas ciudades es diferente. También se hace la observación de cómo la motivación por superar la pobreza resulta ser un objetivo mencionado por los propios participantes. Con ello, se responde a la pregunta referida a por qué los participantes, teniendo un contexto diferente al asociado con la música orquestal, deciden optar por estos proyectos.

Respecto de la relación entre el tipo de currículo que, de manera implícita o explícita, se manifiesta en la actividad orquestal, la existencia (consciente o inconscientemente) del currículo de los conservatorios no limita la actividad de los profesores, quienes, en algunos casos, son capaces de adaptar la enseñanza al contexto en el que están inmersos.

La hipótesis se corrobora en cierta manera. Al ser una investigación de tipo descriptiva, no existe necesidad de generar una hipótesis. Sin embargo, en esta investigación la hipótesis sí se valida, puesto que efectivamente la permanencia en el tiempo de

los proyectos de orquestas infantojuveniles estudiados no tiene una relación directa con las expectativas institucionales, sino con expectativas personales o del grupo que participa en ellos.

Sin embargo, la permanencia en el tiempo de una orquesta infantojuvenil sí depende del respaldo que la institución otorgue. Independientemente de las expectativas que las instituciones puedan tener, el apoyo actúa como un elemento colaborador en la proyección de la orquesta. Al respecto, se explica el caso particular de una orquesta santafecina estudiada, que luego de casi seis años de funcionamiento, se disolvió. Esta orquesta, durante mucho tiempo, no contó con el respaldo de la institución que le dio origen, por lo que finalmente se vieron en la obligación de acabar con el proyecto.

Referencias bibliográficas

- Baricco, A. (2008). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin. Una reflexión sobre música culta y modernidad*. Madrid: Siruela.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bordieu, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Santillana.
- FOJI (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles de Chile) (2012). Memoria Anual. Santiago de Chile: FOJI.
- González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Revista Psicothema* 8(1), pp. 45-61. Disponible en: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7346/7210> [consultado: 25 mayo 2013].
- Hamadache, A. (1995). Relaciones entre la educación formal y la no formal. Implicaciones para el entrenamiento docente. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, UNESCO, pp. 62-84.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Molina Díaz, C. (1992). *Investigación educativa básica en el aula*. Santiago: CEPEIP, Ministerio de Educación.
- López, A. M. (2008). Sistemas de formación musical y fomento de valores en Colombia, Chile y Venezuela, visto a través del documental. *Revista RE-Presentaciones. Periodismo, Comunicación y Sociedad* 2(5), pp. 85-98. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3130008.pdf>. [consultado: 10 abril 2013].
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Van Dijk, T., e Mendizábal, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Wald, G. (2011). Los usos de los programas sociales y culturales: el caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Questión. Revista especializada en Periodismo y Comunicación* 1(29), verano 2011 (sin nº de páginas correlativas). Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/563/881> [consultado: 14 marzo 2013].

Sitios web consultados

Portal de Dirección de Políticas Socioeducativas. Disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/programa-nacional-de-orquestas-y-coros-para-el-bicentenario/>. [consultado: 7 mayo 2013].

Portal del Gobierno de la Ciudad de Santa Fe. Disponible en: <http://www.santafeciudad.gov.ar/ciudad/educando/musica.html>. [consultado: 20 febrero 2015].

Portal del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela. Disponible en: http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/#.UwPHT_mSySo. [consultado: 18 febrero 2014].

Portal SOIJAr (Fundación Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Argentina). Disponible en: <http://www.sistemadeorquestas.org.ar/el-sistema-en-argentina.html> [consultado: 7 mayo de 2013].

Educación artística en la Región de Los Lagos: prácticas educativas y entornos escolares

Luis Hernán Errázuriz, Guillermo Marini, Isidora Urrutia, Raúl Chacón

-

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

A partir de la reflexión sobre lo que implica el desafío de mejorar la calidad de la educación nacional, y teniendo en cuenta que en el último tiempo se han tomado medidas en el país para encaminarse a dicho objetivo, el artículo consigna que la calidad de la educación constituye un fenómeno complejo y multidisciplinario que debe ser abordado desde una perspectiva integral. Ahora bien, esta investigación se aboca en específico sobre cómo mejorar la calidad de la enseñanza artística. De paso, abre la mirada sobre el fenómeno, al incorporar como objeto de estudio la estética del entorno escolar.

Bajo la premisa de que uno de los principales requerimientos para contribuir en tal sentido es investigar diversas realidades educativas, conocer distintos tipos de establecimientos educacionales y zonas geográficas del país, esta investigación intentó caracterizar las principales orientaciones y prácticas de la enseñanza artística, en educación básica, correspondiente a establecimientos escolares en las provincias de Chiloé y Llanquihue, Región de Los Lagos. Para ello, se aplicaron cuestionarios autoadministrados a profesores de artes y directivos de los establecimientos estudiados y además se realizó un registro fotográfico de los mismos recintos escolares.

A juicio de los actores encuestados, se concluye que la educación particular pagada tiene mayor disponibilidad y calidad de infraestructura, equipamiento y recursos para la enseñanza de las artes visuales, musicales y escénicas que los establecimientos particulares subvencionados y municipales de la región.

Artistic Education in the Los Lagos Region: Educational Practices and School Environment

Abstract

Starting from the reflection over the implications that the challenge of improving the quality of national education is, and considering that lately measures have been taken in the country to head toward such objective, the article confirms that the quality of education is a complex and multidisciplinary phenomenon, which should be tackled from a comprehensive perspective. This research focuses specifically on how to improve the quality of artistic teaching. Incidentally, it widens the view about the phenomenon, incorporating the aesthetics of the school environment, as a study object.

Under the premise that one of the main requirements to contribute in this regard is to study various educational realities, find out about different kind of educational institutions and geographical areas of the country, this research tried to characterize the main art education guidelines and practices in primary education, in schools in the provinces of Chiloé and Llanquihue, in Los Lagos Region. To do this, self-administered questionnaires were applied to the arts teachers and directors of the establishments surveyed. Also a photographic record of the same school buildings was made.

According to the surveyed actors on this research, private paid education has greater availability and infrastructure quality, equipment and resources to teach visual, musical and performing arts than the private subsidized and council run schools in this region.

Introducción

Mejorar la calidad de la educación es, sin duda, uno de los retos más importantes que enfrenta el país. Si bien en los últimos años se han implementado acciones significativas que aspiran a renovar el sistema educativo –tales como incrementos presupuestarios y actualizaciones curriculares a nivel escolar y de formación docente–, la valoración de la calidad sigue sujeta, principalmente, a los resultados en pruebas estandarizadas de Lenguaje, Ciencias y Matemáticas. No obstante, la calidad de la educación constituye un fenómeno complejo y multidisciplinario que debe ser abordado desde una perspectiva integral.

Una educación de mayor calidad cultural debería cautelar un desarrollo más equilibrado y coheren-

te de los diversos modos de cognición, fomentando una visión más pluralista del conocimiento y de percibir el mundo, promoviendo la educación artística y la experiencia estética en ambientes educativos más dignos e interesantes. Desde esta perspectiva, uno de los objetivos fundamentales de la educación debería ser el contribuir al fomento de las artes y al mejoramiento de la dimensión estética de los entornos educativos –sus condiciones materiales, espaciales, visuales, sonoras, otras–, favoreciendo así una relación más fluida entre el desarrollo de la sensibilidad y la formación personal y social.¹¹ Esto permitiría fomentar una imagen más consistente de las artes visuales, musicales y escénicas a nivel escolar, así como también crear una atmósfera pedagógica más interesante y coherente, a la altura de los estándares académicos que se quieren lograr.

En consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza artística y la estética del entorno escolar debería ser una prioridad de las reformas educacionales, no solamente para contribuir a generar un ambiente más adecuado que favorezca los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para enriquecer el sentido mismo de la educación más allá de sus propósitos académicos. En definitiva, lo que está en juego es cómo las artes y la estética cotidiana ‘educan’, afectan y/o determinan la imagen que construimos y proyectamos de nosotros mismos, la institución escolar y la sociedad.

En este sentido, es relevante destacar que mientras a nivel internacional existen publicaciones tales como *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education* (Seidel et al., 2009), *Creating Sustainable Environments in Our Schools* (Shallcross, 2006) y *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning* (2010, OWP/P Architects + VS Furniture + Bruce Mau Design), que demuestran un creciente interés en la contribución de las artes y del entorno estético al contexto escolar, la investigación nacional en el tema es escasa.¹²

Pero no basta con tener buenas intenciones para mejorar la calidad de la educación artística y el entorno escolar. Uno de los principales requerimientos para contribuir en tal sentido es investigar diversas realidades educativas, conociendo distintos tipos de establecimientos educacionales y zonas geográficas del país. Así, a partir del estudio de dichos antecedentes se tendrán mayores elementos de juicio para diseñar políticas, implementar acciones y evaluar

posibles resultados. Con este propósito, a continuación presentamos algunos resultados del estudio¹³ realizado por un equipo de investigadores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Facultad de Educación, Instituto de Estética e Instituto de Sociología)¹⁴, financiado gracias al aporte del Fondo de Fomento al Arte en la Educación (FAE), del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Objetivos del proyecto

Objetivo general

Caracterizar las principales orientaciones y prácticas de la enseñanza artística, en educación básica, correspondiente a establecimientos escolares de la Región de Los Lagos, provincias de Chiloé y Llanquihue.

Objetivos específicos

- Conocer el nivel de formación de los docentes que imparten enseñanza artística en la educación básica de la región.
- Conocer la infraestructura disponible en los establecimientos para la enseñanza de las artes.
- Relevar información sobre los propósitos de la enseñanza de las artes en relación con la dimensión patrimonial, el vínculo con la comunidad, el desarrollo de la sensibilidad estética y la integración curricular.
- Seleccionar y sugerir, a partir de los resultados que se desprendan de los objetivos anteriores, criterios, modalidades y/o estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de la enseñanza artística en establecimientos de la Región de Los Lagos.

En términos generales, se establecieron tres grandes áreas sobre las cuales se realizó el proceso de recolección de información: a) recursos humanos, b) infraestructura y equipamiento y c) prácticas de enseñanza artística en educación básica. Los principales temas y conceptos abordados fueron:

- Caracterización del establecimiento educacional
 - ◊ General
 - ◊ Recursos Humanos

11 Sobre este tema, ver artículo de Errázuriz (2015).

12 Son pocos los estudios que brindan una caracterización de las artes fuera de Región Metropolitana, y no hay investigaciones que vinculen las artes con la dimensión estética. Evidentemente, el ámbito a explorar es enorme y las implicancias para el sistema educativo, muy prometedoras.

13 Para mayores antecedentes de los resultados de la investigación, ver: <http://www.teatrodelago.cl/web2/wp-content/uploads/2015/02/Informe-Final-versi%C3%83%C2%B3n-web.pdf>.

14 Miembros del equipo de investigación fueron: Luis Hernán Errázuriz, Guillermo Marini, Isidora Urrutia, Raúl Chacón. Asistentes de investigación en terreno: Josefina Buschmann, Joaquín Fernandois.

- ◊ Infraestructura, equipamiento y recursos para la enseñanza artística
- Caracterización de la enseñanza artística
 - ◊ Asignaturas artísticas
 - ◊ Propósitos
 - ◊ Prácticas pedagógicas y vinculación con la comunidad
 - ◊ Condiciones (fortalezas, problemas, necesidades e iniciativas)
- Caracterización de la dimensión estética
 - ◊ Fortalezas
 - ◊ Debilidades
 - ◊ Valoración de dimensiones del entorno estético

Metodología de registro visual

Se caracterizó el entorno estético de los establecimientos seleccionados a partir de una muestra fotográfica de distintos ámbitos del entorno escolar, y en consideración de las notas de campo de los asistentes de investigación en terreno, se procedió a: i) la elaboración de una síntesis visual por institución escolar que considera su entorno exterior, frontis, acceso principal, hall de entrada, pasillos, salas de arte, patios, salida; ii) la identificación de dimensiones emergentes de análisis, como el diario mural, luminosidad, color e instalaciones.

Estos instrumentos permitieron un análisis estadístico, tanto descriptivo como interpretativo de: i) los establecimientos en lo que dice relación a su dependencia, recursos humanos, e infraestructura y equipamiento para el área de artes; ii) la enseñanza artística en cuanto a sus asignaturas, propósitos de las artes, prácticas pedagógicas, y problemas, debilidades y oportunidades de la enseñanza artística; iii) la dimensión estética del entorno escolar desde el punto de vista de sus fortalezas y debilidades.

Enfoque y metodología de la investigación

Considerando los objetivos de la investigación y teniendo presente la naturaleza interdisciplinaria del equipo de trabajo, se utilizaron dos metodologías complementarias para enriquecer las perspectivas de aproximación al objeto de estudio: por una parte, se aplicaron cuestionarios autoadministrados a profesores de artes y directivos de los establecimientos estudiados y, por otra, se realizó un registro fotográfico de los mismos recintos escolares.

Cuestionarios autoadministrados

Se decidió encuestar a directivos y docentes que imparten enseñanza artística, y se ajustaron las preguntas para dar cuenta de las percepciones y prácticas declaradas por ambos tipos de actores. La principal justificación para incorporar la figura directiva se relaciona con la posibilidad de explorar los tipos de gestión para la implementación de la enseñanza artística. Al mismo tiempo, resulta posible triangular visiones directivas con la función docente, y las valoraciones de la enseñanza artística con los recursos educativos con que cuentan los distintos establecimientos, así como el estado en que estos se encuentran.

Decisiones muestrales y trabajo de campo

El estudio considera el levantamiento de información en las provincias de Chiloé y Llanquihue,¹⁵ en 39 establecimientos educacionales. En todos los establecimientos se aplicaron cuestionarios a directivos y profesores, recibiendo cuestionarios completos en 36 de ellos (ver Tabla N° 1).

Descripción y análisis de resultados

Con el propósito de ilustrar algunas realidades de la educación artística en la Región de los Lagos,

¹⁵ Se incluye también un establecimiento educacional de la comuna de Osorno, por su particular relevancia como escuela artística para este estudio.

DEPENDENCIA	TOTAL DE EE ENCUESTADOS	PROVINCIA DE LLANQUIHUE		PROVINCIA DE CHILOÉ	
		cuestionarios a directivos	cuestionarios a docentes	cuestionarios a directivos	cuestionarios a docentes
MUNICIPAL	18	18	26	8	15
PARTICULAR-SUBVENCIONADO	13	14	15	5	8
PARTICULAR	5	9	9	0	0
TOTALES	36	41	50	13	23

Tabla N° 1. Distribución de los cuestionarios aplicados a EE en la Región de Los Lagos
Fuente: elaboración propia.

según la dependencia educacional de los establecimientos escolares investigados (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados), a continuación presentamos una síntesis que incluye resultados sobre la formación de los directivos y profesores encuestados, la infraestructura, el equipamiento y los recursos para el área artística.

Recursos Humanos

Un 58% de los encuestados corresponde a mujeres y un 42% a hombres. Los encuestados se distribuyen de manera bastante uniforme con respecto a sus rangos etarios: cerca de un cuarto tiene 35 años o menos; otro cuarto, entre 36 y 45 años; un tercer cuarto, entre 46 y 55 años; y el resto, que oscila entre 56 años o más.

Entre las mujeres encuestadas, la mayoría son profesoras generalistas que imparten clases de artes o jefes de UTP, mientras que entre los hombres, una mayor proporción corresponde a profesores especialistas de artes, o rectores o directores de los establecimientos. Segmentando según dependencia, se observa que la tendencia anterior se replica en establecimientos particulares subvencionados, pero varía en forma leve para establecimientos de otras dependencias: entre los hombres encuestados, los pertenecientes a establecimientos municipales son principalmente profesores generalistas que imparten artes –además de rectores o directores, o profesores especialistas de artes–, y los pertenecientes a establecimientos particulares pagados son, en su gran mayoría, profesores especialistas de artes. Para el caso de las mujeres, la tendencia descrita se replica en el caso de los establecimientos municipales y particulares subvencionados –en donde el mayor porcentaje de mujeres encuestadas corresponde a profesoras generalistas que imparten artes o jefes de UTP–, pero cabe destacar que en establecimientos particulares pagados un cuarto de las mujeres encuestadas se desempeñan como jefes de UTP, coordinadoras de Artes/jefes de Departamento de Artes o profesoras especialistas de artes.

Formación

En la Tabla N° 3 (en página siguiente) se observa que la mayoría de los encuestados posee el título de pedagogo, ya sea en Educación General Básica (52%), Pedagogía o Licenciatura en Artes (25%), o Pedagogía o Licenciatura en otra especialidad (14%). Proporciones menores poseen títulos ligados a la educación básica como Párvulos, Educación Diferencial o Psicopedagogía (5%) y profesiones no ligadas a la educación básica como Derecho o Inge-

niería (3%). Se observa, además, que los rectores o directores son principalmente profesores de Educación General Básica, al igual que los jefes de UTP/coordinadores académicos y que los profesores generalistas que imparten clases de artes. Y se aprecia, adicionalmente, que los jefes de Departamento de Artes encuestados y los profesores especialistas en artes son principalmente profesores o licenciados en alguna área artística.

Si observamos la relación anterior según dependencia de los establecimientos, como lo muestra la Tabla N° 4 (en página 42), se aprecian ciertas diferencias. Por una parte, los rectores o directores de establecimientos municipales son principalmente profesores de educación general básica, mientras que los de establecimientos particulares subvencionados son, en la misma proporción, o profesores de educación general básica, o profesores de especialidad (distinta a artes). Los rectores o directores encuestados de establecimientos particulares pagados, en cambio, tienen, principalmente, profesiones no ligadas a la educación. Por otra parte, los profesores especialistas en Artes, cuya profesión es la pedagogía o licenciatura en alguna asignatura artística, van aumentando a medida que aumenta el nivel socioeconómico (tomando la dependencia como una aproximación al nivel socioeconómico): en establecimientos municipales un 64% de los profesores especialistas estudiaron pedagogía o licenciatura en Artes, mientras que en establecimientos particulares subvencionados asciende a 83%, y en particulares pagados, a 100%.

En la Tabla N° 5 (en página 44) se observa la tenencia de algún título de posgrado de parte de los directivos y profesores encuestados según dependencia. Más de la mitad de los directivos encuestados declara poseer algún posgrado (55%), siendo este porcentaje menor entre los profesores (33%). Al analizar lo anterior según dependencia, se observa que un 39% de los encuestados de establecimientos municipales posee títulos de posgrado, siendo este porcentaje mayor para particulares subvencionados (46%) y para particulares pagados (50%). El mayor porcentaje de directivos encuestados que posee postítulo pertenece a establecimientos particulares subvencionados (62%), y la mayor proporción de profesores con postítulo forma parte de establecimientos particulares pagados (56%). Cabe destacar también que en establecimientos particulares pagados, una mayor proporción de profesores que de directivos declara tener estudios de posgrado (56% y 44%, respectivamente).

DEPENDENCIA	MUNICIPAL		PARTICULAR SUBVENCIONADO		PARTICULAR PAGADO		TOTAL	
	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
RECTOR/ DIRECTOR/ DIRECTOR(S)	15,8%	25%	10,7%	43,8%	12,5%	20%	13,5%	29,6%
JEFE UTP/ COORDINADOR ACADÉMICO	21,1%	17,9%	32,1%	12,5%	25%	10%	25,7%	14,8%
COORDINADOR DE ARTES/ JEFE DEPARTAMENTO DE ARTES	0%	0%	0%	0%	25%	10%	2,7%	1,9%
PROFESOR ESPECIALISTA DE ARTES	18,4%	25%	25%	31,2%	25%	60%	21,6%	33,3%
PROFESOR GENERALISTA QUE IMPARTE CLASES DE ARTES	44,7%	32,1%	32,1%	12,5%	12,5%	0%	36,5%	20,4%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 2. Cargo según dependencia y sexo
Fuente: elaboración propia.

CARGO	RECTOR/ DIRECTOR/ DIRECTOR(S)	JEFE UTP/ COORDINADOR ACADÉMICO	COORDINADOR DE ARTES/ JEFE DEPARTAMENTO DE ARTES	PROFESOR ESPECIALISTA EN ARTES	PROFESOR GENERALISTA QUE IMPARTE CLASES DE ARTES	TOTAL
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	46,2%	59,3%	0%	14,7%	89,2%	52%
PEDAGOGÍA O LICENCIATURA EN ARTES	11,5%	0%	66,7%	79,4%	0%	25,2%
PEDAGOGÍA O LICENCIATURA EN OTRA ESPECIALIDAD	26,9%	33,3%	0%	0%	5,4%	14,2%
PROFESIONES RELACIONADAS A LA EDUCACIÓN BÁSICA	7,7%	3,7%	0%	2,9%	5,4%	4,7%
PROFESIONES NO LIGADAS A LA EDUCACIÓN	7,7%	3,7%	0%	2,9%	0%	3,1%
NINGUNA	0%	0%	33,3%	0%	0%	0,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 3. Profesión según cargo
Fuente: elaboración propia.

CARGO	RECTOR/DIRECTOR/ DIRECTOR(S)			JEFE UTP			JEFE DEPARTAMENTO DE ARTES			PROFESOR ESPECIALISTA DE ARTES			PROFESOR GENERALISTA QUE IMPARTE CLASES DE ARTES			TOTAL				
	M	P. S.	P. P.	M	P. S.	P. P.	M	P. S.	P. P.	M	P. S.	P. P.	M	P. S.	P. P.	M	P. S.	P. P.		
DEPENDENCIA																				
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA	61,5%	40%	0%	76,9%	45,5%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%	28,6%	8,3%	0%	88,5%	90%	100%	68,2%	44,2%	11,1%
PEDAGOGÍA O LICENCIATURA EN ARTES	7,7%	20%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	66,7%	100%	0%	64,3%	83,3%	100%	0%	0%	0%	15,2%	27,9%	55,6%
PEDAGOGÍA O LICENCIATURA EN OTRA ESPECIALIDAD	15,4%	40%	33,3%	15,4%	54,5%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	7,7%	0%	0%	9,1%	23,3%	11,1%
PROFESIONES LIGADAS A LA EDUCACIÓN	15,4%	0%	0%	7,7%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,3%	0%	3,8%	10%	0%	6,1%	4,7%	0%
PROFESIONES NO LIGADAS A LA EDUCACIÓN	0%	0%	66,7%	0%	0%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%	7,1%	0%	0%	0%	0%	0%	1,5%	0%	16,7%
NINGUNA	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	33,3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	5,6%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	0%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 4. Profesión según cargo y dependencia
Fuente: elaboración propia.

Infraestructura, equipamiento y recursos para el área artística

Como parte de la caracterización realizada a los establecimientos investigados, se estudió la disponibilidad y calidad de la infraestructura, equipamiento y recursos para el área artística, de acuerdo con las percepciones de los profesores y directivos encuestados.

Infraestructura

La Tabla N° 6 (en página siguiente) muestra la disponibilidad, según los encuestados, de infraestructura para las distintas áreas artísticas. Un 34% de los establecimientos encuestados dispone de taller o espacio de artes visuales, en tanto que un 35% cuenta con otro espacio para las artes visuales (generalmente salas de clase o salas multiuso). La mayoría de los establecimientos (58%) dispone de taller y/o espacio de música, y un 46% de otro espacio para la música, generalmente, salas multiuso. Un porcentaje considerablemente menor de los establecimientos (23%) cuenta con taller y/o espacio escénico. Al analizar esto según dependencia de los establecimientos, se observa una clara tendencia: los establecimientos particulares pagados disponen en mayor medida de infraestructura para el área artística que los establecimientos particulares subvencionados y que los municipales.

En la Tabla N° 7 (en página siguiente), se observa la calidad de la infraestructura, para quienes declaran disponer de ella, de acuerdo con las percepciones de los mismos encuestados y según dependencia del establecimiento al que pertenecen. En términos generales, destaca que los encuestados declaran en mayor medida que el taller y/o espacio de música tiene buena o muy buena calidad (50%), siendo el porcentaje de encuestados que declara lo mismo para el taller o espacio de artes y para el taller o espacio escénico considerablemente menor (24% y 22%, respectivamente). Se aprecia, además, que en establecimientos particulares pagados no se declara tener infraestructura de calidad insuficiente, a diferencia de municipales y particulares subvencionados donde esto sí ocurre. Así, nuevamente, se constata una tendencia a mejorar la percepción de la calidad de la infraestructura para las artes a medida que aumenta el nivel socioeconómico (tomando la dependencia del establecimiento como aproximación al nivel socioeconómico).

La infraestructura para las actividades artísticas que disponen los establecimientos es una dimensión que está a la base de las prácticas y acciones que los docentes pueden realizar con sus estudian-

tes. Por lo mismo, resulta imprescindible tener en consideración esta diferencia por dependencia al momento de promover actividades para el desarrollo de la enseñanza artística. Al mismo tiempo, la calidad de infraestructura resulta central para su adecuada implementación: además de actuar como un factor que posibilita las acciones, es un obstáculo o facilitador de la planificación de las actividades, ya que fomenta o inhibe el uso de los espacios existentes.

Equipamiento

En la Tabla N° 8 (en página 45) se considera la disponibilidad de equipamiento para las distintas artes en los establecimientos estudiados. Cerca de la mitad de estos dispone de mobiliario tanto para las artes visuales como para las artes musicales (50% y 53%, respectivamente), pero solo un 24% cuenta con mobiliario para las artes escénicas, de los cuales la gran mayoría corresponde a establecimientos particulares pagados. Un 32% dispone de instalaciones para el área de artes visuales, un 42% para artes musicales y un 15% para artes escénicas.¹⁶ En más del 80% de los establecimientos se declara disponer de equipos audiovisuales o sonoros para artes visuales y musicales, pero solo un 36% para artes escénicas. Se observa que los establecimientos particulares pagados poseen prácticamente la totalidad del equipamiento por el cual se les consultó, mientras que los porcentajes de disponibilidad de estos equipamientos disminuyen para colegios particulares subvencionados y es aun menor para establecimientos municipales.

La Tabla N° 9 (en página 46) muestra que menos de un tercio de los establecimientos que tiene mobiliario para las áreas artísticas declara que este es de buena o muy buena calidad. Cerca de un 37% de los mismos declara que, si disponen de instalaciones para las áreas artísticas, estas son de buena o muy buena calidad para el caso de artes musicales y escénicas, porcentaje que es menor para artes visuales (29%). Cerca de un 50% de los mismos declara disponer de equipos de buena calidad. Según dependencia, se observa que en los establecimientos

¹⁶ De acuerdo a los documentos oficiales vigentes, las artes escénicas no están incluidas en el Marco Curricular de Educación Básica, pero son obligatorias entre 1° y 4° básico en escuelas artísticas, y pueden tener carácter optativo entre 5° y 8° básico en las mismas escuelas (Mineduc, 2013). Según la Ley General de Educación, existen horas de libre disposición en establecimientos con Jornada Escolar Completa. Mineduc recomienda, respecto del uso de estas horas, realizar actividades que integren diversos sectores como Educación Física con Música o Danza, o Lenguaje con Historia o Artes Visuales, por ejemplo (Mineduc, 2011). Así, parecería que la flexibilidad que dan las horas de libre disposición permite que directivos y docentes de escuelas no artísticas juzguen optativas las artes escénicas.

DEPENDENCIA		MUNICIPAL			PARTICULAR SUBVENCIONADO			PARTICULAR PAGADO			TOTAL		
CARGO		Direc- tivo	Profe- sor(a)	Total	Direc- tivo	Profe- sor(a)	Total	Direc- tivo	Profe- sor(a)	Total	Direc- tivo	Profe- sor(a)	Total
TENENCIA DE ALGÚN TÍTULO DE POSTGRADO	No	46,2%	70,7%	61,2%	38,1%	68,0%	54,3%	55,6%	44,4%	50%	44,6%	66,7%	57,3%
	Sí	53,8%	29,3%	38,8%	61,9%	32%	45,7%	44,4%	55,6%	50%	55,4%	33,3%	42,7%
TOTAL		100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 5. Tenencia de algún título de posgrado según cargo y dependencia
Fuente: elaboración propia.

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL	
TALLER Y/O ESPACIO DE ARTES VISUALES	22,2%	30,8%	100%	34,3%	12
OTRO ESPACIO PARA LAS ARTES VISUALES	27,8%	38,5%	66,7%	35,3%	12
TALLER Y/O ESPACIO DE MÚSICA	55,6%	53,8%	80%	58,3%	21
OTRO ESPACIO PARA LA MÚSICA	43,8%	41,7%	60%	45,5%	15
TALLER Y/O ESPACIO ESCÉNICO	14,3%	20%	100%	23,1%	6
OTRO ESPACIO PARA LAS ARTES ESCÉNICAS	7,7%	37,5%	0%	19%	17

Tabla N° 6. Disponibilidad de infraestructura para las artes en los establecimientos según dependencia [% que declara disponer de los espacios mencionados]
Fuente: elaboración propia.

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL
TALLER Y/O ESPACIO DE ARTE	16,7%	22,2%	50%	24%
OTRO ESPACIO PARA LAS ARTES	30,8%	36,4%	50%	34,6%
TALLER Y/O ESPACIO DE MÚSICA	46,7%	50%	60%	50%
OTRO ESPACIO PARA LA MÚSICA	33,3%	40%	50%	38,5%
TALLER Y/O ESPACIO ESCÉNICO	0%	66,7%	0%	22,2%
OTRO ESPACIO PARA LAS ARTES ESCÉNICAS	0%	100%	0%	42,9%

Tabla N° 7. Calidad de la infraestructura, para quienes declaran disponer de ella, según dependencia [% que declara: "Buena o muy buena calidad"]
Fuente: elaboración propia.

particulares pagados no existe mobiliario, instalaciones o equipos para artes visuales y musicales de calidad insuficiente, a diferencia de lo que ocurre en establecimientos de otras dependencias.

Recursos

En la Tabla N° 10 (ver en página 47) se observa la disponibilidad de insumos materiales y recursos didácticos para cada una de las áreas artísticas ya mencionadas. La mayoría de los establecimientos estudiados (sobre un 60% de ellos) dispone tanto de insumos materiales como de recursos didácticos para las áreas de artes visuales y artes musicales. La totalidad de los establecimientos particulares pagados estudiados dispone de recursos didácticos para artes escénicas, mientras que porcentajes bastante inferiores de establecimientos particulares subvencionados y municipales poseen estos recursos. Se observa también, para el caso de las artes visuales y musicales, que los establecimientos particulares pagados disponen en mayor medida de recursos e insumos materiales que establecimientos de otras dependencias. Y cabe mencionar que los establecimientos municipales cuentan en mayor medida con recursos didácticos para estas áreas que los establecimientos particulares subvencionados.

Respecto a la calidad de estos recursos, como se expresa en la Tabla N° 11 (ver en página 48), en cerca de un tercio de los establecimientos que dispo-

nen de este tipo de recursos se declara que estos son de buena o muy buena calidad. Nuevamente, se observa que los porcentajes de establecimientos en donde se declara tener recursos e insumos para las artes de calidad insuficiente son bastante mayores en establecimientos municipales y particulares subvencionados que en establecimientos particulares pagados.

Caracterización de la enseñanza artística

La Tabla N° 12 (ver página 49) resume algunas características de la enseñanza de las artes: asignaturas que se enseñan de acuerdo a los directivos de los establecimientos, cursos en los que se imparten y su carácter obligatorio/optativo. También incluye las percepciones de directivos y profesores sobre los propósitos fundamentales que cumple la educación artística en el currículo escolar, a partir tanto de sus percepciones sobre propósitos que ellos mismos le confieren a esta enseñanza, como de su valoración de un listado de propósitos preestablecidos. Asimismo, se caracterizan ciertas prácticas pedagógicas ligadas a la enseñanza artística en estos establecimientos, entre las cuales se incluye la integración curricular en los establecimientos estudiados entre las áreas artísticas impartidas y otras áreas artísticas, así como también la integración entre las áreas artísticas y otras asignaturas o subsectores de la educación.

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL	
MOBILIARIO PARA ARTES VISUALES	41,2%	46,2%	100%	50%	17
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES VISUALES	23,5%	27,3%	100%	32,3%	10
EQUIPOS AUDIOVISUALES PARA ARTES VISUALES	82,4%	76,9%	100%	82,4%	28
MOBILIARIO PARA ARTES MUSICALES	44,4%	53,8%	80,0%	52,8%	19
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES MUSICALES	23,5%	45,5%	100%	42,4%	14
EQUIPOS SONOROS PARA ARTES MUSICALES	77,8%	84,6%	80%	80,6%	29
INSTRUMENTOS MUSICALES	77,8%	76,9%	100%	80,6%	29
MOBILIARIO PARA ARTES ESCÉNICAS	14,3%	30%	100%	24%	6
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES ESCÉNICAS	0%	33,3%	100%	15%	3
EQUIPOS PARA ARTES ESCÉNICAS	28,6%	40%	100%	36%	9
ILUMINACIÓN PARA ARTES ESCÉNICAS	21,4%	40%	100%	32%	8

Tabla N° 8. Disponibilidad de equipamiento para las artes en los establecimientos según dependencia (% que declara disponer de los equipamientos mencionados)
Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente, se incluye una descripción sobre las prácticas de vinculación con la comunidad que ocurren dentro del sector artístico de los establecimientos estudiados, sobre la base de la declaración de profesores y directivos sobre lugares visitados y sobre actividades a las que se asiste con los alumnos en el contexto de la enseñanza artística. Se incluye también el nivel de vinculación del establecimiento con la comunidad local de acuerdo a los entrevistados. Finalmente, se caracterizan las condiciones de dicha enseñanza al interior de los establecimientos

estudiados. Para ello, se describen los problemas detectados por los encuestados en la enseñanza artística en sus establecimientos, las necesidades y fortalezas de la misma, y ciertas iniciativas o proyectos que, de acuerdo a los encuestados, contribuirían a fortalecer esta área en sus establecimientos. *Necesidades de perfeccionamiento y apoyo*

Dentro de las principales necesidades de perfeccionamiento docente que los profesores y directivos declararon que existían al interior de sus estable-

DEPENDENCIA		MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL
MOBILIARIO PARA ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	30,8%	30%	0%	25,9%
	Calidad buena o muy buena	23,1%	20%	25%	22,2%
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	41,7%	44,4%	33,3%	41,7%
	Calidad buena o muy buena	33,3%	11,1%	66,7%	29,2%
EQUIPOS AUDIOVISUALES PARA ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	18,8%	18,2%	0%	16,1%
	Calidad buena o muy buena	56,2%	27,3%	100%	51,6%
MOBILIARIO PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	14,3%	36,4%	0%	20%
	Calidad buena o muy buena	14,3%	36,4%	60%	30%
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	38,5%	33,3%	0%	29,6%
	Calidad buena o muy buena	30,8%	33,3%	60%	37%
EQUIPOS SONOROS PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	17,6%	25%	0%	18,2%
	Calidad buena o muy buena	35,3%	50%	25%	39,4%
INSTRUMENTOS MUSICALES	Calidad insuficiente	11,8%	33,3%	0%	17,6%
	Calidad buena o muy buena	47,1%	41,7%	40%	44,1%
MOBILIARIO PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	40%	0%	50%	30%
	Calidad buena o muy buena	0%	66,7%	50%	30%
INSTALACIONES PARA EL ÁREA DE ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	100%	0%	50%	62,5%
	Calidad buena o muy buena	0%	100%	50%	37,5%
EQUIPOS PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	33,3%	20%	0%	23,1%
	Calidad buena o muy buena	33,3%	80%	50%	53,8%
ILUMINACIÓN PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	57,1%	25%	50%	46,2%
	Calidad buena o muy buena	28,6%	75%	0%	38,5%

Tabla N° 9. Calidad del equipamiento, para quienes disponen de él, según dependencia
Fuente: elaboración propia.

cimientos para el área de educación artística, sobresale la necesidad de especialización y perfeccionamiento en algún área artística. Tal como se observa en la Tabla N° 13 (ver página 50), un 43% de los encuestados declaró que la especialización en algún área artística era necesaria en sus establecimientos, siendo este porcentaje mayor para los pertenecientes a establecimientos municipales (53%) que para pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados (38%) y particulares pagados (19%). También resultó relevante, sobre todo para establecimientos particulares, la necesidad de perfeccionamiento en aspectos de didáctica y metodología (15%). Otras necesidades detectadas fueron el perfeccionamiento continuo de profesores y directivos (10% mayor en establecimientos particulares subvencionados y nulo en establecimientos particulares pagados), el perfeccionamiento en métodos de evaluación (9%), el perfeccionamiento en utilización de nuevas tecnologías para el aprendizaje (5% mayor en establecimientos particulares pagados), el desarrollo de habilidades de liderazgo y motivación en profesores (4%), el perfeccionamiento en conocimiento y manejo de bases y programas curriculares (3% mayor en establecimientos parti-

culares subvencionados y nulo en establecimientos particulares pagados), y el perfeccionamiento en desarrollo de la interdisciplinariedad (2% presente únicamente en establecimientos municipales).

En la Tabla N° 14 (ver página 51) se observa que las principales necesidades de apoyo que los directivos y profesores encuestados percibieron que existían dentro de sus establecimientos, para el área de educación artística, son, en primer lugar, el apoyo en recursos (24% de los encuestados la menciona como una necesidad de primera prioridad en sus establecimientos), siendo quienes más mencionan esta necesidad los encuestados pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados (33%), por sobre los pertenecientes a establecimientos municipales (22%) y muy por encima de los pertenecientes a establecimientos particulares pagados (6%).

Adicionalmente, se mencionan las necesidades de apoyo en infraestructura (16%, siendo una necesidad mayormente mencionada por pertenecientes a establecimientos particulares pagados), necesidades de apoyo de la comunidad local (15%, necesi-

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL	
INSUMOS MATERIALES PARA EL ÁREA DE ARTES VISUALES	50%	61,5%	100%	60%	21
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES VISUALES	72,2%	53,8%	100%	68,6%	24
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES VISUALES	94,4%	69,2%	75%	82,9%	29
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES VISUALES	72,2%	61,5%	100%	70,6%	24
INSUMOS MATERIALES PARA ARTES MUSICALES	50%	61,5%	100%	61,1%	22
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES MUSICALES	77,8%	61,5%	80,0%	72,2%	26
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES MUSICALES	72,2%	69,2%	100%	75%	27
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES MUSICALES	70,6%	53,8%	100%	67,6%	23
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES ESCÉNICAS	21,4%	30%	100%	28%	7
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES ESCÉNICAS	28,6%	40%	100%	36%	9
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES ESCÉNICAS	38,5%	70%	100%	54,2%	13

Tabla N° 10. Disponibilidad de recursos para las artes en los establecimientos según dependencia
Fuente: elaboración propia.

dad indicada principalmente por pertenecientes a establecimientos particulares pagados) y necesidades de apoyo en perfeccionamiento docente (14%, mencionada principalmente por pertenecientes a establecimientos particulares pagados).

Resalta también la necesidad de docentes especialistas en establecimientos municipales (21%), mientras que entre los encuestados pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados solo un

5% señala esta necesidad, en tanto que ninguno de los encuestados pertenecientes a particulares subvencionados la declara.

Como se ha mencionado anteriormente, esto es coherente con la caracterización de los establecimientos en cuanto a los recursos y equipamiento con que cuentan, así como con las necesidades de perfeccionamiento declaradas.

DEPENDENCIA	MUNICIPAL	PARTICULAR SUBVENCIONADO	PARTICULAR PAGADO	TOTAL	
INSUMOS MATERIALES PARA EL ÁREA DE ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	23,5%	18,2%	0%	18,8%
	Calidad buena o muy buena	11,8%	27,3%	75%	25%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	17,6%	33,3%	0%	21,2%
	Calidad buena o muy buena	29,4%	33,3%	50%	33,3%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	17,6%	16,7%	0%	15,2%
	Calidad buena o muy buena	17,6%	33,3%	50%	27,3%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES VISUALES	Calidad insuficiente	17,6%	16,7%	0%	15,6%
	Calidad buena o muy buena	47,1%	50%	33,3%	46,9%
INSUMOS MATERIALES PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	28,6%	33,3%	0%	25,8%
	Calidad buena o muy buena	28,6%	41,7%	80%	41,9%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	18,8%	18,2%	20%	18,8%
	Calidad buena o muy buena	25%	27,3%	40%	28,1%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	17,6%	9,1%	0%	12,1%
	Calidad buena o muy buena	29,4%	36,4%	40%	33,3%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES MUSICALES	Calidad insuficiente	18,8%	16,7%	0%	15,6%
	Calidad buena o muy buena	50%	25%	50%	40,6%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS VISUALES PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	50%	25%	50%	41,7%
	Calidad buena o muy buena	16,7%	50%	0%	25%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS SONOROS PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	44,4%	25%	50%	40%
	Calidad buena o muy buena	22,2%	75%	0%	33,3%
RECURSOS DIDÁCTICOS: RECURSOS MULTIMEDIALES PARA ARTES ESCÉNICAS	Calidad insuficiente	42,9%	0%	50%	28,6%
	Calidad buena o muy buena	14,3%	80%	0%	35,7%

Tabla N° 11. Calidad de los recursos, para quienes disponen de ellos, según dependencia
Fuente: elaboración propia.

Iniciativas que contribuirían al mejoramiento de la enseñanza artística de los establecimientos

En la Tabla N° 15 (ver en página 52) se señalan las diferentes iniciativas o proyectos que, a juicio de los directivos y profesores encuestados, contribuirían a mejorar la enseñanza artística en sus establecimientos. Se observa que un 24% de los encuestados afirmó que, como primera prioridad, ampliaría la infraestructura disponible para las artes en su

establecimiento, siendo los docentes pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados (46%) y los docentes pertenecientes a establecimientos municipales (33%) quienes más mencionan esta iniciativa.

Otros proyectos indicados fueron la creación de nuevas instancias de participación y difusión artística en el establecimiento (16%, mencionada sobre todo por directivos y profesores de establecimien-

		DEPENDENCIA	MUNICIPAL	P. S.	P. P.	TOTAL
ASIGNATURAS ARTÍSTICAS IMPARTIDAS		Artes visuales	100%	100%	100%	100%
		Artes musicales	100%	100%	100%	100%
		Artes escénicas	29,4%	30,8%	100%	38,2%
PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR (% QUE RESPONDE "MUY IMPORTANTE")		Desarrollar la sensibilidad para percibir el medio ambiente	73,8%	68,9%	61,1%	70,3%
		Proporcionar ayuda terapéutica y contribuir a la educación especial	70,1%	48,9%	22,2%	56,2%
		Contribuir al desarrollo de una conciencia local y patrimonial	72,3%	68,9%	55,6%	68,8%
		Contribuir al desarrollo de una conciencia en relación con el entorno natural y cultural	81,8%	66,7%	44,4%	71,3%
		Promover el desarrollo de una conciencia cívica y democrática	63,1%	57,8%	44,4%	58,6%
INTEGRACIÓN CURRICULAR		Integración de asignaturas artísticas con otras áreas artísticas	16,7%	15,4%	40%	19,4%
		Integración de asignaturas artísticas con otros subsectores de la educación	83,3%	76,9%	100%	83,3%
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y VÍNCULO CON LA COMUNIDAD	ASISTENCIA A EVENTOS CON ESTUDIANTES	Asistencia a conciertos	31,2%	16,7%	100%	34,4%
		Asistencia a obras de teatro	56,2%	25%	75%	46,9%
		Asistencia a eventos folclóricos	37,5%	25%	0%	28,1%
	VÍNCULO CON LA COMUNIDAD	Nivel alto o medio de cooperación con la comunidad local	50%	69,2%	80%	61,1%
NECESIDADES Y OPORTUNIDADES PARA LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA	PROBLEMAS	Carencia de recursos materiales por parte de los estudiantes	57,6%	53,3%	5,6%	48,8%
		Carencia de un espacio adecuado para trabajar en taller	71,6%	57,8%	44,4%	63,1%
		Restricciones administrativas que impiden trabajar creativamente	25,8%	31,1%	11,1%	25,6%
		Utilización del tiempo destinado a la asignatura en actividades que interfieren el desarrollo de la clase	37,3%	28,9%	11,1%	30,8%
	NECESIDADES	Especialización y perfeccionamiento docente en alguna área artística	52,5%	38,1%	18,8%	42,7%
		Necesidad de docentes especialistas	20,7%	4,8%	0%	12%

Tabla N° 12. Caracterización de la enseñanza artística (tabla resumen)
Fuente: elaboración propia.

tos particulares pagados, y directivos de establecimientos particulares subvencionados), el aumento de las horas dedicadas a las áreas artísticas (13%, mencionada principalmente por profesores pertenecientes a establecimientos particulares pagados), la incorporación y perfeccionamiento de docentes (11%, mencionada fundamentalmente por directivos de establecimientos municipales), la creación de nuevas actividades extracurriculares ligadas a las artes (10%, mencionada principalmente por directivos de establecimientos particulares subvencionados y municipales), la adquisición de insumos, materiales y recursos (8%), y los cambios curriculares en horarios y programas (8%, mencionada casi exclusivamente por directivos y profesores de establecimientos municipales).

Resulta interesante dar cuenta de la posibilidad que existe actualmente para que este tipo de iniciativas o proyectos sean abordados por las comunidades escolares, en el contexto del Plan Nacional de Educación Artística que comenzará a aplicarse a partir del año 2015.

Algunas conclusiones y recomendaciones

A partir del análisis de los resultados e información obtenida a través de los cuestionarios aplicados a docentes y directivos de los establecimientos educacionales estudiados, se desprenden las siguientes conclusiones. En primer lugar, se observó que existen diferencias sociodemográficas y de formación, relacionadas con el cargo de los encuestados/

DEPENDENCIA	MUNICIPAL			PARTICULAR SUBVENCIONADO			PARTICULAR PAGADO			TOTAL		
	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total
PERFECCIONAMIENTO EN DIDÁCTICA Y METODOLOGÍAS	12,5%	14,3%	13,6%	21,1%	8,7%	14,3%	25%	25%	25%	17,6%	13,6%	15,4%
PERFECCIONAMIENTO EN MÉTODOS DE EVALUACIÓN	8,3%	11,4%	10,2%	0%	8,7%	4,8%	12,5%	12,5%	12,5%	5,9%	10,6%	8,5%
PERFECCIONAMIENTO EN CONOCIMIENTO Y MANEJO DE BASES Y PROGRAMAS CURRICULARES	4,2%	0%	1,7%	10,5%	4,3%	7,1%	0%	0%	0%	5,9%	1,5%	3,4%
ESPECIALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DOCENTE EN ALGÚN ÁREA ARTÍSTICA	54,2%	51,4%	52,5%	31,6%	43,5%	38,1%	12,5%	25,0%	18,8%	39,2%	45,5%	42,7%
NECESIDAD DE PERFECCIONAMIENTO CONTINUO	4,2%	11,4%	8,5%	21,1%	13,0%	16,7%	0%	0%	0%	9,8%	10,6%	10,3%
PERFECCIONAMIENTO EN UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE	0%	2,9%	1,7%	0%	8,7%	4,8%	25%	12,5%	18,8%	3,9%	6,1%	5,1%
DESARROLLO DE HABILIDADES DE LIDERAZGO Y MOTIVACIÓN EN PROFESORES	4,2%	2,9%	3,4%	5,3%	4,3%	4,8%	12,5%	0%	6,2%	5,9%	3%	4,3%
PERFECCIONAMIENTO EN DESARROLLO DE INTERDISCIPLINARIEDAD	8,3%	0%	3,4%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	3,9%	0%	1,7%
OTRAS NECESIDADES DE PERFECCIONAMIENTO	4,2%	5,7%	5,1%	10,5%	8,7%	9,5%	12,5%	25%	18,8%	7,8%	9,1%	8,5%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 13. Principales necesidades de perfeccionamiento docente al interior de los establecimientos, primera prioridad, según cargo y dependencia
Fuente: elaboración propia.

as y con la dependencia a la que pertenecen. Entre los/as encuestados/as más jóvenes (35 años o menos), la mayoría resultó ser profesor/a especialista en artes, lo que constituye una oportunidad por cuanto son generaciones emergentes que pueden aportar nuevos conocimientos y perspectivas respecto a la teoría y práctica de la enseñanza de las artes. Sin embargo, cabe señalar que los profesores especialistas en artes, cuya profesión es la pedagogía o licenciatura en alguna área artística, se concentran en establecimientos particulares pagados.

Asimismo, el mayor porcentaje de encuestados/as con títulos de posgrado pertenece a establecimientos particulares pagados, y el menor a establecimientos municipales. Una situación similar sucede

con las especializaciones vinculadas a las artes: son los/as profesores/as que se desempeñan en establecimientos particulares pagados quienes declaran, en mayor medida, poseer este tipo de especialización. Con ello, se observa que existen diferencias importantes en los recursos humanos encuestados según la dependencia del establecimiento al que pertenecen.

A juicio de los actores encuestados, la educación particular pagada tiene mayor disponibilidad y calidad de infraestructura, equipamiento y recursos para la enseñanza de las artes visuales, musicales y escénicas que los establecimientos particulares subvencionados y municipales. Es más, el total de establecimientos particulares pagados imparte ar-

DEPENDENCIA	MUNICIPAL			PARTICULAR SUBVENCIONADO			PARTICULAR PAGADO			TOTAL		
	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total	Direc-tivo	Profe-sor(a)	Total
NECESIDAD DE DOCENTES ESPECIALISTAS	36,4%	11,1%	20,7%	4,8%	4,8%	4,8%	0%	0%	0%	17,6%	7,6%	12%
APOYO EN INFRAESTRUCTURA	13,6%	19,4%	17,2%	4,8%	9,5%	7,1%	50%	22,2%	35,3%	15,7%	16,7%	16,2%
APOYO EN RECURSOS	22,7%	22,2%	22,4%	38,1%	28,6%	33,3%	0%	11,1%	5,9%	25,5%	22,7%	23,9%
APOYO EN PERFECCIONAMIENTO DOCENTE	13,6%	13,9%	13,8%	14,3%	4,8%	9,5%	37,5%	11,1%	23,5%	17,6%	10,6%	13,7%
NECESIDADES DE TIEMPO	0%	2,8%	1,7%	4,8%	4,8%	4,8%	0%	33,3%	17,6%	2%	7,6%	5,1%
APOYO DE LA COMUNIDAD LOCAL (PADRES, MUNICIPIO, CENTROS CULTURALES, SOSTENEDORES)	9,1%	13,9%	12,1%	14,3%	28,6%	21,4%	12,5%	11,1%	11,8%	11,8%	18,2%	15,4%
APOYO EN MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS	4,5%	11,1%	8,6%	4,8%	9,5%	7,1%	0%	0%	0%	3,9%	9,1%	6,8%
OTRAS NECESIDADES DE APOYO	0%	5,6%	3,4%	14,3%	9,5%	11,9%	0%	11,1%	5,9%	5,9%	7,6%	6,8%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla N° 14. Principales necesidades de apoyo al interior de los establecimientos, primera prioridad, según dependencia y cargo
Fuente: elaboración propia.

tes visuales y musicales con carácter obligatorio en toda la enseñanza básica, mientras que existen establecimientos de otras dependencias en los que se declara no impartir estas artes en séptimo y octavo básico, y en los que se declara no saber si estas artes son obligatorias u optativas. Sorprende el nivel de desconocimiento –o incumplimiento– de algunos directivos respecto a la obligatoriedad de las disciplinas artísticas en el currículo. En este sentido, es necesario insistir a quienes tienen responsabilidad central en cargos directivos en la necesidad de asegurar, al menos, los tiempos docentes mínimos

obligatorios consignados en el marco curricular, así como el equipamiento y recursos educativos para garantizar el cumplimiento de objetivos de las disposiciones vigentes.

Respecto a las visitas a diferentes lugares y eventos relacionados con las artes, también existen diferencias conforme a la dependencia de los establecimientos: en los municipales se visitan más centros culturales, bibliotecas y museos, y se asiste más a eventos folclóricos que en los particulares, en donde se declara asistir más a conciertos

DEPENDENCIA	MUNICIPAL			PARTICULAR SUBVENCIÓNADO			PARTICULAR PAGADO			TOTAL		
	Direc-tivo	Profe-sor	Total	Direc-tivo	Profe-sor	Total	Direc-tivo	Profe-sor	Total	Direc-tivo	Profe-sor	Total
CREACIÓN DE NUEVAS ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES LIGADAS A LAS ARTES	16,7%	6,1%	10,5%	23,8%	0,0%	11,1%	11,1%	0,0%	5,6%	18,5%	3,0%	10,0%
CREACIÓN DE NUEVAS INSTANCIAS DE PARTICIPACIÓN Y DIFUSIÓN ARTÍSTICA EN EL ESTABLECIMIENTO	12,5%	6,1%	8,8%	33,3%	12,5%	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	22,2%	10,6%	15,8%
INCORPORACIÓN DE DOCENTES Y PERFECCIONAMIENTO DE LOS MISMOS	25,0%	6,1%	14,0%	4,8%	8,3%	6,7%	11,1%	11,1%	11,1%	14,8%	7,6%	10,8%
ADQUISICIÓN DE INSUMOS, MATERIALES Y RECURSOS	12,5%	6,1%	8,8%	9,5%	8,3%	8,9%	0,0%	11,1%	5,6%	9,3%	7,6%	8,3%
AUMENTO DE HORAS DEDICADAS A LAS ÁREAS ARTÍSTICAS	4,2%	18,2%	12,3%	4,8%	12,5%	8,9%	11,1%	44,4%	27,8%	5,6%	19,7%	13,3%
AMPLIACIÓN DE LA INFRAESTRUCTURA DISPONIBLE PARA LAS ARTES	8,3%	33,3%	22,8%	9,5%	45,8%	28,9%	22,2%	11,1%	16,7%	11,1%	34,8%	24,2%
CAMBIOS CURRICULARES EN HORARIOS Y PROGRAMAS	12,5%	15,2%	14,0%	4,8%	0,0%	2,2%	0,0%	0,0%	0,0%	7,4%	7,6%	7,5%
ADJUDICACIÓN DE FONDOS PARA REALIZAR MEJORAS EN EL ÁREA	4,2%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	1,9%	0,0%	0,8%
OTRA INICIATIVA	4,2%	9,1%	7,0%	9,5%	12,5%	11,1%	22,2%	0,0%	11,1%	9,3%	9,1%	9,2%
TOTAL	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla N° 15. Percepciones de iniciativas o proyectos que contribuirían al mejoramiento de la enseñanza artística en los establecimientos según dependencia
Fuente: elaboración propia.

y obras de teatro. En establecimientos particulares subvencionados se declara visitar, en bastante menor medida, lugares como los mencionados y realizar actividades culturales en su comunidad local. Estos espacios de visita y asistencia a eventos culturales constituyen una oportunidad para potenciar los logros de la enseñanza artística y fortalecer los vínculos de los establecimientos con la comunidad. De manera adicional a lo anterior, son, nuevamente, los directivos y profesores de establecimientos particulares pagados quienes declaran tener niveles más altos de cooperación con la comunidad local que los encuestados de establecimientos de otras dependencias.

Las principales necesidades de la enseñanza artística se refieren al apoyo ligado a recursos, infraestructura y perfeccionamiento docente. Sobre este último punto, se establece que es fundamental ofrecer y generar instancias de especialización en diversas áreas artísticas, al igual que en aspectos metodológicos y didácticos, principalmente en establecimientos municipales. Como iniciativas que podrían contribuir a mejorar esta enseñanza, se señala, de manera coherente con todo lo anterior, la necesidad de ampliar la infraestructura disponible en el área artística, sobre todo en establecimientos municipales y particulares subvencionados.

Como se ha manifestado, la enseñanza de las artes y la dimensión estética del entorno educativo deberían cobrar cada vez más importancia, para contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación desde una perspectiva cultural más amplia y consistente. En este sentido, las diferencias encontradas entre establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa relevan uno de los principales desafíos del sistema escolar chileno: la superación de las brechas existentes. Si se asume que la enseñanza artística y la dimensión estética aportan a que los estudiantes reciban una educación integral de calidad, resulta indispensable nivelar las oportunidades y disminuir las inequidades existentes entre establecimientos particulares pagados y los de otras dependencias (municipal y particular subvencionado).

Lo anterior, en términos de asegurar mínimos de infraestructura, equipamiento y recursos para que la enseñanza de las artes tenga un espacio adecuado, fomentar la realización de actividades culturales significativas para los estudiantes, pero también contar con docentes con mayor nivel de especialización en el ámbito de su desempeño disciplinar. Al respecto, cabe señalar la necesidad de ofrecer instancias de capacitación, perfeccionamiento continuo y desarrollo profesional en temas relaciona-

dos con la enseñanza artística, fundamentalmente en lo que se refiere a una formación o actualización en aspectos teóricos de la enseñanza de las artes y de la sensibilidad estética, que surgen de nuevas concepciones de la educación artística. De acuerdo con los resultados expuestos, es necesario enfrentar –entre otros desafíos– una mayor atención en temas relacionados con las dimensiones sociales de la enseñanza artística, potenciando el desarrollo de una mayor conciencia cultural y cívica de los estudiantes y promoviendo la integración curricular entre las artes.

Referencias bibliográficas

- Augustowsk, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, Individuo y Sociedad* Vol. 15, 39-59.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record* 111(1), 180-213.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Errázuriz, L. H. (2015). Calidad estética del entorno escolar. El (f)factor invisible. *Arte Individuo y Sociedad* 27(1), 81-100. Disponible en http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2015.v27.n1.43861.
- (1993). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile-Frasis Editores.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P. y McCaughey, C. (2005). *The Impact of School Environments: A Literature Review*. London: Design Council.
- Hollands, H. (2000). Ways of Not Seeing; Education, Art and Visual Culture. En R. Hickman (ed.), *Art Education 11-18. Meaning, Purpose and Direction* (pp. 55-68). London and New York: Continuum.
- Light, A. y Smith, J. (eds.) (2005). *The Aesthetics of Everyday Life*. New York: Columbia University Press.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- (1994). *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. México D. F.: Grijalbo.

Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Madrid: Paidós.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> [consultado 15 julio 2013].

Oloron, C. (2000). Imágenes de unos rituales escolares. En S. Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Porcher, L. (1975). *La educación estética: lujo o necesidad*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.

Saito, Y. (2007). *Everyday Aesthetics*. New York: Oxford University Press.

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., Palmer P. (2009). *The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Cambridge, Mass.: Project Zero, Harvard University Graduate School of Education.

Shallcross, T., Robinson, J., Pace, P., Wals, A.E.J. (2006). *Creating Sustainable Environments in our Schools*. Stoke on Trent: Trentham Publishers.

OWP/P Architects, VS Furniture, and Bruce Mau Design (2010). *The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning*. New York: Abrams.

Vecchi, V. (1998). What Kind of Space for Living Well in School? In G.Ceppi y M. Zini (eds.), *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children* (pp. 128-135). Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

Von Bonsdorff, P. y Haapala, A. (1999). *Aesthetics and Human Environment*. Lahti: International Institute of Applied Aesthetics.

Educación artística: ¿un currículo en disputa?

Carlos Ossa

-

Universidad de Chile

Resumen

La educación artística universitaria en Chile está determinada por una visión heterogénea de conceptos y prácticas que parecen tensionar la formación y crean discursos y enfoques pedagógicos disímiles. Los planes de estudios no siempre hacen coincidir las vocaciones con los aprendizajes, pues persisten discrepancias significativas en torno a ¿qué es lo enseñable en arte? Las líneas educativas dominantes reclaman variados objetivos, por ejemplo, la posición expresiva presta una importancia central a la intuición y el talento, mientras la cognitiva enfatiza el carácter analítico-formal del arte, en tanto que la posmoderna cuestiona el canon a favor de la diferencia cultural.

Artistic Education: a Curriculum under Debate?

Abstract

University artistic education in Chile is determined by a heterogeneous view of concepts and practices that seem to stress academic training and create dissimilar discourses and pedagogical approaches. The curriculum does not always match vocations and learning, because there are significant discrepancies around 'what is teachable in art?' The dominant educational lines demand various objectives claiming, for example, that the expressive position places a key importance to intuition and talent, while the cognitive one emphasizes art's analytical-formal character, whereas the postmodern one challenges the canon in favor of the cultural difference.

De artistas y pedagogos

En su extremo más estricto y radical, el arte que yo llamo conceptual lo es porque se basa sobre una investigación acerca de la naturaleza del arte. De modo que no se trata sólo de la actividad de construir proposiciones artísticas, sino del trabajo y la reflexión sobre todas las implicancias y todos los aspectos del concepto de arte.

-

Joseph Kosuth

La formación artística universitaria ha crecido significativamente en los últimos diez años. De un total de 59 universidades, al menos 33 ofrecen 17 programas de artes visuales y educación musical, en conjunto. La presencia más importante se encuentra en el mercado privado y, sin embargo, este creciente ámbito carece de estudios sistemáticos respecto de la articulación entre proyecto educativo y experiencia estética. Por otra parte, la discusión actual sobre el significado de la educación integral ha instalado en el debate la urgencia por repensar un modelo de enseñanza que no fragmente al estudiante, sino que le permita integrar la diversidad y sus diferentes sentidos.

La histórica visión que asocia el arte a un oficio ha impedido reconocer que estamos hablando de un 'campo' cuya importancia social, política, económica y cultural se ha acrecentado junto con la demanda por especialización. De hecho, el porcentaje de participación de las áreas artísticas dentro del volumen general de los programas de tercer y cuarto ciclo no supera el 0,3% de la oferta nacional.¹⁷ Los indicadores señalan que, por ejemplo, existen 33 programas de magíster asociados con la formación en arte y arquitectura, pero solo dos propuestas se interesan en el aprendizaje artístico. Este ejemplo ilustra la desconexión estructural que existe entre educación y arte, situación que propicia un crecimiento coyuntural que solo responde a iniciativas localizadas sin crear una política que atienda la diversidad cultural y estética. Uno de los problemas mayores es la falta de una concepción estratégica para orientar el trabajo curricular en la educación artística. Esta situación tiene consecuencias de largo plazo en tres ámbitos burocráticos claves:

- Elaboración de criterios e instrumentos de evaluación
- Confección de currículo sistémico
- Acreditación y calidad de los programas

Los cambios pedagógicos objetivados por la reforma educacional agregan más horas a la enseñanza artística, pero no se tienen ni políticas ni recursos explícitos para convertir este propósito en una realidad efectiva. Un número influyente de profesores de la enseñanza básica y media requiere perfeccionamientos y renovación de sus enfoques atendiendo a las emergentes líneas que se están desarrollando en el nivel de las didácticas y la innovación de los lenguajes como resultado de los impactos tecnoló-

17 Las carreras técnicas, de Administración y Comercio, junto a salud, concentran el 68% de la matrícula. En 2015, el total de matriculados en estas áreas fue de 306.514 estudiantes, mientras que en las carreras de Arte y Arquitectura el número ascendió a 25.234 (cifras del Consejo Nacional de Educación).

gicos.¹⁸ También, en las universidades la enseñanza del arte parece todavía atada a viejos formalismos y concepciones doctrinarias sobre el significado de la obra de arte y la figura del artista, perdiéndose de vista el rol educativo que deben tener las diferentes etapas curriculares, sin afectar el carácter exploratorio y experimental de las mismas.

Aunque hay un importante debate internacional sobre estos problemas, en la mayoría de los casos se refiere a la formación escolar y se olvida de las dimensiones transversales involucradas. Las universidades chilenas están en un tránsito hacia una mayor reflexión sobre el lugar del arte en sus modelos curriculares,¹⁹ pero destinan pocos insumos investigativos para desarrollar visiones de conjunto. Por lo mismo, ¿qué enseñan las universidades sobre la producción artística? ¿Se puede imaginar un currículo integral o solo asistir a un ejercicio híbrido de teoría y relato de experiencias? ¿Hasta dónde prejuicios y concepciones rígidas siguen definiendo lo artístico como una esfera de lo espiritual sin vinculación con lo cognitivo?

La coexistencia de proyectos dispares es una característica de la oferta universitaria y las diversas comunidades académicas responden con fórmulas pedagógicas coherentes con sus tradiciones y marcos. Al no existir un diálogo –constante– se reproducen esquemas didácticos que obvian la falta de contenidos –desde los discursos centrales sobre gestión y diseño curricular– y aumentan la dificultad de imaginar propuestas complejas y plurales. Por tal razón es poco lo realizado por las universidades en materia de consolidar un espacio para la educación artística, muchas veces entendida como juego, sensibilidad y taller sin dimensionar las múltiples interrogantes que genera. Un déficit notorio es la dificultad para enseñar la apreciación artística, y ello afecta una concepción curricular actualizada en la que no son las obras, sino un proceso el que debe comprenderse.

Se puede decir [señala Arthur Efland] con cierta razón que la historia de la educación artística consiste en la historia de las razones para no enseñar arte junto con la historia de los movimientos que han conseguido introducirla en la educación general. (2004, p. 380)

18 En Colombia, por ejemplo, la Ley 115 de 1994 clasificó la educación artística como obligatoria y la Resolución 2343 de 1996 insta a las instituciones educativas para que incluyan en su proyecto educativo una dimensión estética que atienda el desarrollo integral del estudiante. Esta materia ha cobrado especial importancia, ya que además de desarrollar habilidades estéticas en el estudiante, tiene efectos cognitivos como el desarrollo de destrezas de análisis, reflexión y juicio crítico.

19 Es notoria la ausencia de una visión integral cuando, por ejemplo, los sistemas de calificación académica no tienen ítems específicos para ponderar la actividad artística y en muchos casos la juzgan haciéndola equivalente a las exigencias de Ciencias Sociales y Humanidades. ¿Existe un homólogo de Isi para la producción de obras?

En el escenario internacional, la discusión ha movido distintas iniciativas que involucran a gobiernos, instituciones universitarias y la UNESCO. Se ha consolidado la idea de la formación estética como prioritaria para la vida social y, en algunos casos, se ha planteado la sensibilidad como un derecho.²⁰

La reflexión está guiada por una multiplicidad de tópicos que van desde las políticas estatales hasta la premisa de la formación de formadores.²¹ El currículo secuenciado no estimula la complejidad cultural y los contextos originarios en que se producen las acciones artísticas, el régimen universitario utiliza el arte como capital nobiliario y atado a la paradoja de la precariedad material y la efusión simbólica. Por lo mismo, en un ambiente de alto cruce comunicacional y fuerte presencia mediática de lo estético, la comprensión de los modelos de enseñanza trasciende la mirada institucional e implica pensar qué tipo de educación podemos ofrecer para enfrentar un mundo culturalmente disperso caracterizado por:

- el crecimiento asimétrico de la oferta educacional en arte
- la ausencia de investigación sistemática en educación artística
- la importancia del arte como un currículo especializado y diverso

Estado subsidiario de productos

La definición del arte es otro problema. Me gusta pensar que cuando se inventó el arte como la cosa que hoy aceptamos que es, no fue como un medio de producción sino como una forma de expandir el conocimiento. Me imagino que sucedió por accidente, que alguien formalizó una experiencia fenomenal que no encajaba en ninguna categoría conocida, y que eligieron la palabra "arte" para darle un nombre.

La enseñanza del arte como fraude, Luis Canmitzer (2012)

¿Qué se enseña en arte? Una revisión exhaustiva del campo no es posible en detalle, pero hay tendencias consolidadas que se identifican con concepciones institucionales y perspectivas académicas. En una visión general se puede decir que:

- el arte como principio formal: la experiencia tiene una forma particular de expresar su existencia

20 El I Congreso Internacional sobre Enseñanza Artística, efectuado en 2006 en Portugal, ofreció una oportunidad para evaluar e identificar los principales aspectos y problemas que identifican este mundo y la urgencia por establecer contenidos, metodologías y nuevas estrategias pedagógicas.

21 La UNESCO ha creado un observatorio internacional dedicado a dar seguimiento a las experiencias de diseño, innovación y creación de arte-educación (LEA). Su finalidad es reunir en un solo espacio la información más actualizada de lo que está pasando a nivel mundial y ofrecer un soporte de intercambio para conocer y transmitir avances en este plano. En mayo de 2010 se efectuó el segundo Congreso Internacional en Corea del Sur.

mediante la capacidad estética de configurar la realidad a través de medios autónomos de producción (color, línea, forma, espacio, movimiento). El artista configura los materiales y les da una potencia inesperada. Por lo tanto el eje es la creatividad.

- el arte como modelo de conocimiento: la realidad es una construcción que puede ser intervenida y modificada, gracias a que está diseñada por procesos culturales e históricos que guardan su memoria en las imágenes. Analizar las relaciones entre comprensión y creación indica que el arte tiene capacidad para desarrollar no solo dimensiones formales, sino también críticas y hermenéuticas.
- el arte como sistema cultural: la crisis de los valores universales con sus tácticas de homogenización de sujetos y trabajos ha sido un punto de fricción permanente con el arte. En un contexto global, las prácticas artísticas recuperan y proyectan las temáticas de la diversidad, la otredad y el multiculturalismo. Un giro etnográfico orienta el interés por lo mítico, biográfico, étnico, religioso o sexual. El arte se entiende como un territorio de análisis y desconstrucción simbólica.

Se podrían agregar otras definiciones, sin embargo, todas derivan de estas tres ideas que han jugado un papel sustancial: la construcción de la subjetividad, la transformación de lo real y la resignificación de lo cultural. Sin duda que los préstamos e intercambios han sido recurrentes y no es posible pensar –salvo casos muy específicos– en tendencias puristas. El problema es, ¿se puede enseñar el complejo proceso de configurar las redes de significación, las tramas de sentido, los mecanismos de la creación y los medios de la memoria?, ¿qué elementos son los potencialmente determinantes para una enseñanza efectiva que pueda articular y –no sustituir– las tensiones entre lo retórico y lo pragmático?, ¿qué relaciones permiten la aparición de productos cuya ventaja didáctica y estética es resultado de su mutua cooperación?

Estas preguntas no hacen alusión a las dificultades propias de la enseñanza artística en la formación básica y media; por el contrario, se refieren a las concepciones dominantes en las universidades que, por medio de sus programas pedagógicos, proponen una ideología técnica de resultados ambiguos. En términos generales, asumiendo los matices existentes en este plano, se puede decir que por una parte se enseña el arte como enigma y belleza y, a su vez, se lo reduce a pautas y ejercicios. Y en otros, se focaliza la educación en lenguajes, diseños y tecnologías. En suma, el imaginario romántico del

artista expresivo se conjuga con el gestor neoliberal pragmático que entiende al arte como un medio y un fin, al mismo tiempo.

El concepto de educación artística implica revisar las diferentes orientaciones que lo interpelan, pues no se trata de quedar atrapado en un esteticismo didáctico ni menos en una pedagogización estética.²² La falta de una tradición analítica sobre el particular tiende a justificar ensambles de diversa índole que no prosperan más allá de cierto tipo de experiencias exitosas, pero fragmentarias. Lo habitual es tratar de convertir una práctica o resultado en programa académico, luego situarlo dentro de una política y después darle una forma coherente a través de los mecanismos de gestión, enseguida someterlo a una reforma y exigirle ajustes vinculados con la acreditación, sin contextualizar su historia o dimensionar los logros obtenidos. De esta manera la educación artística no logra darle autorreflexividad a sus procesos y vive en permanente disposición al cambio curricular, sea para complementar docencia y horas pedagógicas, sea para redefinir matrícula y presupuesto.

En 1971, se comienza a dictar en la Universidad de Playa Ancha la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas y, 34 años después, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación abre Pedagogía en Artes Visuales. La diferencia semántica que puede notarse no es banal, y responde a dos visiones sobre el significado del arte en la formación docente a la vez que propone dos estrategias curriculares –matizadas por las actualizaciones y las tendencias globales– que se enfrentan con preguntas de tres tipos: ¿qué metodologías optimizan la educación de lo sensible-cognoscible?, ¿qué saberes explican las producciones artísticas contemporáneas?, ¿cuáles serían las técnicas y objetos que sirven para explicar la tradición y la modernidad estética? Estas preguntas son la superficie de un problema mayor que se ha mantenido por años abierto a un tipo de discusión que hoy necesita nuevas referencias y puntos de vista: ¿cómo educar a un artista para ser pedagogo y a un pedagogo para ser artista? No se trata de negar la identidad política de cada uno, sino de articular dos campos cuyo eje en común se sitúa

22 Siguiendo el documento "Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica", este expresa: "Las dicotomías señalan una tendencia a situar la problemática general de la educación artística entre dos polos excluyentes: por ejemplo, el arte y la ciencia, la formación por el arte y para el arte, el énfasis en los procesos o en los productos, separaciones que resultan insuficientes para asumir el campo en su complejidad. En efecto, el denso sistema de relaciones que une sus grandes problemáticas con las de otras esferas del conocimiento exige definiciones más flexibles". [Unesco, portal online, s/a: s/p]. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/files/31151/11593686323limites_supuestos_para_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/limites_%2Bsupuestos_%2Bpara_%2Beducaci%F3n_%2Bart%EDstica.pdf

en una frontera móvil entre lo subjetivo, cognitivo, ético y técnico.

Hay tres tradiciones que desde la posguerra han influenciado el currículo de la educación artística, tanto en América Latina como Chile. La primera es la corriente expresionista –derivada del idealismo romántico del siglo XIX–, que se funda en la idea de la autoexpresión creativa.²³ La segunda es la corriente neoconstruccionista –que valida la potencia del arte para transformar la realidad social–, cuya importancia se centró en la renovación del ambiente educativo bajo el supuesto de liberar al/a la estudiante de formalismos innecesarios. La tercera tradición es la de la corriente del racionalismo científico, que alude a la tendencia a reconocer en el proceso artístico un plus racional que objetiviza las prácticas y controla los recursos, gracias a la evaluación de resultados que garantizan una educación prefigurada.²⁴

Ninguno de estos enfoques ha logrado imponer una determinante única, y han sido combinaciones entre lo contextual, existencial y social las capaces de trazar una dirección con fragilidades recurrentes. Siguiendo este marco y teniendo en cuenta la escasa bibliografía sobre el particular, se podría decir que la educación artística en Chile carece de una institucionalidad fuerte que favorezca un área de estudios continuos y, sobre todo, existe poca investigación sobre las claves genealógicas, teóricas y económicas de la misma en el ámbito universitario, a pesar de tener cada vez mayor protagonismo en la formación de profesionales. Vista así, la educación artística no ha sido integrada a una concepción holística de la formación y la producción de conocimiento.

23 Sus representantes más significativos fueron Viktor Lowenfeld y Herbert Read. Dominante en el periodo de 1945 a 1960, tiene en el caso chileno un desarrollo parcial, pues la importancia dada a la adquisición de destrezas artísticas (dibujo, modelaje, etc.) no fomenta una incorporación modular ni centra el aprendizaje en el educando, más bien espera de este una adaptación a la regla. Se podría decir que las escuelas experimentales –hoy en día casi desaparecidas– son un eco marginal de esta línea. El trabajo creativo con música es un fenómeno de los años sesenta, y durante un largo periodo se dio en forma fragmentaria. Los aportes de los compositores-pedagogos ingleses Maxwel Davies y John Paynter fueron determinantes para un cambio en la educación escolar.

24 Este enfoque se orienta a la elaboración de objetos y contenidos secuenciados determinados por una metodología rigurosa de trabajo. Es la educación artística como disciplina (DBAE), acuñada por W. Geer, y que se instala en el modelo estadounidense a partir de 1984.

Aparato estético e institución

Así pues, sabemos mucho más acerca de las habilidades y conocimientos apropiados para las ciencias que acerca de facetas comparables en las artes. Y en el interior de las artes, se sabe mucho más acerca del desarrollo humano de la percepción y la producción artísticas de lo que se ha llegado a establecer acerca de la trayectoria de las formas de conocimiento históricas, críticas o estéticas.

Educación artística y desarrollo humano.
Howard Gardner (1994)

La educación artística no es solo un conjunto de prácticas y métodos asociados con la expresión y la sensibilidad. Es un proceso de construcción que pone en relación y conflicto lenguajes y técnicas con estrategias y estéticas. El conjunto de estos elementos es la base para imaginar las diversas maneras de producir sentido con el tiempo, el espacio, la forma y el movimiento, que son ejes estructurales de la actividad artística y también de su discurso pedagógico. En consecuencia, el arte es hoy un territorio de exploración pedagógica, no para crear metodologías de enseñanza rutinaria y acordes a los criterios de evaluación por indicadores, sino para comprender las nuevas relaciones que se producen en la interacción entre cultura, cuerpo, técnica, sentido y sociedad. El arte ofrece un modo de enseñar, pero no es un medio educacional; produce un objeto de saber, pero no es información; genera procesos híbridos de trabajo, pero no es un sistema de producción.

Distintos autores como Arthur Efland (2004), Mario Barkan (1965) o Rose Viggiano (s/a) afirman que la experiencia estética tiene dimensiones transversales capaces de afectar el sistema representacional y promover rutas de aprendizaje nuevas o diferentes que sobresalen del campo artístico. Por otra parte, la experiencia cultural es decisiva en la comprensión del mundo de los otros, como lo establece Graeme Chalmers (2003), o la crítica a una enseñanza por indicadores que enuncia Jack Davis. Estos autores emplazan a entender el arte como un dispositivo crítico frente a la visión normativa secuencial. En este plano, las preguntas por el significado de una lógica curricular no se restringen a los datos formales o sistémicos, sino a las concepciones de realidad que están en juego cuando se activan valores o significados. La dimensión teórica del análisis nos informa que el estudio de las diversas operaciones presentes en el currículo de las carreras universitarias de arte habla de una heterogeneidad restringida, a pesar de la impresión de pluralidad y cambio que se podrían reconocer en la actualidad.

El problema sería el siguiente: el modelo formativo

de las carreras de arte interrelaciona varios modelos en uno solo y ello contribuye a disonancias, renovaciones, discontinuidades y aperturas. En suma, la educación artística sigue un criterio funcional de progresión clásica desde el dibujo hacia la filosofía, por un lado, y propone la formación moderna de un sujeto reflexivo y manual que construye su subjetividad en el taller, visto como mundo experiencial. La institución universitaria y la institución estética se encuentran y enfrentan para resolver las tensiones entre la interiorización de un sistema y las proyecciones de un saber. ¿Cómo se reconcilian las dinámicas de autorreflexividad que están presentes en el aprendizaje artístico con las didácticas reguladoras propias del ejercicio docente?

El currículo universitario no siempre visibiliza estas dimensiones y, en muchos casos, las imagina solucionándolas en el acto creativo y en la natural disposición a evidenciarlas en la obra o en el proceso. Un aspecto complejo de lo dicho hasta ahora es que la idea de un régimen móvil fomenta la percepción de que el currículo debe ser modificado con cierta frecuencia en aras de su actualización, pero esta directriz la mayoría de las veces cancela líneas de operación-reflexión que necesitan un decantamiento más largo. Las condiciones de trabajo curricular también son decisivas para comprender cómo se gestiona la noción de diseño y qué políticas coordinan la confección de un plan de estudios. No hay enfoques sustantivos en Chile que nos respondan a preguntas como: ¿cuál es la economía política del currículo en arte?, ¿qué tipo de prácticas facilitan el encuentro de un sujeto con el lenguaje y su emancipación?, si el arte progresa ¿qué condiciones se requieren para la evaluación?, ¿qué ideologías estéticas imponen las elites burocráticas a las reformas en educación?

Precauciones finales

Una sociedad solo es artísticamente desenvuelta cuando, al lado de una producción artística de alta calidad, hay también una alta capacidad de entendimiento de esta producción por el público.

Documento de educación artística de la Ciudad de Sao Pablo, Brasil, 1992

Las tendencias de la educación artística en Chile reproducen los esquemas internacionales y, desde la creación de la Academia de Pintura en 1849 con su impronta neoclásica hasta la universidad de masas con su agonística neoliberal, prevalece una lectura que se mueve entre la habilidad individual, el antiintelectualismo, la formación disciplinaria, la autoexpresividad o las competencias de inicio. Las diversas formas de organizar el plan de estudios reconocen la existencia de cuatro factores estructura-

les que se pueden observar en diversas propuestas: i) un sujeto de la acción educativa; ii) una práctica normativa de contenido y forma; iii) un discurso de validación conceptual y iv) la institución madre que inviste a los anteriores de una fundación y un proyecto. Estos factores tienen una presencia decisiva en la definición del currículo, aunque no se hagan visibles como texto interno, pues su misión es servir de arquitectura a la mirada curricular y sus etapas.

Las escuelas que han dominado esta área –en el contexto universitario nacional– tienen tres rasgos decisivos: un componente psicologista fundado en el valor creativo, uno sociológico basado en la construcción social de la identidad y uno artístico fundado en la adquisición de un lenguaje singularizador. Una ampliación nos indicaría que hace falta también leer la verosimilitud de la educación artística desde una base antropológico-política, en el sentido de rituales de representación que permiten identificar los recursos simbólicos usados para nombrar y enseñar. Los procesos de innovación curricular dependientes de la acreditación no han contribuido a intencionar un currículo menos funcional y disciplinario; por el contrario, han fomentado una estandarización de los proyectos que anulan lo que dicen producir: reflexión, crítica y autonomía. En particular, la formación de docentes está unida a la proliferación de lo que llamaría el 'formulismo pedagógico', que aspira a reducir a fórmulas las –siempre asimétricas– relaciones entre sujeto, relato y territorio.

Por lo anterior una discusión sobre los significados de la educación artística nos demanda abrir los espacios a la reforma del pensamiento y su articulación con las comunidades de enseñanza. Podrían considerarse para ello los siguientes puntos:

- la educación artística universitaria implica la articulación de saberes transversales.
- la producción de conocimiento estético tiene constantes culturales.
- el significado de los objetos y los discursos es parte de una institucionalidad.
- el currículo es un espacio en disputa que experimenta con lo contemporáneo.
- el aparato estético y la representación social requieren formación crítica y política.
- la pedagogía es un espacio de análisis y práctica de la otredad y sus diversos planos.

Referencias bibliográficas

- Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: ideas para una revisión pragmátista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.
- Barkan, M. (1965). *Curriculum Problems in Art Education*. Pennsylvania: Penn State University.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: desde la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Camnitzer, L. (2012). La enseñanza del arte como fraude. [*esfera pública*], 21 de marzo, Online, s/p. Disponible en: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/> [consultado 14 marzo 2013].
- Chalmers, G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición: integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Gardner, H. (2004). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Giraldez, A. (2007). *La competencia cultural y artística*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ediciones Morata.
- Kaprow, A. (2007). *La educación del des-artista*. Madrid: Ardora Ediciones.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós.
- Viggiano, R. (s/a). Educación del arte en una sociedad global. *Revista_180, Globalidad y Localidad* N°20, 2-5. Disponible en: http://www.revista180.udp.cl/ediciones/20/revista_180_20.pdf.

Creación de material didáctico para la interculturalidad: construyendo saberes con la comunidad mapuche Nag Mapu de Forestal

Andrea Salazar Vega y Andrea Avendaño Caneo

Universidad de Viña del Mar

Resumen

La creación de un material educativo en una lengua ágrafa como el mapudungun (lengua mapuche) invita al diálogo interdisciplinario. Desde el cruce didáctico de las artes visuales y el lenguaje, se presenta una propuesta que recupera el mapuche *kimün* (sabiduría mapuche), que se alinea con los propósitos de la pedagogía decolonial y la interculturalidad. Se dan a conocer los principales resultados de un proyecto de investigación colaborativo en el que participaron el *lonko* (autoridad mapuche) Manuel Currilem e integrantes de la comunidad educativa de la Universidad de Viña del Mar.

Creating Didactic Materials for Interculturalism: Building Knowledge with the Mapuche Forestal's Nag Mapu Community

Abstract

The creation of teaching resources for an oral language (with no writing), like Mapudungun (Mapuche language), gives us an invitation to an interdisciplinary dialogue. From the educational cross of visual arts and language, a proposal is presented that reclaims the Mapuche *Kimün* (Mapuche wisdom), that is aligned with the purposes of decolonial pedagogy and interculturalism. The main results of the collaborative researching project are being disclosed, in which *Lonko* (Mapuche Authority) Manuel Currilem and part of the educational community of Universidad de Viña del Mar took part.

Presentación

Un material didáctico para la interculturalidad no puede soslayar la fuerza cultural que tiene su comunidad de origen. Con esto queremos decir que la forma de concebir la aproximación a la creación de un material didáctico es mediante la creación también de un diálogo interdisciplinario para su elaboración. Pensamos que la tensión entre oralidad y escritura está sobredimensionada al pensar en una didáctica de una segunda lengua, en nuestro caso del mapudungun,²⁵ pues soslaya otro tipo de conocimientos y lenguajes que entregan y afectan el traspaso de conocimiento en una comunidad. En este sentido, las artes visuales pueden potenciar la enseñanza de una lengua que no se basa en su escritura y que teje otra manera de ver, percibir producir y manifestar el mundo. Para nuestro trabajo revisaremos, desde la didáctica de las artes visuales, metodologías que permitan activar o agenciar la palabra (Gell, 1998). John Dewey en su libro *El arte como experiencia* ([1934] 2008) destaca que el poder del arte radica en la experiencia estética que te permite vivir; esa sería la manera más fértil de relacionarse con el arte. Para el asunto de la enseñanza de una nueva lengua y su cultura, la educación debe nutrirse de distintos lenguajes para que la experiencia de formación sea integral. En nuestro caso para la enseñanza del mapudungun, proponemos la interrelación de la lengua, la literatura y las artes visuales.

Posicionándonos

Esta investigación crítica abraza las metodologías cualitativas, es de carácter exploratorio descriptivo y ofrece, desde el cruce didáctico de las artes visuales con el lenguaje, una propuesta pedagógica que permite activar o agenciar la palabra en pro de un entendimiento más integral de la lengua y la cultura mapuche.

Ahora bien, este estudio se enmarca claramente en una discusión más amplia sobre el quehacer investigativo, las humanidades y las ciencias sociales. La necesidad de elaborar un material didáctico interdisciplinario colaborativo para la difusión de la lengua y cultura del pueblo mapuche no surge de un interés puramente académico. Se inicia en el compromiso con un proceso que discuten actualmente diversos sectores de los pueblos indígenas

25 El mapudungun, que literalmente significa 'el hablar de la tierra' (*mapu*: tierra y *dungun*: hablar), es una lengua polisintética, aglutinante y lingüísticamente aislada, aunque suele encasillársela en la familia de lenguas andinas meridionales (Salazar y Vergara, 2012). Con respecto a la cantidad de hablantes y su vitalidad, se ha estimado aproximadamente en unos 200 mil hablantes en Chile, y cifras que van entre los 27 mil a 60 mil en Argentina (Zúñiga, 2006).

y cuyas acciones concretas van creando un camino en la materia. Es en el seno de dicho campo que nos interesa contribuir investigando y actuando concretamente con una propuesta.

A la luz del pensamiento crítico y los estudios poscoloniales, en asignaturas como 'Arte latinoamericano', 'Arte de los pueblos originarios' u otras afines, al describir las producciones artísticas desarrolladas en el período previo a la invasión de lo que actualmente conocemos como América Latina, no podemos obviar la condición histórica que ha marcado los últimos 522 años de nuestro continente. Así, se ha buscado evidenciar la situación de dominación colonial bajo la cual han estado sujetos los pueblos originarios en Chile (Antileo, 2012). Como señala Catherine Walsh desde Ecuador:

es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas. (Walsh, 2013, p. 25)

La propuesta didáctica que hemos configurado se posiciona desde el paradigma epistemológico de la interculturalidad. Este es concebido como una posibilidad de diálogo horizontal entre culturas y saberes, una estrategia para acortar las brechas de desigualdad social y erradicar el racismo y la discriminación. Sin duda el horizonte crítico de la interculturalidad propone cambios sociales significativos con los cuales comulgan los objetivos de nuestro quehacer, ya que, siguiendo a Walter Mignolo:

El proyecto "intercultural" en el discurso de los movimientos indígenas está diciendo toda otra cosa, está proponiendo una transformación, no está pidiendo el reconocimiento y la "inclusión" en un Estado que reproduce la ideología neoliberal y el colonialismo interno, sino que está reclamando la necesidad de que el Estado reconozca la diferencia colonial (ética, política y epistémica). (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez, 2002, p. 86)

Transmisión de los conocimientos de pueblos originarios: escenario chileno actual

En Chile, la respuesta del Estado hacia la demanda social educativa indígena tuvo sus primeros avances mediante la creación de una legislación especial para pueblos indígenas, la denominada Ley Indígena 19.253 (de 1993) y la posterior creación, al interior del Mineduc, del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (Curivil, 2013)

Desde el año 2008 en adelante, podemos reconocer un momento de inflexión al establecerse el nuevo sector curricular de lengua indígena (Decreto N° 280). Este decreto vino a transformar las bases curriculares de la educación básica, incorporando de lleno la variante intercultural y estableciendo la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua mapuche -junto a las lenguas indígenas aymara, quechua y rapanui- en establecimientos educacionales que cuenten con un alto porcentaje de matrícula indígena, superior al 20%. Esta medida va acorde con los tratados contraídos por Chile de acuerdo al derecho internacional indígena, como lo estipula el Convenio N° 169 de la OIT, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros (Salazar, 2014).

Críticas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)

La enseñanza de la lengua mapuche en las escuelas se rige por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), el cual por medio de objetivos y resultados de aprendizaje articula la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Lamentablemente, esta forma de acreditar el aprendizaje y enseñanza tributa a una lógica de pensamiento muy lejana al conocimiento mapuche. Esto evidencia también el poco espacio que existe en ciertas escuelas para integrar saberes que no corresponden a los estatutos de la educación formal. Es decir, si bien se quiere una escuela más democrática, el conocimiento local que se produce en una comunidad no se implementa de la forma debida.

La enseñanza de las culturas originarias y las problemáticas de la interculturalidad aún se encuentran en un plano meramente teórico, lo que llevado al plano de la enseñanza se traduce en una docencia frontal y expositiva con todas las consecuencias negativas que ello supone. Engrosando este diagnóstico, otra de las críticas apunta a la utilización de la traducción como estrategia metodológica mayoritaria para el aprendizaje de la lengua, contraria a las corrientes de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas contemporáneas. Además, si tenemos en consideración que el mapudungun y el español responden a matrices epistemológicas diferentes, se hace evidente que el ejercicio de la traducción es insuficiente: ¿qué hacer cuando existen palabras que no se pueden traducir por pertenecer a distintas cosmovisiones y formas de pensamiento?²⁶

26 A modo de ejemplo, el sistema lingüístico mapuche marca la persona singular, plural y dual, haciendo hincapié mediante la forma verbal cada vez que una acción es realizada por dos personas. Esta particularidad da cuenta de la relevancia de la dualidad y la complementariedad en la sociedad mapuche, que también está presente en otras culturas

La falencia más destacada que hemos logrado identificar, para efectos de nuestra investigación, se relaciona con la escasez de material didáctico elaborado por el PEIB en general, y en particular, que presenta una articulación con las artes visuales como soporte y estrategia de transmisión de conocimientos a partir de la experiencia [Dewey [1934] 2008]. Esto se argumenta en las posibilidades que ofrecen las artes visuales para el proceso de enseñanza-aprendizaje de una cultura cuyo sistema lingüístico es originalmente ágrafo, es decir no desarrolló escritura [Salazar y Vergara, 2012].

Proyecto FID: 'Creación de material didáctico para la interculturalidad: construyendo saberes con la comunidad Nag Mapu de Forestal'

Objetivos y diseño

En primera instancia, nuestro proyecto perseguía elaborar un material didáctico interdisciplinario colaborativo para la difusión de la lengua y cultura del pueblo mapuche. Para ello se articuló una serie de actividades en las cuales participaron estudiantes de las cátedras 'Arte y origen' (de Pedagogía de Artes Visuales) y 'Pueblos indígenas y el desafío de la interculturalidad' (Unidad de Formación General), e integrantes de la Asociación Mapuche Nag Mapu (Sector Forestal, Viña del Mar).

Partimos de la base de que en diversas asignaturas propias de las humanidades y las ciencias sociales se adolece de recursos didácticos apropiados y actualizados para las actividades académicas. Asimismo, teniendo en consideración que dentro de las líneas de acción prioritarias para la Universidad de Viña del Mar, destaca el fortalecimiento de las actividades para el logro de aprendizajes activos y colaborativos. En este marco fue tomando forma la idea de crear material que desde diversos enfoques disciplinarios, mediante el trabajo colaborativo de la comunidad universitaria y la comunidad mapuche Nag Mapu, aporten a competencias actitudinales de las prácticas educativas.

Incorporación de agentes de comunidad mapuche: lonko Manuel Currilem

Las nuevas corrientes pedagógicas, sobre todo aquellas que se basan en las pedagogías críticas y decoloniales [Walsh, 2013], apuntan a la necesidad imperiosa de modernizar las instituciones educativas –en nuestro caso las universidades–, abriéndolas a los conocimientos, saberes y prácticas produ-

cidos por los pueblos originarios de América Latina, los cuales históricamente han estado relegados a un lugar marginal dentro de la sociedad, producto del colonialismo. En el caso mapuche, algunos autores han venido señalando la necesidad de propiciar un 'descentramiento epistemológico' que conlleve a la construcción de espacios donde tenga cabida el mapuche *kimün* (conocimiento ancestral mapuche), "cuestión que requiere, además, tanto la incorporación de académicos mapuche y *pu kimche* (sabios mapuche), como la sistematización de las prácticas, conocimientos y su construcción académica como conocimiento válido" [Nahuelpán y Marimán, 2009, p. 98].

En este sentido, nuestro proyecto se torna pionero en la región en reconocer estos requerimientos, al contemplar en sus líneas principales la vinculación con la comunidad Nag Mapu y su máxima autoridad y representante, el *lonko* Manuel Currilem. La participación del *lonko* Currilem fue decisiva para el desarrollo de nuestro proyecto, que se cristalizó en la realización de una clase magistral, la visita guiada al Museo Fonck y la asesoría cultural durante toda la experiencia.

Desaprendiendo en el Museo Fonck

En el mes de octubre de 2014 se realizó la visita al Museo Fonck²⁷ de Viña del Mar, institución dedicada a la conservación y estudio etnográfico de objetos patrimoniales de los pueblos indígenas que habitan en el territorio de Chile. En este contexto, resultó muy significativa la participación del *lonko* de la comunidad Nag Mapu de Forestal, Manuel Currilem, y su *afkadi* (esposa), Norma Liempi.

Recorrimos la sala 'Zona Sur', dedicando especial atención a las piezas pertenecientes a la cultura mapuche, tales como telares, *metawe*, platería, etc. Cada una de ellas fue descrita minuciosamente por el *lonko* Manuel Currilem y su esposa Norma, generando un rico diálogo entre esta pareja de autoridades tradicionales y la directora y el encargado del Departamento de Educación del Museo Fonck.

En la sala 'Zona Sur, ubicada en el primer piso del antiguo edificio patrimonial, conviven las muestras de los pueblos fueguinos del extremo sur con el pueblo mapuche. Se distinguen por el color de fondo de las vitrinas. Los objetos son exhibidos tras mamparas de vidrio, sujetos por fijadores de metal sobre un fondo monocromático. Están catalogados mediante un código numérico y sus nombres se in-

originarias como la aymara.

27 Más información en www.museofonck.com.

dican en mapudungun y español, sin indicarse los datos de procedencia ni data. Los objetos están dispuestos en vitrinas que contienen objetos afines; por ejemplo, la vitrina de platería, de instrumentos musicales, etc. Se presenta una semblanza general por vitrina, algunas de ellas con fotografías alusivas.

La experiencia abiertamente superó todas las expectativas, transformándose en un decidor eje que marcó la planificación del proyecto, ya que posterior a la visita al Museo Fonck pudimos delinear con claridad los contenidos para la elaboración de las fichas didácticas. Por otro lado, significó una instancia de profundo crecimiento para todos quienes participamos de ella: en conjunto desarrollamos una crítica a la institución museal y su orientación ideológica colonial, en tanto reproduce el ordenamiento del arte y las manifestaciones culturales pertenecientes a culturas 'superiores' e 'inferiores'.²⁸ Nuestra intervención en el Museo Fonck vino a cuestionar el lugar que en él tiene el pueblo mapuche, su arte y artefactos, cuando el *lonko* Manuel y la sra. Norma describían los objetos con la cotidianidad de quien los usa a diario, mientras que en el museo se encontraban patrimonializados, estáticos, ausentes. En esta misma lógica, el poeta y sabio mapuche, Leonel Lienlaf, nos da luces al retratar su vivencia mientras colaboraba en la redacción del guion de la exhibición del Museo Mapuche de Cañete, emplazado en la VIII Región:

¿Por qué tenemos que tener un museo cuando somos una cultura viva?, me dijo un peñi en uno de los tantos viajes a la ciudad de Cañete para revisar y tratar de armar un guión para la nueva exhibición del Museo Mapuche. Aunque parezca trivial la pregunta, cobra sentido cuando nos enfrentamos a qué es lo que vamos a entender por museo; si la visión clásica de un espacio que alberga colecciones de una historia o le daremos nuevo sentido. Entonces no se me ocurrió otra cosa que echar mano al legendario acto de la incorporación del caballo al mundo mapuche y le devolví la pregunta al peñi: ¿por qué no adoptamos el museo y le sacamos la pesada carga que conlleva el concepto Museo, como hicimos con el caballo. Saquémosle la montura y montémoslo "a pelo". (Lienlaf, 2010, p. 11)

Fichas didácticas para la interculturalidad

Escogimos cuatros elementos que estaban presentes en la sala 'Zona Sur' del Museo Fonck, correspondientes a la muestra dedicada al pueblo

mapuche. Estos cuatro objetos son: *kollong*, *metawe*, *pülata wesakelu* y *kultrung*; cada uno porta un significativo valor cultural, religioso y social para el pueblo mapuche.

Trabajamos en conjunto con 'Perro Sur', colectivo porteño de arte y diseño gráfico que produjo la realización de las fichas didácticas. Se realizaron ilustraciones para cada objeto, rescatando como eje transversal el sonido que cada uno emite, en tanto experiencia sensorial. Las ilustraciones buscaron ser inspiradoras del concepto de la cultura mapuche que pretendemos rescatar en nuestro proyecto: una sociedad viva, actual, integrada por hombres y mujeres que habitan en el campo, pero también en la ciudad, alejándose de la imagen folclórica y vetusta que prima en el imaginario simbólico chileno.

Otros contenidos que se integraron a las fichas fueron una pequeña descripción antroarqueológica de cada objeto, la descripción del contexto social en que son utilizados y el valor simbólico que portan. También se seleccionaron fragmentos poéticos y narrativos de autores mapuche contemporáneos. Una serie de instrucciones pedagógicas invitan a los/as educandos/as a echar volar la imaginación, vislumbrando que las distancias entre la cultura mapuche y la chilena se acortan cuando se reconoce el valor y la dignidad de cada una, en horizontalidad.

Conclusiones y proyecciones

Cruce didáctico: apreciar los conocimientos locales para hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje

Luego de haber transitado por las diversas etapas de nuestro proyecto, quisiéramos presentar algunas conclusiones teórico-metodológicas que iluminaron nuestro quehacer. Proponemos que la conjunción entre lenguaje, visualidad, arte, cultura y educación, permiten una experiencia didáctica artística que manifiesta los sistemas generadores de cultura (Lechtman y Soldi, 1981, p. 19) de un grupo; desde ahí se hace factible integrar un conocimiento de carácter más lineal y específico como la enseñanza de la lengua. Enfrentarse a este tipo de experiencias educativas –como son las fichas didácticas elaboradas en el marco de este proyecto– tiene el potencial de poner a la escuela o al medio educativo que corresponda, como un agente cultural. Dan la oportunidad para reactivar no solo los conocimientos locales, sino también destacar la agencia y participación productiva (Szulc, 2006, p. 41) que los/as educandos/as generan en su comunidad y validar también cómo la agencia de las artes (Gell, 1998, p 7) enfatiza otra manera de aprender.

28 El museo como institución ha cumplido el rol de normar lo que corresponde a la 'alta cultura'. De ahí el debate entre lo que es arte y artesanía, en cuanto a las producciones realizadas por integrantes de pueblos originarios. Destacamos la impronta política del artista afrodescendiente Fred Wilson, quien ha criticado la visión sesgada de los museos mediante crudas instalaciones.

La relación que cada educando/a establezca con los objetos (instrumentos escolares), también es una perspectiva para conocer sobre las prácticas en el traspaso de conocimiento de una comunidad. En muchos casos, estas prácticas revelan la latente resistencia que se despliega dentro de la institución escolar, elemento clave para estrategias de aprendizaje. Polarizando este concepto, es interesante conocer reflexiones del profesor y activista Wilmar D'Angelis sobre la escuela indígena:

A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provada (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para se garantir a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento. (D'Angelis, 1999, p. 3)

Esto advierte, para el caso del arte, del poder transformador, de la agencia social de las obras, que tienen un recorrido autónomo, dependiendo del contexto social en el que estas estén insertas.

En Chile, pasar por alto los conocimientos locales es un problema que afecta a escuelas rurales, interculturales (que en su mayoría son rurales), como también a escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica. En todas estas instituciones, la mirada siempre ha estado enfocada hacia el 'éxito', el 'progreso' y las fuertes repercusiones que la educación traería en el ámbito de la productividad (Donoso, 2008, p. 31), pero por sobre todo proclama que la educación sería el medio para erradicar la ignorancia de las comunidades marginadas que buscan la movilidad social. Para esto último sostenemos que la movilidad social, además de ser 'deseada', debe tener instrumentos básicos que partan desde la valoración sociocultural del individuo. Por esto, el contexto sociocultural debiera ser premisa fundamental en la educación al pensar un plan de estudios general: ese conocimiento local (Geertz, 1994, p. 19) demuestra qué relación establecen los/as educandos/as con las cosas y cómo esta relación difiere en cada localidad.

Referencias bibliográficas

Antileo, E. (2012). *Migración mapuche y continuidad colonial. Ta ññ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Curivil, F. (2013). Límites y posibilidades del currículum para la Educación Intercultural Bilingüe en la construcción del Estado plurinacional. *Revista Docencia* 1(51), 88-92.

D'Angelis, W. (1999). Contra a ditadura da escola. *Cuadernos do Cede*, 19(49), 18-25.

Dewey, J. ([1934]2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.

Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera*. Santiago de Chile: Ediciones Pehuén.

Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Madrid: Paidós.

Gell, A. (1998). *Art and Agency*. New York: Oxford University Press.

Lechtman, H. y Soldi, A. M. (1981). *La tecnología en el mundo andino*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lienlaf, L. (2010). Museo Mapuche de Cañete: Una ventana hacia las historias de un pueblo. *Revista Museos* 1(29), 11-12.

Nahuelpán, H. y Marimán, P. (2009). Pueblo mapuche y educación superior: ¿inclusión, interculturalidad y/o autonomía? *Revista ISEES* 1(4), 83-102.

Salazar, A. y Vergara, A. (2012). Didáctica de lenguas originarias: la experiencia del internado lingüístico como instrumento para la revitalización de la lengua mapuche. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. Bariloche: Ediciones GEISE (versión online). Disponible en <https://sites.google.com/site/grupoeise/jornadas> [consultado 8 enero 2014].

Salazar, A. (2014). Los derechos lingüísticos también son derechos humanos: los pueblos indígenas y la lucha por revitalizar sus lenguas. Material(es) de formación general DD.HH. Programa de Formación General. Viña del Mar: Universidad de Viña del Mar.

Szulc, A. (2006). Antropología y niñez: de la omisión a las "culturas infantiles". En G. Wilde y P. Schamber (eds.), *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos* (pp. 22-50). Buenos Aires: SB.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Quito: Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C., Schiwiy, F. y Castro-Gómez, S. (eds.) (2002). Entrevista a Walter Mignolo, por Catherine Walsh. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Zúñiga, F. (2006). *Mapudungun. El habla mapuche*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

La educación artística en Chile. Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes

Daniela Cobos Bustamante

-

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar en torno a las actuales prácticas docentes en la asignatura de Artes Visuales, a partir de la información obtenida en una investigación realizada a 48 profesores que imparten clases de 1° a 8° básico en colegios particulares, particulares-subvencionados y municipales. En este proceso indagatorio se logró levantar información acerca de: las actividades que desarrollan con mayor frecuencia en sus clases, los referentes más mencionados (según origen y artista) y los medios de expresión más utilizados.

Esta investigación nos permitió llegar a interesantes conclusiones con respecto a: los enfoques desde donde se están desarrollando las clases de Artes Visuales hoy en educación básica, la pertinencia de los métodos implementados y los referentes más mencionados, todo fundamentado desde lo que la literatura especializada señala como necesario trabajar hoy y nuestra experiencia como profesoras de artes visuales y académicas formadoras de formadores.

Artistic Education in Chile. Contributions for a Reflection from the Analysis of some Teaching Experiences

Abstract

The aim of this article is to reflect about today's visual art teaching practices, based on the data collected in a research carried out to from about 48 teachers who hold classes from 1st grade to 8th grade, at private, subsidized and council run schools. In this research process it was possible to gather information about the activities that are most frequently performed in their classes, the models usually mentioned (according to origin and artist) and the means of expressions mostly used.

This study allowed us to reach interesting conclusions, regarding the approaches from which Visual Arts classes are currently developed in Primary School, the appropriateness of the methods used and the models or examples usually mentioned, everything based on what the specialized literature highlights as relevant to work and our own experiences as visual art teachers and teacher trainers.

Presentación

La educación artística en Chile ha visto marginada su presencia en las escuelas, debido, entre algunos factores, al desconocimiento o no valoración de sus aportes a los aprendizajes de los/as niños/as y jóvenes.

Históricamente, se ha privilegiado el desarrollo de disciplinas y habilidades definidas como 'importantes' para el desarrollo de una nación o que son garantía para un promisorio futuro académico y laboral, las que habitualmente se miden utilizando pruebas estandarizadas que determinan, supuestamente, la calidad de una escuela u otra institución educativa.

Quienes somos profesores/as de Artes Visuales, sabemos que el desarrollo y aprendizaje integral de los/as niños/as requiere de la potenciación de diversas habilidades y la promoción de múltiples experiencias; no obstante, nunca se van a reconocer como imprescindibles las que emergen de las artes si en la práctica solo fortalecemos un conjunto cerrado de ellas, o repetimos continuamente prácticas estereotipadas o designamos a profesores/as sin conocimientos en artes a impartir clases, especialmente en educación básica. (OEI, 2011). El leitmotiv de la educación artística hoy debiera ser formar a "jóvenes que dispongan del conocimiento, las actitudes y las habilidades de búsqueda e interpretación que les permita encontrar eficazmente su propio camino en medio de tanta diversidad" (Chalmers, 2003, p. 15).

Todas las tradiciones artísticas son importantes, por lo que nuestro deber como profesores/as de artes debe ser discutir permanentemente acerca de la pertinencia de nuestras prácticas y los aportes de estas en el desarrollo de conocimientos integrales, multirreferenciales, multiculturales y multicontextuales. En definitiva, la educación artística debe por principio, ajustarse lo más posible a la experiencia del educando y a la realidad social o cultural en la que se desarrolla su vida. [Tiene entre] sus objetivos prioritarios que el alumnado tome conciencia de la diversidad social y de la posibilidad de existencia de otros puntos de vista. (Agirre, 2005, p. 289)

Este enfoque multicultural es una propuesta didáctica que promueve “centrar la atención en la producción de significados de cualquier individuo o grupo (...) esto es la ‘cultura popular’ y la ‘cultura visual’ en sentido amplio” (Agirre, 2005, p. 65), e intenta democratizar el acceso, la enseñanza y el aprendizaje del arte, cuestionando, por ejemplo, el anacrónico concepto de ‘obra maestra del arte occidental moderno’. Asimismo, este enfoque es una fusión de influencias, referentes, significados y conceptos.

Los principios universalizantes que por años sostuvieron a la modernidad están en crisis, agotándose el interés por el totalitarismo estético y artístico. Como diría Chalmers (2003), estamos experimentando “una necesidad acuciante de sabiduría acerca del pluralismo en la educación” (2003, p. 15). No obstante, aún podemos observar en muchas aulas la dicotomía bellas artes/artes del Tercer Mundo (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), sin considerar que todas las culturas poseen valiosos imaginarios visuales y que se debe potenciar en los/as estudiantes la valoración y experiencia con múltiples medios de expresión y referentes artísticos.

Las prácticas docentes en la enseñanza del arte han tendido a considerar como protagonistas aquellas ‘obras maestras universales’ realizadas por grupos hegemónicos masculinos, de raza blanca, usando medios de expresión tradicionales, siguiendo estándares de origen academicista y universalizantes. Bajo este criterio, todas las manifestaciones artísticas de las minorías quedan relegadas a un lugar inferior y son consideradas artes menores o artesanías, o simplemente no existen.

La educación artística requiere con urgencia de un proceso de reflexión acerca de sus enfoques y prácticas docentes, debido a que muchas de ellas no dan abasto para responder a los requerimientos de la posmodernidad. Las propuestas del enfoque de educación artística multicultural, presentes en la literatura, ofrecen interesantes sugerencias acerca de lo que podríamos promover en nuestros/as estudiantes, como por ejemplo, educar a los/as niños/as en un ambiente libre de estereotipos y prejuicios, organizando estrategias para incluir la diversidad, situar la enseñanza y brindar a todos/as por igual experiencias artísticas plurales, múltiples, enriquecedoras, constructivas y significativas.

El modelo de educación artística multicultural, para Chalmers (2003), nace desde la necesidad de fomentar entre profesores/as y estudiantes un acto de abandono de actitudes etnocéntricas, egocéntricas y eurocéntricas modernas, enfatizando que se debe

prestar atención a las manifestaciones artísticas de todas las culturas sin distinción, ya que todos los conceptos de realidad son fruto de imaginarios visuales particulares, importantes e imprescindibles para comprender a la sociedad por completo y desenvolvernos fluidamente en ella.

Objetivo de la investigación

El objetivo de esta investigación es observar y describir las prácticas de un grupo de docentes que imparten Artes Visuales en educación básica, para determinar cuáles son las actividades que se desarrollan con mayor frecuencia, qué referentes artísticos y geográficos son recurrentes y cuáles son los medios de expresión más utilizados. Luego, a partir de lo evidenciado, dialogar desde los planteamientos didácticos del modelo de educación artística multicultural, así como dejar abierta la reflexión acerca de un tema que creemos necesario discutir.

Metodología

Esta es una investigación cualitativa y descriptiva. El universo son los/as profesores/as que imparten Artes Visuales en colegios de la Región Metropolitana, de dependencia particular pagada (PP), particular subvencionada (PS) y municipal (M). La muestra final quedó compuesta por 48 profesores, 27 de los cuales son de establecimientos PP, 16 de PS y 5 de M, que realizan clases entre 1º y 8º básico.

El estudio se llevó a cabo entre abril y julio de 2012, a través de un proceso de observación no participante, a un grupo de profesores/as que aceptaron voluntariamente ser observados/as. Dentro de los instrumentos de recolección de datos se cuentan: registros personales, tales como notas de campo y conversaciones informales; un formulario de observación estandarizada en el que se acotaron las

NIVEL	DEPENDENCIA	Nº TOTAL DE PROFESORES/AS	%
Educación básica	Particular pagado	27	56%
	Particular subvencionado	16	33,3%
	Municipal	5	10,4%
	Total	48	100%

Tabla Nº 1. Composición de la muestra
Fuente: elaboración propia.

principales características del docente y de la clase; testimonios de los/as docentes, de los/as estudiantes; y fotografías de las salas de clases y de los trabajos personales de los/as niños/as.

Resultados

Como podemos observar en la Tabla N° 2, del total de 48 profesores, en más de la mitad de las clases estudiadas (38) se desarrolló como actividad pintar, usando como medio de expresión la témpera, lo cual representa un 79,1% del total de las clases observadas. Le siguen apreciación visual (60,4%) y dibujar (58,3%). De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP estudiados (27), la actividad apreciación visual fue observada en 21 ocasiones, lo cual equivale a un 77,7%. Le sigue pintar, con 20 ocasiones (74%) y dibujar con 15 ocasiones (55,5%). En el caso de los colegios PS, del total estudiado

(16), la actividad pintar fue observada en 13 ocasiones, lo cual equivale a un 81,2%. Le sigue dibujar, con 9 ocasiones (56,2%), y apreciación visual con 6 ocasiones (37,5%). Para finalizar, en las escuelas municipales estudiadas (5), la actividad pintar fue desarrollada en todas las clases observadas, seguida de dibujar con un 80% y apreciación visual con un 40%. Del resto de las actividades no hubo evidencia.

De acuerdo con lo expuesto, podemos concluir que en los colegios PP la actividad más observada fue apreciación visual, seguida de pintar, siendo esta última la más observada en los colegios PS y M. Pintar, según señala la literatura, es una de las actividades prototípicas en la clase de Artes Visuales. Por lo tanto, podemos señalar que las actividades que con mayor frecuencia se desarrollaron en las clases de Artes Visuales fueron pintar, dibujar y apreciación visual.

DIMENSIÓN	VARIABLE	TOTAL DE VECES OBSERVADO (*) (N 48)	% DE VECES OBSERVADO	TOTAL DE VECES OBSERVADO PP (27)	% DE VECES OBSERVADO PP (27)	TOTAL DE VECES OBSERVADO PS (16)	% DE VECES OBSERVADO PS (16)	TOTAL DE VECES OBSERVADO M (5)	% DE VECES OBSERVADO M (5).
TIPO DE ACTIVIDAD DESARROLLADA	Dibujar	28	58,3%	15	55,5%	9	56,2%	4	80%
	Pintar	38	79,1%	20	74%	13	81,2%	5	100%
	Modelar	5	10,4%	4	14,8%	1	6,25%		
	Plegar	1	2,08%	1	3,7%				
	Cortar y pegar	8	16,6%	3	11,1%	5	31,2%		
	Apreciación visual	29	60,4%	21	77,7%	6	37,5%	2	40%
	Clase expositiva	3	6,25%	3	1,11%				

Tabla N° 2. Actividades desarrolladas con mayor frecuencia

Fuente: elaboración propia.

(*) Hubo profesores que desarrollaron más de una actividad en su clase. Se contabilizó cada una de las actividades realizadas.

Del total de clases observadas (48), en más de la mitad de estas se usó como referente para tratar los contenidos a Europa; le siguen, pero con un porcentaje mucho más bajo, Estados Unidos, Latinoamérica y Chile. La cantidad de profesores/as que no contextualizaron los aprendizajes alcanza el 31%, cifra que no debe pasar inadvertida, debido a la importancia que tiene en la construcción y comprensión de nuevos conocimientos la enseñanza situada de estos (ver Tabla N° 3).

De acuerdo con la dependencia, en el total de colegios PP estudiados (27), se refleja la misma tendencia, observándose que 18 profesores/as usan como principal referente Europa, y un 33,3% no emplea referentes para tratar contenidos. En el caso de los colegios PS, del total observado (16), un 50% no usó referentes, y los que sí lo hicieron, privilegiaron Europa (37,5 %). Para finalizar, en las escuelas

municipales observadas (5), los profesores que no usaron referentes y los que contextualizaron desde Chile los contenidos, alcanzan el mismo porcentaje (40%), mientras que el contexto europeo ocupa el último lugar.

Acorde con lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia hacia la utilización de referentes europeos.

Del total de clases observadas (48), en un 18,8% de ellas se usó a Vincent Van Gogh como referente artístico. Le siguen Leonardo Da Vinci, con un 12,5% de los casos, Claude Monet con un 8,3% y Joan Miró con un 6,3%.

De acuerdo con la dependencia, en todos los colegios PP observados (27) se usó al menos un artista como referente en la clase, siendo Van Gogh el más

DIMENSIÓN	VARIABLE	TOTAL DE VECES OBSERVADO (N 48)	% DE VECES OBSERVADO	TOTAL DE VECES OBSERVADO PP (27)	% DE VECES OBSERVADO PP (27)	TOTAL DE VECES OBSERVADO PS (16)	% DE VECES OBSERVADO PS (16)	TOTAL DE VECES OBSERVADO M (5)	% DE VECES OBSERVADO M (5).
REFERENTES USADOS PARA EXPLICAR CONTENIDOS SEGÚN ORIGEN	Europa	25	52,08%	18	66,6%	6	37,5%	1	20%
	Estados Unidos	2	4,16%	2	7,4%				
	Latino américa	2	4,16%	2	7,4%				
	Chile	4	8,3%			2	12,5%	2	40%
	No se explicitan	15	31,3%	5	18,6%	8	50%	2	40%

Tabla N° 3. Referentes usados para explicar contenidos, según origen geográfico
Fuente: elaboración propia.

mencionado, con un 18,5%, seguido de Leonardo Da Vinci con un 11,1% y Monet y Miró que comparten un 7,4%. En el caso de los colegios PS, del total observado (16), solo se mencionaron a cinco artistas como referentes: Van Gogh (12,5%), Monet (12,5%), Da Vinci (12,5%), Seurat (6,25%), Miró (6,25%).

Para finalizar, en las escuelas M observadas (5), solo dos profesores citaron a artistas y estos fueron Van Gogh (40%) y Da Vinci (20%).

Según lo expuesto, podemos concluir que se observó una alta tendencia hacia la utilización del artista

holandés Vincent Van Gogh como principal referente artístico, el cual se vincula directamente con lo que hasta ahora hemos venido enfatizando, y que es la utilización de referentes occidentales, especialmente europeos, para realizar clases de Artes Visuales, en desmedro de artistas de otras comunidades, naciones o que utilizan medios de expresión no tradicionales. Por otro lado, se ve una tendencia hacia la utilización de referentes masculinos, de raza blanca, algo que también la literatura reconoce como frecuente. Estas prácticas, que no promueven el tratamiento multicultural de los contenidos y actividades, según señala Chalmers (2003), potencian

DIMENSIÓN	VARIABLE	TOTAL DE VECES OBSERVADO (48)	% DE VECES OBSERVADO	TOTAL DE VECES OBSERVADO PP (27)	% DE VECES OBSERVADO PP (27)	TOTAL DE VECES OBSERVADO PS (16)	% DE VECES OBSERVADO PS (16)	TOTAL DE VECES OBSERVADO M (5)	% DE VECES OBSERVADO M (5).
REFERENTES USADOS PARA EXPLICAR CONTENIDOS SEGÚN ARTISTA.	Vincent Van Gogh	9	18,8%	5	18,5%	2	12,5%	2	40%
	Claude Monet	4	8,3%	2	7,4%	2	12,5%		
	Georges Seurat	2	4,1%	1	3,7%	1	6,25%		
	Leonardo Da Vinci	6	12,5%	3	11,1%	2	12,5%	1	20%
	Piet Mondrian	1	2,08%	1					
	Jackson Pollock	1	2,08%	1					
	Kazimir Malevich	1	2,08%	1					
	Paul Klee	1	2,08%	1					
	Joan Miró	3	6,25%	2	7,4%	1	6,25%		
	Andy Warhol	1	2,08%	1	3,7%				
	Rembrandt van Rijn	1	2,08%	1	3,7%				
	Eugene Delacroix	1	2,08%	1	3,7%				
	William Turner	1	2,08%	1	3,7%				
	Francisco Goya	1	2,08%	1	3,7%				
	David Friedrich	1	2,08%	1	3,7%				

Tabla N° 4. Referentes más mencionados según artista
Fuente: elaboración propia.

el etnocentrismo, uso de estereotipos, prejuicios culturales, raciales y discriminación, lo cual va en contra de las necesidades sociales y educativas de la posmodernidad, que apelan a todo lo contrario, una comprensión multidimensional de los fenómenos, en este caso, artísticos.

Del total de clases observadas (48), en más de la mitad de estas el material protagónico fue el lápiz grafito (58,3%), seguido de los plumones de colores (55,5%), lápices de colores (54,1%) y témpera (41,6%).

De acuerdo con la dependencia, la tendencia en el uso de materiales fue bastante similar. Lápiz grafito fue usado, como material protagónico de las clases de Artes Visuales en el total de colegios PP (27), con casi un 60%; lápices de colores y témpera comparten un 40,7% y le siguen plumones de colores con un 30%. En el caso de los colegios PS, los lápices de colores tienen el protagonismo con un 63%; le siguen los lápices grafito con un 50% y la témpera con un 25%. Para finalizar, en las escuelas M estudiadas (5), se observó un constante uso del lápiz grafito (100%), lápices de colores (100%) y témpera (100%). Por lo tanto, y de acuerdo con lo expuesto, pode-

DIMENSIÓN	VARIABLE	TOTAL DE VECES OBSERVADO (48)	% DE VECES OBSERVADO	TOTAL DE VECES OBSERVADO PP (27)	% DE VECES OBSERVADO PP (27)	TOTAL DE VECES OBSERVADO PS (16)	% DE VECES OBSERVADO PS (16)	TOTAL DE VECES OBSERVADO M (5)	% DE VECES OBSERVADO M (5).
MEDIOS DE EXPRESIÓN USADOS CON MAYOR FRECUENCIA.	Lápiz grafito	28	58,3%	16	59,2%	8	50%	5	100%
	Lápices de colores	26	54,1%	11	40,7%	10	62,5%	5	100%
	Plumones	15	55,5%	8	29,6%	3	18,8%	4	80%
	Témpera	20	41,6%	11	40,7%	4	25%	5	100%
	Arcilla / Greda	5	10,4%	3				2	40%
	Papel picado	3	6,25%	2	7,4%			1	20%
	Papel lustre	8	16,6%	2	7,4%	3	18,8%	3	60%
	Goma eva	4	8,3%			2	12,5%	2	40%
	Lana	1	2,08%					1	20%
	Pintura para género	1	2,08%	1	3,7%				
	Pigmentos vegetales	1	2,08%	1	3,7%				
	Madera	2	4,1%	1	3,7%	1	6,25%		
	Materiales de deshecho	4	8,3%	3	11,1%	1	6,25%		
	Papel de diario	1	2,08%	1	3,7%				

Tabla N° 5. Medios de expresión más utilizados
Fuente: elaboración propia.

mos concluir que se observó una alta tendencia al uso del lápiz grafito, lápices de colores, plumones y témpera (ver Tabla N^o 5 en página anterior).

Conclusiones

Consideramos valioso y necesario promover el reconocimiento de estrategias multiculturales de enseñanza de las artes como plataforma para responder a las necesidades que emergen de la educación artística visual en las escuelas chilenas, algunas de ellas evidenciadas en nuestro proceso de observación.

No es fácil hallar en Chile publicaciones acerca de si se trabaja o no la multiculturalidad en la asignatura de Artes Visuales en las escuelas chilenas. Existen algunas iniciativas, pero en su mayoría desde los estudios culturales u otras dimensiones, y no desde la didáctica del arte. Por lo tanto, aquí también reside la importancia de este estudio: ofrecer un tema de investigación abierto y emergente.

En esta investigación pudimos constatar que la mayoría de los/as profesores/as, en especial aquellos/as que no poseen mención en artes, enfocan sus clases de Artes Visuales desde modelos tradicionales y universalizantes. Esta tendencia, que la literatura especializada confirma, deja entrever que ello ocurre porque aún circulan en el ambiente nociones de arte ligadas a la modernidad. En este sentido, el enfoque multicultural de las Artes Visuales ofrece estrategias para terminar con este proceso de neocolonialismo cultural.

Actividades como reflexión crítica grupal, enseñanza y aprendizaje del arte situado, experiencias artísticas multidimensionales, multiperceptivas y colectivas, entre otras, ofrecen una interesante posibilidad de construir conocimiento artístico representativo y significativo para los/as estudiantes y sus profesores/as.

No cabe duda de que la mayoría de los/as docentes estudiados realiza sus clases con un alto compromiso con su labor educativa; no obstante, un número no menor de ellos/as concibe el arte desde una tendencia universalizante, lo cual no es beneficioso para la comunidad educativa. Efland, Freedman y Stuhr (2003) señalan que este fenómeno tiene su raíz en la histórica distinción que ha existido entre formas artísticas 'elevadas y vulgares', ideas que continúan presentes en nuestro sistema educativo. Concebir la enseñanza del arte desde un enfoque multicultural posibilita generar un nuevo trazado, recuperando así lo que los microrrelatos y minorías

culturales manifiestan, acto que sin duda formará a ciudadanos respetuosos de la diversidad. No debemos olvidar que 'arte' es un concepto polisémico y no debemos restringirlo a un conjunto hegemónico de artistas, contextos geográficos, razas, géneros, medios de expresión y culturas.

Vale la pena preguntarse si tenemos en Chile las condiciones necesarias para emprender un proceso de innovación en educación artística. En Chile contamos, desde el Estado, con el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) y otro conjunto interesante de organismos privados que promueven el desarrollo de las artes en Chile, en especial para los grupos sociales desfavorecidos. Muchas de estas agrupaciones tienen larga data y congregan a muchas personas comprometidas con la labor de enriquecer la educación artística en Chile.

Según lo que hemos experimentado en nuestra experiencia en el área, muchas veces los recursos no son los adecuados para los proyectos que estas instituciones desean implementar, no obstante, al día de hoy, constan muchas iniciativas que son fruto del esfuerzo y compromiso de sus miembros.

Otro elemento importante de mencionar es que son muy pocas las universidades que cuentan con Departamentos de Didáctica del Arte y equipos de investigadores en educación artística, los que por lo general desarrollan sus funciones de forma aislada e inconexa.

En este estudio hemos intentado proporcionar interesante información para conocer cuáles son algunas de las necesidades de nuestra área, en especial a nivel de docencia escolar, lo que se vería en gran parte fortalecido de existir más investigación, más puntos de encuentro, más diálogo y mayor apoyo desde las instituciones formadoras, ligadas al sector de la Educación Artística.

Gimeno y Pérez (1992) señalan que la educación de hoy debe facilitar y promover la capacidad de pensar y reflexionar críticamente acerca de su realidad, superando aquellos modelos que definen al docente como reproductor de conocimientos y a los estudiantes como receptores pasivos de información. Desde este punto de vista, uno de nuestros planes de acción a corto plazo es profundizar en la detección de aspectos o necesidades educativas que el marco curricular no logra abarcar o cubrir (por falta de recursos económicos o humanos), para así colaborar en el proceso de construcción e implementación de acciones educativas que dirijan sus esfuerzos hacia la incorporación en el aula de actividades innovado-

ras y artísticas que promuevan la valoración de la diversidad y se vinculen con la comunidad próxima.

Para finalizar, Águila, Núñez y Raquimán (2011) señalan lo siguiente:

La actualización de los profesores es un imperativo para proteger la presencia real del arte en la educación, en razón de parámetros contemporáneos. Desde el ámbito de las competencias que hoy desarrolla la educación artística en el proceso formativo de un ser humano, las artes dan cuenta de la cultura, de los contextos sociales y de la capacidad de construir con la incertidumbre, reinstalando sentido a la existencia. (2011, p. 29)

Referencias bibliográficas

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro/EUB.

Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 21-29). Madrid: OEI.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Paidós.

Cobos, D (2015). Educación artística en Chile: Diagnóstico de actuales prácticas docentes y posibles perspectivas. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, y Facultad de Artes, Universidad de Chile.

Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gaete, M., Miranda, L. y Ramírez, M. (2007). *Arte y filosofía en el currículo escolar: entre el desarraigo y el olvido*. Santiago: LOM.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giráldez, A., y Pimentel, L. (coords.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf. [consultado 14 abril 2015].

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro/EUB

Lytard, J. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.

Marín, R. (ed.) (2005). *Investigación en educación artística*. Universidad de Granada- Universidad de Sevilla.

Ministerio de Educación de Chile (2012). *Bases curriculares de la educación básica: Artes Visuales*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile- CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) (2011). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile- CPEIP. OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2011). Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la Región Metropolitana. OEI, octubre. Disponible en: http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf. [consultado 14 marzo 2012].

Educación artística visual: el tránsito desde el academicismo hacia la incertidumbre contemporánea

Patricia Raquimán Ortega y Miguel Zamorano Sanhueza

-
Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación

Resumen

Este trabajo examina la generación de conocimiento artístico a partir de formas de enseñanza de las Artes Visuales dadas a lo largo de ciertos períodos históricos. Dichos enfoques desarrollan una visión desde la didáctica de las Artes Visuales, considerando algunos atributos que caracterizan la teorización de sus supuestos cognitivos y su implementación en la práctica. A partir de esta visión, se puntualizan algunas características de lo que se denomina aquí como educación artística en la cultura contemporánea, tomando como referencia el concepto de posmodernidad para dar cuenta de la oposición a la noción de modernidad con sus concepciones racionalistas y pretensiones universalistas en torno a la producción y reflexión de las Artes Visuales en el contexto escolar.

Visual Arts Education: the Transition from Academicism to Contemporary Uncertainty

Abstract

This paper examines the generation of artistic knowledge based on Visual Arts teaching practices throughout certain historical periods. Such approaches develop a view from the Visual Arts didactics, considering some attributes that characterize the theoretical cognitive assumptions and their practice. From this view, some features of what is known here as Art Education in Contemporary Culture are specified, with reference to the concept of Postmodernism, to account for the opposition to the notion of Modernity and its rationalist ideas and universalist aspiration around the production and reflection of Visual Arts in the school context

Camino por recorrer

El conocimiento acerca de los enfoques que los profesores tienen en relación con su ejercicio profesional es profundamente significativo y determinante, especialmente en lo que se refiere a la comprensión sobre los modos en que algunas estrategias de enseñanza se vinculan con las implicancias estéticas de la producción artística. Esta exploración que se da en el plano de lo sensible constituye, ciertamente, un lugar de reflexión acerca de cómo se puede experimentar la sensibilidad en relación a diversos esquemas de acción y conocimiento de las Artes Visuales que se dan en la escuela.

Los puntos de vista acerca de la educación artística que se han dado a partir de la investigación y práctica, especialmente en las últimas décadas, han adquirido una mayor densidad discursiva. Esta mayor complejidad constituye un potencial insumo para una mayor comprensión de la experiencia estética. Esta profundización se ha generado al tomar en cuenta el pensamiento filosófico emergente, las concepciones inter, intra y transculturales, como también al exponer problemáticas contingentes que son parte de un potencial imaginario colectivo situado en la educación, tanto primaria como secundaria. Por ejemplo, la condición humana y la experiencia parecen determinar nuevas interrogantes en relación con las inquietudes que pueden darse en el terreno de lo educacional (Eisner y Day, 2004). Estos enfoques han permitido poner en tela de juicio el concepto de conocimiento totalizante esgrimido desde la modernidad, que veía en la universalidad, la racionalidad y la ubicuidad del sujeto cognoscente los mecanismos privilegiados de acceso y comprensión de lo real. Este cambio, que se da especialmente a contar del momento en que el pensamiento de lo cualitativo abre el campo de posibilidad para considerar fenómenos más heterogéneos, repercute directamente en la producción artística. La diversidad dada en la imagen, tanto a nivel material como temático, permite pensar ciertos fenómenos y producir obras que se mueven en diferentes dominios. A partir de ellos la complejidad de la experiencia estética contemporánea manifiesta su dificultad no solo para ser pensada, sino experimentada en un sentido amplio dentro del contexto escolar actual. Con ello, la educación artística, que se vincula a esta misma producción, también ha tenido que abordar estos conjuntos temáticos, incorporándolos como parte de sus acciones determinadas por el currículo y por sus estrategias de enseñanza. Esta conciencia acerca del proceso de construcción de conocimiento que se da dentro del aprendizaje de las artes impli-

ca indagar en las motivaciones, los alcances y límites de la experiencia estética que se localizan en el espacio escolar cotidiano.

Sin embargo, la posibilidad de entrar en el pensamiento de lo complejo posee sus propios riesgos, especialmente cuando los significados abiertos no necesariamente cautelan la apropiación rigurosa de ciertos esquemas cognitivos, necesarios para el entendimiento cabal del sentido inscrito en las propuestas artísticas contemporáneas. En muchas ocasiones, la generación de un conocimiento artístico de baja calidad proviene de un aprendizaje deficitario (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Por este motivo, resulta imprescindible penetrar en el significado expansivo de los conceptos críticos que pueden ser abordados por la enseñanza de las Artes Visuales, no considerándolos como contenidos inamovibles y fijos que puedan resultar en esquemas mentales o procedimientos técnicos ingenuos o superficiales (Efland, Freedman y Stuhr, 2003), sino en construcciones complejas, con desafíos tanto expresivos como analíticos en la comprensión de las artes y en sus implicancias estéticas.

Por este motivo, se ha evidenciado la necesidad de levantar líneas de pensamiento en cuanto a la acción docente y su relación con procesos cognitivos que se enlacen a la experiencia de las Artes Visuales, ya sea en cuanto a su sentido, sus significados implícitos o explícitos, o bien en sus relaciones inter y transdisciplinarias. Esto constituye una forma de propiciar la reflexión de los futuros/as profesores/as de Artes Visuales en cuanto a las posibles transferencias dadas en diferentes contenidos y dominios de habilidades específicas propias de la producción artística, como también de generar una mayor comprensión de la sensibilidad como un pensamiento que sobrepasa el análisis racional y la habilidad localizada en el manejo instrumental de la representación. Lo anterior implica un intento por lograr, desde los/as profesores/as, una visión crítica de sus propias concepciones de arte, propiciando prácticas docentes que rescaten el pensamiento complejo por sobre la identificación de componentes formales, generando métodos de trabajo que propongan visiones problematizadoras sobre la realidad y promoviendo estrategias de enseñanza que permitan superar la visión de lo 'estético' como una adecuación formal o simbólica ante el orden establecido. El planteamiento de esta reflexión se vincula con algunas preguntas: ¿de qué manera podemos poner un acento en los modos de enfrentar el proceso de comprender el fenómeno estético por parte de la educación artística?, ¿en qué medida las diferentes visiones acerca de la enseñanza y el aprendizaje

influyen en las concepciones, interpretaciones y el trabajo de los docentes de Artes Visuales? La reflexión contenida en este trabajo propone tomar en cuenta diferentes enfoques de enseñanza dados en el ámbito de la educación de las Artes Visuales.

Seis enfoques de enseñanza de las Artes Visuales

Los enfoques de enseñanza de las Artes Visuales recopilados por esta investigación consideran las propuestas de diferentes autores: Agirre (2005), Belver (2011), Efland, Freedman y Stuhr (2003), Freedman (2006), Eisner y Day (2004) y Marín (1997). Los planteamientos de estos autores poseen diferentes facetas en torno al cómo enseñar desde perspectivas que toman en cuenta diversas formas de acercamiento al aprendizaje artístico. Por un lado, una mirada historicista, en la medida en que cada enfoque se vincula con una forma de comprensión del proceso artístico, ligada a cierto contexto cultural localizado temporalmente y que posee principios determinados por una visión sobre fenómenos estéticos particulares. Por otro lado, los estudios de estos autores analizan los acercamientos didácticos de cada enfoque en relación con sus posibilidades de influencia en la formación de los estudiantes como sujetos conscientes de los valores culturales y sensibles que el arte ofrece para su aprendizaje. Esta mirada tiene una transferencia posible de realizar al interior del mundo escolar, en la medida en que considera visiones estéticas con miradas retrospectivas y reflexivas de procesos, temáticas y fenómenos situados en ciertos contextos sociales y artísticos.

Enfoque 1: taller maestro-aprendiz

La concepción fundamental de este enfoque toma en cuenta las habilidades y conocimientos determinados por una tradición, la que se transmite desde la visión de un artista altamente competente en lo técnico, sensible y creativo. El taller maestro-aprendiz se encuentra determinado, en gran medida, por las condiciones culturales producidas a partir de la conciencia autoral de las obras, específicamente a partir del Renacimiento y los posteriores estilos que se desarrollan durante la época moderna. Este enfoque considera las conceptualizaciones del 'taller del artista' de Marín (1997), 'enseñanza del arte basada en las disciplinas' (DBAE) de Eisner y Day (2004), 'taller del artista de Belver' (2011) y la definición de 'arte como saber' de Agirre (2005). Todos estos enfoques poseen como denominador común el pensar en una cierta pureza de la obra de arte, que se liga directamente con el talento del artista creador, quien, al establecer un permanente

contacto hacia un aprendiz, posibilita la generación de habilidades destinadas a obtener un producto artístico que se liga a un 'bien hacer' desde el punto de vista de la creación original.

Enfoque 2: arte en la academia

Este enfoque surge de la relación entre el sistema de la 'Academia de Bellas Artes' planteado por Marín (1997), el modelo de las 'escuelas institucionalizadas de artistas y de las academias de arte' propuesto por Belver (2011) y las 'academias de Bellas Artes' presente en Efland, Freedman y Stuhr (2003). Estas referencias se contextualizan en el período histórico del siglo XVII, bajo el bastión metafórico de la edad de la razón ilustrada, cuando el pensamiento científico comienza a establecer vinculaciones con el absolutismo político y posteriormente con el parlamentarismo, considerando al arte como un medio efectivo para difundir las nuevas ideas que

promovieron el retorno a los atributos de la imagen. Se determinan por el respeto a aspectos formales, racionalizados y fuertemente ligados a la representación óptica. Esta preferencia por los aspectos formales intensamente subrayados por la percepción visual establecen, de hecho, una configuración de lo óptico como un componente fundamental del régimen escópico moderno (Jay, 2007).

Con respecto a los inicios de la Academia de Bellas Artes, Efland, Freedman y Stuhr (2003) señalan que, "la Academia estaba encargada de transmitir los principios del arte a sus miembros por medio de conferencias y lecciones impartidas a los estudiantes a través de dibujos tomados del natural" (2003, p. 64). Se otorgaba una gran importancia a los contenidos sobre perspectiva, geometría, anatomía y al análisis de pinturas desde la óptica de categorías tales como la invención, la proporción, el color, la expresión y la composición. Esta progresión curri-

ENFOQUES RECONSTRUIDOS A PARTIR DE MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES	MODELOS DE ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES
TALLER MAESTRO-APRENDIZ	Modelo del taller del artista (Marín, 1997) Enseñanza del arte basada en las disciplinas (Eisner y Day, 2004) Taller del artista (Belver, 2011) El arte como saber (Agirre, 2005)
ARTE EN LA ACADEMIA	El sistema de la academia de Bellas Artes (Marín, 1997) Las escuelas institucionalizadas de artistas (Belver, 2011) Las academias de arte (Belver, 2011) Academias de Bellas Artes (Efland Freedman y Stuhr, 2003)
ARTE Y DISEÑO	La experimentación bauhasiana (Marín, 1997) Resolución creativa de problemas (Eisner y Day, 2004) Las escuelas modernas (modelo alemán y ruso) (Belver, 2011) Educación artística como preparación para el mundo laboral (Eisner y Day, 2004)
EXPRESIÓN Y CREACIÓN PERSONAL	Desarrollo de genio y capacidad creadora (Marín, 1997) Expresión personal creativa (Eisner y Day, 2004) El arte como expresión (Agirre, 2005)
DESARROLLO COGNITIVO DE LAS ARTES VISUALES	Las artes y el desarrollo cognitivo (Eisner y Day, 2004) El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar (Eisner y Day, 2004) La integración de las artes en el currículo (Eisner y Day, 2004) La reconstrucción disciplinar de la educación artística (Agirre, 2005)
EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA CONTEMPORÁNEA	Cultura visual (Eisner y Day, 2004) La educación artística posmoderna (Belver, 2011) El arte como sistema cultural (Agirre, 2005) El arte como experiencia estética contingente (Agirre, 2005)

Cuadro N° 1. Cuadro resumen: enfoques de enseñanza de las Artes Visuales
Fuente: elaboración propia a partir de obras citadas en el cuadro.

cular constituye la esencia del método academicista de la enseñanza de las artes desde finales del siglo XVII hasta finales del siglo XIX. En cierto modo, se trata de un enfoque que va más allá de los aspectos sensibles del artista individual, para consolidar un conocimiento compartido en torno a exactitud técnica, fidelidad al modelo y adecuación a normas formales fundadas en aspectos visuales. Por lo tanto, las academias de arte instruyen a artistas para que sean capaces de instalar, por medio de conocimientos disciplinares heredados del Renacimiento, obras visuales que enaltecen, por su grado de factura mimética y técnica, los referentes republicanos del nuevo orden social democrático que comienza a desarrollarse en Europa.

Enfoque 3: arte y diseño

En la conceptualización de este enfoque se ha tomado en cuenta la 'experimentación bauhausiana' de Marín, la 'resolución creativa de problemas' y la 'educación artística como preparación para el mundo laboral' de Eisner, como también las 'escuelas modernas' (modelo alemán Bauhaus y ruso) planteadas por Belver (2011). Estos enfoques nacen en el contexto post-Revolución Industrial, época en la que se concibe el arte desde una mirada focalizada en la producción en serie. Su objetivo es la formación de trabajadores que diseñen nuevos productos con una función utilitaria o que respondan a tendencias políticas de la época, concepción bajo la cual la identidad del artista creador va perdiendo fuerza (Belver, 2011).

En Alemania, su manifestación máxima es la Bauhaus, que combina e integra las Bellas Artes y el diseño, este último aplicado principalmente a la industria. Su objetivo principal era abordar problemas de trascendencia social con métodos técnicamente eficaces y una estética 'satisfactoria' (Eisner y Day, 2004). Para la Bauhaus, la formación de los artistas se basó en principios arquitectónicos, escultóricos y pictóricos con una fuerte mirada sobre la funcionalidad y el diseño, de tal manera que la labor del artista se fusionó con la del artesano. En el caso de la Unión Soviética (Belver, 2011), se desarrolló una mirada similar, que integró lo artístico con lo social al unir las academias de Bellas Artes con las escuelas de Artes y Oficios. En este contexto, se realizaron reformas pedagógicas que tuvieron como eje la creación artística basada en la ciencia y la técnica, ambas con un poderoso impulso hacia el mejoramiento de la vida cotidiana del usuario.

Dentro de este enfoque, se considera que las Artes Visuales son esencialmente un lenguaje cuyo voca-

bulario, y por lo tanto, su forma de desarrollar gran parte del conocimiento artístico, está compuesto por elementos gráficos abstractos fundamentales como: punto, línea, plano, textura y color. El dibujo, la pintura y la escultura ya no tienen que estar focalizados en imitar las formas del entorno, sino que más bien pueden concentrarse en sus propias realidades expresivas como elementos autónomos. El enfoque de 'arte y diseño' se desarrolla, en el contexto de la escolarización formal, apuntando a generar un sentido de la imagen a través de formas, líneas, texturas y colores con un fuerte acento en la funcionalidad de los objetos y la claridad comunicativa de las imágenes. Su estrategia es la solución de problemas concretos (Eisner, 2004), considerando una suma de elementos en la toma de decisiones, como son el carácter económico, estructural, ergonómico y estético de sus producciones.

Enfoque 4: expresión y creación personal

Este modelo incluye la 'expresión personal creativa' (Eisner y Day, 2004), el 'desarrollo del genio y la capacidad creadora' (Marín, 1997) y el 'arte como expresión' (Agirre, 2005). Un aspecto común a todos estos enfoques es el cómo se genera la expresión de impulsos personales que estimulan el proceso de la producción creativa, los que prescinden de directrices que se desprendan de la formación tradicional o de estructuras formales de enseñanza y aprendizaje artístico.

Diferentes movimientos artísticos visuales, que se desarrollaron en el contexto de los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, tomaron distancia del dominio de la técnica y la racionalidad presentes en el arte. Estas manifestaciones, agrupadas bajo la noción de vanguardias, consideraron que dichos fundamentos eran un reflejo de la sociedad que atentaba contra sí misma por medio de sus avances tecnológicos y estructuras inhumanizantes. Tal extremo generó una contraparte, la expresión espontánea, sensible e individualizada, negada o menospreciada por la hegemonía de la racionalidad precedente.

Dentro de este ámbito, la presencia del imaginario artístico visual adquiere gran importancia, constituyéndose como estímulo generado a partir de los nuevos movimientos expresionistas y reconstruccionistas de la Segunda Guerra Mundial en Europa y Estados Unidos. Se comienzan a considerar otras miradas: por ejemplo, las reproducciones visuales infantiles, así como también la concepción teórica que plantea la importancia del arte como medio para el desarrollo de la creatividad, promovida

por Lowenfeld en la década de 1950. Estos nuevos referentes incitan al desarrollo de una educación artística que se distancie de los marcos y normas disciplinares de las Bellas Artes establecidos en la Academia, para otorgar licencia a la expresión espontánea, bajo la cual la imaginación es equivalente a la creatividad vista como la individualidad que se expresa a sí misma.

Enfoque 5: desarrollo cognitivo de las Artes Visuales

Este enfoque se establece a partir de la vinculación entre las Artes Visuales y las formas que evidencian el desarrollo de formas específicas de pensamiento. Las ideas que sirven de referencia para articular la concepción de este enfoque son las relaciones que Eisner y Day (2004) establecen como las 'artes y el desarrollo cognitivo', las 'artes como medio para mejorar el rendimiento escolar' y la 'integración de las artes en el currículo'. Por otro lado, resulta importante destacar la 'reconstrucción disciplinar de la educación artística' de Agirre (2005).

En algunos sectores educacionales se argumenta que las artes tienen poco que ver con formas más avanzadas de cognición. Ello se da, especialmente, cuando se habla de ciertas habilidades 'duras' y 'blandas', dando a entender así una visión que promueve cierta jerarquización de la complejidad, como si las formas objetivas de la construcción del conocimiento tuvieran, en su racionalidad, más dificultad cognitiva que la interpretación o creación a partir de estímulos sensoriales mediatos o inmediatos. Este sesgo obedece a una simplificación que vincula las Artes Visuales únicamente con los sentimientos y los elementos técnicos inscritos en la producción visual, considerando al pensamiento racional como patrimonio exclusivo de las así llamadas ciencias duras. Sin embargo, el arte puede generar modos complejos de pensamiento (Eisner y Day, 2004). Por ejemplo, cuando se les pide a los estudiantes que formalicen a través de sus propios conceptos los objetivos que ellos mismos promueven en relación con la forma artística que desean generar. Esta acción los invita a constituir, dentro del lenguaje, las expectativas que los mueven y que se traducen en el marco de la representación visual personal o colectiva. La contemplación de los aspectos visuales a través de la percepción sensorial, como también de la reflexión que se genera a partir de esta visión, permitiría a los estudiantes establecer una perspectiva metacognitiva de sus procesos productivos. El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar establece que cuantos más cursos de arte realizan los niños y adolescentes, mejor será su rendimiento escolar en otras áreas por medio de la transferencia externa (Eisner y Day, 2004).

Enfoque 6: educación artística y cultura contemporánea: un camino a transitar hacia la incertidumbre contemporánea

Este enfoque se desarrolla especialmente a partir de la reconsideración del relato de progreso establecido por la modernidad. Se trata de un replanteamiento acerca de la visión unitaria, universalista y racional que, en su búsqueda de certezas, el enfoque moderno trajo consigo para comprender la realidad. Para establecer esta nueva mirada, el sistema cultural posmoderno propone situarse en posiciones críticas que toman en cuenta las identidades, temas y situaciones de vida de las minorías raciales, sexuales y de género. Posicionarse en estos lugares de análisis hace necesario incluir concepciones que tomen en cuenta la diferencia y la alteridad como metodologías críticas (teorías multiculturales, concepciones feministas, etc.) (Acaso et al., 2011).

El enfoque se basa en las descripciones de los siguientes autores: la 'cultura visual' de Eisner y Day (2004), la 'educación artística posmoderna' de Belver (2011), el 'arte como sistema cultural' y el 'arte como experiencia estética contingente' de Agirre (2005). Los planteamientos propuestos coinciden en la importancia de la posición crítica hacia las manifestaciones de la cultura visual contemporánea, entendiendo como tal la producción de imágenes en diferentes formatos, medios y contextos, estableciendo tanto funciones como sentidos múltiples y polisémicos.

Especialmente a contar de la década de 1960, la noción de posmodernidad se generó como una forma de revisión crítica de los lineamientos de la visión ilustrada, especialmente la noción de progreso (Efland, Freedman y Stuhr, 2003). Esta visión representa en sí misma una categoría que es difícilmente reductible. Sobre todo si consideramos el concepto de posmodernidad como un enfoque que permeabiliza las fronteras en cuanto a los límites que poseen diferentes disciplinas que potencialmente se vinculan a la producción artística visual (el psicoanálisis, el enfoque etnológico, el pensamiento filosófico, por nombrar algunas de estas mismas disciplinas). Es debido a esta renovación que el debate actual acerca de cómo pensar la relación entre arte y visualidad se ha hecho más difícil, pues precisamente los marcos conceptuales de referencia se han vuelto mucho más amplios. La incorporación del análisis de los procesos de creación en la producción visual artística actual permite delimitar con mayor precisión, pero a la vez de un modo más amplio, el sentido que la experiencia estética puede tener en el escenario educativo actual.

Este modelo posee una particular complejidad, ya que el conocimiento y la práctica generados bajo su alero se enfocan justamente en cuestionar las categorías, tradiciones, enfoques, temáticas y concepciones epistemológicas presentes a lo largo de la modernidad. El tema de la educación artística actual da paso a métodos que consideren el mayor pluralismo cultural para alejarse de los métodos modernos de la enseñanza del arte. Al momento de construir un currículo que esté sustentado en la posmodernidad, se debe considerar que: el arte constituye una producción cultural; que los relatos de varias personas o grupos marginados apoyan la idea de que las obras de arte tienen múltiples codificaciones; que el valor de mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural es una misión de las artes (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

La aplicación de este enfoque puede darse en la medida en que los y las docentes promuevan una exploración de las implicancias interpretativas y productivas que se den en el trabajo de aula de sus estudiantes. La interpretación que los/as estudiantes puedan ejercer sobre diferentes temáticas, coherentes con el mundo que les rodea, es fundamental para desarrollar posiciones de análisis personal y reflexivo sobre temas relevantes para sus vidas. Por otra parte, el campo de producción artística, dada dentro del espacio escolar en términos de su experimentación material y técnica, es un punto de igual importancia para promover una mirada que sobrepase las categorías tradicionales de apreciación estética.

La concepción de posmodernidad es una visión que puede considerarse problemática, pues no se trata de un término que haya sido aceptado en su totalidad. De hecho, existen autores que han descartado el pensar posmoderno como una categoría, "en la medida en que conciben la época actual como un super-desarrollo de lo moderno" (Osborne, 2009, p.153). Pero, aun así, si persistiéramos en esta denominación, la denegación de lo moderno en el contexto contemporáneo se aprecia como uno de los puntos más sobresalientes de esta concepción. Si pudiésemos subsumir el enfoque de educación artística en la posmodernidad, quizás podríamos afirmar que la sensibilidad estética situada en el contexto escolar se articularía como una fuerza de oposición a la normativa. Una conciencia en torno a las formas de denegación de lo posmoderno que se traducirían, en la producción visual, como un conjunto articulado de oposiciones discretas hacia diferentes formas de comunicación, expresión, transmisión de valores y simbolizaciones de las formas precedentes de producción de obras artísticas.

Conclusiones

Actualmente, nos hemos acostumbrado a un mundo en donde se producen cambios con una velocidad sin precedentes. Ello nos obliga a cuestionar la noción de nuestro conocimiento en sus diversas esferas. La teoría desarrollada desde la objetividad de lo cuantitativo y, por otra parte, del pensamiento científico basado en las ciencias naturales, ha incorporado otros puntos de referencia, que construyen un pensamiento crítico sobre la base de fenómenos que incluyen el concepto de interpretación (Verstehende). Se trata de una ampliación del paradigma cognitivo, que posiciona a la subjetividad en un sitio más relevante. El conocimiento que se construye a partir de la experiencia y el pensamiento de las Artes Visuales, se va configurando desde lo interpretativo y la praxis. Esta expansión se encuentra inspirada en gran medida por las posibles lecturas de la producción artística basadas en la interpretación hermenéutica (Borgdorff, 2010).

Es esta misma interpretación la que nos permite entrar a un pensamiento acerca del fenómeno estético como un acontecimiento que no se encuentra aislado ni restringido a formas sensibles no condicionadas por la racionalidad. Se trata más bien de una consideración de lo estético como un conjunto de fenómenos que pueden ser pensados y experimentados desde diferentes enfoques de pensamiento y acción. Son estos enfoques los que permiten concebir el fenómeno estético actual como disposiciones complejas de pensamiento y sensibilidad.

Este tipo de problemáticas alude a una necesidad: la de enfrentar la realidad del mundo contemporáneo con claridad en relación con los supuestos epistemológicos que constituyen el marco de referencia de la acción docente. La superación de las formas binarias de oposición entre conceptos ha dado paso a una deconstrucción que pone énfasis en la identificación de estas oposiciones. Pero al mismo tiempo pretende señalar de qué manera sus componentes no son excluyentes, sino que conforman una articulación que permite comprender su complejidad (Adison y Burgess, 2007).

Cada uno de los seis enfoques recopilados conlleva una mirada teórica potencialmente aplicable al mundo educativo y, dentro de esa mirada, una visión de lo que se espera en términos de su sensibilidad estética. Lo que este estudio desea enfatizar es la inexistencia de un enfoque predominante respecto uno de otro: lo fundamental es considerar su aplicación en el aula, a partir de su coherencia con los objetivos y contenidos que se persiguen, las

características de los estudiantes que accederán a la educación artística visual y las subsecuentes concepciones del fenómeno estético que se da a partir de las acciones realizadas en el aula.

Un profesor flexible y consciente de los diferentes estratos cognitivos que se dan en la producción artística de la escuela sabrá movilizarse entre estos enfoques para generar una comprensión profunda de lo que constituye un cierto tipo de sensibilidad estética en particular. Se trata de posicionarse no solo como un facilitador de ciertos contenidos emanados desde un modelo curricular que prescribe lo que los estudiantes deben aprender. También se trata de que él o la docente pueda deslocalizarse respecto de sus propias inclinaciones metodológicas, de sus sesgos en relación a lo que considera como una experiencia estética válida para producciones artísticas particulares y de que, en definitiva, sea capaz de comprender qué significa enseñar sobre la base de las implicancias estéticas vinculadas a las Artes Visuales dentro del contexto actual.

En este último sentido, aparece como cada vez más evidente la conciencia acerca de nuestra época como un tiempo de inflexión, en términos de cómo consideramos la construcción del conocimiento artístico. Los atributos de la noción de posmodernidad nos permiten, al menos en lo teórico y a pesar de las razonables resistencias que este concepto pueda tener, pensar en la ausencia de las referencias estables y permanentes como una característica central de nuestra época. En el contexto escolar que cobija la enseñanza de las Artes Visuales parece haber un acontecimiento: el tránsito desde una visión que intentó evitar la dispersión curricular hacia una concepción que precisamente se adapta a la multiplicidad. Es esta dispersión la que, en la medida en que es capaz de distinguir los matices de la diferencia entre las categorías estéticas, pedagógicas y cognitivas, permite habitar la incertidumbre actual de un modo más adaptativo y, por ende, más comprensivo.

Referencias bibliográficas

Acaso, M., Belver, M., Nuere, S., Moreno, M.C., Antúnez, N. y Ávila, N. (2011). *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.

Addison, N. y Burgess, L. (2007). *Learning to Teach Art and Design in the Secondary School*. London: Routledge.

Agirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro.

Belver, M. (2011). Artistas y modelos de enseñanza. En M. Acaso, M. Belver, S. Nuere, M.C., Moreno, N.

Antúnez y N. Ávila, *Didáctica de las artes y la cultura visual*. Madrid: Akal.

Borgdorff, H. (2010). The Production of Knowledge in Artistic Research. En M. Biggs y H. Karlsson, *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.

Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. y Day, M. (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

Hardy, T. (2010). *Art Education in a Postmodern World*. Bristol: Intellect.

Harvey, D. (2008). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jay, M. (2007). *Ojos abatidos. La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Madrid: Akal.

Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad* N°9, Departamento de Didáctica de la expresión Plástica, Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense.

Osborne, P. (2009). *El arte más allá de la estética*. Murcia: Cendeac.

Estudio sobre programas de formación en pedagogía para la enseñanza de las artes

Alejandra Orbeta y María José Valdebenito

-

Universidad Alberto Hurtado

Resumen

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, por encargo del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), realizó durante el año 2014 un estudio destinado a analizar y caracterizar los programas de formación en educación básica que se desarrollan en Chile y su relación con las nuevas bases curriculares de 1º a 6º básico de las áreas de Música y Artes Visuales.

A partir del levantamiento de la información empírica, se pudo constatar que la oferta tiende a ser particularmente homogénea y que la formación que reciben en la actualidad los docentes de enseñanza básica en materias de educación artística es débil, y en muchos casos inexistente.

Dicha problemática reafirma la tesis extendida de que en el futuro esta área debería ser abordada por docentes que se hayan especializado de manera individual, o bien, por docentes de enseñanza media con mención en el área. Pese a lo anterior, existe un cuestionamiento acerca del carácter mecánico de este razonamiento, debido a la necesidad de una formación pedagógica específica para trabajar con niños del nivel de primer ciclo de la enseñanza básica. La manera en que se resuelve este dilema es uno de los nudos principales que evidencia la información recogida en este estudio.

Study on Training Programs in Education for Teaching the Arts

Abstract

The Education Research and Development Center (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE) of the Alberto Hurtado University, conducted a study, in 2014, intended to analyze and characterize training programs for Primary Education teachers, currently being implemented in Chile

and their relation to the new curricular frameworks from first to sixth grades, in the areas of Music and Visual Arts, at the request of the National Council of Culture and Arts (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes).

From the empirical information raised, it became evident that the offer tends to be particularly homogeneous and that the teachings that primary education teachers currently get in the artistic education, is weak and, in most cases, non-existent.

The above mentioned quandary reaffirms the widespread thesis that in the future this area should be addressed by teachers who have specialized on an individual basis, or by secondary school teachers with a bachelor degree in this area. Nonetheless, the mechanical nature of the above reasoning is questionable given the need for a specific pedagogical training required to work with children attending the first cycle of primary education. The way to resolve this dilemma is one of the main challenges evidenced by the information collected in this study.

Presentación

La educación artística en la actualidad se ha constituido como un campo específico y heterogéneo de estudio. Diversas organizaciones e instituciones han promovido la investigación en el área, delimitando algunos temas prioritarios para una educación artística del siglo XXI (UNESCO, 2006, 2010; Eurydice, 2009; OEI, 2011). Entre ellos, ha surgido la necesidad de indagar sobre el estado de la educación artística, los docentes y sus prácticas, los aprendizajes artísticos, los modelos educativos del área y su calidad, así como también los equilibrios entre pedagogía y arte, y los enfoques interdisciplinarios e interculturales.

Por otro lado, en el contexto chileno, ha surgido una serie de cambios en la política pública que han dado origen a las nuevas bases curriculares de 1º a 6º básico de Artes Musicales y Artes Visuales,²⁹ y también, se han establecido los nuevos estándares orientadores para la formación docente en estas áreas.³⁰ En concordancia con los estándares, se está elaborando una prueba (INICIA) que pretende evaluar los saberes tanto pedagógicos como disciplinares de los egresados de las pedagogías de Artes Visuales y de Música. Lo anterior dio fundamento al desarrollo de una investigación orientada a indagar sobre el estado de la formación en las áreas artísticas en programas de educación básica que imparten las universidades

29 Disponibles en: http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1#a3.

30 Disponibles en: http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/doc/201410131153150.estandares_artes_musicales_y_visuales_07%2010.pdf.

chilenas y su relación con las nuevas bases curriculares de educación básica en Música y Artes Visuales. Dicha profundización se abordó mediante un análisis de las instituciones formadoras de docentes, las que a través de sus planes, delimitan los conocimientos, habilidades y competencias que las y los profesores deben aprender en los años que asisten a ellas.

Cabe señalar que si bien las bases curriculares apuntan a un/a profesor/a generalista, la formación en las universidades se focaliza principalmente en las cuatro áreas evaluadas por las pruebas estandarizadas que deben realizar los y las docentes al egreso (INICIA) y sus futuros/as estudiantes (SIMCE), en desmedro de las áreas artísticas. Por este motivo, la formación otorgada por las carreras de educación básica apunta a un 'nuevo profesor generalista', que se especializa en Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias Naturales, y carece de herramientas para enseñar Música y Artes Visuales.

Metodología y fases

Una primera etapa del estudio estuvo destinada a la identificación y caracterización del conjunto de la oferta actualmente existente de educación básica en el sistema de educación superior en nuestro país, el análisis de sus mallas curriculares y los contenidos explícitos de educación artística contenidos en estas. A partir de la revisión de fuentes secundarias e información pública, se definió el universo total de la oferta de carreras de educación básica en el sistema universitario chileno, distinguiendo aquellas que poseen una mayor incidencia en la formación dentro el área de la educación artística.

A partir de un mapa de la oferta existente, se realizó un análisis de las mallas curriculares y sus principales énfasis. El trabajo inicial implicó, entre otras cosas, la revisión de las bases de datos disponibles en organismos tales como el Consejo Nacional de Educación (CNED), el Sistema de Información de Educación Superior en Chile (SIES) y el Ministerio de Educación, a fin de cubrir el universo total de la oferta actualmente existente para, con posterioridad, analizar la información disponible sobre estas carreras, particularmente a través de las páginas web de las propias universidades.

Como resultado de esta primera fase, se elaboró una tipología de esta oferta y una caracterización con mayor detalle de las carreras en cuestión, que consideró: i) la cantidad de cursos relacionados con el área, ii) su cobertura a nivel de disciplina artís-

tica y iii) su orientación (disciplinar o pedagógica). Para la elaboración de la tipología, se integró la información otorgada por la malla curricular y el plan de estudios de cada carrera en cuanto a los ramos artísticos existentes, tomando en cuenta, paralelamente, las referencias obtenidas a partir del perfil de egreso, oferta de cursos optativos y los académicos especializados en artes.

En una segunda parte del estudio, se seleccionó un grupo de carreras de educación básica actualmente vigentes en el sistema universitario chileno, con el objetivo de profundizar y cualificar el lugar de la educación artística en la formación de los futuros docentes de este nivel. De este modo, se seleccionaron diez casos de estudio para un trabajo de levantamiento de información en terreno que incluyó entrevistas a directores y jefes de carrera, docentes del área artística en las respectivas universidades, estudiantes de último año de la carrera y egresados.

Acerca de la oferta de la educación artística en las carreras de Pedagogía en Educación Básica

En cuanto a la acreditación institucional, el 77% corresponde a casos en que la institución y carrera se encontraban acreditadas, un 12,5% a casos en los que solo la carrera estaba acreditada, un 12,5% a casos en los que solo la institución se encontraba acreditada, y el 4,2% restante, correspondió a casos en los que ni la institución ni la carrera estaban acreditadas.

Con respecto a la presencia de departamentos, escuelas o facultades vinculadas a las artes, se constata que: el 17 % de las instituciones cuentan con escuelas o departamentos de artes en ambas disciplinas y otras artes; el 23,4% cuenta solo con un departamento o escuela relacionados con un área artística (de Música o Artes Visuales); el 6,4% posee departamentos o escuelas vinculadas a otras artes (Teatro, Danza); y, el 53,2% no tienen escuelas o departamentos relacionadas con las Artes Visuales, musicales u otras. La mayoría de las instituciones imparten la carrera de Pedagogía en Educación Básica en la Región Metropolitana (28 carreras en la Región Metropolitana y 21 sedes en otras regiones).

En lo relativo a los planes de formación, a partir de la indagación se pudo observar que, de un total de 93 cursos que abordan las artes, 31 tratan contenidos de artes musicales, 30 de artes visuales, y 32 no son claros en sus contenidos disciplinares. Esto indica una distribución equitativa entre las tres clasificaciones (cantidad de cursos, cobertura a nivel de disciplina artística, orientación). Es relevante men-

cionar que existe un equilibrio entre cursos de artes visuales y artes musicales en el universo muestral, y se considera excesivo el número de cursos (30% aproximadamente) que son inespecíficos en cuanto a los contenidos disciplinares desde donde abordan las artes.

Al realizar el ejercicio de caracterización y configuración de las tipologías, se destaca que: el 70% de las carreras observadas ofrece un número insuficiente de cursos para abordar el currículo de Arte (de 0 a 2 cursos), y un mínimo de carreras (14%) incluye un número relativamente adecuado (entre 4 y 6 cursos) para abordar dicho currículo; el porcentaje de casos restante no pone a disposición antecedentes acerca de sus planes de estudio.

En las carreras que presentan entre cuatro y seis ramos, se aprecia una tendencia a diferenciar los cursos disciplinares de los pedagógicos, existiendo casos en los que se abordan las dos disciplinas desde ambas orientaciones. Aquellas instituciones que presentan entre dos y tres cursos artísticos, se observa una propensión a la distribución de un ramo por disciplina artística, siendo abordadas solo desde una orientación (pedagógica en algunos casos y disciplinar en otros). Son 14 casos de 21 los que se encuentran en esta situación, el resto presenta ramos ambiguos.

A pesar de la baja inclusión generalizada, es importante rescatar que aproximadamente el 50% de las carreras forma a sus docentes en ambas disciplinas artísticas (en algunos casos solo a partir de un curso), pero, muchas de ellas (31%) lo hacen a partir de cursos que no son definidos disciplinariamente, por lo que el área se presenta de manera ambigua.

También resalta la tendencia (más del 50% de los casos) a enfocar los cursos de Artes desde una mirada pedagógica o a complementar cursos de orientación disciplinar con cursos de orientación pedagógica, considerando ambos aspectos en la formación en la mayoría de los docentes. No obstante, hay un número importante de universidades que orientan sus cursos de arte solo disciplinariamente (26%).

En algunos casos, la oferta optativa es impartida o complementada por facultades, escuelas o departamentos de arte que pertenecen a la misma universidad. Las instituciones que presentan una o más de estas cuentan con una oferta académica más diversa y vinculable a la formación de un docente de básica. Sin embargo, estas no garantizan ni aseguran la formación complementaria de los profesores porque, según lo observado, no todas las

instituciones que las tienen, disponen de cursos o programas relacionados. En este punto puede ser importante mencionar que existe un bajo número de cursos (cuatro casos) que abordan otras artes (Teatro y Danza, entre otras), a pesar de la presencia de 11 escuelas o departamentos relacionados con estas 'otras' áreas artísticas.

Al recoger el análisis y la categorización anterior, se definió una tipología de la oferta que, como ya se indicó, se refiere a tres niveles de inclusión de las artes en la formación de docentes de enseñanza básica en las carreras de pedagogía impartidas en Chile. Esta tipología, no obstante las excepciones destacadas, permite agrupar y caracterizar a las instituciones, expresando el orden de las 49 carreras de educación básica en la base de datos y las tendencias de algunas variables según la oferta integral que entregan.

Carreras con alto nivel de inclusión

En este primer grupo están las carreras pertenecientes a siete casas de estudio. Estas se pueden dividir entre aquellas que tienen tres cursos en al menos una de las disciplinas artísticas y aquellas que cuentan con dos cursos por disciplina. En un segundo grupo, se encuentran los programas que distribuyen equitativamente sus cursos entre disciplinares y pedagógicos a partir de Música y Artes Visuales.

Carreras con mediano nivel de inclusión

En este grupo encontramos 21 carreras de Pedagogía en Educación Básica, que pueden ser separadas en dos grupos: aquellas que tienen tres cursos vinculados con las Artes (cinco casos en total) y las que cuentan con dos cursos (16 casos en total). Entre ellas se encuentran carreras y otras que optan por una orientación disciplinar. El segundo grupo, a su vez, puede ser separado entre aquellas carreras que cuentan con al menos un curso definido disciplinariamente (11 programas) y aquellas que solo cuentan con cursos ambiguos.

Carreras con bajo nivel de inclusión

Este nivel es integrado por 18 propuestas curriculares y representan a aquellas carreras que cuentan con uno y con dos ramos artísticos. Junto con lo anterior, es importante consignar que tres programas no presentaron información. A continuación se expone una gráfica de síntesis.

En paralelo a la categorización de la oferta educativa de las carreras de Educación Básica en relación



Gráfico N° 1. Niveles de inclusión de las artes en las distintas carreras de Pedagogía en Educación Básica que se imparten en Chile (%)
Fuente: elaboración propia.

con la formación artística, se realizó una síntesis de los ejes formativos propuestos por las nuevas bases curriculares de 1° a 6° básico, tanto en Artes Visuales como en Música, y se definió un 'perfil docente' que permitiría abordar dichas bases en la enseñanza de los niveles iniciales de escolaridad. Para las Artes Visuales, se determinó que los y las docentes deberían dominar dimensiones del conocimiento artístico ligadas a los dos ejes curriculares: expresión y creación artística; y apreciación y respuesta frente al arte. Por su parte, para música, los saberes docentes deberían apuntar a tres dimensiones vinculadas a los ejes de: escuchar y apreciar la música; interpretar y crear; reflexionar y contextualizar.

A partir de un análisis comparativo fue posible evidenciar que, los ejes y dimensiones de las bases de 1° a 6° básico para la educación de las Artes Visuales y de Música, son escasamente abordados por los planes de estudio de las carreras que imparten Educación Básica en el sistema educativo chileno. En esa línea es posible constatar que, incluso los programas que arrojan un alto nivel de inclusión, no evidencian un abordaje de las dimensiones propuestas por el currículo nacional. Esto ha sido corroborado por estudiantes y egresados de las carreras examinadas, quienes manifiestan no sentirse preparados para enseñar estas áreas en el contexto escolar.

Conclusiones

A partir del levantamiento de la información empírica, se pudo constatar que la oferta tiende a ser particularmente homogénea en los últimos años, ninguna institución de formación superior ofrece menciones y/o especializaciones en las áreas artísticas del currículo nacional, y la formación que reciben actualmente los docentes de enseñanza básica en materias de educación artística es débil y en muchos casos inexistente.

Mediante los estudios de caso pudo ratificarse que esta situación se ha acentuado en los últimos años, toda vez que las universidades han desarrollado una estrategia destinada a responder a los estándares predominantes en el sistema, y que encuentra en la prueba INICIA el principal mecanismo de evaluación de la formación docente, y en SIMCE, el principal criterio de evaluación de la calidad educativa al interior de los establecimientos. Como es sabido, en ambas instancias, la educación artística está ausente.

La actual oferta de educación general básica en el sistema universitario chileno tiende a concentrar su especialización en las materias privilegiadas del currículo (particularmente Lenguaje y Matemáticas), observándose una tendencia global a abandonar la formación generalista. Esto tiene un efecto aun mayor en la marginalidad de la formación artística (como también en otros ámbitos del currículo) al interior de estas carreras, cuestión que reafirma la tesis extendida de que en el futuro esta área será abordada por docentes que se hayan especializado de manera individual (a partir de la oferta de posgrado existente en el mercado de educación superior), o bien, por docentes de enseñanza media con mención en el área. Pese a lo anterior, como se evidencia en varias de las entrevistas recogidas en el estudio, existe un cuestionamiento acerca del carácter mecánico de este razonamiento, debido a la necesidad de una formación pedagógica específica para trabajar con niños del nivel de primer ciclo de la enseñanza básica. La manera en que se resuelve este dilema es uno de los nudos principales que evidencia la información recogida en este estudio.

En relación con las carreras estudiadas, como se señaló, la formación en educación artística de los futuros docentes de educación básica es marginal; los cursos existentes se concentran en las dos disciplinas artísticas reconocidas en el actual currículo

(en algunos casos solo a partir de un curso), pero muchas de ellas lo hacen a partir de cursos que no son definidos disciplinariamente, por lo que la formación en el área se presenta de manera ambigua y particularmente débil en contenidos pedagógicos.

También se resalta la tendencia a enfocar los cursos de Arte desde una perspectiva muy general, muchos de estos reproduciendo modelos formativos y ejercitando habilidades que deben potenciarse con los estudiantes en el nivel de la enseñanza básica. Como pudo observarse en el análisis de casos, 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.

Una manera de alcanzar una mayor formación en el área para aquellos estudiantes que se interesen por la educación artística se encuentra en la oferta de cursos optativos de las distintas carreras. En este ámbito, tal posibilidad es mayor en aquellas universidades que cuentan con facultades, escuelas o departamentos de arte. Las instituciones que presentan una o más de estas alternativas, disponen de una oferta académica más diversa y vinculable con la formación de un docente de educación básica. Sin embargo, estas no garantizan ni aseguran la formación complementaria de los/as profesores/as, ya que no existen políticas específicas que apunten en esta dirección. Junto con 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 jóvenes estudiantes de las carreras.

BUENAS PRÁCTICAS

Orquestas rítmicas de escuelas rurales del Maule*

Rubén Cáceres Valenzuela

-

Universidad Católica del Maule

Resumen

Las orquestas rítmicas de escuelas rurales son el producto de las intervenciones que han realizado y realizan alumnos de 4° y 5° año de carreras de Pedagogía General Básica de universidades insertas en la Región del Maule, quienes elaboran el plan de aprendizaje y la formación de las orquestas en el marco del currículo de la carrera que cursan, el cual contempla la formación en expresión artística y sus estrategias y la realización de prácticas en educación artística en la ruralidad.

Fueron creadas como una acción pedagógica y valórica de desarrollo humano en el sistema educativo de escuelas públicas rurales, para así transformar la educación de los niños de estas escuelas, carentes de expresiones artísticas desde la educación.

Rural Schools' Rhythmic Orchestras from Maule

Abstract

The Rural Schools' Rhythmic Orchestras are the product of the interventions which have been made and make 4th and 5th year students of the General Basic Pedagogy careers, in the Maule region universities. They develop the learning plan and forming of the orchestras, within the career they are studying curriculum framework, which includes training in Artistic Expression and its strategies, and carrying out Artistic Education Practices in rural areas.

They were created as a pedagogical and value-based action of human development in the rural state run schools educational system, in order to transform the education of these schools' children, lacking of artistic expressions from (formal) education.

Presentación

El proyecto de las orquestas rítmicas de escuelas rurales constituye una experiencia exitosa única en Chile que lleva tres años de vigencia. Se trata de la formación de 14 orquestas rítmicas en 14 escuelas rurales de la Región del Maule, iniciativa en la que han participado en promedio 590 niños de los niveles de 1° a 4° básico.

El trabajo consiste en que los niños aprenden patrones de la métrica y la rítmica musical tocando instrumentos de percusión, para de este modo reforzar y contribuir al aprendizaje del pensamiento lógico-matemático en los ejes de numeración y seriación. Con estos patrones rítmicos aprendidos, los niños acompañan adivinanzas, rimas y trabalenguas, dichas en forma rítmico-musical por medio de la voz hablada, reforzando y afianzando la conciencia fonológica.

Esta iniciativa pedagógica musical interviene cursos completos sin exclusión ni selección. Al final del proceso de cada año se realizan encuentros de las 14 orquestas, lo que da cuenta de un producto cultural pedagógico que busca integrar a la comunidad y a los pedagogos con el arte y la educación. Las escuelas que han participado en esta iniciativa son: Paso Pehuenche, San Clemente, Clementinos, Los Montes, Aurora, Bajo los Romeros, Colín, Quiñipeumo, Juan Luis Sanfuentes, Santa Madre de Dios, Santa Rita, Corinto, Graciela Letelier.

Entre las principales motivaciones de realizar este proyecto estuvieron:

- el hecho de que en la región hay escasos profesores de Música titulados y especialistas en los niveles de 1° a 4° básico no existen.
- el detectar que las prácticas de los estudiantes de Pedagogía General Básica que corresponden a educación artística según mapa curricular, no se realizaban en la disciplina artística, sino que en Matemática, Ciencias o Lenguaje, en muchos casos.
- la intención fue activar las prácticas relacionadas con las disciplinas artísticas mediante el aporte de una innovadora propuesta ligada al ejercicio de las artes musicales (orquestas), a fin de ofrecer un producto pedagógico cultural a la comunidad.

Nuestro objeto de intervención apuntó a las escuelas rurales municipales con altos índices de vulnerabilidad, y alejadas del acceso a las artes. Buscábamos

* Para conocer más detalles de este proyecto, visite: www.orquestasritmicas.wordpress.com

concretar en forma real, y no en el discurso, el aporte social y el compromiso con los más pobres.

Resultados y proyección de la iniciativa

Con tres años de vigencia del proyecto, algunos resultados posibles de mencionar son:

- la instalación de las prácticas en educación musical en estos niveles con innovadoras modalidades.
- desde el currículum aporta a una verdadera articulación de los saberes a través de la música.
- el egreso de profesores de Pedagogía General Básica con competencias artísticas educativas para cubrir con propiedad la asignatura de Música en los niveles de 1° a 4° básico en escuelas rurales y urbanas.
- niños de estos niveles con oportunidades de desarrollo humano, a los que se les ofrecen alternativas de proyección artística en su comunidad.
- la formación de las orquestas constituye un aporte a la actual reforma educacional, la cual contempla la potente propuesta de fomentar las artes en la educación.

Se proyecta ampliar el número de orquestas y llegar a formar 50 orquestas rítmicas en las cuatro provincias de la Región del Maule, las que quedarían distribuidas de la siguiente manera: Cauquenes: 10 orquestas, Linares: 10 orquestas, Curicó: 10 orquestas y Talca: 20 orquestas, dirigidas a niños/as de 1° a 4° básico en 50 escuelas rurales de educación pública. De prosperar la iniciativa, el proyecto beneficiará a 3.000 estudiantes de la región.

Los ejes rectores de la expansión del proyecto son:

- **inclusividad:** cursos completos sin selección que logren plena oportunidad para todos los niños en igualdad y equidad (sin exclusión). Según convenio con cada DAEM y escuela, los horarios de funcionamiento han de ser en jornada escolar completa (JEC) e idealmente en la hora de Educación Musical para reforzar el currículum nacional en artes musicales.
- **sistematización pedagógica:** las estrategias didácticas y metodológicas para formar las orquestas serán unificadas a través de las capacitaciones según currículum y contenidos, orientados y creados especialmente para este proyecto. Contempla un repertorio unificado y uno divergente: 30% de repertorio común y 70% de repertorio diferido, elaborados por los ejecutores con participación de los/as niños/as.
- **articulación de saberes:** los programas creados para las capacitaciones contemplan actividades

para enseñar el pensamiento lógico-matemático y el lenguaje a través de la música (patrones de la métrica y la rítmica musical en relación con ejes de numeración y seriación: textos rítmicos hablados, adivinanzas, rimas y trabalenguas para reforzar la conciencia fonológica y la comprensión sintáctica).

- **producto cultural:** para evidenciar la calidad y el logro concreto de las acciones pedagógicas, se realizará un encuentro de orquestas en cada región. Las acciones pedagógicas y estratégicas apuntan principalmente a la práctica creativa de los niños, aunque un porcentaje de esta acción está orientada a la presentación de cada orquesta al final del proceso, de manera de mostrar resultados reales concretos a la comunidad regional y al país.
- **cohesión comunitaria y participación:** los ejecutores de las orquestas comprometen reuniones informativas y participativas con los/as profesores/as de los cursos a intervenir, con los directores y con los jefes de UTP de cada unidad, así como también con los apoderados de los/as niños/as. Tanto de los apoderados como los/as docentes se espera lograr su plena participación y que acompañen a sus hijos/as y/o alumnos/as en el proceso y en el encuentro final de las orquestas.

Quinta Justa, el valor de la música*

Cristián Urtubia

-

Quinta Justa

Resumen

Quinta Justa es un programa de radio en formato podcast (archivos mp3) que se difunde vía internet y que tiene como principal objetivo vincular el circuito artístico musical de la Quinta Región con el espacio de la sala de clases. Esto se concreta mediante una entrevista que se le hace a un músico determinado, es decir, este responde dichas preguntas e intercaladamente va mostrando sus creaciones musicales. La entrevista se realiza en sala de clases, o en la vivienda misma del músico o en un espacio al aire libre según se acuerde.

Finalmente, la experiencia se aloja en la plataforma Soundcloud para luego ser archivada en la página www.quintajusta.cl, donde puede ser revisada on demand y on line para quien lo desee.

Quinta Justa, the Value of the Music

Abstract

Quinta Justa is a radio program in podcast format (mp3 files) that is broadcasted via Internet and its main objective is to link the Fifth Region artistic musical scene with the classroom. This is manifested through a interview that is done to a particular musician, that is, he/she answers these questions and, alternately he/she shows his compositions. The interview takes place in the classroom, or outdoors, as agreed.

Finally, the experience saved in Soundcloud platform, to be filed then in www.quintajusta.cl page, which may be checked on demand and online for anyone who wishes.

Presentación

Quinta Justa es un programa de radio en formato *podcast* (archivos mp3) que se difunde vía internet y que tiene como principal objetivo vincular el circui-

to artístico musical de la Quinta Región y de Chile con el espacio de la sala de clases. Esto se concreta mediante una una entrevista mixta que se le hace a un músico determinado, es decir, este responde dichas preguntas e intercaladamente va mostrando sus creaciones musicales.

El proyecto pretende enriquecer la clase de educación musical por medio del uso de las nuevas tecnologías y a partir de la experiencia de audicionar música en vivo en un entorno cercano y cotidiano, como es la sala de clases. En este sentido, el profesor de Música cumple un rol principal, entendiendo que es quien vincula realmente los aprendizajes, al adaptarlos al grupo curso en el que imparte su conocimiento, y promoviendo y generando actividades que se conduzcan a ejercer un impacto mayor al momento en que sucede la muestra en vivo. Asimismo, es un mediador que conecta el mundo artístico con el fenómeno educativo de sus alumnos/as, gestionando los espacios de diálogo necesarios entre músico y alumnos/as de manera de generar una experiencia nutritiva que complementa el aprendizaje.

La idea del proyecto nació de la necesidad de difundir música de la Quinta Región, vinculándola con el mundo escolar. Quinta Justa se aloja en el sitio www.quintajusta.cl, página que se actualiza semanalmente para llevar un registro de las grabaciones. Actualmente, hay más de 70 *podcasts* de Quinta Justa, tras los tres años que lleva realizándose el proyecto, el cual además ha desarrollado un formato de cápsulas en las que se registra el trabajo de músicos callejeros y alumnos de enseñanza media.

Historia y desarrollo de la iniciativa

Esta idea partió de manera sencilla, porque lo que buscaba, en un principio, era solo poder reducir costos para registrar mi producción musical propia. Así, a mediados de 2011, ve la luz 'Quinta Justa, el valor de la música', *podcast* de difusión de las creaciones musicales de la Quinta Región, el que posteriormente ha ido ampliando su proyección hacia todo el circuito nacional.

El proyecto nació de la necesidad de montar un *home studio* para abaratar costos de grabación con mi grupo Quintil Alimapu. En esa instancia de búsqueda de implementos, me encontré con el término *podcast*, que básicamente refiere a un archivo en mp3 que se sube a internet y por esa misma vía se difunde. A partir de esto caí en la cuenta de que con pocos implementos era posible montar un estudio, pero además itinerar con él y grabar a músicos de la Quinta Región, que son bastantes, y para los cuales los espacios de difusión siempre escasean.

* En estos links es posible encontrar más información del proyecto y escuchar algunos audios:
<http://programaquintajusta.blogspot.com/>; <http://www.podcaster.cl/2011/09/quinta-justa-1/>; <http://quintil.blogspot.com/>; <http://www.imuspucv.cl/noticias/35-proyectoquinta-justa-musica-itinerante>.

Con tres años de desarrollo del proyecto, adicionalmente al objetivo central de difundir música nacional, de la Quinta Región, se buscó poner en valor la actividad musical, vinculándola a los colegios, para que los/as estudiantes pudieran conocer la música que se desarrolla fuera de los grandes medios de comunicación. Además, pretende ser una iniciativa inclusiva, en la que también se han considerados espacios para mostrar el trabajo de alumnos de enseñanza básica, media y cantores callejeros.

Los *podcasts* de Quinta Justa consisten en entrevistas a músicos de gran talento, algunos de ellos callejeros, que entregan su arte en las micros o calles de la región, mostrando a través de estos mini programas de radio sus interpretaciones e impresiones acerca del quehacer musical actual.

Preguntas para entender el proyecto

¿Qué significa el nombre?

El nombre buscaba ser representativo de la experiencia y, en este caso, la entrevista que se le hace al músico versa necesariamente de temas musicales, por lo que el nombre Quinta Justa se adecua perfectamente. Es decir, siendo un intervalo musical, el término acota el contenido de la entrevista. Por otra parte, también tiene que ver con dónde nace el proyecto, en la Quinta Región de Chile. Y, finalmente, dice relación con la justicia de los medios que, hoy por hoy, escasamente difunden contenido artístico nuevo. Por eso el nombre Quinta Justa, el valor de la música.

¿Cuáles son las herramientas de trabajo?

Para sintetizar todo lo que Quinta Justa significa, habría que decir que la clave es saber escuchar. Como Quinta Justa consiste en mini programas de radio en formato podcast, descargables de la red, en los que es posible escuchar entrevistas a músicos de gran talento, algunos de ellos que entregan su arte en las micros o calles de la región, en este sentido, el silencio es clave.

La valoración de la obra y de la experiencia del músico pasa por una actitud de silencio, que es muy precaria en estos tiempos. El silencio nos permite crecer, valorar al otro, admirar las buenas propuestas, disfrutar de los 'ecos de la música'. Por otra parte, si esa actitud contemplativa se transmite al auditor, el objetivo principal está cumplido.

¿Qué uso(s) pueden darle los/as profesores/as del área al material que se publica?

La metodología puede ser variada, pero principalmente se debiera entender que dentro de la esté-

tica del programa adquiere gran connotación la valoración del silencio como medio y como base del respeto. En segundo lugar, la actitud de entrega del programa debe ser motivadora, entendiendo que el formato un tanto esquelético de las sesiones (solamente guitarra y voz) podría desmotivar a los/as estudiantes. Finalmente, sería sumamente positivo que los y las docentes realizaran una conversación grupal luego de las audiciones, de manera de compartir experiencias, impresiones, ideas, y explicar algunas apreciaciones y conceptos ligados tanto a la música y la creación musical como otros atingentes al lenguaje, historia, etc., que puedan surgir.

¿Qué opinan los músicos que han sido parte de este registro?

Ellos se han llevado una grata sorpresa por el formato (el estudio va a la casa) y por el contenido de la entrevista, que aborda temas musicales y sociales que dicen mucha relación con las composiciones o trabajos que ellos exponen. Así, además, muchos han colaborado enormemente con la difusión de la iniciativa.

¿La idea es solo generar un registro o llevar su trabajo a un nivel más de interpretación o investigación?

Por el momento, la idea principal es difundir la música. En este caso, los programas quedan alojados en internet on line y on demand, de manera que cualquier persona pueda acceder a ellos en cualquier parte del mundo y a cualquier hora. Así seguramente se pueden generar trabajos de investigación para otros músicos o profesores, siendo Quinta Justa un apoyo para dichas investigaciones.

¿Qué valor es posible atribuir a este tipo de expresiones artísticas?

Son la esencia de la cultura de los pueblos. Así como alguien decía que las plazas y los teatros son los corazones de los pueblos, el arte callejero y el músico de ciudad son el alma de los mismos. De ahí la necesidad imperiosa de que el trabajo de estos sea valorado, de que tengan un buen trato por parte de la ciudadanía, de que se legisle sobre el derecho a expresar la música y a considerarla dentro del ámbito laboral. Todas estas razones motivan también el trabajo.

¿Estos registros solo se circunscriben a la Quinta Región o también abarcan otros lugares del país?

La mayoría se ha hecho en la Quinta Región, siendo solo un podcast el que se grabó en Mendoza, Argentina. Aprovechando el debut del grupo chileno Los Sillas Musicales en esa ciudad, se pudo generar una cápsula con músicos argentinos de gran nivel, como

es el caso de Hernán Gutiérrez de Circo Funeral y el grupo Colectivo. La idea es poder generar más registros en otras ciudades, pues en Chile el problema del músico es bien transversal.

¿Qué lugares o instituciones se han interesado en la iniciativa?

Hasta ahora han sido varias las instituciones que de una u otra manera han cobijado la iniciativa para otorgarle un espacio de difusión. Se cuentan entre estas la Universidad Mayor, la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad de Playa Ancha. En todas las mencionadas se han dictado charlas en torno al proyecto.

¿Cómo se autogestiona el proyecto?

Han ido varias alternativas de autogestión, dentro de las cuales las más relevantes son las siguientes:

- concierto en aula: concierto en vivo en el que los propios/as estudiantes generan el contenido y son los/as protagonistas de un programa de radio que se registra in situ, lo que hace más atractiva la experiencia en un contexto de silencio, valoración y apreciación de la experiencia musical. En este caso, a través de centro de padres, sostenedores y los propios alumnos se genera un fondo para costear cada programa.
- *home concert*: conciertos íntimos en una casa cualquiera, en donde el dueño de casa en conjunto con el programa deciden armar un minirrecital para amigos, que son quienes finalmente financian la experiencia. Todo esto nuevamente se registra en audio, fotos y video para su posterior difusión.

¿Cuáles son las proyecciones de la iniciativa?

Después de tres años del nacimiento del proyecto, los esfuerzos se dirigen a poder mantener el espacio, postular a fondos, hacerlo autosustentable, poder girar por el país y llevar la experiencia a colegios de distintas comunas y compartir con diversos artistas.

Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile

Luis Castro González y Litzi Mantero

Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de Independencia

Resumen

El proyecto educativo 'Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile' puede traducirse como un intento concreto por sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la educación artística como actividad de vinculación con su medio, y el resguardo de los cuatro pilares fundamentales de la cueca chilena (canto, poesía, música y baile), prohibidos desde la Reconquista. Con esto se busca contribuir de manera local al rescate de antecedentes claves de la identidad nacional. Es una experiencia educativa basada en el patrimonio, que traza un panorama sobre la relación entre historia, lenguaje, matemáticas, filosofía, ciencias, música y artes en torno a la 'chilena' o 'cueca tradicional', cuyo origen es arábigo-andaluz.

Cueca: Arts and Heritage, Chile's Bicentenary

Abstract

The educative project 'Cueca: arts and heritage, Chile's Bicentenary' can be translated/read as an concrete attempt to raise community awareness about the importance of artistic education, as a connection with its environment activity, and the safekeeping of the four main pillars of the Chilean Cueca (singing, poetry, music and dance), banned since the Reconquest. This is intended to contribute locally to the rescue of key national identity historical roots. It is an educational experience based on heritage, which outlines an overview of the relationship between history, language, mathematics, philosophy, science, music and art, around the 'Chilean' or 'Traditional Cueca', whose origin is Arab-Andalusian.

Presentación del proyecto

El proyecto educativo 'Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile' es referencia para el estudio de este acervo, pues abarca desde la estructura musical de la cueca hasta su aspecto lírico; desde la

relación entre lo vocal e instrumental hasta el baile; desde la fiesta ritual hasta los modelos de transmisión. Interrelaciona asignaturas tales como Historia, Lenguaje, Matemáticas, Filosofía, Ciencias, Música, Arte, en torno a 'la chilena' o cueca tradicional, también llamada 'cueca centrina' en las grabaciones discográficas del sello Odeón a partir de 1967.

Esta propuesta busca promover la cohesión social y sitúa a 'la chilena' o cueca en su más valiosa estatura de fuente para la reconstrucción de la historia de Chile, puesto que en los versos de la poesía lírica de la cueca quedó impregnada la historia del mestizo, aquella que no aparece en libros de educación formal, sino que ha sido transmitida por tradición y expresión oral. Por ello se busca asegurar el resguardo y transmisión hacia futuras generaciones de este patrimonio cultural inmaterial en peligro de extinción, llamado 'canto a la rueda', del cual Luis Castro González es genuino portador.

Financiado con recursos SEP y dirigido a alumnos de 5° básico a II medio, este proyecto educacional, a través de juegos y dinámicas didácticas (ya sea ejecutando instrumentos, cantando poesía lírica y/o bailando 'la chilena'), contribuye a motivar a los estudiantes a reencontrarse con sus propias tradiciones familiares y la de sus barrios, haciéndolos conscientes de cómo estas influyen en la constitución de sus propias identidades. Adicionalmente, se promovieron reflexiones y acciones para cuidar tanto la limpieza visual del entorno sus barrios y comuna, como por ejemplo el proteger edificios patrimoniales de rayones en sus muros.

Impulsado por el Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM) de Independencia, fue implementado por primera vez en el año 2014, en la comuna de Independencia, específicamente en los liceos municipales de la comuna Liceo de Varones San Francisco de Quito y Liceo Superior de Niñas Rosa Ester Alessandri Rodríguez. Bajo la modalidad de taller de integración e interculturalidad, el trabajo musical desarrollado a partir de la cueca propone el desarrollo cognitivo de las personas, a la vez que mejorar la calidad de la convivencia y la equidad en las relaciones, teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se desenvuelven los y las estudiantes del taller. La experiencia de juntar ambos colegios resultó una gratificante experiencia. Cabe destacar que este proyecto es aplicable a cualquier establecimiento educacional o centro cultural del país.

Dado que esta comuna es la tercera en acoger a la mayor cantidad de migrantes en situación vulnerable de la Región Metropolitana, entonces es posible apreciar la multiculturalidad en su población. Por

ello, esta experiencia fue sumamente interesante, pues al integrar a alumnos extranjeros, la aceptación de la diversidad cultural en la sala de clases es un tema y práctica fundamental.

Esta situación, de cursos conformados por estudiantes nacionales y extranjeros (o de estudiantes nacidos en Chile, pero de padres extranjeros alocados en Chile), genera un propicio intercambio cultural de constante interacción con otras comunidades, otras realidades y maneras de vivir, puesto que ayuda a comprender y respetar mejor a los otros a partir de la valoración y el reconocimiento personal y colectivo. Es la comprensión de nuestro modo de ser en la cultura lo que nos abre a la posibilidad de comunicarnos, de entender a otros y edificar una cultura de paz.

Uno de los desafíos fue incitar a los alumnos para que sociabilizaran con compañeros del sexo opuesto, dado que ambos liceos no son mixtos. Se logró que se relacionaran e interactuaran respetando la identidad de género; afloró la feminidad y los y las estudiantes valoraron el compañerismo en atmósfera de amistad.

Otro aspecto trabajado fue la aceptación y el autocuidado corporal, como instrumento fundamental para el desarrollo de habilidades artísticas. Los alumnos entendieron el respeto de su cuerpo y los peligros de la transgresión, y se abordó el tema los tatuajes y piercings, advirtiéndoles de los peligros de hacerse estos en lugares no autorizados.

Experiencia de educación artística desde el patrimonio

‘Cueca: artes y patrimonio, Bicentenario de Chile’ constituye una experiencia de educación artística desde el patrimonio, porque promueve y difunde parte esencial de nuestra historia, protege el saber de nuestros antepasados en la tradición oral, preserva la memoria y salvaguarda la identidad. Es un proyecto pedagógico-cultural que permite a la comunidad escolar reflexionar sobre sus orígenes como chilenos y como seres urbanos latinoamericanos, en beneficio de ampliar nuestro horizonte cultural. De ahí su aporte fundamental para una educación con calidad y sentido, que valoriza el legado del territorio nacional y local como fuente para la construcción de la identidad particular y social.

La historia demuestra que la música siempre ha tenido la facultad de emocionar a las personas. Su capacidad de infundir la sensación de éxtasis ha sido reconocida en todas las culturas, siendo explotada en algunas y en otras, limitada estrictamente.

Es importante considerar que Chile es un país de contrastes, donde conviven diversas expresiones de folclor y cada zona tiene su historia que hay que respetar. A pesar de que ‘la chilena’ o cueca tradicional fue el himno patrio de los Carrera, hoy es una de las tantas expresiones folclóricas de nuestro país. Sus cuatro pilares (canto, música, poesía, baile) fueron prohibidos desde la Reconquista y recién solo en 1979 se protegió el baile por decreto.

El patrimonio es la memoria del futuro, y esta actividad pedagógico-artística transforma la educación, cuando los niños comprenden que es responsabilidad de todos construir y cuidar ese patrimonio, ese legado ancestral. De ahí la importancia de unir patrimonio y educación.

Como mencionamos anteriormente, esta es una experiencia de educación desde el patrimonio, que en la Reforma Educativa se denomina aprendizajes significativos. En este sentido, los/as alumnos/as se vincularon con experiencias de vida previamente importantes y significativas para ellos/as, esto es, se relacionaron con su patrimonio familiar y la cultura de su barrio o comunidad. De esta manera se busca que lo que aprendan se enraíce en ellos de manera mucho más profunda.

En este contexto, se les dio la tarea de conversar con sus abuelos o con sus vecinos más mayores, para averiguar cómo eran las Fiestas Patrias hace cincuenta años. Y el resultado les asombró, pues les hablaron de: las trillas a yegua suelta; los volantines que se hacían para la ocasión y que luego se encumbraban, acompañados de sus padres; la costumbre de pintar las casas y de embanderarlas, así como también de poner guirnalda en calles y pasajes para celebrar la gran fiesta nacional; y la costumbre de comprarse ropa o zapatos para la ocasión. Varias de estas usanzas se han perdido, pues a menudo la prosperidad hace dejar atrás las raíces y la globalización sepulta las culturas propias.

Cuando tocábamos temas desconocidos, los/as estudiantes sabían que debían profundizarlos, investigando más allá de lo entregado en clase. Niños, niñas y jóvenes regresaban a sus casas muy motivados por indagar sobre diversas temáticas que se desprendían de la cueca, sobre todo cuando se trataba de las culturas propias. Por ende, podemos afirmar que los/as alumnos/as realmente se desarrollaron desde el aprender, porque no solo recibieron información, sino que elaboraron conocimiento. Uno de los resultados más apreciables de este proyecto fue su contribución a disminuir la deserción escolar. Siempre estuvo la sala llena, e incluso los/as estudiantes esperaban ansiosos nuestras clases,

pese a que se iniciaban a las 17 horas. La diferencia de edad no fue motivo de exclusión, por el contrario, convivieron sin problemas. Debido a esta gran diversidad etaria, se les hizo trabajar en grupos, y los/as estudiantes mayores ejercieron el liderazgo, poniendo a prueba sus conocimientos.

La forma de valorizar estos conocimientos no es encerrarlos en una torre de marfil del saber experto, sino que hacerlos circular en los entornos sociales y entregar sabiduría a los/as niños/as, pues ellos y ellas tomarán las grandes decisiones del mañana. Es imprescindible entregarles enseñanzas, porque el saber es lo único que nos llevaremos de este mundo.

Panorama histórico del origen de la 'chilena' o cueca

El canto a la rueda

Chile es el último lugar del mundo donde se preservó el canto a la rueda, que dio origen a 'la chilena' o cueca tradicional. Este arte mayor relacionado con el jondo, en el que están unidas la copla y la sigui-ri-ya como un solo canto, encierra melodías variadas y complejas, en su estructura y en su sistema matemático, que da la suma perfecta del compás de 6x8. A diferencia de géneros de la industria musical, la cueca no obedece a intereses creados, y es el legado de una cultura antigua que despierta en conciencia a las personas

Como antecedente, este compás de 6x8, en una forma paradigmática del cancionero latinoamericano, tiene en su estructura manifestaciones poético-musicales en géneros tan diferentes como la cumbia, el vals o el tango.

Castilla destruyó la cultura de los moros andaluces. Y a todos los pueblos de América les arrancó por la fuerza sus bienes, su lengua y su religión. A América llegó la verdadera historia morisca española (expulsados de Europa en 1492), cuyas raíces provienen del desierto de Arabia. Los moros andaluces trajeron a Chile documentos de arcaicas culturas y nos pusieron de actualidad todo el arte mágico de los arenales.

La herencia de sabiduría que nos dejaron los andaluces en el mestizaje es una joya perdida; es el mensaje de un tesoro milenario que nos legaron como recuerdo en Chile, el último rincón de América. Al chileno, por sangre y costumbres, no le encajaron la cueca ni se apropió de cosas ajenas. Cuando nos dicen que en el año 1824 la cueca nos llegó del Perú,

es nada más que con el único fin de amputarle cuatro siglos a nuestra identidad. ¿Cómo pudo haber llegado la 'chilena' a México en 1822, sin haberse cultivado antes en Chile?

El ancestral canto a la rueda, que da origen a la cueca, une al ser humano con el universo, se transmite por cultura oral y su construcción piramidal es un ingenioso juego matemático. Fue traído a nuestro continente por los moros-andaluces durante la conquista española, quedó en el mestizaje y es la matriz de los cantos de América (especialmente de la 'chilena' o cueca tradicional) en compás de 6x8, que sumados dan 192 sonidos sílaba. Era entonado previo a batallas por la liberación sudamericana del yugo español, como arena portadora de mensajes y ritual sagrado bajo el que se tomaban decisiones importantes.

Este arte arábigo-andaluz es la base de la cueca chilena cultivada desde los albores de la Patria Vieja, en las chinganas del barrio La Chimba y La Cañadilla, ubicadas en la ribera norte del río Mapocho. A este pertenecen diez formas del canto: cante redobla, ayes del cante, cuecas derechas o con caramba, con requiebro, con muletilla corta (de 3 sonidos sílaba, de 5 sonidos sílaba, de 6 sonidos sílaba) y cuecas con muletilla larga o puente (de 8 sonidos sílaba, de 10 sonidos sílaba y de 12 sonidos sílaba). El diez es la naturaleza misma de los números. Nuestro número diez es la década, el inicio de un viaje al infinito. La década anuncia un nuevo comienzo y abre la puerta a los muchos. El poder del número diez reside en el número cuatro ($1+2+3+4 = 10$). En las diez formas del canto a la rueda hay variantes como la 'ley de los contrarios'; todo tiene su opuesto y todo es con vuelta a empezar.

La prohibición de la 'chilena' y la figura del Roto chileno

Otro dato histórico referido al canto a la rueda, es que este fue el himno de los patriotas, y la chilena o cueca tradicional fue la expresión cultural popular de los hermanos Carrera, por ende, fue perseguida desde el Tratado de Lircay.

Muchos historiadores reconstruyen la historia a partir de archivos judiciales de antaño que describen al 'Roto' o al 'bajo pueblo' como alcoholizado y delincuente, ignorando que el 'Roto chileno' proviene de la cultura del gallo, personaje indómito, capaz de erguirse como un toro, que jamás dobla las rodillas ni arrastrará cadenas. El Roto es el mestizo descendiente de dos razas bravas y valientes: los mapuches y los moros-andaluces, en cuyo canto

quedaron versos que retratan su historia como si fuera tallada en piedra.

El Roto es un héroe nacional y luchó por nuestra primera independencia, pero a menudo es ninguneado como analfabeto por la cultura académica. Su historia es esencial para el entendimiento de la identidad chilena, antecedentes que han sido resguardados generacionalmente por transmisión oral, reflejados en versos de las cuecas. El Roto no tenía acceso a imprentas, por lo que difícilmente podría haber dejado publicaciones. Y si hubiera escrito su historia, es muy probable que durante la persecución hubieran quemado sus textos.

Las leyes universales de 'la chilena'

A semejanza del sistema planetario, la 'chilena' o cueca tradicional tiene sus leyes universales, sus ciencias exactas y sus verdades eternas. Los cuatro elementos de la naturaleza están en la cueca: i) pie de copla (aire, 96 sonidos-sílabas); ii) pie de siguiiya (tierra, 48 sonidos-sílabas); iii) pie de siguiiya (agua, 32 sonidos-sílabas); iv) pie remate (fuego, 16 sonidos-sílabas). El instrumento principal en la cueca centrina es el pandero hexagonal, porque eleva la vibración del cantor y lo trae a tierra cuando entra en trance al interpretar su verso. El pandero es un microuniverso, inspirado en el reino mineral (bronce), reino vegetal (madera) y reino animal (cuerro). En su forma hexagonal están reflejadas las tres pirámides de Guiza (Egipto) y el concepto de frase musical (antecedente y consecuente).

Salvaguardar la 'chilena'

Actualmente la mayoría de los chilenos se refiere a la cueca como 'danza nacional', confundiendo la diferencia entre baile y danza. Se espera que la cueca centrina no corra la misma suerte que el tango instrumental, al que acallaron a sus cantores con grandes orquestas. En 'la chilena' no hay baile sin canto, por lo tanto, si no se protege a los cantores que mantienen la impostación arábigo-andaluza del canto, desaparecerá la verdadera 'chilena' o cueca tradicional, que vive en cultores, pero alejada de campeonatos y festivales.

En un mundo de constante cambio, la música siempre ha ido variando, existiendo diferentes modas. La fusión es parte de la evolución de la música; sin embargo, lo perjudicial es cuando se pierden determinadas prácticas y formas de vida. En nuestro país, la música había seguido un hilo conductor relacionado con una forma de vida tradicional chilena, pero poco a poco se han perdido ciertas perspectivas de ver el

mundo, de entender las relaciones sociales, y con ello tenderá a desaparecer su esencia y su origen. Como otras cosas, la música es un gusto aprendido y adquirido, por lo tanto, si no se difunde la cueca chilena, es poco probable que a las nuevas generaciones les guste.

Esta buena práctica de educación artística que aquí se describe, acerca a los jóvenes al canto a la rueda, patrimonio cultural inmaterial que involucra los siguientes ámbitos: tradición y expresión oral; uso social y ritual; conocimiento relacionado con la naturaleza y el universo; y técnica artesanal tradicional. Este canto de cielo y tierra, del hombre que busca su libertad con los pies bien puestos en la tierra y la frente enclavada en el universo, ha sido preservado con mayor pureza en Chile, pero actualmente está en peligro de extinción.

Educación artística cultural para los niños y niñas de Alto Biobío

Felipe Purrán y María Cecilia Marín

Biblioteca Pública N° 405

Resumen

En la región del Biobío, provincia del Biobío, comuna de Alto Biobío, vive el pueblo originario mapuche pehuenche. Este pueblo, debido a la occidentalización, ha ido perdiendo, especialmente en los más jóvenes, parte de sus conocimientos ancestrales y culturales. A partir de esta situación, los gestores de este proyecto se acercaron al ámbito escolar con el fin de aportar con el desarrollo de iniciativas pedagógicas que permitieran integrar a los espacios educativos nuevas y creativas acciones artístico-culturales de integración. En lo particular, este proyecto considera que ambas culturas (mapuche-chilena) pueden armonizarse mediante el arte, específicamente mediante la integración de tres disciplinas artísticas: la música, el dibujo y el teatro, en los tres niveles educacionales: preescolares, escolares de enseñanza básica y de enseñanza media. Es en estos espacios extraprogramáticos en los que los alumnos aprenden integrando, creando, explorando y vivenciando la recreación intercultural.

Cultural Artistic Education for the Alto Biobio Children

Abstract

In the Biobio Region, Biobio Province, Alto Biobio County, live the native Mapuche Pehuenche people. Due to Westernization this people have been losing, especially the younger ones, part of their ancestral and cultural knowledge. Based on this situation, the managers of this project approached the school environment, in order to contribute to the development of educational initiatives. This would enable the inclusion of new and creative artistic and cultural integrative actions, in the educational environments. Particularly, this project considers that both cultures (Mapuche-Chilean) may be harmonized through art, specifically by integrating three artistic disciplines: music, drawing and theater, in the three educational levels: preschool, primary school and secondary education. It is in these extra-curricular

spaces where students learn integrating, creating, exploring and experiencing the cultural recreation.

Presentación del proyecto

El territorio de Alto Biobío, ancestralmente perteneciente al pueblo originario mapuche pehuenche ha presenciado el continuo arribo de la cultura occidental. El modelo de educación impuesto en los diversos establecimientos construidos en la comuna, ha potenciado que las generaciones jóvenes del pueblo mapuche pehuenche estén adoptando diversos modelos y costumbres chilenas.

Como resultado de estos procesos, los conocimientos ancestrales y culturales han lentamente ido cediendo ante la hegemonía del mundo occidental. Esto si bien ha permitido que muchos jóvenes y niños encuentren espacios en la sociedad chilena, como pueblo ha generado que la transmisión de sus conocimientos propios en niños/as y jóvenes quede relegada al espacio dado para los fines de semana o periodos de vacaciones.

Esta situación no solo ha despertado preocupación en las personas más antiguas y sabias del pueblo, sino que ha producido una lenta desvinculación entre las generaciones, al no compartir los mismos patrones de comportamiento, usos e idioma.

Para la cultura ancestral, esta situación ha planteado un nuevo desafío, que lleva a los habitantes de la comunidad a buscar nuevas y creativas acciones que permitan que ambas generaciones puedan armonizarse; una de aquellas formas es por medio del arte, disciplina en la pueden combinar los medios occidentales y la riqueza patrimonial del pueblo pehuenche para la difusión de los saberes ancestrales.

Esta iniciativa pedagógica que aquí se describe ilustra una manera de transmitir y enseñar el conocimiento cultural por medio del arte en la educación, en este caso, por medio de tres disciplinas artísticas: la música, el dibujo y el teatro. Esta presentación se basa en la reflexión de la experiencia del trabajo con niños y niñas durante más de cuatro años en las comunidades pehuenches en los diferentes talleres que emplean el arte como medio principal de expresión.

El taller como instancia de creación para los niños

Durante la labor de promoción artística y cultural que queríamos desarrollar con los niños y niñas del territorio, surgió la necesidad de complementar y reforzar la natural destreza, habilidad y creatividad, propia

de ellos y ellas. De ahí que se hizo necesario abrir espacios apropiados (talleres) en los que se trabajara a partir de estructuras lúdicas y dinámicas que permitieran integrar al niño como sujeto de la actividad a desarrollar.

La modalidad de trabajo elegida fueron los talleres artísticos-culturales, en los que a los niños y niñas no solo se les proponen temas a conversar y reforzar de acuerdo con sus miradas y conocimientos previos, sino que también se les invita a participar y hacer su aporte personal o grupal.

El lenguaje gráfico permite a los niños introducirse y vincularse con el arte del dibujo y la pintura, lenguajes artísticos a partir de los cuales recrean las formas, las orientaciones y otros aspectos de la cosmovisión, integrando su propia representación como niño, niña, padres, madres, familias y comunidad pehuenche. No solo se trata de que reproduzcan su entorno como si tomaran una fotografía, sino que puedan expresar su creatividad. La actitud lúdica aparece como factor importante en toda la metodología.

Otro aspecto importante a valorar es que los contenidos tratados se refieren más a aspectos intangibles como valores y perfil de la personalidad, más que a conocimientos sobre aspectos concretos, palpables de la cultura. Es decir, en las actividades se recrea los conceptos transversales del ser, como el ser 'persona buena' o *küme che*, el ser 'persona sabia' o *kimche*, el ser 'persona recta' o *norche*, o bien, 'persona fuerte' o *newen che*.

Este tipo de contenidos se aborda desde los cuentos o historias, a partir de los cuales los y las estudiantes recrean sus propios actos, ilustrándolos por medio de dibujos. Lo mismo sucede con los valores, los niños representan el valor de la solidaridad o *keyuwün*, trabajando en forma cooperativa, sin esperar nada a cambio.

Una de las características fundamentales del taller es el espacio de cooperación mutua. En esta experiencia es de suma importancia que los niños y niñas participen y no sean evaluados ni categorizados con estándares de bueno o malo, o bello o feo. Lo principal es que conjuntamente construyen la exposición del tema. Así, el taller se concibe como una unidad en la que cada niño/a y su talento son parte del logro del taller. Esto se relaciona íntimamente con el sentido colectivo y comunitario de la educación cultural, bajo la cual cada persona de la comunidad forma parte del colectivo, y se valora y respeta solo por ser parte del pueblo, sin necesidad de ganarse espacios de éxito o de demostrar su individualidad como sucede en el mundo occidental.

En lo que respecta al trabajo con el teatro, este es en sí la recreación misma de las vivencias en forma artística. Los niños y niñas disfrutaban el representar el mundo, y les resulta fácil jugar a interpretar personajes de cuentos o de historias. Más llamativo incluso es para los jóvenes, especialmente para los alumnos del liceo, el ir complementando las historias y elegir las temáticas en conjunto.

El arte como medio de difusión y apropiación de la cultura mapuche pehuenche

El dibujo y la pintura en los niños y niñas

La expresión artística en los niños y niñas es una actividad que les permite vivenciar creativamente sus conocimientos, experiencias, sueños e incluso pensamientos. Es por medio de los dibujos que se reflejan sus conocimientos y sus diferentes miradas de su entorno, y es por medio de este lenguaje simbólico que pueden establecer mayores sensibilidades. Para algunos/as niños/as el recrear la belleza de la naturaleza en un dibujo les permite expresarla importancia que tienen en su vida aspectos culturales como el cuidado de la naturaleza; el respeto a los ancianos o kimches; la importancia de las actividades culturales como el nguillatun, el lakutun, la vida en la veranada, la recolección del piñón, entre otros. En la obra artística creada por el niño o niña quedan plasmados sus sentimientos hacia su cultura.

En concordancia con lo anterior, para algunos niños y niñas los dibujos les permiten comunicar el delicado lenguaje entre la naturaleza y su mundo particular, y expresar emociones como cuánto disfrutaban de ella, de qué manera la viven, cuánto la aman y cómo la protegen. Es a través de la materialización de una obra artística que dan cuenta, de alguna manera, de la conexión entre niño pehuenche y cordillera, entre niño pehuenche y el pehuén o araucaria.

La música en los niños y niñas

La diversidad de expresión por medio de la música permite a los niños y niñas explorar el universo de los sonidos. A diferencia de los estudiantes que viven en la ciudad, para ellos es habitual el contacto con los sonidos del entorno natural, como el silbido de las aves, el caer de la lluvia, el rugido del viento, el atronador destello del trueno, o el silencioso y sensible cantar de la vertiente. A toda esta gama de sonidos y ecos musicales naturales, se suma el timbre propio de los instrumentos ancestrales pehuenches, con sonidos únicos concebidos como nacidos de la Madre Tierra o Ñuke mapu.

Lo creativo en este sentido reside en integrar a la base de sonidos ancestrales los sonidos contempo-

ráneos de la guitarra y el teclado. Ambos instrumentos despiertan mucho interés en niños/as y jóvenes, y en los temas musicales que practican estos se integran perfectamente con el toque de los instrumentos ancestrales.³¹

Los niños y niñas aprenden y refuerzan los contenidos musicales de manera lúdica y la repetición es parte del juego. Durante el aprendizaje, disfrutan el cantar, que en sí es como un premio, y se escuchan y felicitan por hacerlo, como parte de un refuerzo positivo aprendido.

Los contenidos abordados en las canciones refuerzan áreas centrales de la convivencia social y cultural, como es el saludo, el iniciar una conversación, el contar una historia, el amor a la naturaleza y a sus distintos elementos, la identidad pehuenche, las festividades como el We Tripantu, entre otros.

El teatro con los niños y niñas y jóvenes

La cultura pehuenche es principalmente transmitida de generación en generación por la vía oral, en la que los cuentos o *epew*, junto con las historias y anécdotas, van alimentando los saberes y conocimientos de las nuevas generaciones. Es labor de los más ancianos o *kimches* el relato tradicional de las historias a las nuevas generaciones. Existe entonces una gran riqueza en cuentos y relatos, dado que cada familia tiene su propio abastecimiento de historias únicas y algunas comunes. Estas historias al recopilarlas y transcribirlas en formato de obra teatral permite a los niños, niñas y jóvenes su recreación por medio del arte.

El montar una obra de teatro es un trabajo educativo muy integrador, ya que involucra un proceso creativo en el que todos aportan de diferente forma, dado que mediante el teatro se integran varias disciplinas artísticas. Es así como algunos niños, por ejemplo, se sienten más motivados a realizar el telón, y despliegan su capacidad de pintar y combinar elementos; otros se sienten responsables del vestuario, por lo que arreglan y complementan los trajes de manera de recrear los personajes necesarios; otros recopilan grabaciones que integran a los efectos de sonido de la obra y también aportan con, toques de instrumentos en vivo o grabados. Sin duda, esta experiencia ha sido muy valorada tanto por los niños y niñas como por los adultos, que disfrutan con esta nueva forma de recreación cultural.

El taller como espacio intercultural

En los colegios del territorio, la mayoría de los niños es pehuenche y los no pehuenches son minoría. Esto genera que al momento de realizar el taller se deben considerar explicaciones integradoras, tanto a lo que se refiere al contenido como al idioma. En este sentido, los niños y niñas no pehuenches expresan interés en aprender sobre la cultura y el idioma del territorio. Durante el taller, los y las estudiantes avanzan al mismo ritmo, no existe la competencia ni la supremacía de una cultura por sobre otra. El arte integra, y las obras de los niños y niñas producidas por medio tanto del canto, de los dibujos como de las pinturas, recrean su entorno y comparten visiones de este, estableciéndose relaciones de amistad y buena convivencia entre los niños y niñas pehuenches con los no pehuenches.

El taller con los niños y niñas preescolares

Uno de los grupos que menos cuenta con actividades extraprogramáticas son los niños de los jardines infantiles, prekínder y kínder. Quizás debido al prejuicio que existe de que con estudiantes de esta edad es difícil trabajar, sea porque se distraen fácilmente o porque no puedan comprender los contenidos o porque no puedan desarrollar las habilidades artísticas necesarias.

En el ámbito del dibujo y de la pintura no existen estas restricciones. Muchos niños y niñas han demostrado lo felices que son dibujando y pintando, y están a la vista sus logros cuando se les ofrece la instancia de crear sus propios dibujos y pintar de acuerdo a su propia creatividad. Es así como aprenden a apreciar sus propios esfuerzos y pensamientos, y cada vez más se refuerzan a sí mismos como personas con talento propio y creatividad.

En el ámbito de la música, para aprender el lenguaje musical, las notas, los ritmos, los tiempos, se parte con la identificación de diferentes sonidos. Cuando semanalmente los niños dedican tiempo y continuidad a estos aprendizajes musicales, y conocen y se familiarizan con diferentes canciones, posteriormente los y las estudiantes reproducen lo aprendido en el taller y lo enseñan a sus familias. De esta forma, sus padres y apoderados se involucrado más con el trabajo de los niños y niñas, junto con sentirse felices al ver a sus pequeños cantar –e incluso hablar con mayor fluidez y expresarse en público–, dado que hacerlo en conjunto rompe barreras de timidez y prejuicios.

31 Como cantautor, Felipe Purrán ha desarrollado diversas canciones orientadas a los niños y niñas pehuenches, quienes han adoptado las canciones como compañeros habituales de los aprendizajes.

La lectura y los niños. Aproximaciones desde las artes en las escuelas municipales

Juana Campos

-

ATEUCHILE (Universidad de Chile/Escuelas Municipales de Recoleta)

Resumen

El artículo muestra la experiencia de un equipo de profesores/as y estudiantes de la Universidad de Chile que ingresa a las escuelas públicas de Recoleta para acompañar durante dos años a niños y niñas de 2º básico en su proceso lector. Los y las estudiantes universitarios realizan talleres de lectura, en los que lo primordial es establecer una relación de amistad y confianza con los/as niños/as, de manera de brindarles seguridad al momento de leer, y este proceso deje de tensionarlos.

Los estudiantes universitarios les leen cuentos a los niños y niñas de 2º básico, y de este modo los van acercando al placer por escuchar y leer historias de ficción, pero a la vez también los introducen en los misterios de la ciencia y la tecnología. Por último, el año 2014 los y las estudiantes de la Universidad de Chile, junto a sus profesores, crearon, para los niños de Recoleta, un cuento-folletín que trata de su realidad cotidiana.

Reading and Children. Approaches from the Arts in Councils Run Schools

Abstract

The article shows the experience of a teachers' team / and Universidad de Chile's students going into Recoleta's primary state schools to accompany second year children, in their reading process, for two years. The university students run reading workshops, where the priority is to establish a friendship and trust relationship with the children, in order to reassure them when reading, so that this process stops stressing them.

The University students read stories to the second year children, and thus they move them closer to the pleasure of hearing and reading fiction stories, but simultaneously, they introduce them into the mys-

teries of science and technology. Finally, in 2014 the Universidad de Chile students, together with their teachers, created, for the Recoleta children, a melodramatic story which is about their everyday reality.

Presentación del proyecto

La literatura infantil y juvenil no ha podido ser abordada con fuerza aún en las escuelas públicas en Chile. Hoy, la literatura para los estudiantes de pocos recursos es un lujo, puesto que la selección de los textos y los especialistas que facilitan los encuentros de creación literaria con los estudiantes no son comprendidos como vitales.

Actualmente, la apreciación y el placer de la lectura literaria como experiencias de libertad, que cualquier niño puede experimentar, no son una urgencia ni una necesidad; quizás una excentricidad.

No obstante lo anterior, el Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) del MINEDUC es, quizás, la mejor instancia de apoyo lector y literario para las escuelas. La red de bibliotecas escolares implementadas a nivel nacional ha tenido un inmenso papel en el fomento de la lectura en las escuelas, al dotar a estas de infraestructura, libros, planes lectores y apoyo. Es así como el CRA genera excelente material literario de audio-cuento, libro-álbum, literatura regional y planes de fomento lector.

Quizá la falla que se evidencia en esta iniciativa estatal es que las escuelas no han logrado en forma masiva adherir este proyecto. El problema parece radicar en el capital humano de los establecimientos educacionales, el que no está preparado para utilizar estos aportes ni orientarlos adecuadamente, y esto fundamentalmente se debe a que las bibliotecas por décadas han sido el lugar donde algunos profesores, quienes han sufrido el cambio de funciones, van a terminar sus últimos años de servicio. Por tal razón, las escuelas deben recurrir a asesores externos que apoyen estos procesos. El nivel del uso de la tecnología es deficiente en los encargados de biblioteca, hay escasos especialistas bibliotecólogos.

A pesar de lo anterior, poco a poco pareciera que estos espacios se abren para los estudiantes, gracias a las políticas ministeriales que exigen abrir los CRA en los recreos (por ejemplo, con iniciativas como 'El recreo entretenido').

Si se analizan los apoyos externos que exhibe el mismo MINEDUC en su directorio de Especialistas CRA, el 80% de ellos proviene del sector pedagógico

tradicional. Apenas un 4,6% de quienes apoyan la lectura en las escuelas son bibliotecarios y otro triste 4,6% son escritores. Con estas cifras se evidencia el escaso apoyo que tiene la lectura significativa hacia los niños y niñas de sectores pobres en Chile. Por mucho tiempo se pensó que en prebásica los y las estudiantes solo debían aprender a socializar, por lo cual los procesos cognitivos fueron quedando desplazados. Hoy ya se ha logrado cambiar esta vieja idea, pero las directrices ministeriales acerca de qué y cómo leer en la prebásica no están claras y menos en las escuelas públicas.

Las indicaciones para prekínder exponen que los niños deben reconocer vocales; para kínder se dice que los estudiantes deben reconocer, además, algunas consonantes. No existe claridad sobre qué se entiende por reconocer, qué consonantes son las más adecuadas, qué tipología de letra usar, etc. Las educadoras aprenden algunas recetas de cuentacuentos, marionetas, canciones y otros, pero no son orientadas eficientemente en los núcleos críticos del proceso lector. Incluso más, no fueron preparadas en la universidad para enseñar a leer, ni para iniciar a los niños en la lectura, tampoco en la escritura ni en la apreciación ni creación literaria. El desarrollo de la zona próxima a la lectura se realiza a base de pura intuición.

Las investigaciones de Luis Bravo Valdivieso (2000) han demostrado lo predictivo de las didácticas bien dirigidas en prebásica en pro de la lectura. Así, una iniciación lectora guiada y sistemática genera lectura de calidad en los primeros años básicos de los estudiantes, la que proveerá de altos índices de comprensión para el resto de la vida escolar.

Las escuelas no cuentan con metodologías ni parámetros claros para verificar el estado de la lectura en los y las estudiantes. Es usual que la escuela básica certifique “por oído” a sus niños y niñas como lectores, cuando ya al final del primer año son capaces de leer una frase completa, pero el MINEDUC declara que un niño es lector cuando es capaz de leer cualquier combinación del alfabeto, es decir, grupos consonánticos, diptongos, polisílabos, etc.

Frente a esta falta de verificación surgió el Dominio Lector, un proceso complejo, pero que intenta ordenar el panorama nacional. El proceso de Dominio Lector, sistematizado por el MINEDUC, considera dos conceptos primordiales en la evaluación de lectura: calidad lectora y velocidad lectora. Evidentemente a este proceso le hace falta el placer, la dulzura de los mundos imaginarios que atraigan a los niños y jóvenes a los libros. Es aquí donde se inserta

el proyecto ATEUCHILE de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

Durante el segundo semestre del año 2014 se dictó el curso básico temático ‘La lectura y los niños’. Aproximaciones desde las artes en las escuelas municipales’ para estudiantes de pregrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El curso estuvo a cargo de las académicas Juana Campos, Hortensia Morales y Tania Báez, y tuvo como principal objetivo iniciar a los estudiantes universitarios en el análisis de la lectura y sus núcleos críticos. Pero más allá de ser solo una cátedra teórica, este curso buscó reforzar la vinculación de la universidad con el medio y el trabajo en terreno con las escuelas públicas.

El curso se desarrolló en un 50% en el aula y el otro 50% en las escuelas, transformando a los y las estudiantes universitarios/as en actores relevantes de los procesos formativos escolares, acompañando a los niños y niñas para fortalecer su calidad lectora e incentivar el gusto por leer. Así, cuarenta estudiantes de la facultad, organizados en grupos, ingresaron a las escuelas básicas de la comuna de Recoleta para realizar talleres de lectura a niños de 2° básico de 12 escuelas.

Estos talleres se hicieron con cinco niños y un “amigo lector” (un/a estudiante de la universidad), quien ofrecía treinta minutos de un viaje al mundo de la lectura. El objetivo era mejorar la calidad lectora de los/as pequeños/as estudiantes y desarrollar el gusto y placer por la lectura y sus mundos imaginarios o informativos.

Los talleres de lectura surgieron durante el año académico 2013, cuando se dictó por primera vez el curso. En esta oportunidad, los estudiantes de la universidad también ingresaron a las escuelas para realizar talleres de lectura a niños de 2° básico, y finalizaron el acompañamiento en terreno con ‘La fiesta de la lectura’. En diciembre de 2013, los 2° básicos que participaron del proyecto asistieron a la función de teatro de la ‘Fiesta de la lectura’, organizada por ATEUCHILE en conjunto con la Ilustre Municipalidad de Recoleta. La obra fue dirigida por la profesora Tania Báez, profesora del módulo ‘Pedagogía teatral’.

A partir de la preocupación de los/as profesores/as de ATEUCHILE por acercar a los niños y niñas a la lectura, la literatura y la cultura escrita en general, en 2014 se creó en conjunto con los estudiantes del curso una historia que encarnara el espíritu de Recoleta, de sus barrios y de su gente. Así nace la

'Historia de perros, libros y amistad', una historia de diez capítulos en la que se cuenta las aventuras que vive Patas, un perro callejero, y la amistad que surge con Apolo y Lupita, dos perros que le mostrarán el increíble mundo de los libros.

Los capítulos se publicaron semanalmente, durante diez semanas, y cada grupo de 'amigos lectores' entregaba a su 2° básico las historias correspondientes. La historia es sencilla:

Un perro vagabundo, Patas, un día se encanta escuchando leer cuentos a una perrita graciosa, Lupita.

Su amigo Apolo, un perro también vagabundo, pero buen lector, le presenta a su dueño: el Vendedor de Palabras, quien lo guía por el precioso camino de la lectura y le da ánimo para que lea, y así se acerca a Lupita.

A través de las entretenidas calles de la comuna de Recoleta, estos amigos descubren la maravilla del proceso de leer y poco a poco se hacen amigos de Lupita, quien había aprendido a leer por accidente.

Juntos, recorren las calles de su comuna, disfrutan las lecturas de Condorito, Neruda, Gabriela, Mampato y conversan sin parar.³²

Algunos logros alcanzados por ATEUCHILE tras dos años de implementación

Los índices de lectura en Chile son dramáticos. Esto conlleva una comprensión lectora insuficiente en todos los niveles escolares. Sin embargo, la aplicación del arte literario abre el corazón y la mente de los/as estudiantes y profesores/as, de ahí que debamos volver al placer del lenguaje, y ese placer está en la literatura.

Visto en perspectiva tras dos años de implementación, el proyecto ha logrado:

- acercar a los estudiantes universitarios a la educación pública, no solo desde el discurso, sino desde el compromiso y la experiencia.
- entregar a los niños de 2° básico de Recoleta una historia hermosa que contextualiza el proceso lector en un ambiente cercano, lúdico, gracioso y absolutamente natural.
- entregar a las escuelas de la comuna de Recoleta una forma de trabajo que solo se vincula con la amistad del que acompaña a leer y el placer como centro del proceso lector.

Sin duda que los talleres de lectura han sido espacios acogedores y cómodos para los pequeños de 2°

básico, quienes aún no habían consolidado la lectura (decodificación). Se trabajó lúdicamente y sin grandes apuros, ofreciendo un acercamiento del niño con el mundo de la lectura. De esta manera, se buscó que los jóvenes universitarios implementaran metodologías creativas y originales, siempre orientadas por académicos de fomento lector, porque la lectura no es un hábito que se imponga, por el contrario, debe representar gusto y placer, sobre todo en los primeros años de desarrollo.

Nuestra experiencia realizando los talleres de lectura durante dos años consecutivos (2013 y 2014) nos permite afirmar que estos se configuran como un espacio placentero de lectura, junto con fortalecer el acceso de los niños/as al mundo de los libros, cuentos, historias, imaginación y creatividad. Por otra parte, para los estudiantes universitarios significó una experiencia concreta de participación en las comunidades escolares y de conocer de cerca la realidad de la educación pública de nuestro país. Por donde se le mire, esta experiencia nos ha mejorado como comunidad universitaria y como vecinos de la gran ciudad de Santiago.

Referencias bibliográficas

Bravo V., L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo* Vol. 27(diciembre), 49-68. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>. [consultado 3 marzo 2015].

---- (2004). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

MINEDUC (2006). Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2006-2010). *Lee Chile lee*. Disponible en: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectura1.pdf>. [consultado 10 marzo 2015].

---- (2015). Política Nacional de la Lectura 2015-2020. Disponible en: <http://www.plandelectura.cl/somos>. [consultado 8 marzo 2015].

Quiroz, V. y Riquelme, A. (2013). *Experiencias de prácticas pedagógicas en alfabetización inicial*. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Depto. de Educación. Disponible en <http://libros.uchile.cl/362> [consultado 14 marzo 2015].

32 Para conocer el cuento, visite: <http://ateuchile.cl/historia-de-perros-libros-y-amistad/>.

Colectivo Muralista

Carlos Villamar-Tulcanaza

-
Liceo Gronemeyer, Quilpué

Resumen

Esta presentación aborda el trabajo del Colectivo Muralista, iniciado en el Liceo Guillermo Gronemeyer de Quilpué a comienzos del año 2006. La propuesta de este colectivo es vincular a los/as jóvenes con su escuela y con su comunidad, integrando el currículum formal y no formal de los distintos espacios educativos.

La búsqueda de la identidad, la no violencia y la participación de los jóvenes son temas fundamentales del proyecto, que busca, a través del trabajo colaborativo y colectivo, avanzar en el desarrollo democrático ciudadano, tratando de crear estrategias para superar la marginalidad de sus participantes. Insertos estos jóvenes en un sistema educativo que los discrimina y los segrega socialmente, en el que su libertad es vulnerada por su origen socioeconómico, la participación en talleres del Colectivo Muralista realizando acciones artísticas como el malabarismo, la tela, el blues fortalecen sus ideales y promueven sus deseos de mantenerse en el sistema escolar formal. Asimismo, esta experiencia busca potenciar las habilidades sociales de los participantes y su relación con los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la diversidad cultural y otros temas que tienen como principal objetivo sentar las bases para vivir en comunidad de una manera más apropiada.

Muralist Collective

Abstract

This presentation addresses the Muralist Collective's work, initiated at Quilpué's Liceo Guillermo Gronemeyer, at the beginning of the year 2006. The proposal of this collective is to link young people with their school and their community, integrating the formal and non-formal curriculum of different educational spaces.

The quest for identity, non-violence and youth participation are the project's key issues, which seeks, to move forward in civic democratic development, through collaborative and collective work, trying to develop strategies to overcome the marginalization of its participants. These young people are inserted in an educational system which discriminates and segregates them socially, where their freedom

is breached by their socioeconomic background. The participation in Collective Muralist workshops by performing artistic activities such as juggling, fabric, playing blues, strengthen their ideals and promote their wishes to stay in the formal school system. This experience also seeks to enhance the participants' social skills and their relationship with human rights, sustainable development, cultural diversity and other issues that are intended primarily to lay the foundations to live in the community in more appropriate way.

Breve historia y presentación del proyecto

El Colectivo Muralista surgió en el Liceo Guillermo Gronemeyer de Quilpué a comienzos del año 2006, liderado por un grupo de jóvenes estudiantes que tenían la necesidad de expresarse. Con el paso de los años, este trabajo se ha mantenido en el tiempo, convirtiéndose en una agrupación juvenil que desarrolla el arte de la pintura mural, el grafiti y el estencil. Su labor está orientada principalmente a apoyar la educación artística en las escuelas de la comuna de Quilpué.

A través de sus propios contactos de amigos, familiares, redes sociales y comunidad en general, se comenzó a establecer un constante diálogo que les permitió acercarse a los distintos espacios sociales para trabajar en las necesidades de participación ciudadana. Fue entonces que esta agrupación juvenil comenzó a desarrollar distintas acciones artísticas, tales como la intervención de espacios públicos; la realización de murales; la práctica del malabarismo, la improvisación musical, el blues, actividades circenses, tela y serigrafía, todas estas orientadas al apoyo de la educación artística en las escuelas, juntas de vecinos y agrupaciones sociales de la comuna de Quilpué y Valparaíso.

La estrecha relación establecida entre los jóvenes y la comunidad les fue permitiendo estar siempre en conocimiento de las necesidades de cada espacio social. Fue así como paulatinamente las comunidades vinculadas al medio ambiente, al deporte, a la educación, al teatro, como también organizaciones populares o juntas de vecinos, solicitaron el apoyo del Colectivo Muralista para realizar alguna intervención pública o 'mural', ya sea en los muros de la comunidad, de un liceo, en una escuela, en una universidad o en alguna sede social o sindical.

Con esta iniciativa artística se busca contribuir a democratizar el acceso a la participación de los jóvenes en procesos artísticos y a desarrollar y potenciar la participación activa de la comunidad, la

cual proporciona los espacios para las intervenciones públicas 'murales', estimulando así en estos espacios sociales la apreciación estética, el fortalecimiento de la educación a través de las artes y de la convivencia democrática.

La clave fundamental para estos logros es el diálogo entre la escuela, la comunidad y los jóvenes. Es por esto que se trabaja conjuntamente con la comunidad educativa, con los vecinos, la familia y organizaciones sociales, las cuales a través de invitaciones solicitan el apoyo y la presencia de los jóvenes para que puedan trabajar en forma colectiva en torno a demandas sociales, patrimoniales e históricas, consideradas siempre en el marco de los derechos humanos y en torno a una educación para la paz y la no violencia.

Este trabajo se realiza siempre consultando a todos los actores involucrados para así establecer y reconocer los códigos que se estarán trabajando conjuntamente, en lo teórico (información que se entrega para el desarrollo del mural o lectura gráfica) y en lo práctico (realización del mural, el 'pintado'), creando así una relación de 'pertenencia' a través del mural. Así, la comunidad se ve involucrada y participa desde el inicio en la creación de experiencias a través del arte y la educación con jóvenes del colectivo. Esto permite que la intervención artística perdure en el tiempo, ya que sus propios gestores, organizadores y realizadores trabajan en sintonía para la comunidad. Así, los propios integrantes de la comunidad se convierten en los encargados de salvaguardar dicha creación y socializarla a través del tiempo.

La misma comunidad junto al Colectivo Muralista se encargan de evaluar el proceso a través de sus comentarios, reacciones y nuevos espacios abiertos para utilizarlos en la creación de nuevos murales. Por otra parte, los integrantes del "Colectivo Muralista" y el Centro Cultural Roberto Matta realizan otra evaluación en forma paralela sobre el trabajo realizado y objetivos logrados.

De la clandestinidad de las expresiones culturales a la variedad

En la década de 1980, en plena dictadura militar, los jóvenes no habían podido desarrollar abiertamente las distintas expresiones culturales debido a la clandestinidad de muchas de estas expresiones. Al llegar los noventa y pasar al siglo XXI, con todos los estímulos que trajo consigo la globalización, encontramos en Chile una gran variedad de visiones culturales. Por otro lado, en los barrios marginales, existe una gran desconfianza entre los adultos y los

jóvenes. Esta desconfianza se funda los efectos del consumo de alcohol y drogas en la población juvenil, lo que promueve una actitud violenta al relacionarse entre sus pares y con el resto de la comunidad, que deriva en asaltos con cuchillas y pistolas, muchos de estos terminando con la muerte por lo menos de uno de los/as implicados/as.

En este círculo vicioso de violencia, drogas, alcohol, mala educación, bajo desarrollo sociocultural y un estado laboral precario entre los jóvenes de nuestra sociedad, especialmente en los quintiles más pobres, se hace fundamental la influencia positiva y el afecto de la familia, amigos, escuela, sociedad y adultos en general para potenciar un desarrollo cultural-social de estos grupos, que se funde en el afecto, la emoción y el respeto.

La presencia de grupos y organizaciones culturales ligadas al hip-hop, grafiti, rap, parkour, murales, circo, bandas, teatro callejero unido con habilidades circenses, permiten potenciar y desarrollar otras actitudes y propuestas de vida en los/as jóvenes, promoviendo la disciplina, el compromiso, la solidaridad y la empatía entre los distintos grupos sociales.

La desigualdad en Chile y el rol central de la cultura en la cohesión social

Es sabido que Chile es un país con un alto grado de desigualdad. Los programas o políticas impulsados para el desarrollo sociocultural de los/as jóvenes, sin una estrategia que permita apoyar el desarrollo y la aplicación de estos programas en los espacios de mayor vulnerabilidad social solo logran segregar más aún a la población juvenil, transformándolas en 'ghetos' culturales aislados del resto de la sociedad.

Un rol fundamental en este sentido cumplen las organizaciones internacionales como la OEA, la UNESCO o la OEI, instituciones que a través de sus programas de reconocimiento de labores culturales y sociales apoyan la creación de portafolios con distintas experiencias artísticas, las que permiten a los/as jóvenes, una vez que son reconocidos sus éxitos –muchas veces gracias a su propio esfuerzo–, seguir avanzando y participando de estas iniciativas, incorporándolas a sus comunidades y haciendo partícipes a otros jóvenes y adultos de su comunidad.

Por medio de estas iniciativas, se debe potenciar las habilidades sociales-culturales de los/as jóvenes, así como también la recuperación del conocimiento ancestral-cultural en el caso de jóvenes

que se reconocen como descendientes de pueblos originarios, para que así puedan replicar acciones o generar otras nuevas a través de la formación de otros colectivos artísticos, o grupos organizados. De esta manera pueden realizar encuentros y construir redes sociales y culturales que apoyen el trabajo artístico-cultural que se realiza en las calles, escuelas y barrios.

Al respecto, en abril de 2009, en la Quinta Cumbre de las Américas, los Jefes de Estado y Gobierno de los Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA) reiteraron su reconocimiento al rol central de la cultura en el desarrollo nacional y su positiva contribución a la construcción de la cohesión social a través de la promoción del diálogo intercultural y el respeto por la diversidad cultural, con el fin de desarrollar estrategias para lograr que todos los jóvenes del hemisferio puedan acceder para el año 2015 a una educación secundaria de alta calidad. Según los postulados de dicha cumbre, las estrategias deberán basarse en los principios de equidad, calidad, pertinencia y eficiencia en la educación, tomando en cuenta la perspectiva de género y la diversidad estudiantil y deberán también alentar la innovación y la creatividad.

La realidad de nuestro liceo

En el liceo G. Gronemeyer de Quilpué, los datos de vulnerabilidad, pobreza, carencia, marginalidad registran un 98,1%. Esta cifra habla de un clima violento y bajas expectativas al interior de este establecimiento educacional, así como un escaso empoderamiento cultural y social en los jóvenes. Los índices de vulnerabilidad en el liceo han crecido vertiginosamente, siendo la secuencia anual en el penúltimo quinquenio de: 2005: 25,6 %, 2006: 32,5 %, 2007: 84,4 % y el 2008: 93,1 %."

Según datos de CIDPA, 2009:

el rol de estudiante de los jóvenes del Liceo y sus hábitos escolares son débiles y prácticamente inexistentes: el 15% prepara las pruebas, o estudia con periodicidad, y cuando rinde un control el 25% busca estar cerca del promedio del curso y el 35 % obtener la calificación que permita aprobar la asignatura [...]

[...] en la vida escolar cotidiana es generalizado que los jóvenes no traigan sus materiales para las clases de arte o tecnología, cuadernos y/o textos para las otras clases a pesar que el Liceo se los ha proporcionado; sin embargo, los estudiantes egresados de Cuarto Medio aspiran en un 40% a continuar estudios superiores y en un 15% a ingresar a un Instituto Superior, [en tanto que] el 21% desea ingresar a las fuerzas armadas. [De sus padres solo el 17 % terminó una profesión del nivel terciario]

Estos datos nos hablan de jóvenes repitentes, con serias dificultades en su trayectoria escolar y que se encuentran desfasados en su nivel escolar respecto a su edad física. El fracaso escolar, la expulsión encubierta de otros establecimientos, el cambio de condiciones familiares-económicas, la libertad vigilada que algunos tienen, los cambios de residencia y /o insatisfacción de la educación media técnica profesional, son el común de las razones de ingreso al liceo.

Uno de cada cuatro alumnos del liceo ingresa o sale del establecimiento durante un año escolar. Actualmente (2014) en nuestra comunidad educativa no solo ha aumentado la matrícula en relación al año anterior, sino que poco a poco se han incorporado jóvenes que buscan espacios para la creación artística.

Ventajas de una educación en las artes

Algunas de las ventajas de implementar una educación basada en las artes son

- se acompaña en el proceso de crecimiento personal a los estudiantes. (las familias prefieren educar en lo afectivo que en lo académico).
- resaltar que la educación artística en nuestra comunidad es única y de excelencia.
- alternativa para jóvenes destacados en lo artístico y discriminados en las otras escuelas.
- apariencia de los jóvenes no es lo primordial, sino su desarrollo integral y académico.
- trabajo transversal en áreas científico humanista y artística. Oportunidad única.

Acerca de la formación integral en la educación

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno en los/as estudiantes, de manera que estos tengan herramientas para construir su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética.

La formación integral ha sido también concebida como un proceso continuo mediante el cual es posible desarrollar todas las potencialidades del ser

humano, orientándolo hacia la búsqueda de su plenitud, el aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender, aprende a emprender y aprender a convivir.

Conectar la educación formal con la informal, las escuelas y la comunidad a través del arte

Con la implementación de actividades artísticas que relacionan la educación formal con la informal y que se traspasan a la comunidad ya sea mediante intervenciones o presentaciones, se fortalecen los procesos de creación de oportunidades tanto para el intercambio de información y de experiencias, como la promoción de la cooperación horizontal a nivel regional, nacional e internacional. Asimismo, se desarrolla el conocimiento para la creatividad y la innovación, se propicia la generación de pensamiento crítico; fortalece una disposición para relacionarse y comunicarse con los demás y trabajar en equipo; afirma valores compartidos y contribuye a expresar ideas y emociones a través de códigos artísticos; se disfruta la diversidad cultural; y se fortalece el autorreconocimiento, la identidad y el sentido de pertenencia.

Cómo potenciar estas iniciativas

La acción cotidiana emprendida por instituciones y entidades del sector público, privado y/o de la sociedad civil, que se encuentran en relación directa con los beneficiarios (sean niños, niñas, adolescentes, jóvenes, comunidades) es posible contribuir a la generación de competencias ciudadanas para la cohesión social, el bienestar y la participación ciudadana, desde el ámbito formal y no formal de la educación. Por competencias ciudadanas entendemos aquellos conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente.

Dichas competencias ciudadanas pueden estar relacionadas con los lenguajes de la danza, música, teatro, performance, fotografía y video, arte y nuevas tecnologías, circo y artes de la calle, en su función de formación, creación, producción, distribución y consumo.

Las necesidades sociales que busca abarcar el proyecto

Entre las necesidades sociales que busca cubrir este proyecto se encuentran:

- la búsqueda de la identidad y de la participación de los jóvenes en la toma de decisiones en su comunidad

para avanzar en el desarrollo democrático ciudadano.

- a través del trabajo colaborativo y colectivo superar la marginalidad en la cual se encuentran inmersos los/as jóvenes, afectados/as por un sistema educativo que los discrimina y los segrega socialmente, en donde sus libertades son vulneradas por su origen socioeconómico.
- debido a su alta tasa de deserción escolar, se busca la reinserción de los/as jóvenes, seduciéndoles a través del arte y su participación en el Colectivo Muralista, fortaleciendo así sus ideales, para poder lograr realizar las transformaciones y cambios necesarios en el actual sistema educativo chileno.
- fomentar la cultura de paz con la mediación de prácticas colaborativas a través de la pintura mural, el trabajo colectivo y el diálogo cultural entre los-las participantes.
- la búsqueda de una identidad centrada en la no violencia para avanzar en el desarrollo democrático ciudadano.
- la exploración del concepto de paz como símbolo, en el camino de potenciar las habilidades sociales de los participantes y su relación con los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la diversidad cultural y otros temas que tienen como principal objetivo sentar las bases para vivir en una comunidad sin violencia.
- la representación de una propuesta artística en función de las problemáticas sociales que enfrentan los jóvenes y las características sociales, culturales e históricas de su comunidad, con el objetivo de que luego puedan replicar esta propuesta mediante la formación de otros colectivos artísticos.
- como extensión de lo anterior, que promuevan encuentros y construyan redes sociales que apoyen el trabajo artístico y social que se realiza en las calles, escuelas y barrios.

Signal y Sk8board

Anthony McInnery

-
RMIT University, Australia

Resumen

Signal es un taller artístico para jóvenes de entre 13 y 25 años de edad, que se realiza en el centro de Melbourne y pertenece a la municipalidad de esta ciudad. Sk8Board es una plataforma física para la exhibición de arte realizado por jóvenes, perteneciente a la Municipalidad de Knox, y se realiza en la periferia de Melbourne. A través de estas experiencias los jóvenes posicionan su obra dentro de la ciudad, aprendiendo, produciendo y exhibiendo su arte. Los dos proyectos que aquí se dan a conocer, representan ejemplos de buenas prácticas, llevadas a cabo por municipalidades de Australia.

Signal and Sk8board

Abstract

Signal is an artistic workshop for young people between the ages of 13 and 25, held in the heart of Melbourne and belongs to this city's council. Sk8Board is a physical platform for the exhibition of art, made by youngsters, belonging to Knox Council. It takes place on the outskirts of Melbourne. Through these experiences young people position their work within the city, learning, producing and exhibiting their art. The two projects that are shown here are examples of good practice implemented by councils in Australia.

Presentación del proyecto

Signal es un taller creativo para jóvenes de entre 13 y 25 años de edad, con sede en el centro de Melbourne, en tanto que Sk8Board es una plataforma física para la exhibición de arte realizado por jóvenes, con sede en la municipalidad de Knox, en la periferia de Melbourne. Estos dos proyectos representan ejemplos de buenas prácticas, llevadas a cabo por municipalidades de Australia. A través de estas experiencias, los jóvenes artistas posicionan su obra dentro de la ciudad, aprendiendo, produciendo y exhibiendo su arte.

El proyecto Signal se alberga en un edificio que literalmente fue una gran caja señalética, utilizada por los ferrocarriles de Melbourne. Se ubica entre la estación de trenes más importante de la ciudad

y el río Yarra. Fue construido después de un periodo estratégico en que la ciudad tomó el desafío de reorientarse hacia su río. El objetivo del edificio de Signal es proporcionar oportunidades de creación artística para los jóvenes de la ciudad y ofrecer una gama de posibilidades para que ellos desarrollen sus habilidades como ciudadanos culturales.

El proyecto tiene tres ámbitos importantes de mencionar como ejemplos de buenas prácticas en el arte, la educación y su relación con los jóvenes. El primer ámbito alude a los medios de comunicación digital y los espacios públicos. El acceso a la tecnología digital es una parte identitaria de la juventud y su representación en el espacio público es crítica en su participación democrática. El segundo ámbito es el diseño del centro mismo como lugar de arte y cultura. Esto se realiza a través de talleres, espacios multiusos, un laboratorio de computación y producción multimedia, un espacio público para eventos, ventanas digitales de proyecciones y corredores de sonido a lo largo de la ribera del río Yarra. De esta forma, Signal establece su presencia en el tiempo y el espacio de la ciudad. El tercer ámbito es que Signal conecta a los jóvenes que viven en los suburbios, alejados del centro de la ciudad.

Entre los objetivos de los programas de arte de Signal en 2014 figuraron:

- aumentar la diversidad de participación entre los jóvenes.
- realizar investigaciones sobre la juventud y el arte.
- aumentar la participación de actores externos.
- ser un centro para artistas jóvenes y artistas interesados en trabajar con la juventud.

Por su parte, Sk8board, es la culminación de un programa para jóvenes que funciona como una plataforma de arte que realiza intervenciones temporales de arte en espacios públicos, en la Municipalidad de Knox. Una de estas intervenciones es una gigantografía no comercial, ubicada en un parque de skateboard, el que fue iniciado y en parte diseñado por jóvenes.

El objetivo del diseño, la construcción y la ubicación del parque de skateboard fue crear un concepto de diseño que considera la instalación como una obra de arte en el espacio público.

El proyecto Sk8board tiene tres ámbitos destacables, como ejemplos de buena práctica en el arte, la educación y el trabajo con jóvenes. El primero es el aprovechamiento positivo de la participación

y el talento artístico de los jóvenes en la creación de imagen y la re-imaginación de la ciudad. El segundo ámbito lo constituyen las relaciones entre los artistas, los diseñadores profesionales y estos jóvenes, quienes se involucran directamente en el concepto y la creación de los espacios e imágenes de la juventud. El tercero ámbito demuestra la importancia de los programas de arte para jóvenes al establecer y proporcionar un espacio de continuidad de participación que pone en práctica las distintas capacidades de los jóvenes de diversas edades y a la vez diversifica los puntos de entrada al arte. El objetivo más importante de este proyecto fue realzar la importancia y relevancia de las artes en la vida de los/as ciudadanos/as jóvenes.

Estos dos proyectos descritos (realizados en el año 2009) y sus respectivos programas de arte, son particularmente relevantes en el lugar de la ciudad que ocupan (en el centro y en los suburbios), tanto su espacio físico como la conexión social que proyectan.

La mayoría de las imágenes sobre jóvenes que hay en la ciudad son del tipo publicitarias y propagandísticas. Generalmente, presentan dos tipos de imágenes de los jóvenes: los jóvenes como consumidores, o jóvenes como problema. Los dos proyectos en cuestión tratan de desafiar estas imágenes y se cuestionan lo representado y la forma de representarlos.

En definitiva, tanto Signal como Sk8board constituyen experiencias artísticas que transforman la educación fuera del aula escolar a través de:

- artistas como mentores y plataformas contemporáneas para el arte.
- espacios públicos dedicados a los jóvenes y el arte.
- el involucramiento de los jóvenes en la vida cotidiana como ciudadanos culturales.
- la diversidad de voces y representaciones de la juventud en espacios públicos.

Referencias bibliográficas

Australian Bureau of Statistics (2000). Children's Participation in Cultural and Leisure Activities, Australia, Apr 2000. [electronic resource]. Disponible en: <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/0/2396F6D4AA80BB49CA256E2A00765A06?OpenDocument>.

Creative Engagement (s/f). Pursuing Youth Outcomes through the Arts across the Victorian Govern-

ment. [electronic resource]. Disponible en: http://www.creative.vic.gov.au/Research_Resources/Resources/Creative_Engagement.

Saatchi & Saatchi Australia (2000). Australians and the Arts, a Report to the Australia Council from Saatchi & Saatchi Australia. [electronic resource]. Disponible en: <http://trove.nla.gov.au/work/30193637?selectedversion=NBD22617509>.

Educación, arte y memoria. La experiencia del arte en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Patricia Pérez y Jordi Huguet

-
Museo de la Memoria y los Derechos Humanos

Resumen

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un lugar destinado a visibilizar las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre los años 1973 y 1990. Como parte constitutiva de su patrimonio se encuentra el arte, que a través de exposiciones temporales de artistas nacionales e internacionales aborda temáticas mucho más amplias sobre este tema. Como parte del Departamento de Educación y Audiencias de esta institución, nuestro objetivo es dar a conocer nuestra experiencia en torno a la mediación entre estas exposiciones y el público que visita el museo, centrándonos para este caso en los y las estudiantes. A través de algunos ejemplos, sistematizaremos, cuestionaremos y abriremos preguntas, así como también demostraremos las grandes posibilidades que el arte nos otorga en términos educativos.

Education, Art and Memory. The Experience of Art in the Memory and Human Rights Museum

Abstract

The Memory and Human Rights Museum is a space dedicated to show the human rights violations committed by the Chile State between 1973 and 1990. As a constitutive element of its heritage is Art, which through temporary exhibitions of national and international artists addresses much broader issues on this topic. As part of this institution's Audience and Education Department, our goal is to share our experience around the mediation between this exhibitions and the public who visits the museum, focusing on the students, in this case. Through some examples, we will systematize, question and ask

questions, as well as demonstrate the great possibilities that art gives us in educational terms.

Presentación

El objetivo de esta ponencia es dar cuenta de la experiencia que ha obtenido el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos al tener como uno de sus recursos más importantes las muestras de arte relacionadas con temáticas de derechos humanos y memoria en el mundo. Para nosotros, como integrantes del Departamento de Educación y Audiencias de este museo, se nos hace primordial el enfocarnos en la relación que estas exposiciones pueden llegar a establecer con el público que visita este espacio. Como parte de la reflexión de esta relación con el público visitante al museo, nos planteamos preguntas como: ¿es el arte una herramienta para la educación en temas de derechos humanos y memoria?, ¿cómo mediar entre la intención de visibilizar o fijar valores y acontecimientos desde una institución como el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, y el carácter problematizador asociado al arte que en sí mismo es polisémico?, ¿hasta dónde se puede 'negociar una interpretación' en el marco de los derechos humanos?, ¿es posible salir de lo que algunos califican como pedagogía del horror?

Pues bien, para responder estas preguntas y dar cuenta de la experiencia obtenida hasta ahora en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, es necesario primero, contextualizar de qué trata el lugar, quiénes trabajan en él y cómo funciona.

El Museo de la Memoria y los Derechos Humanos es un lugar destinado a visibilizar las violaciones a los derechos humanos cometidas por el Estado de Chile entre 1973 y 1990. Es un espacio para la dignificación de las víctimas y sus familias y, además, para estimular la reflexión y el debate sobre la importancia del respeto y la tolerancia para que estos hechos nunca más se repitan en nuestro país. Fue inaugurado en el año 2010 y forma parte de las políticas de reparación simbólica adoptadas por el Estado de Chile a partir del año 1990.

Dentro de este espacio, un rol fundamental lo juega el Departamento de Educación y Audiencias, ya que es el encargado de comunicar la propuesta del museo al resto de comunidad. Este departamento está conformado por 14 personas y a su vez dividido en tres equipos. El equipo de recepción, el de contenidos, audiencia y didáctica, y el equipo de guías.

Es importante recalcar que la descripción del área de educación es pertinente ya que es este departa-

mento el que media entre las exposiciones temporales de arte y el diverso público que visita el lugar, y en esta ponencia queremos dar cuenta de cuál ha sido la experiencia que ha tenido principalmente este equipo al trabajar con estas exposiciones temporales de arte y la respuesta del público escolar que visita el museo. Es relevante para nosotros hablar del público escolar porque es desde donde se puede moldear la conciencia de las futuras generaciones, teniendo en mente que todos los estímulos contribuyen a la formación de un individuo en sociedad.

Una de las características principales del Departamento de Educación y Audiencias es la interdisciplinariedad de la que está compuesta. Profesores, artistas, científicos políticos, sociólogos, actrices e historiadores son algunas de las profesiones y disciplinas que se observan entre los equipos que lo conforman. Sin duda esto es un factor significativo para nosotros. Es esta interdisciplinariedad la que nos permite abordar cada exposición y cada temática con una mirada distinta, lo que hace de la experiencia del visitante un espacio enriquecedor, considerando el dinamismo de la memoria y la pretensión de universalidad de los derechos humanos.

Como dato importante, además, podemos decir que a lo largo de cinco años hemos atendido a 95.697 personas en visitas guiadas, de los cuales 41.031 son escolares. Esto constituye el 46,6 % de los que visitan el Museo de la Memoria, siendo solo el 20,1% universitarios. El 76% de los escolares que participan en visitas guiadas pertenecen a la educación media, en tanto que el 24% son de educación básica. La oferta del museo se ha centrado en la visita guiada a distintos grupos, ofreciendo además talleres de invierno y verano que abordan variadas temáticas y técnicas a enseñar: talleres de arte, cómic, arpilleras, fotografía, teatro, actividades de cuentacuento, etc.

El grueso de nuestro trabajo como Departamento de Educación y Audiencias se centra en la colección permanente del museo, patrimonio con el cual la institución narra los hechos ocurridos entre el día 11 de septiembre de 1973 y el 10 de marzo de 1990. Sin embargo, desde su creación, el arte ha sido parte constitutiva de su propuesta museográfica y arquitectónica, con obras como las de Alfredo Jaar (*Geometría de la conciencia*) y Jorge Tacla (*Al mismo tiempo en el mismo lugar*).

Más de 40 exposiciones temporales de arte han pasado por el museo en cinco años de artistas nacionales e internacionales, lo que nos ha abierto diver-

sos espacios de reflexión en torno a las temáticas que se presentan desde el museo y, sin duda, ha posicionado a la institución en la escena internacional. Esta ponencia quiere dar cuenta de la experiencia de trabajar con algunas exposiciones en particular, como las de los artistas Botero, Camnitzer, Alfredo Jaar y Jorge Tacla.

La historia del arte está llena de ejemplos de la relación entre arte y derechos humanos, siendo el primero la plataforma desde donde visibilizar y generar conciencia sobre este asunto, llegando incluso a identificarse de tal forma que hasta se asimila como un rasgo propio del quehacer artístico en su dimensión ética. Es lo que se entiende como el artista con compromiso social y su arte militante. Este es un arte que busca construir un imaginario, fortalecer una identidad, convirtiéndose a su vez en lo que desde los estudios de la memoria se denomina como 'nudos convocantes' (E. Jelin) (entendiendo como nudos convocantes todos los soportes que permiten que la memoria pueda entrar en el ámbito de lo social). A modo de ejemplo podemos citar los afiches de la solidaridad internacional en torno a las dictaduras latinoamericanas, y artistas como José Venturelli.

Se trata de un arte que informa, denuncia, acusa. Frases como: "El arte es una acusación permanente" de Fernando Botero, al referirse a su exposición con motivo de la denuncia del caso de Abu Ghraib, ilustra esto. También puede interpretarse como un arte que ocupa el lugar de la ausencia, para el caso de los memoriales, cuando se constituyen como verdaderas 'tumbas simbólicas'. En este sentido, en ambos casos estaríamos en sintonía con uno de los objetivos principales del museo de la memoria: fijar, documentar, visibilizar. Sin embargo, existen ciertas dificultades que deberíamos considerar.

Se da una tensión entre la voluntad de fijar los acontecimientos traumáticos y la polisemia propia del arte. Si bien hay contenidos que no se negocian, aún operan ciertos prejuicios. Por otra parte, también desde el arte encontramos ejemplos de propuestas que se mueven en un ámbito más problematizador, forzando interpretaciones y aproximaciones personales al asunto de los derechos humanos, entendiendo la memoria como un proceso creativo, subjetivo que apela al carácter ético y moral frente a este tipo de episodios traumáticos que han moldeado gran parte de nuestra identidad contemporánea.

Este arte es uno que opera en los límites de este marco conceptual que partió del binomio víctima-victimario buscando en los márgenes difusos de

la subjetividad humana, y que contempla una mirada más amplia y universal sobre los derechos humanos. Es sensible a las relaciones de poder, propias de los medios de comunicación, en la construcción de imaginarios colectivos y a los individuos frente a las instituciones. Un ejemplo de esto es la obra de Luis Camnitzer, titulada *Contra el olvido*, que tuvo lugar en el año 2013 en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos y en el Museo de Arte Contemporáneo, de la cual hablaremos más adelante.

El museo ocupa dos estrategias o lógicas comunicacionales como formas de abordar la temática y concretar su misión. Una de ellas es fijar, por lo que el documento es, en este caso, absolutamente necesario. La otra es sensibilizar, y tiene que ver con lo simbólico: conmemorar, monumentalizar. Es en esta experiencia sensible en donde el arte abre un espacio a la interpretación.

Este último punto es para nosotros fundamental, ya que es a través del arte que hemos encontrado la oportunidad de abordar ciertos temas y perspectivas alrededor de las temáticas de memoria y derechos humanos con jóvenes y niños/as visitantes del museo.

Dos ejemplos importantes dentro de nuestra experiencia han sido las exposiciones temporales de Fernando Botero y Luis Camnitzer. Botero presentó parte de su serie *Abu Ghraib* en el museo. La serie se dio como una reacción a la difusión de imágenes que daban cuenta de los tratos vejatorios y degradantes a los que estaban siendo sometidos los presos en la cárcel de Irak (*Abu Ghraib*) por parte de militares estadounidenses. Las imágenes de Botero pueden entenderse como una reacción a las imágenes producidas por los victimarios. La posibilidad pedagógica al trabajar desde las imágenes de Botero reside en la posibilidad de abordar el horror en un tenso equilibrio, aunando la belleza formal y el horror de lo narrado, a la manera de otros maestros como Goya y su serie de grabados *Los desastres de la guerra*. Por ejemplo la imagen en la que un militar arroja agua al rostro de un preso cubierto por una toalla. Por otro lado en la obra del pintor colombiano, conciencia es igual a contemplar: nuestra mirada se posa en los cuerpos magullados, sufrientes, desplazándose, dándonos la posibilidad de ocupar el lugar del otro, ya sea de la víctima e incluso del victimario. La violencia cultural y la violencia simbólica también son temas abordados en esta serie: se ataca a los cuerpos, pero también a las creencias.

Otro ejemplo es la exposición del artista uruguayo-alemán Luis Camnitzer, *Contra el olvido*. Esta se realizó en conjunto entre el Museo de Arte Contemporáneo (MAC) de Quinta Normal y el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. Consistió en una gran cantidad de obras pertenecientes a la Colección Daros de Latinoamérica (propiedad de Katrin Steffen, curadora de la muestra junto a Hans-Michael Herzog), a la colección personal del artista, y en otras realizadas in situ por el artista. Cabe destacar que la exposición fue convocada con motivo de la conmemoración de los cuarenta años del comienzo de la dictadura tanto en Chile como Uruguay. Cabe consignar también que en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos encontramos obras que refieren a la dictadura y a las violaciones a derechos humanos en Uruguay.

Para la exposición de Camnitzer, el Museo de la Memoria y el MAC Quinta Normal fueron conectados mediante líneas amarillas que cubrían el suelo y ascendían por los muros, en las que se leía la frase: "Todos los que no saben leer en español son estúpidos". La frase era traducida a distintos idiomas. Al momento de recorrer esto con los estudiantes, nos surgieron preguntarse acerca de lo aleatorio de este mensaje: ¿qué sentirías si no pudieras entender nada de lo ahí escrito?, ¿quién es el estúpido?

En esta exposición podemos ver que el artista está preocupado por las relaciones de poder, y el arte es usado como una herramienta para la emancipación de los ciudadanos. Esto nos permite y nos abre nuevas oportunidades de educación con los niños y jóvenes que visitan el museo.

La manera de trabajar la exposición fue a través de un recorrido mediado en el que se abordaron temas como la diversidad, el respeto, el acceso a la cultura y la educación como derechos humanos, la relación entre imagen y palabra, medios de comunicación, el poder de la información y el derecho a la verdad. Así fue como también se realizaron talleres en los que se invitaba a los y las estudiantes a la elaboración de una noticia (montaje comunicacional).

Además, dentro de la misma exposición, era posible observar la serie *La tortura uruguaya* (1983-1984, fotograbados). Esta transita entre imagen y texto, aparentemente en un relación inconexa y sugerente. El vínculo entre un documento/testimonio y la subjetividad abren espacio a múltiples interpretaciones y perspectivas. La imaginación como herramienta para ocupar el lugar del otro (relación entre roles víctima/victimario), son algunos de los temas posibles de abordar a través de esta serie al interior de la exposición.

El público general y cautivo del museo, en nuestra percepción, no espera necesariamente arte, ya que, como fondo a su experiencia, hay una fuerte carga de emotividad. Exposiciones como las de F. Botero y A. Jaar (entre otras) consiguieron permear en otras audiencias que no comparten necesariamente la misma memoria.

El carácter polisémico del arte permite abordar, desde distintos ángulos, perspectivas y subjetividades sobre diversas temáticas, abriendo lugar a la participación, y estableciendo un lugar común de recuperación de espacios democráticos para la convivencia. Se puede entender la aproximación a la obra de arte como un misterio, un enigma, una interrogante.

Mediar entre la memoria traumática de la dictadura en Chile y los jóvenes o niños y niñas no está exento de dificultades. ¿Cómo darles a conocer el museo sin abrumarlos? El Consenso de Beutelsbach (originado en la década de 1970 en Alemania con el propósito de asumir una metodología para trabajar temas polémicos y polarizados en la educación) ha sido para nosotros una directriz en nuestra labor. Es esencial el no agobiar con el tema de la violación a los derechos humanos para generar empatía y no distancia en los jóvenes, dado lo delicado del asunto. Se busca generar y propiciar espacios para la reflexión y el cuestionamiento, desde los cuales los y las estudiantes puedan llegar a conformar una experiencia, una opinión y una postura frente a una situación y no una fascinación morbosa por la violencia.

Los ejemplos descritos anteriormente son solo una mirada general a las dificultades a las que nos hemos enfrentado hasta el momento como Departamento de Educación y Audiencias ante la gran cantidad de obras y exposiciones de arte que se han montado en el museo. Sin duda, el arte ha sido una nueva oportunidad dentro del ejercicio y pretensión de fijar y visibilizar acontecimientos y valores respecto a los derechos humanos y la memoria. Nos ha abierto nuevas posibilidades de educación desde distintas miradas y distintas lógicas operantes en las instituciones, y esta ponencia pretende dar cuenta de esas posibilidades, pero también de los desafíos que se presentan al momento de abordar el arte desde un lugar tan particular como este.

Cofradía de baile chino: adoratorio Cerro Mercachas y la recuperación de la conciencia ancestral del Valle del Aconcagua

Mario Martínez Leiva

-
Escuela Básica Rural El Sauce de Los Andes

Resumen

Por años, los estudiantes de la Escuela El Sauce de Los Andes desconocieron la presencia de monumentales vestigios precolombinos diseminados en las cercanías de sus propios hogares e incluso de sus aulas. Por esta razón, la comunidad educativa de El Sauce se encomendó a la recuperación de parte de la identidad de su escuela y valle, en un esfuerzo mancomunado que unió a apoderados, estudiantes, equipo directivo y profesores, quienes idearon acciones determinantes en pos de recobrar la conciencia colectiva más ancestral del Valle Grande del Aconcagua. Para ello, se ideó un proyecto interdisciplinario que contempló varias acciones, como la conformación de un baile chino y la organización de la celebración comunitaria del solsticio de invierno o *Wiñoy Tripantu* o *We Tripantu*.

Chinese Dance Confraternity: Cerro Mercachas and the Aconcagua Valley recovery of ancestral consciousness

Abstract

For years, El Sauce de Los Andes' school students ignored the presence of monumental Pre-Columbian remains, which were scattered near their homes and even near their classrooms. For this reason, the El Sauce Educational Community was entrusted to the recovery of part of its school and valley's identity, in a joint effort that brought together parents, students, management team and teachers, who devised decisive actions to regain the Valle Grande del Aconcagua ancestral collective consciousness. To do this, an interdisciplinary pro-

ject that contemplated various actions, such as the formation of a Chinese Dance and the organization of the community celebration of the winter solstice or *Wiñoy Tripantu* or *We Tripantu*, was devised.

Nuestro problema inicial

A comienzos del año 2008, los estudiantes de la Escuela Básica Rural El Sauce de la comuna de Los Andes desconocían que a poca distancia de sus hogares existían monumentales vestigios precolombinos en la cima del Sagrado Cerro Mercachas. Tampoco tenían conciencia de la profunda tradición religiosa y cultural que el cajón cordillerano del río Aconcagua poseía ocultos.

En vista de la inmensa riqueza que no había sido considerada en las actividades curriculares del establecimiento, se ideó un proyecto interdisciplinario que contempló varias acciones, como la conformación de un baile chino y la organización de la celebración comunitaria del solsticio de invierno o *Wiñoy Tripantu* o *We Tripantu*. Dichas actividades consideraban la participación activa de los apoderados y las familias respectivas.

Acciones del proyecto

Conformación de cofradía de baile chino adoratorio Cerro Mercachas

La cofradía de baile chino Cerro Mercachas de la Escuela El Sauce de Los Andes es una agrupación de carácter religioso, que busca la interacción entre los distintos estamentos que componen una comunidad escolar, conjugando entonces la labor de profesores, alumnos y apoderados. Se trata de una hermandad que intenta recuperar el tradicional baile chino, propio de la zona del Aconcagua, expresión ancestral de raíz precolombina que se compone de dos filas de vasallos y flautas de madera, además de un alférez que se encarga de realizar la rogativa en cuartetas.

Importante es mencionar que a fines de 2014, esta expresión fue nombrada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO.

La cofradía nace, entonces, tras la postulación al Fondo de Iniciativas Culturales del Gobierno Regional de Valparaíso en el año 2009. Fue el Centro de Padres, con la asesoría de la dirección del colegio y el profesor encargado de la propuesta, quienes formularon el proyecto 'Recuperación del baile chino por la comunidad escolar de la Escuela El Sauce de Los Andes'. Este financiamiento permitió que se im-

plementara el baile con nuevas flautas de madera, bombos, tambores y treinta trajes de distintas medidas, pensando en incluir a estudiantes y familias de todos los niveles.

Tras la invitación a participar en la iniciativa, se reunió a un primer grupo de 15 apoderados y una veintena de estudiantes. Aunque el número de vasallos ha tenido vaivenes, se mantiene un enorme interés por participar del taller. A principios de 2015, la agrupación poseía alrededor de 25 participantes, quienes se reúnen una vez por semana para realizar ensayos, observar videos relacionados con el baile o realizar actividades de comprensión e información acerca de las distintas aristas que esta actividad conlleva. A esta cifra se deben sumar una decena de exalumnos, quienes se incorporan a la cofradía durante las participaciones de la hermandad en las distintas fiestas del año.

Los objetivos del proyecto fueron:

- recuperar sitios ceremoniales ancestrales de Aconcagua, mediante la realización de rogativas de baile chino.
- proteger y difundir el patrimonio inmaterial originario del valle del Aconcagua.
- profundizar el conocimiento del origen ancestral del baile chino mediante la convocatoria a ceremonias en distintos puntos del valle.
- incentivar la práctica del baile chino entre los jóvenes del cajón cordillerano del alto Aconcagua, mediante la implementación de una cofradía en la escuela, a los pies de cerro ceremonial.

Organización de la fiesta Wiñoy Tripantu en Escuela El Sauce

La conformación de la cofradía venía acompañada de otras nuevas ideas. También ideamos la celebración del *Wiñoy Tripantu* en la escuela, para resolver la ignorancia en torno a este concepto y resaltar la relación del solsticio con esta parte del mundo. Decidimos que la fiesta sería acompañada de comidas típicas que tuviesen raíz precolombina, elemento que ha potenciado la colaboración de los apoderados, quienes llevan ya seis años participando activamente de la celebración. Junto con esto logramos posicionar la fiesta en toda la comuna y este año se han integrado otras escuelas con sus propias conmemoraciones.

Como hemos mencionado antes, en las cercanías de la escuela se encuentra el Complejo Arquitectónico Cerro Mercachas, importante centro ceremonial inca en el centro de Chile. Este sitio cuenta con va-

riados vestigios precolombinos, como son las ruinas de antiguas construcciones y petroglifos.

Con la cofradía casi formada, se propuso la celebración del solsticio de invierno o *Wiñoy Tripantu* en la cima del Mercacha, como símbolo de lo que nuestra hermandad quería impregnar y valorar con nuestra danza. Ideamos entonces todo lo necesario para que el 24 de junio de 2009, una treintena de estudiantes, apoderados y profesores ascendieran durante tres horas y realizaran una humilde rogativa en la cima del sagrado cerro. Desde ese año hemos repetido la experiencia cada solsticio de invierno y verano, transformándose con el pasar del tiempo en una nueva manera de relacionarnos con nuestro patrimonio y tradiciones.

Participación de todos los estamentos de la comunidad educativa

En cuanto a los/as apoderados/as, ellos y ellas han estado presentes en cada una de las fases de este proceso, como es la elección de los colores de los trajes, la compra de los implementos, las gestiones para los viajes que ya ha realizado la cofradía, la confección de morriones; así como también en cada una de nuestras rogativas y procesiones. Incluso en el mes de julio de 2013, la hermandad se constituyó como agrupación, gestionando la personalidad jurídica.

La propia dirección de la escuela se ha comprometido activamente en la gestión del transporte de la mayor parte de los viajes realizados por la cofradía, integrando a esta en el Plan de Mejoramiento de la Educación, financiado con fondos SEP.

Inserción de la cofradía en el circuito de fiestas religiosas del Valle del Aconcagua

En este corto tiempo de existencia, hemos logrado la participación de la cofradía en varias fiestas religiosas de Aconcagua y la región, entre ellas: Santa Filomena en la comuna de Santa María; Procesión capilla Población Pucará en Los Andes; Virgen de Las Nieves en Pocuro, Calle Larga; Virgen del Tránsito en San Felipe; Santísima Cruz de Mayo en Los Chacayes; Sor Teresa de Los Andes; Cruz de Mayo y San Miguel en San Esteban, y San Pedro en la caleta Loncura.

Encuentro con sabios indígenas de América

La cofradía fue invitada al Encuentro Internacional de Sabios Indígenas durante el año 2011, 2012 y 2014, instancia organizada por la Agrupación Raí-

ces de la Tierra. En la ocasión, la hermandad tuvo el privilegio de compartir con sabios de toda América, participando en distintas ceremonias de raíz ancestral. En una de esas instancias, la delegación del pueblo mbyá de Paraguay compartió una canción que aludía a los guardianes del sonido sagrado, ya que reconocían en nosotros esta condición.

Esta invitación nos permitió además conocer a la comunidad mapuche Rain de Puerto Montt, al participar posteriormente en el Tercer Encuentro de Jóvenes Mapuche. Esta experiencia profundizó aún más los estrechos lazos que la cofradía mantiene con las comunidades indígenas de Aconcagua.

Conclusiones

Recuperación de la identidad de la comunidad educativa

De esta forma, nuestra comunidad educativa ha ido recuperando parte de lo que es su identidad, gracias a la celebración del *Wiñoy Tripantu* y de la tarea constante de la cofradía, dedicada a difundir la raíz precolombina de muchas de nuestras fiestas religiosas y del propio baile chino.

Revitalización de los bailes chinos del Alto Aconcagua

En otro sentido, esta iniciativa ha logrado reinstalar y revitalizar en la comuna de Los Andes una expresión tan antigua como el baile chino, la cual se encontraba desaparecida en la comuna andina hasta el límite de no haber cofradías en Los Andes. Esta situación está hoy en proceso de cambio, gracias al surgimiento de nuestra cofradía.

Anexo y fundamentación

Adoratorio Cerro Mercachas

El Complejo Arquitectónico Cerro Mercachas (32°45' S y 70°30' W), que se encuentra a escasa distancia de nuestro establecimiento, fue usado por los antepasados como centro de adoración, encontrándose en su cima numerosas ruinas de construcciones y arte rupestre. Según los entendidos, fue este lugar el centro arquitectónico más importante del centro de Chile, al menos en lo que respecta a la época de influencia incaica. Se encuentra a un costado de un tramo del Camino del Inca, justo en la parte en que se introduce este en el cajón cordillerano, ruta utilizada hace milenios, ya que es un corredor natural hacia la otra cara de la cordillera. Importante también es mencionar que desde la cima del Mercachas se puede observar el monte Aconcagua. El signifi-

cado de su nombre, Mercachas, de raíz quechua, significaría "el que aboga", "protector".

El Mercachas posee una explanada amplia en su cima, por esta razón es conocido comúnmente como La Mesa. Según los diversos textos que estudian este sitio arqueológico y que consideran análisis de los vestigios de alfarería y la posición de sus estructuras, fue utilizado ritualmente durante los solsticios de invierno y verano. Esto último, ya que las principales construcciones están alineadas con la salida del sol y la vista del monte Aconcagua. Esta condición hace que su cima tenga las condiciones necesarias para realizar ceremonias dedicadas al apu más alto y venerado de América. Además existen en su explanada una veintena de petroglifos, piedras tacitas y ruinas de antiguas habitaciones que complementaron y fueron parte importante de las distintas ceremonias que se llevaron a cabo en este espacio sagrado.

Según el estudio "El fuerte de Michimalongo y la batalla contra Pedro de Valdivia" de Coros y Coros (2001), este sitio fue abandonado por las comunidades indígenas luego de la conquista española, pero tampoco fue conocido por los europeos, gracias a que pasó a ser un secreto espacio, oculto a estos, los nuevos habitantes del valle. Este mismo estudio postula que las construcciones del Mercachas eran parte del fuerte del cacique Michimalonco, el mismo que destruyera con fuego Santiago un 11 de septiembre de 1541.

Por último diremos que el Mercachas se encuentra rodeado de varios cementerios indígenas en sus laderas, lo que hace que este cerro se instaure como un centro ceremonial o santuario a media altura preponderante y significativo en el valle y en el centro de Chile.

La herencia de los bailes chinos de Aconcagua

El baile chino es una danza de raíz precolombina de carácter ritual presente en el centro de Chile. En tiempos pasados llenaba de cofradías todos los rincones, desde la IV región hasta el valle del Aconcagua. Hoy, por el contrario, solo quedan algunas de ellas.

Más allá de su carácter católico, los bailes chinos son vestigios vivientes de la presencia prehispánica en el valle del Aconcagua. Constituyen una de las expresiones más puras y que aún sobreviven, de lo que fue la ritualidad precolombina que llenó el valle con su sonido de flautas y, es por tanto, depositaria de una tradición milenaria.

Para describir una cofradía, diremos que está compuesta por un cuerpo de baile con distintos tipos de participantes. Están los vasallos que se ordenan en dos líneas con el mismo número de chinos, los que se disponen paralelamente unos frente a otros. Dentro de estas líneas se encuentran 'los punteros', quienes desde la punta delantera de la filas 'llevan' el baile. Las dos filas siguen los movimientos del o 'los tamboreros', quienes tocan su instrumento para dar ritmo de danza. Los tamboreros se instalan en el centro del baile. En la parte posterior se dispone 'el bombero', quien al tocar el bombo marca el tiempo de los movimientos. Finalmente está el 'alférez', quien lleva una bandera con los símbolos de la cofradía y tiene la función de 'cantar' o hacer la rogativa, que normalmente se realiza en cuartetos, frente al altar de un santo u otra imagen que se venera.

En nuestro sector, los bailes chinos tuvieron gran presencia hasta inicios de la década de 1980. Luego, como muchas de las expresiones culturales del país, disminuyeron las cofradías, hasta casi desaparecer.

Referencias bibliográficas

Coros C. y C. Coros (2001). El fuerte de Michimalongo y la batalla contra Pedro de Valdivia. *Revista El Chaski* N°3.



Gobierno de Chile

www.gob.cl

Ministerio de Educación

Gobierno de Chile

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Gobierno de Chile



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe



Universidad de Chile



BALMACEDA
ARTE JOVEN



Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura

Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO