

Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio

Luis Hernán Errázuriz
(Pontificia Universidad Católica de Chile — UC, Santiago, Chile)

RESUMEN — Educación Artística ayer y hoy: anacronismo, dependencia y resistencia al cambio

— El presente artículo aborda la situación marginal de la enseñanza de las artes en el sistema escolar chileno, considerando la necesidad de justificar su rol a través de múltiples racionalidades. En base a resultados de investigaciones recientes, se argumenta que uno de los factores que influye de un modo determinante en las percepciones y prácticas de la educación artística, es la deficitaria formación disciplinar que recibe el profesorado en la enseñanza superior. Salvo casos excepcionales, se advierte un panorama de la enseñanza artística — primaria y secundaria — un tanto anacrónico y aletargado, en un mundo que se transforma vertiginosamente de un modo cada vez más incierto y desafiante.

PALABRAS CLAVE

Educación Artística. Anacronismo. Dependencia. Resistencia al cambio.

RESUMO — Ensino da Arte ontem e hoje: anacronismo, dependência e resistência à mudança

— Este artigo trata da situação marginal do ensino de arte no sistema escolar chileno, considerando a necessidade de justificar seu papel por meio de múltiplas racionalidades. Com base nos resultados de pesquisas recentes, argumenta-se que um dos fatores que influi de modo determinante nas percepções e práticas do ensino de arte é a formação disciplinar deficitária que os professores recebem no ensino superior. Exceto em casos excepcionais, há um panorama do ensino de arte — ensino fundamental e médio — que é um tanto anacrônico e letárgico, em um mundo que se transforma vertiginosamente de um modo cada vez mais incerto e desafiador.

PALAVRAS CHAVE

Ensino de Arte. Anacronismo. Dependência. Resistência à mudança.

Introducción

Con el propósito de considerar algunos factores que parecen estar afectando dicho panorama, abordaremos los siguientes temas. Primeramente, haremos una breve reseña histórica de la educación artística en Chile para ejemplificar formas de anacronismo, dependencia extranjera y resistencia al cambio. Después de ilustrar la necesidad permanente de justificar la enseñanza de las artes en el sistema escolar, resumiremos las racionalidades utilizadas con mayor frecuencia para fundamentar la enseñanza de las artes en la educación, teniendo presente su pertinencia y/o relevancia desde una perspectiva argumental.

Por último, presentaremos los resultados de investigaciones que confrontan la opinión del profesorado encuestado en 1985 y 2014, en relación con los propósitos de la educación artística. Adicionalmente, se incluye información sobre las actividades que realizan los profesores de arte en la educación primaria y antecedentes relativos a de su formación docente en la educación superior.

A la luz de los antecedentes recogidos en una muestra de 207 docentes que imparten artes en educación básica, en 103 establecimientos educacionales¹, se evidencia que la educación artística impartida en un porcentaje significativo de las escuelas investigadas no está a la altura de los desafíos socio culturales que estamos enfrentando en la sociedad contemporánea. ¿Qué rasgos distintivos caracterizan dicha educación? ¿Qué evidencian las imágenes y datos recopilados del enfoque de la enseñanza artística que se está impartiendo?

En no pocas escuelas observamos una educación artística caracterizada por un predominio evidente de la producción bidimensional, donde el dibujo a lápiz grafito y la pintura figurativa continúan siendo las actividades más frecuentes (véase Tabla 1); con escaso o sin tiempo destinado a la enseñanza de la historia del arte, menos aún a la apreciación estética y la reflexión crítica. Así, constatamos un modelo de educación artística dominado por las manualidades (ACASO, 2014); bastante anacrónico², vale decir, una “educación artística escolarizada” que se viene arrastrando por décadas. Cabe preguntarse entonces, ¿por qué en un mundo tan dinámico y cambiante la enseñanza del arte pareciera estar congelada en el tiempo como si estuviéramos en el siglo pasado? Es más, resulta paradójico confrontar, por una parte, el vértigo con que están cambiando las artes contemporáneas y, por otra, la decimonónica concepción de las artes que pareciera estar intoxicando buena parte

¹ Véase: Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la X Región de Los Lagos (2014). Dicha investigación fue replicada en San Antonio (2016) y en la región sub-poniente de Santiago (2017-2018). Investigadores: Luis Hernán Errázuriz (Instituto de Estética), Guillermo Marini (Facultad de Educación), Joaquín Fernando e Isidora Urrutia (Instituto de Sociología), Raúl Chacón. Pontificia Universidad Católica de Chile. Fondo Ministerio de las Artes y las Culturas.

² Si tomamos como referencia, por ejemplo, el proceso de transformación que experimentó la enseñanza de las artes posterior a la segunda guerra mundial.

de la educación artística en las escuelas. En contraste, cómo no recordar a Mercedes Sosa cantando: “*Cambia, todo cambia*”, “*cambia el modo de pensar*”... Y me pregunto: ¿por qué todo cambia tanto y la educación artística parece cambiar tan lentamente?

Tabla 1 – Contenidos enseñados por profesores de Artes Visuales, según sexo ¿Cuál(es) de los siguientes subsectores de las artes enseña Ud. al interior de este establecimiento? Marque todos los que correspondan

	Femenino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Dibujo	92	92%	30	93,8%	122	83%
Pintura	93	93%	26	81,3%	119	81%
Collage	88	88%	23	71,9%	111	76%
Escultura	56	56%	13	40,6%	69	47%
Modelado	49	49,5%	11	34,4%	60	41%
Grafiti	29	29%	15	46,9%	44	30%
Muralismo	27	27%	10	31,3%	37	25%
Grabado	23	23%	11	34,4%	34	23%
Ilustración	25	25%	8	25%	33	22%
Fotografía	17	17%	12	37,5%	29	20%
Video	9	9%	6	18,8%	15	10%

Fuente: archivo del autor.

Antecedentes de la historia de la educación artística en Chile

La tendencia a resistir el cambio y/o la renovación, frente a los desafíos que van surgiendo en distintos períodos sociales, políticos, económicos y tecnológicos, es uno de los rasgos constitutivos de la historia de la educación artística chilena (ERRÁZURIZ, 1993). No son pocos los casos en que las autoridades políticas, educacionales, el profesorado, las comunidades educativas, otros, se han resistido — no han visto, o no han querido ver — la necesidad de hacer transformaciones y/o actualizar la enseñanza de las artes. Veamos algunos ejemplos.

El primer acto de resistencia al cambio se remonta a 1775, año en que el visionario servidor público don Manuel de Salas propone a los señores de la Junta del Consulado en Chile — representantes de la corona — la creación de la Real Academia de San Luis: “aunque ofrecí graciosamente los modelos, libros e instrumentos, que con ese fin traje antes; aunque franqueé los costos hasta la aprobación del Rey, ser reservó la ejecución para otro tiempo” (ERRÁZURIZ, 1993, p. 3).

Años más tarde, en 1797, gracias a la perseverante insistencia de Salas a la corona española, se permitió la apertura de la primera mención de una cátedra de dibujo en Chile, cuyo objetivo fue no sólo “servir al hombre de trabajo, al comercio ya a la producción del país”, sino también contribuir al desarrollo del arte (ERRÁZURIZ, 1993, p. 26).

Durante las primeras décadas del siglo XIX, el dibujo geométrico lineal dominará la educación artística en Chile bajo la influencia del ideal europeo, ya que, como afirma Sarmiento,

Para nosotros la adquisición de este precioso arte, no es simplemente un nuevo adorno, es algo más que un complemento necesario a toda educación; es el fin que debe conducir la instrucción popular. En países tan adelantados como Francia, Alemania e Inglaterra, y en los que el cultivo de las profesiones industriales ha sido llevado a tan alto grado de adelantamiento, en países en que la gran mayoría depende de la subsistencia de la labor de sus manos, el dibujo lineal es tan necesario y de una aplicación tan práctica como la lectura, la caligrafía y el cálculo. (SARMIENTO apud ERRÁZURIZ, 1993, p. 47).

Aún cuando se va reconociendo progresivamente la importancia del dibujo en la formación de los artesanos, tomará un buen tiempo la renovación de su metodología de enseñanza que se basaba en el método francés denominado Bouillon. En efecto, la resistencia a cambiar dicho método se dilató en exceso, pese a las limitaciones que se advierten en la práctica: “la enseñanza del dibujo en el Instituto Nacional — principal establecimiento de varones del país — es todavía eminentemente geométrico y teórico”. “Los niños empleaban gran parte del tiempo en el estudio de lecciones orales de geometría y de algunos conceptos básicos de arquitectura, de los cuales, al parecer, nos sacaban mucho provecho”. Por su parte, la situación en la Escuela Normal — centro de formación docente de la época — no era mejor y, en consecuencia, “en la gran mayoría de las escuelas primarias los exámenes de dibujo se reducían al conocimiento de algunas definiciones sin una demostración práctica” (ERRÁZURIZ, 1993, p. 68).

Tendrán que transcurrir muchos años para superar las barreras que impiden ampliar la noción de dibujo geométrico lineal hacia el dibujo de paisaje, la pintura y otros medios expresivos. Fue así como los nuevos reglamentos y planes de estudio

del Instituto Nacional, promulgados entre 1863 y 1877, que regían para toda la educación Preparatoria y Secundaria, enriquecieron y diversificaron la enseñanza artística, al dibujo natural, de paisaje, lineal y de ornamento, siguiendo las nuevas tendencias europeas pudo conocer Diego Barros Arana en importantes centros de educación del viejo continente. En esta oportunidad, a diferencia de lo ocurrido con la Academia de San Luis, la influencia extranjera se transformará en un factor dinamizador del cambio que logró romper la inercia conservadora del medio local.

Pero no será fácil superar el monopolio del dibujo, actividad que, como veremos, continua siendo una la más recurrente en las salas de clase (véase Tabla 1). Tendrán que pasar varias décadas para que, en los albores del siglo XX, surja una concepción mas amplia de la educación artística — al menos en la reflexión teórica — que promueva la inclusión de diversos tipos de dibujo, canto y lecciones de música, e incentive a la educación estética con la finalidad de apreciar

(...) todas las bellezas de la naturaleza o del arte, el gusto literario, el sentimiento musical, el conocimiento de las artes plásticas, i también los diversos talentos que permiten no solamente sentir la belleza de las obras de los otros, sino también realizarlas en obras personales (ERRÁZURIZ, 1993, p. 94).

Educación estética que, hasta ahora, más que una realidad palpable en la formación de la niñez y la juventud, continua siendo un desafío pendiente en la educación chilena (ERRÁZURIZ, 2006).

El impulso de un nuevo siglo traerá aires de renovación. Será Juan Francisco González — uno de los más grandes pintores chilenos — quien, en 1906, reivindicará la dimensión artística del dibujo en contra de quienes lo perciben meramente como un instrumento para el desarrollo industrial:

Hai pues entre nosotros un concepto muy erróneo del arte del dibujo i hasta de todo lo que con él se relaciona. Se cree que el dibujo es algo así como una labor de prolijidad que se alcanza a fuerza de tiempo y de paciencia. El diletantismo dirigente y el desdén general de las artes, han contribuido a falsear esta como muchas otras nociones, en daño de la verdad y de la importancia que deben tener como elementos de la cultura. (ERRÁZURIZ, 1993, p. 101-102).

Adelantándose varias décadas, con una mirada visionaria señala: “Como se sabe mirar no es sinónimo de ver. Es solamente la educación por el arte lo que puede cultivar nuestro ojo, a fin de saber apreciar lo que cae bajo nuestra mirada” (ERRÁZURIZ, 1993, p. 101-102). Lamentablemente, ha transcurrido más de un siglo y González no ha sido debidamente escuchado aún.

Con el pasar de los años irán surgiendo nuevas propuestas y transformaciones, por ejemplo, en 1911, Ramón Luis Ortúzar publica *La Enseñanza Moderna del Dibujo*, advirtiendo que:

El programa de Dibujo aprobado por el Honorable Consejo de Instrucción Pública de 1893, está del todo anticuado: se basa exclusivamente en ejercicios geométricos, mientras la corriente moderna se inspira en la reproducción de objetos naturales. A fin de allegar mi concurso a la modificación de la enseñanza del Dibujo, he traducido del francés el Programa que para esta asignatura ha elaborado el gobierno francés, conforme con los más modernos y racionales principios pedagógicos” (ORTÚZAR apud ERRÁZURIZ, 1993, p. 110).

De esta forma, nuevamente la resistencia al cambio en Chile es confrontada con los procesos de modernización que se originan en el extranjero. Con el objeto de impulsar el método moderno, el año 1913, se dictan los primeros cursos de perfeccionamiento para docentes en las ciudades de Valparaíso y Santiago, entre otras.

Las primeras manifestaciones de interés a favor del arte infantil tendrán lugar en Chile el año 1926, lo cual dará lugar a la primera exposición que aborda el tema. Por su parte, la maestra Luisa Salinas animada por el espíritu de modernización de la época, en 1928 será comisionada por el gobierno de Chile para viajar a Dresden, Alemania, con el objeto de participar en un curso de Dibujo, del cual surgirán a su regreso al país nuevas propuestas y orientaciones: “El dibujo en nuestras escuelas de Chile debe cumplir su más alta misión la que consiste en proporcionar noble y puro goce, perfeccionando el instinto estético” (ERRÁZURIZ, 1993, p. 140).

Finalmente, en 1949 el Ministerio de Educación reemplazará el nombre de Dibujo por el de Artes Plásticas en Educación Primaria, cambio que tendrá lugar en

1952 en la Educación Secundaria. Vale decir, tardó aproximadamente 155 años — desde la creación de la Academia de San Luis en 1979, hasta después de la segunda guerra mundial — para denominar el área bajo el concepto de Arte. El cambio de nombre de la asignatura, de Artes Plásticas a Artes, tardará 47 años en educación primaria, mientras en educación secundaria tomarán 46 años modificar de Artes Plásticas a Artes Visuales.

A estas alturas, no es necesario continuar citando ejemplos relativos a situaciones de anacronismo, dependencia y resistencia a las transformaciones en la historia de la educación artística. Pero cabe preguntarse: ¿cuantos años más, cuantas décadas tendrán que transcurrir para que la educación artística en las escuelas chilenas sea de mayor calidad? Por ejemplo, para que enseñen el extraordinario patrimonio artístico latinoamericano, el arte contemporáneo, la fotografía, el cine, las nuevas tecnologías digitales y promuevan una visión multicultural. Para que además de la producción artística cultiven la reflexión crítica, la apreciación y la experiencia estética. Y asuman un compromiso más decidido con los apremiantes desafíos medioambientales, patrimoniales, entre otros, que estamos viviendo.

La necesidad permanente de justificar la educación artística

La situación histórica de marginalidad de las artes en el sistema escolar chileno (ERRÁZURIZ, 1993), y su persistencia en el tiempo, han contribuido a generar un volumen considerable de líneas de argumentación, racionalidades y teorías para justificar su inclusión en el currículo. Esta tendencia se puede apreciar claramente en la literatura que aborda el tema, la que suele concentrarse en el estudio de diversas justificaciones, clasificaciones, modos de transferencia y evolución de los propósitos de la educación artística.

La justificación de los propósitos de las artes se enmarca en un contexto escolar donde la disponibilidad de tiempo, recursos humanos y materiales, son limitados. A diferencia de áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias que son consideradas imprescindibles en el modelo educacional imperante, y que tienen un estatus

garantizado — un derecho adquirido por costumbre —, las artes suelen considerarse prescindibles y/o estar amenazadas, en riesgo de extinción, debido a lo cual los procesos de auto-validación y justificación se remontan a los orígenes de la historia de la educación artística.

Dichas justificaciones han sido clasificadas de diversas formas. Por ejemplo, Elliot Eisner (1972) define básicamente dos tipos de categorías: contextualistas y esencialistas. Las primeras consideran las artes principalmente como un medio para satisfacer necesidades personales, sociales y/o del país. Las segundas argumentan que las artes son capaces de entregar un aporte único a la educación de la niñez y la juventud y, en consecuencia, no se requiere de justificaciones extrínsecas. Según Eisner las justificaciones contextuales no sólo fracasan en su intento por justificar las artes por la debilidad de su línea argumental sino, además, reducen la contribución única que éstas pueden hacer. Es más, en su opinión, cualquier programa de educación artística que utiliza el arte como instrumento, para lograr primeramente otros fines, está diluyendo la experiencia artística, y en cierto sentido, robando a la niñez la contribución única que puede ofrecerle el arte.

En consecuencia, frente a las preguntas ¿por qué enseñar arte? y ¿cuáles son los aportes fundamentales de dicha enseñanza a la educación de la niñez y la juventud?, no da lo mismo responder con argumentos esenciales o contextuales, — intrínsecos o extrínsecos — como otros prefieren denominarlos. En efecto, no se trata de un asunto meramente teórico reservado para círculos académicos, sino de un tema clave que debe ser seriamente abordado, especialmente en los procesos de formación y perfeccionamiento del profesorado. Así, el estudio de las funciones que puede cumplir el arte en la educación, junto a un discernimiento reflexivo y crítico sobre el tema, es importante no sólo desde una perspectiva filosófica y pedagógica, o para persuadir a las autoridades educacionales y a quienes diseñan el currículo, sino fundamentalmente por las implicancias que el discernimiento sobre el tema puede tener en la selección y orientación de las prácticas de la educación artística.

En el artículo *Reconsidering the purposes of art education: Insights from a 2014 questionnaire in Chile* (ERRÁZURIZ; MARINI; URRUTIA, 2018), analizamos cómo la experiencia de identificar y discutir sobre los propósitos y sus posibles influencias afecta el logro de la calidad en la educación (BIESTA, 2014). A modo de ejemplo, en el proyecto "Calidades de la Calidad" de la Universidad de Harvard se plantea que los maestros de arte y administradores que están intentando desarrollar una educación artística de excelencia suelen asociar la calidad de dicha educación con la consecución de determinados fines. Al respecto se plantea que "lo que constituye una educación artística de alta calidad está inextricablemente ligada a la pregunta de por qué deberíamos estar enseñando las artes en primer lugar" (SEIDEL et al, 2009, p. 17). En otras palabras, si bien ningún propósito es suficiente para asegurar la calidad en educación artística, no todos ellos son igualmente relevantes o incluso necesarios en un contexto específico.

Racionalidades para justificar la educación artística

El requerimiento permanente de justificar la enseñanza artística en la historia de la educación primaria y secundaria en Chile, ha generado, con el pasar del tiempo, una batería de "racionalidades" que buscan defender su inclusión en el currículo escolar. Como veremos, existe una diversidad de propósitos que cubren un amplio espectro de ámbitos y funciones a los cuales supuestamente contribuiría la educación artística. A continuación resumimos algunas de estas líneas de argumentación con la intención de ilustrar el tema.

Racionalidad industrial: Las artes son vistas como un área indispensable para impulsar el desarrollo industrial y, consecuentemente, la prosperidad económica del país. Este argumento fue particularmente recurrente durante el siglo XIX y comienzos del XX, en el entendido que la enseñanza del dibujo jugaba un rol fundamental en el desarrollo de habilidades y la formación de artesanos.

Racionalidad histórica: Dado que las artes han alcanzado una alta posición de reconocimiento a lo largo de la historia, no deberían ser descuidadas en la educación

de la sociedad contemporánea. Este es uno de los pocos argumentos que ha sido usado constantemente para justificar la enseñanza de las artes en la educación.

Racionalidad extranjera: El estatus de las artes es importante en la educación de los países desarrollados, en consecuencia, debería mejorar su posición en el sistema escolar chileno. Este argumento está estrechamente vinculado con la racionalidad industrial y fue bastante recurrente hacia finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del XX.

Racionalidad moral: La enseñanza del arte contribuye a la educación moral de la niñez a través del refinamiento de su vida emocional y espiritual. Este argumento fue utilizado principalmente durante las primeras décadas del siglo XX y hasta los años cuarenta, aún cuando ha perdurado en el tiempo cada vez con menor relevancia.

Racionalidad expresiva: a través de las artes la niñez puede proyectar sus sentimientos, emociones y todo su mundo interior, el cual de otra forma no podría ser comunicado. Este argumento emerge por los años treinta y cuarenta en el siglo XX — y es conocido como el desarrollo de la autoexpresión. Desde entonces, ha evolucionado hacia una formulación más equilibrada.

La racionalidad cognitiva: El arte estimula el desarrollo cognitivo y, por lo tanto, debería considerarse más seriamente en las escuelas. Esta línea de argumentación ha sido mencionada desde finales del siglo XIX, no obstante, su desarrollo desde una perspectiva más consistente surge a mediados del siglo XX.

Racionalidad perceptiva: A través de las artes se puede desarrollar la sensibilidad perceptiva tanto en su dimensión estética como hacia el medio ambiente. Como en el caso anterior, este argumento fue planteado desde las primeras décadas del siglo XX pero comenzó a ser más ampliamente reconocido a partir de los años cincuenta.

Racionalidad creativa: Los establecimientos escolares deberían desarrollar la capacidad creativa de los estudiantes. En consecuencia, el rol de las artes es de vital importancia en su desarrollo. Desde mediados del siglo XX, el desarrollo de la

creatividad se ha transformado en el principal argumento para justificar la enseñanza de las artes en el currículo escolar.

Como se puede apreciar, no son pocos los argumentos que han sido esgrimidos en la historia de la educación chilena con el propósito de justificar la enseñanza artística en el currículo escolar. Si analizamos dichas racionalidades podremos constatar que son de muy diversa naturaleza, vale decir, cubren un amplio espectro de habilidades, dimensiones cognitivas y niveles de relevancia que no podemos discutir en este artículo. En su mayoría provienen de movimientos educacionales que se han originado en Europa, preferentemente Francia, Alemania y Bélgica durante el siglo XIX, o durante la primera mitad del siglo XX. Otras tienen su origen principalmente en Norteamérica (USA) e Inglaterra durante la segunda mitad del siglo XX. Algunas responden a un conjunto de factores determinados por influencias internas y externas. En cualquier caso, la dependencia extranjera ha tenido una influencia determinante en términos editoriales, con frecuencia restringiendo el rol de la educación artística a objetivos instrumentales y/o auxiliares, como si fuera una agencia de servicio (CROSS, 1977). O bien, como un factor transformador que contribuye a responder a los desafíos culturales de cada época desde una perspectiva más esencial, vale decir, combinando justificaciones contextuales y esenciales.

Opiniones del profesorado sobre los propósitos de la educación artística (1985-2014)

Después de esbozar algunos antecedentes sobre la historia de la educación artística en Chile, considerando la necesidad de justificar el rol de arte en la educación y diversas líneas de argumentación, corresponde ahora exponer la valoración que hace el profesorado de los propósitos del arte en los períodos 1985 y 2014. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en ambos períodos a partir de la misma encuesta.

Metodología

Los datos iniciales provienen de una investigación exploratoria realizada en Santiago, Chile, 1985³. Su principal objetivo fue conocer la situación de la enseñanza de las Artes Plásticas (hoy Artes Visuales) y los problemas más relevantes que tienen los profesores de Arte en el ejercicio de su trabajo docente. Con este propósito, se diseñó un cuestionario (ERRÁZURIZ, 1989, p. 320), que incluye la siguiente pregunta sobre la relevancia que los profesores de arte les confieren a diversos propósitos de la educación artística: "¿Cuál es la importancia que Ud. le atribuye, a las funciones a continuación enumeradas, para justificar el rol del arte en el currículo escolar?"

Participantes (1985): El cuestionario se entregó a un total de 250 profesores de arte en 103 establecimientos educacionales ubicados en 19 distritos de Santiago. El método de muestreo utilizado — en este caso — no fue probabilístico, ya que se distribuyó al máximo número posible de maestros de arte, y solo el 69% respondió la encuesta. La muestra encuestada estuvo constituida por 172 maestros de arte (N (total) = 172).

La otra fuente de datos corresponde a una investigación exploratoria realizada en la región de Los Lagos, sur de Chile, 2014⁴. Uno de los objetivos del estudio fue determinar la importancia que los profesores de arte le atribuyen a los propósitos de la educación artística. Se enumeraron dos conjuntos de propósitos para ser evaluados utilizando una escala Likert de cinco puntos. Las respuestas variaron de 1 = "Muy importante" a 5 = "No importante". El primer conjunto corresponde a los 12 propósitos extraídos de la investigación (ERRÁZURIZ, 1985). El segundo incluye 8 propósitos

³ La necesidad y el papel del arte en la educación de la sociedad contemporánea. Investigación DIUC 100/83. Luis Hernán Errázuriz (Coordinador), Soledad Manterola, Elda Balbontín, Carmen Undurraga.

⁴ La investigación fue encargada por la Corporación Cultural Teatro del Lago, y ejecutada en la región de Los Lagos. Contó con el financiamiento, vía fondos concursables, del Consejo Nacional de las Artes y la Cultura de Chile (CNCA). Fue dirigido por un equipo multidisciplinario de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Instituto de Estética: Prof. Luis Hernán Errázuriz (Coordinador), Facultad de Educación: Prof. Guillermo Marini, Instituto de Sociología: Isidora Urrutia. Investigación en terreno: Josefina Buschman, Joaquín Fermandois.

emergentes que se desprenden de las nuevas orientaciones curriculares y programas de Artes Visuales, elaborados por el Ministerio de Educación en el contexto de las reformas educativas impulsadas desde la transición a la democracia, vale decir, a partir de 1990.

Participantes (2014): se seleccionaron 36 escuelas utilizando un método de muestreo aleatorio estratificado. En cada uno de los estratos se consideró la dependencia administrativa de las escuelas según el sistema educativo chileno: público, subsidiado y privado⁵. El número de escuelas seleccionadas al azar fue proporcional al porcentaje que cada dependencia representó regionalmente. Como resultado, la muestra final estuvo compuesta por 18 escuelas públicas, 13 subvencionadas y 5 privadas. En cada escuela seleccionada, se aplicó un cuestionario a los profesores que enseñan arte⁶ en la enseñanza básica. Debido a limitaciones prácticas tales como distancia geográfica, restricciones de tiempo y disponibilidad del profesorado, los docentes que respondieron el cuestionario no fueron seleccionados al azar, sino de acuerdo a la disponibilidad de las o los encuestados y/o de cada establecimiento. En consecuencia, sus respuestas no son representativas de los profesores de arte a nivel regional. La muestra encuestada estuvo constituida por 73 maestros de arte (N (total) = 73).

Análisis: Para estudiar la valoración que le atribuyen los profesores a las funciones que justificarían el rol del arte en el currículo escolar, se emplearon métodos de análisis comparativos con el objeto de contrastar los datos recopilados en los dos muestreos, la investigación FAE (2014) y los resultados obtenidos en el estudio

⁵ El sistema escolar chileno reconoce tres tipos de dependencias administrativas a nivel escolar. Los establecimientos *municipales* son escuelas públicas, financiadas por el Estado y administradas por los municipios. Las escuelas *subvencionadas* son administradas por organizaciones privadas (sin o con fines de lucro) que reciben un subsidio público por estudiante. Los colegios *privados* (sin, con fines de lucro, o participación en los beneficios), no reciben subsidios públicos.

⁶ Existen dos tipos de profesores que imparten cursos de arte en educación primaria. Por una parte, aquellos que son generalistas y se desempeñan como profesores de enseñanza básica en diversas asignaturas: lenguaje, idiomas, matemáticas, ciencias y, entre otras, arte. Por otra, están los maestros que se titularon como profesores de arte y se dedican a la enseñanza en dicho ámbito. El cuestionario fue aplicado a ambos tipos de docentes, generales y especialistas.

efectuado en 1985. Si bien el contexto de dichas investigaciones varía considerablemente (Santiago, 1985; Los Lagos, 2014), y ninguna puede ser considerada estadísticamente representativa de la opinión del profesorado en dichas regiones, el análisis comparativo busca ilustrar posibles convergencias, divergencias y / o singularidades, opiniones y/o actitudes de los docentes en relación con los propósitos del arte en la educación escolar. Dado que se usaron exactamente las mismas alternativas⁷ en ambas investigaciones (1985-2014), se pudieron comparar opiniones que hasta ahora no se habían investigado en Chile. El método comparativo también se usó para analizar una pregunta que se incluye en la investigación 2014 que se refiere al nivel de importancia que les atribuye el profesorado a los propósitos emergentes de la educación artística⁸, teniendo en cuenta factores demográficos y contextuales que podrían estar asociados a sus valoraciones.

Resultados

Convergencias, divergencias y singularidades de la valoración que los profesores le atribuyen a las funciones que justifican el rol del arte en el currículo escolar: Santiago, 1985 y Los Lagos, 2014, véanse tablas 2 y 3.

⁷ En la pregunta referida a las funciones para justificar el arte en el currículo escolar.

⁸ Estos propósitos se desprenden de los programas de Artes Visuales y las nuevas orientaciones curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación, para impulsar las reformas educativas que han tenido lugar en Chile durante las últimas dos décadas.

Tabla 2 – Importancia que los profesores le atribuyen a los propósitos de la educación artística en 1985 y 2014

	Muy importante		Importante		Poco importante o no importante	
	1985	2014	1985	2014	1985	2014
Desarrollar la capacidad de un pensamiento creativo, libre y crítico.	90,0%	90,7%	9,4%	9,3%	0,6%	5,4%
Desarrollar la capacidad de percibir el medio ambiente.	74,6%	67,6%	20,7%	25,7%	4,7%	4,0%
Proporcionar oportunidades de autoexpresión para ayudar al conocimiento de sí mismo.	69,8%	73,3%	27,8%	22,7%	2,4%	0,0%
Enriquecer la vida, ayudar al desarrollo de individuos bien integrados y contribuir a la realización personal.	68,0%	74,7%	29,6%	21,3%	2,4%	4,0%
Cultivar los sentimientos y emociones a través de formas expresivas.	65,1%	78,7%*	32,0%**	17,3%	3,0%	4,0%
Desarrollar la experiencia estética y el conocimiento de valores culturales y morales.	52,6%	68,0%*	42,1%**	26,7%	5,3%	8,0%
Proporcionar un modo de conocimiento que ayude al desarrollo intelectual.	47,9%	66,7%*	42,0%**	25,3%	10,1%	6,8%
Proveer los medios para desarrollar habilidades técnicas, las cuales puedan ser empleadas en propósitos artísticos u otros.	42,6%	61,3%*	43,2%	33,3%	14,2%*	5,3%
Proporcionar ayuda terapéutica y contribuir a la educación especial.	35,9%	54,7%*	31,7%	33,3%	32,3%	6,8%
Proporcionar al individuo la oportunidad de experimentar el valor intrínseco del arte.	34,5%	58,1%*	45,8%	35,1%	19,6%*	5,3%
Proporcionar una fuente de goce, brindando la oportunidad de usar el tiempo libre de un modo constructivo.	34,3%	56,8%*	41,0%	37,8%	24,7%*	12,0%
Ofrecer la oportunidad de experimentar la posibilidad de convertirse en artista y ayudar a otras carreras profesionales.	24,6%	51,4%*	28,7%	35,1%	46,7%*	13,5%
Media	53,3%	66,8%*	32,8%	26,9%	13,8%	6,3%
Desviación estándar	0,20	0,11	0,10	0,08	0,15	0,03

* Significativamente más alto ($p < 0,1$)

** Significativamente más alto ($p < 0,05$)

Fuente: archivo del autor.

El porcentaje de profesores que consideró “muy importante” la totalidad de propósitos fue significativamente mayor en 2014 que en 1989. Mientras el 2014 el promedio (M.I.) alcanzó el 68%, en 1989 fue de un 53%. En otras palabras, en la

actualidad existe una proporción aún mayor de maestros que estima que todos los propósitos son, al parecer, igualmente relevantes. Este hecho podría interpretarse como una disminución en la capacidad para priorizar de un modo reflexivo y crítico el valor de cada enunciado en el contexto de la educación artística.

El propósito que alcanzó una mayor valoración, con porcentajes equivalentes en ambos estudios, fue "desarrollar la capacidad de un pensamiento creativo, libre y crítico" (1984: 90%), (2014: 90.7%). Por su parte, en la encuesta del 2014 "cultivar los sentimientos y emociones a través de formas expresivas" (79%) y "proporcionar oportunidades de autoexpresión para ayudar al conocimiento de sí mismo" (75%). En 1989, los mismos propósitos fueron considerados como "muy importantes" por el 65% de los docentes, vale decir, en un porcentaje significativamente menor

Hay evidencia de un aumento significativo el 2014 en la valoración intrínseca que se hace de las artes para justificarlas en el currículo escolar. Los propósitos que presentaron el mayor incremento (más de 23 % en ambos casos) en el porcentaje de maestros que los valoraron como "muy importantes" fueron: "proporcionar al individuo la oportunidad de explorar el valor único e intrínseco del arte" y "ofrecer la oportunidad de experimentar la posibilidad de convertirse en artista y ayudar a otras carreras profesionales", los cuales reafirman el valor del arte en sí, más allá de consideraciones instrumentales. No obstante, dado que la gran mayoría de los propósitos fueron sobrevalorados el 2014, en comparación con el estudio del 1984, esta mayor valoración podría interpretarse como falta de claridad para priorizar dichos propósitos. En otras palabras, si la gran mayoría de los argumentos son considerados "muy importantes" entonces son considerados igualmente relevantes para justificar el rol del arte en la educación escolar.

Opiniones del profesorado sobre los propósitos emergentes (2014)

En términos generales, cuando se comparan con los propósitos considerados más relevantes que se muestran en la Tabla 2, los propósitos emergentes (Tabla 3, N

(total) = 127) fueron evaluados como "muy importantes" por una menor proporción del profesorado.

Tabla 3 – ¿Qué importancia le concede a las funciones enumeradas a continuación para justificar el rol del arte en el currículum escolar?

	Público	Dependencia subvencionada	Privado	Total
Contribuir el desarrollo de una conciencia en relación con el entorno natural y cultural.	82,5%*	64,0%	44,4%	71,6%
Contribuir al conocimiento del arte chileno.	72,5%	72,0%	66,7%	71,6%
Contribuir al desarrollo de una conciencia local y patrimonial.	75,0%	68,0%	55,6%	70,3%
Promover el vínculo con otras áreas del currículum escolar.	67,5%	64,0%	66,7%	66,2%
Promover el vínculo con nuevas tecnologías, soportes y lenguajes emergentes.	62,5%	56,0%	66,7%	60,8%
Promover el desarrollo de una conciencia cívica / democrática.	60,0%	52,0%	44,4%	55,4%
Contribuir al conocimiento del arte latinoamericano.	50,0%	64,0%	88,9%**	59,5%
Contribuir a conocimiento de las artes contemporáneas.	50,0%	48,0%	55,6%	50,0%

* Significativamente más alto que los colegios privados ($p < 0,05$)

** Significativamente más alto que los colegios públicos ($p < 0,05$)

Fuente: archivo del autor.

Por ejemplo, “promover el conocimiento sobre el arte contemporáneo” (50%) y “promover el conocimiento sobre el arte latinoamericano” (59,5%) fueron los propósitos emergentes evaluados en un porcentaje más bajo en la categoría “muy importantes”. Sin embargo, vale la pena destacar que el 50% o más de los encuestados les atribuye gran importancia a dichos propósitos, los que aunque fueron incorporados en los nuevos programas de arte, no han sido asimilados en las escuelas al nivel que corresponde.

En contraste, “Desarrollar conciencia hacia ambientes naturales y culturales” (71,6%), seguido de “Promover el conocimiento del arte chileno” (71,6%) y “Contribuir al desarrollo de la conciencia local y patrimonial” (70,3%) fueron los propósitos

emergentes que obtuvieron un mayor porcentaje de docentes que los calificó como "muy importantes".

Conclusión

Por más de dos siglos, la educación artística ha formado parte de la enseñanza en Chile. Su origen se remonta a finales del siglo XVIII, época en la que surgieron las primeras academias de dibujo y centros de formación para artesanos. A mediados del siglo XIX, la enseñanza del dibujo lineal, el canto, baile y algunas nociones básicas de música instrumental, pasaron a formar parte gradualmente del currículo de los primeros establecimientos "escolares" de la educación primaria y secundaria en el país.

No obstante, la historia de la enseñanza del arte está marcada por su condición de marginalidad y/o su carácter prescindible en la formación de la niñez y la juventud. La desigual distribución de recursos en comparación con otras áreas del currículo así lo evidencian. Salvo excepciones, estadísticamente poco significativas, la carencia de materiales — tiempo, espacio, infraestructura y recursos didácticos — junto a la precariedad de la formación docente, especialmente en el ámbito de la educación artística, forman parte constitutiva de dicha historia (ERRÁZURIZ, 1989).

En este contexto, la necesidad permanente de justificar el rol de las artes en la educación nos ha obligado a generar una batería de argumentos y racionalidades, que han ido evolucionando y/o cambiando según las exigencias y desafíos surgidos en distintos períodos históricos. Sin embargo, más allá de la diversidad teórica y argumentativa producida a lo largo del tiempo, no pocos de estos propósitos se han transformado en meros eslóganes o consignas que no parecen tener un impacto significativo en las salas de clase y/o los "talleres de arte". En este sentido, resulta paradójal que, por una parte, el 90 % de profesorado (1984: 90%), (2014: 90.7%) considere que "desarrollar la capacidad de un pensamiento creativo, libre y crítico" constituye la primera prioridad para justificar el rol de las artes en la educación y, por otra, que las evidencias recogidas de la enseñanza artística, en no pocos

establecimientos investigados, refleje bajos niveles de creatividad, autonomía y libertad.

Existen diversos factores que están afectando las posibilidades de evolución y cambio de la situación marginal de las artes en la educación. Sin duda, las prácticas docentes anacrónicas o mediocres contribuyen a desprestigiar el rol que pueden jugar las artes en la formación de la niñez y la juventud. Asimismo, el bajo nivel de formación y perfeccionamiento que ofrecen no pocas universidades, tanto en cantidad de tiempo como en calidad de la docencia, también constituye un factor determinante. En base a los antecedentes disponibles, creemos que buena parte de los centros de educación superior encargados de la formación docente reproducen un enfoque escolarizado de la enseñanza artística, dominado por las manualidades, con escasos niveles de reflexión teórica y crítica en relación con los propósitos de la educación artística, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los procesos de evaluación, las historias de las artes y sus circuitos culturales.

Referencias

- ACASO, María. *La Educación Artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata, 2014.
- BIESTA, Gert. Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 87-98, maio/ago., 2014.
- CIDE. *Estudio comparado sobre la enseñanza de las artes en formación en pedagogía básica y bases curriculares de 1° a 6° básico*. Valparaíso: CNCA, 2014.
- CNCA, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Santiago: Ograma, 2016.
- COE, Robert; ALOISI, Cesare; HIGGINS, Steve; MAJOR, Lee Elliot. *What makes great teaching?: review of the inderpinning research*. London: Durham University, 2014.
- CROSS, Jack. *For art's sake?* London: George Allen & Unwin, 1977.
- DÍAZ, Fernando. La función de la Educación Artística en contextos regionales y enfoques epistemológicos de abordaje. In: OSSA, Carlos. (Ed.). *Escenas de frontera: Educación Artística, currículo y política*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2018. p. 168-190.
- EISNER, Elliot. *Educating artistic vision*. New York: Macmillan Publishing Co., 1972.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. *Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797-1993*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile, 1993.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. Factors which may Contribute to the Marginal Status of Art education in Chile, *Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, v. 7, n. 1, p. 21-37, Fall 1989.

- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. *La educación artística en el sistema escolar chileno*. UNESCO, 2001. p. 1-33. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Hernan.pdf> Acceso en: 14 feb. 2019.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. *Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Frasis. 2006.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. *Informe final: estudio diagnóstico del estado de la situación artística en la X región de Los Lagos*. Frutillar: Teatro del Lago, 2014.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán. *Caracterización de la enseñanza artística y de entornos escolares, aledaños al Centro Nacional de Arte Contemporáneo*. Santiago: Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos, 2018.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán; PORTALES, Carlos. The visual differences of the classroom walls in Chilean Primary Schools. *The International Journal of Art & Design Education*, v. 37, n. 2, may. 2017.
- ERRÁZURIZ, Luis Hernán; MARINI, Guillermo.; URRUTIA, Isidora. Reconsidering the Purposes of Art Education: Insights from 2014 Questionnaire in Chile. *International Journal of Education Through Art*, v. 14, n. 3, p. 339-352, 2018.
- MOSCATELLI, Sandra. Estado de avance Plan Nacional de las Artes en Educación Mineduc. In: OSSA, Carlos. (Ed.). *Escenas de frontera: Educación Artística, currículo y política*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2018. p. 161-167.
- OEI. *Estudio sobre el estado actual de la Educación Artística en la región metropolitana. 2011*. Disponible en: http://www.ideaeduca.cl/descargas/educacion_artistica.pdf Acceso en: 12 mar. 2019.
- ORBETA-GREEN, Alejandra; OYANEDEL-FRUGONE, Rosario. En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las Artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, v. 30, n. 2, p. 375-394, 2018. Disponible en: <<https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>> Acceso en: 12 mar. 2019.
- SEIDEL, Steve et al. *The qualities of quality: understanding excellence in Arts Education*. Cambridge, MA: Wallace Foundation, 2009. Disponible en: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>. Acceso en: 14 feb. 2019.

Luis Hernán Errázuriz

Professor Titular do Instituto de Estética, da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Chile. Participou como membro do Conselho Acadêmico do Instituto de Estética, do Comitê Editorial da Revista Aisthesis, da Comissão de Currículo. Foi secretário acadêmico da Faculdade de Filosofia. Membro Externo da Comissão de Qualificação Acadêmica da Faculdade de Teologia, PUC. Recebeu Prêmio Reconhecimento Excelência Docente (PRED), em 2017. Durante o período de 1996-2008 trabalhou na Unidade de Currículo do Ministério de Educação, como coordenador da reforma educacional na área de Arte, elaborando os novos programas de Artes Visuais, para o ensino básico e médio. Foi representante da América Latina no Conselho Mundial da International Society for Education through Art (InSEA). Foi Subdirector do Comitê de Avaliação em Artes Visuais do Bacharelado Internacional, Reino Unido, Cardiff. Foi membro do Comitê Editorial Consultivo do International Journal of Art & Design Education. Atualmente é membro do Comitê Científico do Instituto de Criatividade. Tem publicações sobre Arte/Educação na América Latina.

E-mail: lerrazur@puc.cl

Currículo: <http://estetica.uc.cl/academicos/planta-ordinaria/483-errazuriz-larrain-luis-hernan>

Recebido em 18 de abril de 2019

Aceito em 14 de maio de 2019