

POLIFÓNICA

EDUCACIÓN

ARTE

CREATIVIDAD

MEMORIA 2022-2026

Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura



POLÍTICA

DE EDUCACIÓN

ARTÍSTICA



POLÍTICA
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

POLIFÓNICA Educación – Arte – Creatividad

Ministra de la Cultura, las Artes y el Patrimonio

Carolina Arrendondo Marzán

Subsecretaria de las Culturas y las Artes

Jimena Jara Quilodrán

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura

Pablo Rojas Durán

Publicación a cargo de

Christian Baez Allende

Nancy Mansilla Alvarado

Edición y corrección de estilo

Patricio González Ríos

Diagramación portada

Daniel López Pelissier

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Febrero, 2026

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN p.3

1. UNA VISIÓN EN DIFERENTES ESCALAS

Perspectivas pedagógicas, políticas e institucionales para abordar la educación artística

Habitar la pregunta: derivas pedagógicas de un departamento a partir de algunas prácticas, procesos y experiencias p.5

Nancy Mansilla Alvarado – Cristian Pizarro Vocar

La visión de América Latina y el Caribe para el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística p.14

Pablo Rojas Durán

Primera Política de Educación Artística: experiencia de participación y de articulación intersectorial p.20

Daniela Repetto Rojas – Pablo Rojas Durán

2. ¡TENGO DERECHO A UNA EDUCACIÓN CON ARTES!

Infancias, derechos culturales y experiencias cotidianas

El derecho al arte y la cultura desde los primeros años p.32

Macarena Carter Olmedo

Patio Abierto: mediar el recreo como experiencia cotidiana de arte y cultura en los Centros de Creación p.39

Loreto Cortés Valenzuela

Programación Cecrea: un lenguaje para transformar p.45

Paula Villarroel Carvajal

3. EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA CULTURAL

Dispositivos, metodologías y políticas de incidencia

Escuchas Creativas Cecrea: desafíos y aprendizajes en 10 años de historia p.53

Teresita Calvo Foxley

Mesas de Educación Artística: 10 años fortaleciendo la democracia cultural en Chile p.59

Daniela Labra Guajardo – Daniela Repetto Rojas

Programa Acciona: arte-educación para el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes en Chile p.65

Caterina Forno Markusovic – Marcelo Lucero Tobar

4. DIVERSIDAD DE TERRITORIOS, DIVERSIDAD DE AULAS

Ruralidad, descentralización y pedagogías situadas

Educación artística y ruralidades: una experiencia a partir de cuerpos sensibles en paisajes que resisten p.74

Bárbara Villarroel Barraza – Cristian Pizarro Vocar

De la cordillera a la costa: arte y transición educativa rural p.82

Alejandro García Acuña – Carla Fuentes Rivera

Contexto reflexivo-dialógico en la Unidad de Educación y Formación en Artes y Cultura, Aysén p.88

Patricia Rivera Muñoz

El arte de hacer sentido: experiencias desde Cecrea Temuco en el marco de la Política de Educación Artística 2024–2029 p.100

Ximena Barberán Arancibia

5. ARCHIVOS VIVOS COMO INFRAESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO

Memoria, documentación y proyección

Colección Educación Artística p.108

Alejandra Claro Eyzaguirre

Hacer compost: Obra Gruesa y el archivo como práctica de relación efervescente p.118

Nancy Mansilla Alvarado

Archivo, documentos y don Claudio di Girolamo: allí donde las cosas comienzan (en educación y arte) p.129

Christian Báez Allende

6. RECADO

Pensamiento de Claudio di Girolamo en clave de ciudadanía cultural

Claudio di Girolamo: educación, arte y Cecrea p.139

Carolina Espinoza Grau

INTRODUCCIÓN

POLIFÓNICA es un texto colectivo construido a partir de relatos, reflexiones y visiones, escrito por personas que trabajan en diferentes programas, en territorios diversos y con responsabilidades distintas. Al modo de una obra polifónica, estos textos, en su conjunto, ofrecen una reflexión colectiva sobre los procesos desarrollados por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura entre los años 2022 y 2026, período correspondiente a la administración del presidente Boric.

Dar cuenta de lo realizado en un determinado período suele traducirse en una memoria o en un balance, lo que es muy necesario, más aún cuando se trata de programas sociales o culturales desarrollados con presupuestos públicos. Sin embargo, igualmente importante es compartir los procesos y el conocimiento que esta gestión pública ha generado. La colección de textos que conforma esta obra responde precisamente a ese propósito: reunir una colección de ejercicios de aprendizaje que ponen a disposición de la ciudadanía – particularmente de quienes trabajan o se interesan por los procesos educativos vinculados a las artes y la creatividad– algunas formas de pensar, planear, hacer y abordar esta relación, con sus hallazgos y dificultades.

Los textos, escritos en estilos diversos, se agrupan en cinco capítulos más un recado final. El capítulo 1 instala el marco conceptual a través de perspectivas pedagógicas, políticas e institucionales para abordar la educación artística desde la experiencia situada, proyectándola hacia el plano internacional y consolidándola como política pública nacional.

En el capítulo 2, los textos centran su atención en las infancias y en sus derechos culturales, a partir de experiencias cotidianas tratadas desde un lenguaje programático. Por su parte, el capítulo 3 aborda dispositivos y metodologías de participación como una práctica estructurante de la política pública en este campo. El capítulo 4 despliega la política en su dimensión territorial, poniendo énfasis en contextos rurales, territorios aislados y experiencias pedagógicas situadas. Finalmente, el capítulo 5 plantea la idea del archivo como una práctica viva, política y pedagógica, subrayando la importancia y la necesidad de la memoria como ejercicio de proyección.

Durante este período nos tocó despedir a nuestro querido maestro Claudio di Girolamo, artista educador y colega que, con su obra, su presencia y sus reflexiones, nutrió y animó durante su larga trayectoria el quehacer cultural y educacional de nuestro país. A modo de homenaje, el texto cierra con la idea del recado, compartiendo parte de su pensamiento como un legado e inspiración perenne para el trabajo conjunto y colaborativo de artistas, docentes, educadores/as, mediadores/as, gestores/as culturales y funcionarios/as públicos comprometidos con la educación y el bienestar integral de los niños, niñas y jóvenes, bajo la visión de la enseñanza por el arte que Claudio sostuvo permanentemente.

Pablo Rojas Durán

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

1. UNA VISIÓN EN DIFERENTES ESCALAS

**Perspectivas pedagógicas, políticas e institucionales para abordar
la educación artística**

Habitar la pregunta: derivas pedagógicas de un departamento a partir de algunas prácticas, procesos y experiencias

Nancy Mansilla Alvarado* y Cristian Pizarro Vocar**

Palabras clave: participación, convergencias, transdisciplinariedad, mediación, experiencia educativa.

Un departamento educativo es, ante todo, un espacio de aprendizaje y desaprendizaje. Esta afirmación, lejos de ser una consigna, ha orientado de manera sostenida el quehacer del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Aprender, en este contexto, implica habitar la pregunta, sostener la escucha y construir sentidos compartidos para la diseminación de propuestas transformadoras que convoquen a distintas personas en lo que Boj (2022) denomina

la construcción de una comunidad temporal en torno a ideas, visiones y preocupaciones compartidas. Comunidades saberes no excluyentes que hagan saltar por los aires las estructuras sobre las que se cimentan las relaciones simbólicas y de poder del campo del arte, y den paso a la construcción de nuevas realidades, detonantes de nuevas formas de hacer, activadoras de prácticas transformadoras. (pp. 20-21).

Se trata de comunidades que, situadas en sus contextos, generan prácticas comprometidas con el derecho a imaginar, crear y aprender desde el arte.

Este escrito se propone como una ventana desde la cual observar el sentido de algunas prácticas pedagógicas desarrolladas por el Departamento en los últimos años. Es una deriva de hallazgos, preguntas, reflexiones y posicionamientos pedagógicos que, emergiendo desde la experiencia, han orientado sus acciones y permitido situarlas como formas de conocimiento compartido. Estas prácticas se inscriben en una pedagogía crítica y colaborativa, situada en los territorios y, por lo mismo, en diálogo permanente con las comunidades. Desde esta perspectiva, el arte no se comprende únicamente como un contenido técnico u objetual a enseñar, sino también como una forma de habitar el mundo, de construir subjetividad y de ejercer ciudadanía.

Desde ahí surgen preguntas que atraviesan el quehacer pedagógico del Departamento: ¿qué sentidos adquiere la educación artística cuando se sitúa en la construcción de procesos más que en la producción de resultados? ¿Qué ocurre cuando el arte se convierte en mediación, en conversación y en experiencia compartida? ¿Cómo se transforman la escuela, el laboratorio, el taller o el aula cuando se abren a la incertidumbre, al juego y a la creación? ¿Qué porosidades y desafíos emergen en ese tránsito?

Este breve escrito es finalmente una invitación a pensar el arte y la pedagogía como prácticas vivas, abiertas y en constante movimiento; a comprender la educación artística no

* Profesional de la Unidad de Contenidos Transversales.

** Profesional del programa Acciona.

como un fin en sí mismo, sino como un camino que se construye andando, junto a otros y otras, desde los territorios, las preguntas y la experiencia compartida.

Territorios en cruce: prácticas colaborativas y la experiencia como problema metodológico en la construcción de procesos

Repensar las formas de enseñanza y aprendizaje, así como nuestras propias prácticas, ha sido un desafío constante para todos y todas quienes trabajamos en estos procesos. Cambiar de ruta, abrir caminos o seguir señales ha permitido al Departamento avanzar hacia la comprensión de sus pedagogías como formas de conocimiento compartido, que se integran a espacios cotidianos como la escuela, los espacios culturales o el barrio, haciendo del arte y la cultura una experiencia viva, situada y transformadora.

Las prácticas de colaboración que propone el programa Acciona han sido clave para avanzar en la democratización del acceso educativo a los procesos culturales y para aproximarnos a una noción de equidad basada en el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, desde el año 2019, en la región de Los Ríos –entre otras regiones–, el programa ha venido desarrollando proyectos artístico-culturales en zonas rurales a partir de diagnósticos contruidos desde el arte por artistas educadores y educadoras. Estos procesos recogen y ponen en valor, principalmente, los intereses de niños y niñas, así como los elementos culturales de las distintas comunidades, entendiendo que la “incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje escolar requiere una secuencia lógica que comience con el estudio del medio cultural y la construcción de puentes de comunicación entre docentes y comunidades” (Bustos Jiménez, 2007, p. 5). En este marco, el arte –especialmente en contextos rurales–, se configura como un espacio propicio para abordar problemáticas desde su rol explorador y cuestionador (Eisner, 1994), así como desde su capacidad para construir nuevas perspectivas de la realidad (Rehermann, 2021).

De este modo, Acciona se ha constituido como un espacio de visibilización, relación y mediación crítica, desde el cual es posible abordar, a través del arte, tanto los intereses de niños y niñas, como los elementos culturales entendidos como problemáticas y/o necesidades de las comunidades. Un ejemplo de esta práctica colaborativa es el trabajo desarrollado en Isla Huapi, comuna de Futrono, desde el año 2022, donde estudiantes, docentes, artistas y comunidades han cocreado proyectos centrados en procesos que generan aprendizajes, vínculos, afectos y memorias compartidas, a partir del ejercicio colaborativo y comunitario de las artes.

Este sistema de relaciones se sostiene en un trabajo horizontal entre la dupla artista educador o educadora y el o la docente, lo que permite comprender la práctica colaborativa como un entramado vivo, en el que todos y todas aportan desde su singularidad. Estas iniciativas se alejan de la obra entendida como objeto y se centran en la construcción de procesos pedagógicos situados, con capacidad de agenciar cambios y de permear la vida cotidiana de quienes participen en ellos.

Este trabajo horizontal entre artistas educadores o educadoras y docentes constituye uno de los aspectos metodológicos más complejos del programa, ya que implica un diseño y una ejecución compartidos en cada etapa del proceso pedagógico. La principal dificultad

radica en la sobrecarga laboral docente y en el escaso tiempo disponible para desarrollar procesos colaborativos de mayor profundidad.

En este contexto, se vuelve fundamental la articulación de los distintos componentes del programa al interior del espacio escolar, particularmente aquellos vinculados a la asistencia técnica a equipos directivos y a la formación docente. Estos apoyos permiten que las acciones educativas no se desarrollen de manera aislada, sino que se integren de forma sostenida y a distintas escalas, generando condiciones adecuadas y nuevas capacidades que favorecen tanto la mejora educativa como el desarrollo de ambientes educativos inclusivos.

El impacto y la relevancia de estas prácticas en la educación formal quedan evidenciados en evaluaciones de impacto como la que comenta Heddy Lahmann (2025): En ella se señala:

este estudio cuasi-experimental incluyó a 297 alumnos de secundaria (de entre 14 y 16 años) que participaron en talleres artísticos impartidos por el Programa Acciona. Los resultados mostraron mejoras significativas en el rendimiento académico, incluyendo mejores calificaciones en lengua, matemáticas y arte, así como una mejora significativa en la creatividad y los comportamientos creativos. (Egana-del Sol, 2023, citado en Lahmann, 2025, p. 49).

Si bien los esfuerzos por acercar la práctica y el pensamiento artístico a las escuelas han sido sostenidos por parte del programa Acciona, su alcance –con 529 proyectos desarrollados en aulas de educación parvularia, básica y media durante 2025, 22 procesos de mediación, 80 instancias de formación a artistas y docentes, y 140 asistencias técnicas dirigidas a equipos directivos– sigue siendo acotado en relación con la magnitud del sistema educativo. No obstante, sus resultados a corto, mediano y largo plazo constituyen indicadores alentadores que reafirman la convicción de continuar promoviendo el acceso y la participación vinculante de las y los estudiantes a través del desarrollo de procesos en arte y educación.

Como plantean Rita Irwin y Alex De Cosson (2004), en el marco de la Investigación Basada en las Artes (IBA), la experiencia estética no es un fin, sino un medio para generar conocimiento encarnado, situado y relacional. Se trata de prácticas que piensan y actúan desde el arte como una construcción colectiva, en la que la colaboración habilita espacios donde todos y todas somos capaces de desarrollarnos. Este conocimiento, situado en un enfoque expandido del desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, invita a trabajar simultáneamente *en* y *desde* las artes, posibilitando metodologías vivas, plásticas y porosas, en las que el valor de las artes en sí mismas resulta tan importante como su impacto en otras dimensiones del desarrollo.

En este sentido, cuando nos referimos a un enfoque expandido, estamos poniendo en diálogo diversos enfoques pedagógicos y epistemológicos, relevando una pedagogía que desarrolla estrategias de valoración del aprendizaje basadas en lo situado, lo contextual y lo relacional. Este desplazamiento permite reescribir y redescubrir los límites pedagógicos, técnicos y disciplinares, ampliando los marcos desde los cuales se conciben y se viven los procesos educativos.

Hablar de prácticas colaborativas supone situarse en prácticas artísticas relacionales que desbordan la noción tradicional de disciplina, en tanto habilitan otras formas de hacer y vincularse. Son prácticas que, situadas en los territorios, integran lenguajes y áreas de conocimiento en función de un propósito común, y que se vinculan críticamente con sus contextos, permitiendo a las artes operar al mismo tiempo como mensaje y como mediación. Son formas de hacer que pueden –o no– constituirse como pedagogía, pero que también pueden ser ambas a la vez: un desplazamiento hacia la transdisciplinariedad.

En esta línea, Lahmann (2025) se pregunta: “¿Y cuál es el argumento más poderoso a favor de las artes? Experimentarlas” (p. 76). Se trata de modos de hacer que se repiensen y resitúan en cada contexto en el que se implementan, como espacios de experimentación donde cada comunidad activa una red de que no ha estado exenta de tensiones –como la fragmentación institucional o la ausencia y rotación de equipos–, pero que ha permitido consolidar una visión del programa como un ente articulador. En él confluyen múltiples procesos y actorías hacia un propósito compartido: contribuir a la construcción de prácticas y sentidos a partir de experiencias orientadas a la transformación social.

Desde este paradigma, y en el marco de las vivencias e interacciones que emergen de las prácticas pedagógicas expandidas en arte y educación –pensadas e intencionadas metodológicamente y, en muchos casos, expresadas en planificaciones que remiten a una dimensión individual de la experiencia de aprendizaje–, se vuelve inevitable formular la pregunta: ¿qué entendemos por experiencia?

Es precisamente en el campo educativo donde la noción de experiencia ha sido ampliamente propuesta y utilizada –incluso en textos curriculares prescritos–, aunque pocas veces interrogada en profundidad, y menos aún desde prácticas educativas situadas. Surge entonces la pregunta: ¿se trata de un fenómeno que puede diseñarse?, ¿de algo que simplemente ocurre y permanece invisible?, ¿o de una elaboración que se construye en el tiempo? Asimismo, cabe preguntarse desde qué lugar nos situamos para reflexionar sobre ella: ¿desde la inmediatez de lo vivido, desde la distancia crítica de lo narrado, o desde la tensión productiva entre ambos?

Estas preguntas abren un campo fértil para la acción y el pensamiento pedagógico, especialmente a la luz de las reflexiones de Jay (2009), quien propone una lectura crítica del concepto, señalando que la experiencia no debe entenderse como una simple acumulación de vivencias, sino como un modo de transformación, “La experiencia educativa no es la que simplemente ocurre, sino la que se convierte en historia, en relato, en memoria compartida” (p. 23). Esta afirmación desplaza la experiencia desde el terreno del diseño o de lo inmediato hacia lo crítico y lo reflexivo, lo narrativo y lo político; es decir, hacia aquello que agencia y genera cambios en el tiempo.

Desde el pragmatismo, Dewey (1938) propuso una teoría de la experiencia profundamente ligada a la acción. Para él, “toda experiencia auténtica es educativa, pero no toda experiencia es necesariamente educativa” (p. 25). Esta distinción resulta clave: la experiencia solo educa si genera continuidad, si se conecta con otras experiencias y si transforma la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo. Desde esta perspectiva, es posible pensar la educación como un proceso de subjetivación más que como mera instrucción. En esta misma línea, Jay señala que la “experiencia que educa es aquella que nos cambia, pero también aquella que nos permite cambiar el mundo” (2009, p.31).

bell hooks¹ (1994) aportó una visión encarnada y política de la experiencia educativa, al afirmar que “el placer de enseñar es un acto de resistencia” (p. 21), y subrayó que la experiencia pedagógica debe ser emocionante, transformadora y comprometida con la vida de quienes la habitan. De manera convergente, la educadora colombiana Sandra Lince Salazar (2022), en sintonía con las pedagogías críticas latinoamericanas, sostiene que “la alegría como experiencia estética y la creatividad como experiencia vivencial son claves para una educación que transforme sujetos y comunidades” (p. 6). Desde esta mirada, la experiencia se configura como una construcción situada, afectiva y política.

En este marco, problematizar las experiencias –así como el disenso– en las prácticas colaborativas del Departamento implica complejizar el debate, observar críticamente los procesos y sostener una actitud permanente de autocritica. Abordar estas preguntas desde una práctica pedagógica y artística expandida exige, entonces, asumir una lógica procesual y generar espacios de convergencia crítica que, en palabras de Mörsch (2015), sean transformadores y deconstructivos.

Según Espinoza et al. (2017), el Departamento y sus programas “Acciona y Cecrea se caracterizan por ser Programas Hermenéuticos, es decir, proponen un sistema de interpretación de prácticas, símbolos y creaciones, basado en la producción de significado social, estético y cultural” (p. 8). Desde el diagnóstico y la escucha, respectivamente, como espacios de relación y pertinencia, estos programas posibilitan la construcción de sentido entre las experiencias y el conocimiento mediante lógicas participativas que complejizan el debate y permiten observar, desde una mirada autocrítica, los problemas e intereses que emergen desde las comunidades.

Desde esta perspectiva, y situándonos en nuestro propio campo de acción, surge la pregunta: ¿cuál es el aporte de las experiencias que pueden emerger de la participación en la oferta programática del Departamento? Si pensamos en la experiencia estética –aquella que se produce en el encuentro con el arte–, esta interrogante adquiere un valor pedagógico singular.

Para el trabajo desarrollado por el Departamento a lo largo de estos años, la experiencia puede comprenderse como un conocimiento encarnado que involucra el cuerpo, la emoción, el pensamiento crítico y la imaginación. En este sentido, el encuentro entre arte, pedagogía, interdisciplina –e incluso indisciplina– se configura como un espacio de construcción compartida de conocimiento que se cristalizan en los territorios a partir de la labor performativa de quienes participan de cada proceso formativo: docentes, artistas, niñeces, directivos, encargados y encargadas de educación, mediadores y mediadoras, entre otros, en distintas escalas de participación y en ejercicio de derechos. Se trata de un espacio privilegiado para la formación y la mediación, en tanto habilita formas de percepción sensible del pensamiento que escapan a la lógica instrumental hegemónica, construyendo un campo que no solo se proyecta hacia afuera, sino que también opera como un puente hacia lo interno.

En el caso de Acciona, Cecrea y el Programa Nacional de Desarrollo Artístico –los tres programas que se despliegan desde el Departamento–, se desarrollan diversas iniciativas formativas y de mediación orientadas a poner en relación los distintos saberes de sus

¹ Esta autora eligió deliberadamente poner su nombre en minúsculas como posición política y autoral.

participantes, con el objetivo de fortalecer la construcción de procesos tanto dentro como fuera de la escuela, en espacios formales, no formales e informales. Desde esta perspectiva, resulta necesario revisitar experiencias significativas previas y evaluar su pertinencia en relación con los contextos, considerando diversos enfoques como el de derechos, de género, intercultural, territorial y el inclusivo, entre otros.

Al reunir diversidades de disciplinas, pensamientos, historias, experiencias y memorias situadas, estas formas de pedagogía se configuran como territorios atravesados por preguntas y disensos, por lo incierto, lo no resuelto y lo desconocido. Son alimento de y para el pensamiento. En palabras de Marina Garcés (2016):

por eso no debemos confundir la dificultad con la complicación ni admitir el chantaje de la facilidad como único lugar en el que encontrarnos [...] Contra lo que dice el sentido común, pienso que la exposición a la dificultad es igualitaria porque presupone la igualdad de las inteligencias como punto de partida de toda relación, ya sea educativa, afectiva, estética o política. (p. 21)

Desde este lugar, quienes trabajamos en instituciones estamos llamados a sostener una práctica permanente de autocrítica, entendiendo que el trabajo desde el disenso, la emergencia, la dificultad, el error, el desaprendizaje y lo procesual –como plantea Garcés (2016)– puede despertar nuevas capacidades y formas de inteligencia.

Crear marcos de sentido, así como nuevos espacios de escucha y de elaboración crítica sobre lo narrado, implica implementar una política pública consciente. Como señalan Mónica Hoff y Cayo Honorato (2016), al reflexionar sobre el disenso en las prácticas de mediación y su relación con las instituciones, se trata de asumir “los ruidos de la partitura, las impurezas, aquellos elementos que no encuentran lugar, que se hallan excluidos o que todavía no existen en aquel contexto; es decir, partiendo de cuestiones que no están dadas o asumidas” (p. 159). En este sentido, para generar una retroalimentación adecuada de los procesos y poder revisitarlos críticamente, resulta fundamental construir memoria de lo vivido y ponerla en relación con otras prácticas que fortalezcan el trabajo situado.

Este ejercicio ha comenzado a materializarse por diversas vías, entre ellas el Centro de Documentación Digital Obra Gruesa,² que pone a disposición de la comunidad fondos documentales que reúnen información y documentación pública generada por los distintos programas del Departamento, junto con material académico y teórico producido por instituciones públicas y privadas, así como por actores de la sociedad civil vinculados al ámbito. De este modo, se promueven prácticas de memoria, archivo, acceso e investigación.

Asimismo, la Política de Educación Artística 2024-2029 establece que fortalecer una educación artística de calidad es clave para el desarrollo integral de las personas, robusteciendo su presencia tanto en el sistema formal como no formal (MINCAP y MINEDUC, 2024). Frente a ello surge una nueva interrogante: ¿cómo avanzar hacia la sostenibilidad de los procesos desde perspectivas que asumen la incertidumbre y la subjetividad en contextos diversos?

² Ver Obra Gruesa en: <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/>

Algunas luces emergen del vínculo entre práctica y valorización, particularmente al reconocer que, por ejemplo, en contextos rurales no solo existen saberes, sino también conocimientos. Esto implica desplazar el cerco hegemónico desde el cual se ha definido históricamente la producción de conocimiento. Como señala Hoff (2024):

hablamos de la importancia de la educación tanto dentro de las instituciones como afuera, como en la sociedad, pero no la valoramos para nada. Está precarizada en las estructuras políticas, institucionales y sociales. Si queremos valorarla, tenemos que comprometernos y pensarla y eso significa, habitar la incomodidad, trabajar desde el disenso, en el conflicto, generar otros lugares. (p. 93).

Dada esta perspectiva más profunda que irriga y habita las comunidades, la sostenibilidad de estos procesos –siempre en permanente construcción– puede abrirse a otras formas de colaboración y, por ende, a la generación de nuevos espacios de encuentro capaces de producir recursos críticos. Ello no excluye, por cierto, la necesidad de financiamiento, sino que la complejiza, al situarla en diálogo con las prácticas territoriales y comunitarias que les dan sentido y proyección. Tal como plantea Lahmann (2025):

La inversión gubernamental descendente en el desarrollo de planes nacionales y su apoyo con fondos y materiales brinda oportunidades vitales para la educación artística. Sin embargo, las inversiones descendentes no son la única vía para el éxito de los programas de educación artística. Los procesos del centro hacia afuera³ también contribuyen a generar un ecosistema de demanda. Los programas resultaron ser especialmente importantes, al igual que el papel de las asociaciones público-privadas, la filantropía y las organizaciones intergubernamentales regionales. (p. 83; traducción nuestra).

A partir de lo anterior, es posible ampliar la comprensión del desarrollo intermedio más allá de su dimensión económica –como inversión de terceros–, para reconocer también el agenciamiento que emerge desde el interior del sistema, es decir, desde las propias comunidades. En este sentido, la sostenibilidad de la educación artística en Chile cobra sentido solo en la medida que se construye como un campo educativo contextual, sostenido en un diálogo permanente entre inversiones, prácticas territoriales, agentes y actores involucrados.

De este modo, la sostenibilidad se configura como un vínculo dinámico entre el factor económico y el territorial, concibiendo la educación artística como un ecosistema en permanente transformación, donde las políticas públicas de carácter descendente se articulan con procesos colaborativos y comunitarios, habilitando alternativas de sostenibilidad basadas en la construcción de redes institucionales y colaboraciones situadas y prácticas comunitarias, así como en procesos de mediación territorial que encarnan la implementación de la primera política pública, llevándola más allá del marco

³ *Middle-out* (o desarrollo intermedio, o del centro hacia afuera) refiere a un enfoque que articula dinámicas descendentes (*top-down*) y ascendentes (*bottom-up*) en la formulación e implementación de políticas y programas. Este enfoque reconoce el rol activo de actores intermedios –como comunidades, organizaciones locales, e instituciones educativas y culturales– en la generación de demanda, en la adaptación contextual de las políticas y en la sostenibilidad de los procesos, evitando tanto la imposición exclusivamente centralizada como la fragmentación de iniciativas aisladas.

estrictamente estatal. Se trata, entonces, de un proceso dialéctico que, basado en el ejercicio de derechos, fortalece el vínculo entre el Estado y las comunidades.

Un ejemplo de estas prácticas son las Mesas de Educación Artística, desplegadas por todo el país y conformadas por distintas organizaciones e instituciones que, desde la asociatividad, la colaboración y la participación vinculante, desarrollan planes de trabajo colectivo basados en la participación ciudadana, la pertinencia territorial y el enfoque de derecho. A partir de un presupuesto asociado, estas mesas diseñan iniciativas orientadas al fortalecimiento de capacidades, la generación de instancias de mediación y la articulación de nuevos vínculos que posibilitan la obtención de otros financiamientos, manteniendo como horizonte la consolidación de procesos que comprenden la sinergia entre arte y educación como propósito común. Desde esta perspectiva, las mesas regionales se configuran como dispositivos de gobernanza cultural participativa y colaborativa.

Este escenario plantea como desafío el "realizar un ejercicio de autocrítica que recolocque la relación que la institución entabla con la ciudadanía y permita abrir la misma a unos modos de operar más abiertos, porosos y democráticos" (Amengual et al., 2022, p. 57). Se trata de una autocrítica que debiera sostenerse de manera permanente y que permita cuestionar la existencia de un único lugar de verdad, promoviendo el diálogo entre enfoques, perspectivas, formas de trabajo y modos de organización. Todo ello en la medida que fortalezca la democracia cultural como ejercicio del derecho a la diversidad, la identidad y la diferencia, situando en el centro la participación de personas y comunidades siempre en vínculo contextual y dialógico.

Finalmente, y a modo de cierre, este escrito retoma la intención de no comprender la educación artística solo como un gesto intencionado, sino como la necesidad permanente de repensar cómo nos nombramos y desde dónde actuamos, reconociendo que ya estamos caminando sobre ese puente. Un puente que se construye en los espacios inter y transdisciplinarios que ponen en diálogo arte, ciencia, tecnología y sustentabilidad; en el encuentro entre paradigmas y enfoques; las prácticas de colaboración; en la profesionalización de este campo; y en las múltiples formas en que enseñamos y aprendemos. Elaboraciones sociales recíprocas que constituyen aprendizajes transversales para la vida y, al mismo tiempo, prácticas disciplinares fundadas en el cuestionamiento constante. Porque la pedagogía, en su sentido más profundo, implica aprender y habitar juntos y juntas la pregunta.

Referencias bibliográficas

Amengual, I., Boj, C., Camnitzer, L., Campos, J., Hoff, M., Pérez Pont, J. L., Pérez-Barreiro, G. y Salanova, M. (2022). *Comisariado ¿pedagógico? Exploraciones transformadoras de la práctica curatorial*. Los Libros de la Catarata.

Boj, C. (2022). Adjetivar para transformar. El comisariado como posibilidad. En I. Amengual et al., *Comisariado ¿pedagógico? Exploraciones transformadoras de la práctica curatorial* (pp. 9-21). Los Libros de la Catarata.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Espinoza, M., Espinoza, V., Miranda, L., Ossa, C., Peters, T. y Saavedra, C. (Eds.). (2017). *Políticas y didácticas. Estudio sobre Educación Artística, Creatividad Social y Ciudadanía en el CNCA*. Universidad de Chile.

Garcés, M. (2016). *Filosofía de la guerrilla*. Galaxia Gutenberg.

Hoff, M. (2024). "No creo en los modelos". Bailar entre la calle, la academia y la institución. En *Un saber vibrante. Conversaciones sobre arte y pedagogía* (pp. 78-105). Fundación Proa-Reset-A*Desk. https://issuu.com/proafundacion/docs/un_saber_vibrante

Hoff, M. y Honorato, C. (2016). Mediación no es representación: una conversación. En R. Cervetto y M. A. López (Eds.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (pp. 155-168). TEOR/ética y MALBA.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

Irwin, R. y De Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry*. Pacific Educational Press.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Trama Editorial.

Lahmann, H. (2025). *From margins to masterpieces: Charting pathways to strengthen arts in global public education*. Community Arts Network.

Lince Salazar, S. (2022). Creatividad y alegría en la educación: experiencia vivencial y experiencia estética. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 18(1), 79-101. <https://doi.org/10.17151/rlee.2022.18.1.5>

Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-artistica-2024-2029/>

Mörsch, C. (2005). At the crossroads of four discourses: Education in museums. En R. K. Hansen e I. Troelenberg (Eds.), *Museums and education: New perspectives* (pp. 19-27). NIFCA.

Rehermann, C. (2021). *Arte, educación y transformación social*. Teseo.

La visión de América Latina y el Caribe para el Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*

Pablo Rojas Durán**

Palabras clave: educación cultural y artística, UNESCO, políticas públicas, redes de colaboración, derechos culturales.

La Conferencia Mundial de la UNESCO sobre la Educación Cultural y Artística, celebrada en febrero de 2024 en Abu Dabi (Emiratos Árabes Unidos), reunió a ministros de Cultura y Educación y altas autoridades de los Estados miembros. En dicha instancia se presentó el nuevo *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística* (UNESCO, 2024), documento que entrega recomendaciones de políticas y orientaciones estratégicas para fortalecer las sinergias entre cultura y educación a escala global.

Este instrumento se suma a documentos anteriores elaborados por la UNESCO en materia de educación artística –la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (2006) y la *Agenda de Seúl: Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística* (2010)–, ampliando su alcance hacia una comprensión más integral de relación entre educación y cultura, en un contexto marcado por el crecimiento progresivo de la economía creativa y los cambios tecnológicos contemporáneos.

El concepto de educación cultural y artística que propone el Marco comprende

cuanto tiene que ver con enseñar y aprender sobre, con y mediante las artes y la cultura, así como todas las formas de expresión cultural y artística. La “educación cultural y artística” hace de la cultura, incluidas las artes, una herramienta y un método de enseñanza, así como un terreno de estudio, de investigación y de praxis. (UNESCO, 2023, enero).

Este nuevo documento es el resultado de un proceso de diagnóstico, reflexión y consultas regionales desarrolladas entre 2022 y 2023, incluida la región de América Latina y el Caribe. Su propósito fue recoger necesidades, carencias y prioridades específicas, con el fin de formular recomendaciones que sirvieran de base para la formulación del Marco.

* Este texto se vincula directamente con el trabajo del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, dado que la Consulta Regional de América Latina y el Caribe fue liderada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO en América Latina y El Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Gobierno de Chile, en su calidad de país anfitrión, a través del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) y el Ministerio de Educación. La presidencia de la consulta fue asumida por el MINCAP, designándose para este rol a la jefatura del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, ejercida en ese momento y actualmente por Pablo Rojas Durán. El proceso y los textos que surgieron de esta consulta no están publicados, por lo que se remitirán como “documento de trabajo”.

** Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Mincap.

Los temas definidos por UNESCO (OREALC/UNESCO Santiago, 2023, enero, p. 3) para este proceso previo de consulta a nivel global fueron:

1. Perspectivas, desafíos y prioridades regionales en la educación artística y cultural
2. Educación artística y cultural como derecho humano
3. La educación artística y cultural para fomentar sociedades inclusivas, adaptativas y resilientes: el rol de las tecnologías digitales y la Educación y Formación Técnica y Vocacional.
4. Fomento de la integración de la cultura en los procesos educativos: desde el patrimonio a la creatividad y la innovación.
5. El papel de las instituciones culturales y las pedagogías contextuales para fortalecer las sociedades del conocimiento.
6. Recomendaciones de política para el futuro Marco de la UNESCO para la Educación Artística

Consulta previa de la región de América Latina y el Caribe

La consulta regional se realizó de manera virtual entre el 8 y 17 de febrero de 2023. Fue liderada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y por el Gobierno de Chile, a través del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) y del Ministerio de Educación (MINEDUC). Para ello se acordó que la conducción del proceso fuera asumida por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del MINCAP. En ese escenario, la presidencia de la consulta recayó en la jefatura del Departamento, mientras que la vicepresidencia fue ejercida por la académica argentina Gabriela Augustowsky.

Fueron convocadas 138 personas de 25 países de la región,¹ vinculadas principalmente a organizaciones de la sociedad civil (ONG, corporaciones, fundaciones, agrupaciones culturales, entre otras), universidades, instituciones educativas y centros de formación (facultades de educación, escuelas de arte, observatorios), ministerios de Educación y de Cultura, otros organismos e instituciones estatales, además de museos, Cátedras Unesco y expertos independientes.

La consulta se estructuró en seis sesiones o mesas de trabajo, organizadas en torno a las temáticas previamente definidas. Las y los expertos de los distintos países se inscribieron en ellas al aceptar la invitación.

Cada sesión fue inaugurada por la presidencia de la consulta mediante una breve reflexión introductoria sobre el tema a abordar y una invitación a la participación, y fue cerrada con la síntesis de ideas principales recogidas por la vicepresidenta. En la sesión final –destinada a la elaboración del borrador del texto final– participó un grupo de expertos representantes de cada una de las mesas.

¹ Argentina, Aruba, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Curazao, Dominica, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Honduras, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Sint Marten, Surinam y Venezuela.

¿Qué resultó de la consulta de América Latina y el Caribe?

En primer lugar, cabe señalar algunos consensos alcanzados en el contexto regional. Estos, que se presentan a continuación, se basan en el documento de trabajo de la *Consulta regional en América Latina y el Caribe sobre Educación Artística y Cultural* (OREALC/UNESCO Santiago, 2023, 13 de febrero):

- que la Educación Artística y Cultural debe abordarse con una mirada integral, desde un enfoque de derechos humanos y derechos culturales. Esto implica que, en tanto derechos, deben ser garantizados por los Estados y son exigibles por parte de sus titulares.
- que la democracia se debilita cuando se deja de fortalecer la diversidad de expresiones artísticas o se deslegitiman las culturas locales diversas. Debemos cuidar que el proceso educativo nacional no anule esta diversidad, muy por el contrario, se nutra del patrimonio y la herencia viva, que, mirada al pasado, al presente y al futuro.
- que todos somos portadores y creadores de cultura, incluyendo a las y los estudiantes, muchos de ellos y ellas nacidos en comunidades y territorios diferentes de donde estudian. Resulta indispensable reconocer y asumir la pluriculturalidad, la multiculturalidad y fomentar y desarrollar el diálogo intercultural, para una construcción identitaria de la región.
- que la educación a lo largo de la vida implica generalizar la Educación Artística y Cultural en los ámbitos formal y no formal. Esto implica ampliar el campo y transitar de una comunidad educativa a una comunidad educadora, donde la escuela no es el único agente y espacio de educación.
- que, en su dimensión política, la Educación Artística y Cultural desde su enfoque holístico y su potencial transformador, aporta a la construcción de sociedades democráticas, con justicia social y paz. Hace una contribución relevante para la construcción de ciudadanía temprana, favorece al diálogo intercultural, además de aportar a la igualdad de géneros, la protección del ambiente, la adaptación y respuesta al cambio climático, y una preparación para la interacción respetuosa con los demás, en síntesis, para la vida democrática comprometida con el bien común.

Junto con estos consensos, se identificó una serie de brechas que producen una situación de desigualdad entre países de la región y al interior de cada uno: brechas estructurales vinculadas a la desigualdad social, económica y educativa; brechas educativas y culturales dentro de la escuela, incluidos los equipos docentes; brechas educativas y culturales fuera de la escuela; y brechas digitales.

En el sistema escolar, se señalaron como principales barreras que deben superarse en conjunto:

- 1) planes curriculares en los que prevalece un tratamiento disciplinar, que jerarquiza áreas de conocimiento, con mayor relevancia a contenidos

cognoscitivos, con modelos y metodologías que limitan la incorporación de la diversidad;

2) prácticas docentes con limitaciones para desplegar pedagogías basadas en la experiencia y el contexto, incluida la educación artística, y de procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos, colegiados e integradores, debido a insuficiente preparación y/o resistencias al cambio;

3) un sistema educativo poco flexible, que segmenta aprendizajes y constriñe la innovación;

4) mecanismos de evaluación que priorizan la retención y repetición de información y la producción individual, por encima de la reflexión, la generación y uso de conocimientos y el trabajo colaborativo;

5) una lógica “adultocéntrica” que jerarquiza las relaciones y el diálogo, limita el reconocerlos como actores y que son también portadores de cultura.

En el ámbito de la educación no formal también se identificaron desafíos relevantes:

1) en materia de visibilidad, validación y sustentabilidad, especialmente de la diversidad de modelos educativos de instituciones especializadas en educación artística y cultural (financiamiento, formación y certificación de educadores e integración de artistas, equipamiento, entre otros). Además de estrechar vínculos entre la gestión cultural y la gestión educativa.

2) el déficit de infraestructura, recursos diversos (incluye recursos digitales) y conectividad afecta a una buena parte de instituciones educativas y espacios creativos comunitarios

3) el desarrollo de la creatividad es un área crítica en los esfuerzos por articular culturas, educación y artes. Debemos avanzar de la idea de un rasgo individual de "genialidad", sinónimo de imaginación, a la capacidad de resolver un problema de una manera no habitual, colectivamente y con sentido ético

A ello se suma la necesidad de fortalecer, tanto a nivel de países como a nivel de la región, la investigación, la producción de conocimiento y datos, la sistematización de experiencias y la generación de archivos especializados u observatorios de programas y prácticas

Principales recomendaciones del grupo de expertos de América Latina y el Caribe

Como señalé al inicio, el propósito central de la consulta regional fue entregar recomendaciones de política para la elaboración del nuevo Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística. El documento final (OREALC/UNESCO Santiago, 2023, 21 de septiembre) cierra con una serie de recomendaciones que se sintetizan a continuación:

Recomendaciones clave para la UNESCO y la comunidad internacional:

- Constitución y/o fortalecimiento de redes de intercambio y asociación entre países, instituciones, educadores, trabajo intersectorial, etc. La colaboración no solo es un asunto de voluntades, requiere condiciones de sostenibilidad para fomentar el trabajo en redes presenciales y virtuales, incluyendo la cooperación entre docentes y artistas; la gestión educativa y la gestión cultural. La UNESCO, los espacios de integración subregional y otros organismos pueden ser un apoyo potente para la sostenibilidad de estos espacios de trabajo colaborativo.
- Promover alianzas regionales y subregionales en favor del impulso y la sostenibilidad de las políticas, programas y proyectos de Educación Artística y Cultural formal y no formal, con participación de las organizaciones de sociedad civil y comunitarias.

Recomendaciones clave para el desarrollo del Marco y para ser consideradas en la Conferencia Mundial sobre Educación Cultural y Artística en 2023:

- Un gran acuerdo regional que permita incidir en el compromiso de los Estados y en espacios de integración subregional para incluir en las agendas de prioridades educativas, a la Educación Artística y Cultural, universal y a lo largo de la vida. Asimismo, un trabajo permanente de sensibilización e incidencia en tomadores de decisión sobre la contribución de las artes y la cultura a una educación de calidad, que viabilice un financiamiento público suficiente y sostenible, con aportes del sector privado y a la ciudadanía en general.
- En el plano de las políticas estatales, se recomienda que los compromisos y acuerdos, favorables al derecho a la educación y cultura, se soporten en marcos normativos y mecanismos que generen sostenibilidad de las políticas, estrategias y programas, que trasciendan la inestabilidad política en algunos países y los cambios de gobiernos.
- El fortalecimiento y articulación de las políticas educativas y culturales a nivel de los organismos de integración regional y subregional para impulsar la Educación Artística y Cultural, la promoción de redes entre países, el intercambio y el trabajo colaborativo. Así también, el empleo amplio de plataformas y medios digitales.
- Avanzar en mecanismos de Certificación de competencias laborales de los artistas y otros agentes educadores en los países, junto con normas y regulaciones que favorezcan las oportunidades de trabajo colaborativo entre escuelas y docentes con artistas, artesanos populares, sabios de las comunidades, mediadores, gestores, promotores culturales, etc., quienes juegan un rol importante en la formación integral de las personas, a lo largo de la vida.
- Apoyar, a través de las políticas y estrategias de la Educación Artística y Cultural, al desarrollo de la economía naranja con capacitación, recursos y proyectos que se vinculen con la educación y que ofrezcan oportunidades de crecimiento económico sostenible.

Finalmente, cabe señalar que este proceso de reflexión impulsado por UNESCO coincidió con el diseño de la primera Política de Educación Artística en Chile (Mincap y Mineduc, 2024), también liderado por nuestro Departamento. Esta convergencia permitió integrar

parte sustantiva del diagnóstico y de las recomendaciones regionales en el texto final de la Política, fortaleciendo su coherencia con el debate internacional. Dicha articulación fue destacada por las especialistas internacionales de UNESCO, Cecilia Barbieri y Paola Leoncini, en el contexto del seminario “Hilando saberes. Encuentro Internacional de Educación, Arte y Cultura” (Semana de Educación Artística 2024), al referirse al vínculo entre el nuevo Marco global y la experiencia chilena.²

Referencias bibliográficas

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Ministerio de Educación. (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-artistica-2024-2029/>

OREALC/UNESCO Santiago. (2023, enero). *Consultas regionales para la construcción de un Marco de la UNESCO para la Educación Artística y Cultural* [Nota conceptual].

OREALC/UNESCO Santiago. (2023, 13 de febrero). *Consulta regional en América Latina y el Caribe sobre Educación Artística y Cultural* [Documento de trabajo].

OREALC/UNESCO Santiago. (2023, 21 de septiembre). *Regional consultation in Latin America and the Caribbean on arts and cultural education: Latin America document* [Documento de trabajo]. UNESCO Digital Library. <https://unesdoc.unesco.org/search/a70774bd-8ed0-483a-af82-31fa68016e89>

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6–9 de marzo de 2006*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

UNESCO. (2010). *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa.locale=es

UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/WCCAE_UNESCO%20Framework_ES_CLT-EDWCCAE20241.pdf?hub=86510

UNESCO Santiago. (2024, 14-16 de agosto). *Hilando saberes. Encuentro Internacional de Educación, Arte y Cultura* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hS--6zqtNL4>

² Ver video del seminario en <https://www.youtube.com/watch?v=hS--6zqtNL4>

Primera Política de Educación Artística: experiencia de participación y de articulación intersectorial

Daniela Repetto Rojas* y Pablo Rojas Durán**

Palabras clave: educación artística y cultural, políticas culturales/derechos culturales, participación, ecosistema de la educación artística, intersectorialidad.

¿Por qué era necesario contar con una Política de Educación Artística?

Nuestro país tiene una larga tradición en materia de educación artística, principalmente en el sistema escolar, a través del currículum obligatorio de artes en todos los niveles y de los planes electivos y diferenciados en los niveles superiores, así como en el desarrollo de talleres en la Jornada Escolar Completa (JEC) y en programas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), como Acciona. Fuera del sistema escolar, se desarrollan programas y proyectos de educación y formación en y a través de las artes, impulsados por academias, conservatorios y otras instituciones culturales públicas, privadas y comunitarias, así como el programa Cecrea de MINCAP.

Todo lo anterior es muy positivo; sin embargo, no es suficiente, como se pudo constatar en el amplio proceso de participación desarrollado en todas las regiones para levantar un diagnóstico para la Política, el que da cuenta de desigualdades en el acceso y la participación en procesos de educación artística de calidad, en especial para niños, niñas y jóvenes de establecimientos educacionales y sectores de mayor vulnerabilidad social. Sumado a lo anterior, se evidenció una falta de coordinación entre ministerios y servicios que facilite la colaboración y genere sinergias para fomentar nuevas acciones de manera sistemática, incorporando a más agentes en su desarrollo.

En este contexto, surge la necesidad de contar con una política pública que facilite la articulación interministerial y avance en garantizar el derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad en y con las artes a lo largo de la vida. La formulación de una política específica en esta materia responde a la convicción de que las artes y la educación artística tienen el potencial de generar transformaciones significativas en la vida de las personas y en diversos contextos.

El primer ejercicio para avanzar en esta materia fue el Plan Nacional de Artes en la Educación (CNCA, 2015), resultado de un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) entre los años 2015 y 2018, el cual fue suspendido a partir de 2019, en parte por no contar con una política de respaldo proyectada más allá del término de la administración correspondiente. Dada esa doble experiencia –por un lado, el valor de contar con un marco de trabajo colaborativo entre ambos servicios para fortalecer la educación artística, y, por otra parte, la constatación de la importancia de establecer procesos que trasciendan las administraciones de turno–, en 2022 se le planteó a la autoridad del MINCAP la necesidad de levantar la primera Política

* Profesional del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

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

de Educación Artística de nuestro país, lo que fue muy bien acogido también por el MINEDUC.

Es así como, en mayo de 2022, el ministro de Educación y la ministra de las Culturas firmaron un convenio de colaboración que proyecta la elaboración de una serie de políticas conjuntas relacionadas con educación y cultura, entre ellas, la de Educación Artística, entendida como una hoja de ruta

que garantice el derecho a la educación artística de todas las personas a lo largo de la vida, promoviendo el acceso y la participación a experiencias formativas de calidad en la educación formal como en la educación no formal, acortando las brechas existentes, especialmente de los sectores más vulnerables. (p. 8)

Este propósito conlleva una serie de acciones orientadas al fortalecimiento de la formación inicial y continua de docentes en materias de artes y cultura.

La tradición originada en el CNCA y continuada por el MINCAP de contar con políticas nacionales y regionales de cultura, así como con políticas sectoriales y estrategias quinquenales¹, ayuda a reconocer y valorar el aporte de tener un instrumento o marco de referencia para la gestión de un sector. Si bien en todas estas experiencias –en particular en las sectoriales– se reconocen orientaciones y requerimientos para el ámbito formativo y educacional, estas se orientan principalmente hacia los intereses de un determinado sector artístico, más en clave de acceso, fomento y “consumo cultural” temprano, y no necesariamente se vinculan con los objetivos propios del ámbito educativo, en un marco de derechos y democracia cultural, asociados a la formación y bienestar integral de la ciudadanía.

Dentro de las políticas impulsadas por el MINCAP, se encuentra un antecedente valioso en el ámbito intersectorial: la Política del Libro y la Lectura², la cual ha permitido articular diversos ministerios y servicios públicos para abordar, desde diversos ámbitos, el ecosistema de la lectura, el libro y las bibliotecas, fijando compromisos interinstitucionales y estableciendo alianzas con la sociedad civil.

A partir de estos antecedentes, desde 2022 el Departamento de Educación y Formación en Artes y Culturas del MINCAP ha liderado el proceso para construir una política que facilite la creación de canales de coordinación entre cultura y educación, contribuyendo a una mayor coherencia intersectorial, en diferentes niveles, además de orientar y articular las acciones de la diversidad de actores que conforman el ecosistema de la educación artística, garantizando así el derecho a la educación artística a lo largo (y ancho) de la vida, promoviendo el acceso y la participación en experiencias formativas de calidad y contribuyendo a acortar las brechas existentes.

La participación para una política amplia y representativa.

Históricamente, las políticas culturales impulsadas desde el MINCAP han sido construidas mediante procesos participativos, lo que legitima el proceso y favorece la articulación entre

¹ Mas información en <https://observatorio.cultura.gob.cl/>

² Más información en <https://www.cultura.gob.cl/politicalibro/>

Estado y sociedad civil al momento de su implementación. En este contexto, desde su génesis, la Política de Educación Artística consideró un proceso participativo amplio. Incluso, antes de establecerse el convenio de colaboración entre MINCAP y MINEDUC para su diseño, se habían llevado a cabo ejercicios para definir los desafíos de la educación artística en nuestro país, que sirvieron de antesala para el proceso de construcción.

Uno de estos ejercicios, denominado “Foro Nacional ¿Qué educación artística queremos para Chile?” (UNESCO, 2022a, 2022b) se desarrolló en colaboración con la UNESCO el año 2021, proceso que convocó a 120 representantes de la educación artística (estudiantes, artistas, gestores, directivos e investigadores) de las 16 regiones del país para reflexionar sobre la relevancia del arte en la educación y elaborar propuestas para definir el futuro de la educación artística en Chile.

Este trabajo permitió levantar una serie de argumentos para seguir trabajando colaborativamente en el fomento de la educación artística en todos los niveles y formatos educativos, destacándose los siguientes:

- La educación artística está relacionada con mejores resultados académicos y mayor motivación escolar.
- La educación artística fomenta las habilidades de pensamiento creativo.
- La educación artística mejora la colaboración y la conexión social.
- La educación artística permite a los estudiantes obtener una forma de entender el mundo y encontrar un significado personal.
- La educación artística puede ofrecer apoyo psicosocial.
- La enseñanza a través de las artes ayuda a satisfacer diversas necesidades y modalidades de aprendizaje.
- La educación artística fomenta la apreciación de las artes, la cultura y el patrimonio, y promueve la diversidad cultural.
- La educación artística, inspirada en el patrimonio vivo, conecta a los estudiantes con sus comunidades, el patrimonio y el medioambiente.
- La educación artística permite desarrollar nuevos talentos creativos y, por lo tanto, renueva la creatividad para el futuro y también amplía nuevos públicos

Además de validar la importancia de la educación artística en los procesos de aprendizaje y de desarrollo individual y social, reconocidos por organismos internacionales, el Foro permitió identificar ámbitos prioritarios que debían ser abordados por una futura política pública:

1. Propósitos y formatos de la educación artística en el sistema escolar.
2. Educación artística fuera del sistema escolar y a lo largo de la vida.
3. Formación artística temprana y articulación con la formación profesional.
4. Formación inicial y continua de docentes, artistas y educadores/as.
5. Investigación, publicación y difusión (gestión del conocimiento).
6. Educación artística y gestión cultural (mediación artística, formación de públicos).
7. Equipamiento, recursos materiales y didácticos.
8. Condiciones laborales.
9. Financiamiento.
10. Institucionalidad, asociatividad y redes.

Todo este proceso permitió contar con una información relevante, actualizada y contextualizada a la realidad de Chile para diseñar el proceso participativo de elaboración de la política. En marzo de 2023, nuevamente con la colaboración de la UNESCO, se realizó un nuevo ejercicio para analizar de manera descentralizada y colectiva estos diez ámbitos y, a partir de ellos, definir los ejes estructurantes de la futura política.

En este contexto, se llevaron a cabo 63 mesas de trabajo con la participación de 579 personas de todas las regiones del país, priorizando y agrupando temáticas, lo que dio como resultado la identificación de los cinco ejes de la nueva política:

1. Educación artística en el sistema escolar.
2. Educación artística fuera del sistema escolar.
3. Formación inicial y continua de docentes y artistas educadores/as.
4. Formación artística especializada.
5. Sostenibilidad de la educación artística.

A partir de estos ejes estructurantes, entre mayo y julio del 2023 se abrió un proceso de consulta virtual mediante una encuesta en línea para proponer medidas pertinentes a cada ámbito. En total participaron 1.185 personas, cuyas respuestas se agruparon y categorizaron para servir de insumo al diseño.

Este proceso se complementó con encuentros participativos regionales, convocando a representantes de organizaciones públicas y privadas sin fines de lucro vinculadas con la educación artística (universidades, establecimientos educacionales, espacios culturales, organizaciones comunitarias, entre otros). Se realizaron dos encuentros por región: el primero de forma virtual, y el segundo presencial.

En las instancias de participación regional se estableció una metodología cualitativa, utilizando la técnica de *focus group* para identificar los principales nudos críticos y establecer medidas de acción orientadas a abordar las debilidades reconocidas por los participantes.

Posteriormente, se realizaron encuentros virtuales nacionales, constituyéndose una mesa de trabajo por cada eje de la política, con representatividad regional. En esta instancia se presentaron las medidas emanadas de los 32 encuentros regionales para realizar un trabajo de priorización, contribuyendo a establecer la hoja de ruta para la implementación de la política. En estos encuentros participaron 667 representantes de distintas instituciones y organizaciones de todas las regiones del país.

Finalmente, se realizaron reuniones con organizaciones vinculadas con la educación artística con enfoque de inclusión, para analizar las medidas y proponer los ajustes necesarios.

De manera paralela, para integrar las voces de niños niñas y jóvenes –en particular de estudiantes del sistema escolar–, se analizaron las actas de las comunidades educativas del Congreso Pedagógico y Curricular “La educación es el tema” (MINEDUC, 2024, marzo), desarrollado por Mineduc durante el año 2023, y se integraron los principales resultados que este proceso de reflexión arrojó en estas materias, recogiendo las opiniones de 19.242 niños, niñas y jóvenes, quienes corroboraron la necesidad de fortalecer los procesos de educación artística en el sistema formal.

Cabe señalar que, mientras se llevaba a cabo este proceso, se estableció un estrecho vínculo con la Subsecretaría del Patrimonio Cultural, específicamente con el Departamento de Estudios y Educación, a cargo del diseño de la Política de Educación Patrimonial, con el propósito de generar un modelo de trabajo similar que permitiera una identidad común en ambas políticas.

Finalmente, en noviembre 2024, se publicó la anhelada Política de Educación Artística 2024-2029 (MINEDUC y MINCAP, 2024), en un proceso apoyado por organismos internacionales y legitimado por la ciudadanía, respondiendo a las necesidades sentidas por los actores del ecosistema y recogiendo sus inquietudes, saberes y propuestas de solución.

Características de la Política de Educación Artística

Tal como se define en la Ley General de Educación (LGE) (art. 2), “la educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal” (Ley N° 20.370, 2009, art. 2). Estas distinciones son válidas también para la educación artística, y por lo mismo, una política en esta materia debe convocar y considerar personas, comunidades y grupos de interés que representen todos estos campos, lo que se entiende como el ecosistema de la educación artística.

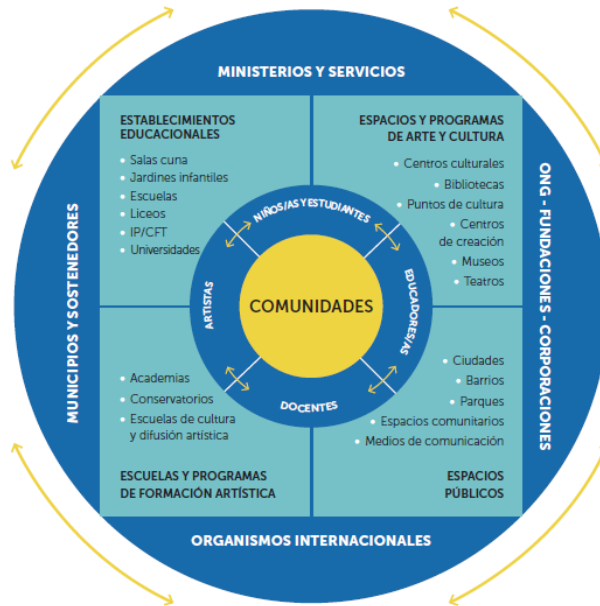
Esta visión amplía la concepción tradicional de una educación artística circunscrita al sistema escolar, reconociendo agentes y procesos fuera de este. Tal como lo señala UNESCO (2024), se hace necesario

integrar la cultura y las artes en la enseñanza y el aprendizaje, haciendo participar en el proceso a instituciones y espacios culturales, portadores del patrimonio vivo, mediadores comunitarios locales y otros profesionales y agentes del sector cultural para ir extendiendo una educación enraizada localmente, que cimente una conexión más fuerte entre alumnos de todas las edades y procedencias, sus comunidades y su entorno (p. 6).

Esto significa transitar desde el concepto de comunidad educativa a uno de comunidad educadora, donde la escuela no es el único agente ni el único espacio de educación.

Así, la primera característica es un diseño que considere la interacción entre múltiples sujetos y actores para que el desarrollo de la educación artística a lo largo de la vida sea viable, pertinente, accesible y de calidad.

Ecosistema de la educación artística



Fuente: Política de Educación Artística (MINEDUC y MINCAP, 2024).

Al centro de esta política están las comunidades y la diversidad de personas que tienen un rol activo en los procesos de educación artística, como portadores de saberes y agentes culturales en sus territorios. Se destacan los niños, niñas y jóvenes, como también educadores/as, docentes y artistas.

Se reconocen cuatro grandes ámbitos o espacios donde se desarrolla la educación artística y en los que interactúan estas comunidades. En primer lugar, se reconocen las relaciones con los centros educacionales (salas cuna, jardines infantiles, escuelas, escuelas artísticas, liceos e instituciones de educación superior), espacios que cuentan con instrumentos específicos para el desarrollo de la educación artística (currículo, planes y programas, carreras y mallas curriculares, investigación, entre otros) y que se agrupan bajo el paradigma de la educación formal o regular.

Fuera del sistema formal, se reconocen espacios y proyectos de artes y cultura que desarrollan programas y acciones de educación y/o mediación artística para diferentes públicos, como los museos, centros culturales, bibliotecas, centros de creación y puntos de cultura, así como también organizaciones que desarrollan programas de formación artística especializada para diferentes edades, como conservatorios y academias entre otros. Todos estos cumplen un papel clave a la hora de pensar procesos de educación y formación en artes a lo largo de la vida, los cuales se reconocen como parte de la educación no formal.

Estas comunidades y personas interactúan cotidianamente en y con el espacio público, con el barrio, la ciudad, los entornos naturales y a través de los medios de comunicación, que

también pueden ser agentes de la educación –educación informal– y que influyen en la valoración social de los procesos culturales y artísticos en la vida de las personas.

Una derivada de esta concepción de ecosistema es que una política no puede centrarse o definirse en un único enfoque o paradigma de la relación entre educación, cultura y artes; por el contrario, acepta una diversidad de posibilidades que promueve esa interacción.

Aprender *en, por y con* la cultura y las artes –señala la introducción del Marco de UNESCO (2024)–

puede desarrollar un amplio conjunto de aptitudes cognitivas, sociales, emocionales y conductuales, reforzar el aprendizaje holístico y la sensibilidad para con el medio natural y fomentar el diálogo, la cooperación y el entendimiento interculturales, elementos clave todos ellos para afrontar de modo sostenible los problemas y procesos de transformación del mundo. (p. 3)

Una segunda característica del diseño de la Política es su estructura en 5 ejes y 13 dimensiones derivadas de estos, a partir de las cuales se establecen los objetivos específicos con líneas de trabajo que buscan dar cuenta del diagnóstico y de los aportes recogidos de los procesos de participación, lo que se puede sintetizar de la siguiente manera:

EJE	PROPÓSITO	DIMENSIONES	ÉNFASIS
1. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO	Fortalecer la integración de la educación artística de manera transversal en el sistema educativo formal, como parte del desarrollo integral de NNJ,	Gestión educativa en el sistema de educación formal. Procesos de aprendizaje.	Actualizar el currículum artístico. Fortalecer el valor de la educación artística para el sistema escolar. Colaboración entre educación formal y no formal. Fortalecer la escuela como un espacio cultural. Favorecer el acceso y la participación a la educación artística en zonas aisladas. Fortalecer las escuelas artísticas.
2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA NO FORMAL	Fortalecer la integración de la educación y la formación artística en el sistema de enseñanza no formal, como parte del desarrollo integral	Gestión educativa en espacios e instituciones artísticas, culturales y de creación. Gestión educativa cultural territorial.	Fortalecer las áreas educativas de los espacios culturales. Mejorar el acceso y la participación cultural. Integrar la educación artística a la gestión cultural territorial. Incentivar la participación de las

	de las personas a lo largo de la vida.		comunidades en la programación de espacios culturales.
3. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES Y ARTISTAS EDUCADORES/AS	Fortalecer la enseñanza de las artes en la formación inicial y continua de docentes, y el conocimiento pedagógico en la formación de artistas y/o cultores	Formación inicial de docentes. Formación continua.	Fortalecer la formación en artes de docentes en todos los niveles y mejorar la cobertura. Impulsar procesos de formación continua para docentes. Mejorar la integración de artistas y cultores al sistema educativo.
4. FORMACIÓN ARTÍSTICA ESPECIALIZADA	Fortalecer la formación artística especializada, potenciando la formación temprana y su articulación con la formación artística profesional y los procesos de gestión del conocimiento.	Formación artística temprana. Formación artística profesional.	Fortalecer la formación temprana en artes y la validación de la trayectoria formativa. Descentralizar y ampliar la oferta de formación artística especializada. Fomentar la formación artística especializada temprana.
5. SOSTENIBILIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	Diseñar e implementar estrategias para dar sostenibilidad a los programas de educación artística y las instituciones que los desarrollan.	Financiamiento. Infraestructura, equipamiento. Condiciones laborales. Asociatividad, redes. Gestión del conocimiento.	Fortalecer la diversidad de recursos asociados y la gestión de estos. Desarrollar modelos de colaboración a diferentes escalas. Mejorar la gestión del conocimiento en este campo.

Plan de Acción 2025-2029

El Plan de Acción se diseña en clave intersectorial, desde cada línea de trabajo, favoreciendo la colaboración entre instituciones y programas, y dando cuenta de una lógica sistémica y colaborativa.

Para el diseño y la implementación de este Plan, la Política define una gobernanza a través de una Mesa Técnica conformada por equipos de ambos ministerios, con representación de las tres subsecretarías del MINEDUC, de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes y del Servicio de Patrimonio por parte del MINCAP. Esta mesa diversa e intersectorial asegura las condiciones para la implementación de un plan integrado y colaborativo, diferenciándose en ello del primer Plan de Artes en la Educación 2015-2018, que repartió la responsabilidad de las acciones sin establecer un sistema de gobernanza intersectorial.

Una de las primeras acciones vinculadas con la recién estrenada Política tuvo como protagonistas a las Mesas de Educación Artística, plataformas que convocan y articulan actores regionales para relevar y aportar al desarrollo de la educación artística con pertinencia territorial. Por primera vez, estas mesas elaboraron sus planes de trabajo anuales a partir de los ejes y líneas de acción de la Política.

Entendiendo además el rol estratégico de estas estructuras de gobernanza territorial, en octubre de 2025 se organizó un encuentro nacional que posibilitó el intercambio de experiencias valiosas entre las Mesas de Educación Artística de diferentes regiones, favoreciendo el aprendizaje mutuo y la identificación de desafíos y oportunidades comunes en el marco de la implementación de la Política Nacional de Educación Artística.

La lógica de asociatividad que promueve el Plan ha sido muy valiosa también para el trabajo interno entre los diferentes departamentos y programas de la Subsecretaría de las Culturas y las Artes y de otros servicios y unidades del MINCAP, ya sea generando líneas de acción y desarrollo nuevas, que tributan a los objetivos de la Política, como también sumando acciones y actividades a líneas de trabajo en una lógica de corresponsabilidad para su logro.

Una de las dimensiones que más se ha robustecido ha sido la de la formación continua y capacitación, tanto desde las Mesas de Educación Artística de varias regiones como en colaboración con otros programas del servicio y en vínculo con universidades estatales y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). En este primer año se implementaron ocho diplomados en educación artística, becando a más de 250 docentes y artistas educadores/as que se desempeñan en establecimientos educacionales públicos y en organizaciones culturales.

En esta misma línea y en alianza con el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC, se desarrollaron seis cursos en línea asociados a los Cuadernos Pedagógicos elaborados por el MINCAP, entregando herramientas a cerca de 400 docentes de establecimientos educacionales públicos para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que releven el arte como vehículo de conocimiento.

Como se señaló anteriormente, la clave de la Política –que se refleja en su Plan de Acción– es activar el ecosistema, invitando y motivando a otros protagonistas a generar acciones y procesos de manera autónoma bajo el alero de esta. Un grupo clave en varios de los ejes

son las universidades, en particular las universidades estatales; por ello, se participó en un encuentro con rectores y rectoras del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), en el que se presentó la Política, permitiendo un diálogo muy fructífero a partir de las principales líneas de trabajo, en las que las universidades públicas puedan desempeñar un rol muy importante a lo largo de país.

Este primer año del Plan ha permitido establecer condiciones adecuadas y, en algunos casos, fundantes, sobre las que se proyecten nuevos desarrollos. Uno de estos actos fundantes fue la puesta en marcha de un Observatorio de Educación Artística Rural, en conjunto con la Universidad de Los Lagos, que recoge la necesidad de responder a la demanda de las comunidades rurales y aisladas en el desarrollo de una educación en y con las artes de mejor calidad y situada para los y las estudiantes de estas comunidades.

En esta misma línea, se han conformado comisiones sectoriales e intersectoriales de trabajo para favorecer articulaciones y colaboraciones entre programas y ministerios, relevando el sentido de la política, evitando duplicidades y aumentando su impacto. Destacan las comisiones de educación artística en contextos de ruralidad, de escuelas artísticas, de espacios culturales con áreas educativas, de fondos vinculados con la educación artística y de artistas educadores/as, entre otras, que permiten abordar actividades de distintos ejes sin perder una mirada amplia de la política y su propósito.

Para los años venideros, se proyectan desafíos significativos. Uno de los más relevantes será la articulación del plan de acción nacional con las realidades territoriales. Esta hoja de ruta para la educación artística en Chile, construida desde diversas voces y contextos, debe desplegar sus acciones con pertinencia cultural y equidad territorial.

Igualmente, resulta esencial preservar el espíritu colaborativo y participativo, asegurando transparencia en sus avances mediante indicadores públicos que permitan a la ciudadanía evaluar el cumplimiento de los compromisos asumidos.

Finalmente, el cierre de este primer año –que coincide con el término de un periodo de gobierno– pone a prueba este instrumento como política pública estatal, concebida para responder a una demanda histórica: la articulación efectiva entre cultura y educación, proyectando así un marco de acción sostenido que contribuya al fortalecimiento del desarrollo cultural y educativo del país en el largo plazo.

Referencias bibliográficas

CNCA. (2015). *Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/documento/plan-nacional-de-artes-en-la-educacion/>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2009, 12 de septiembre). *Ley N° 20.370: Establece la Ley General de Educación*. [Diario Oficial de la República de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&utm_source=chatgpt.com](https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&utm_source=chatgpt.com)

MINEDUC. (2024, marzo). *Informe Ejecutivo de Resultados del Congreso Pedagógico y Curricular*. https://congresopedagogico.mineduc.cl/custom/pdf/Informe-ejecutivo_v3.pdf

MINEDUC y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

MINEDUC y MINCAP. (2025). *Política de Educación Artística 2024-2029: Plan de acción 2025-2029*. <https://educacionycultura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/11/plan-de-accion-PEA-2024-2029.pdf>

UNESCO. (2022a). *Voces de la Educación Artística en Chile. Análisis de un proceso participativo. Documento de Análisis Foro Nacional de Educación Artística*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/12/publicacion_analisis-foro-nacional-de-educacion-artistica.pdf

UNESCO. (2022b). *Propuestas para la educación artística. Orientaciones de política pública. Documento de política Foro Nacional de Educación Artística*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2022/03/publicacion_politicas-foro-nacional-de-educacion-artistica.pdf

UNESCO. (2024). *Marco de la UNESCO para la Educación Cultural y Artística*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390135_spa

2. ¡TENGO DERECHO A UNA EDUCACIÓN CON ARTES!

Infancias, derechos culturales y experiencias cotidianas

El derecho al arte y la cultura desde los primeros años

Macarena Carter Olmedo*

Palabras clave: educación parvularia, Acciona en Jardines, Claudio di Girolamo, mediación, artistas educadores.

Reflexiones de un inicio tardío

Cuando el programa Acciona ingresó a los jardines infantiles, ya llevaba más de una década de implementación en escuelas. La educación parvularia solo estaba incorporada a través de los niveles de transición; sin embargo, surge una pregunta clave: ¿qué pasaba con los menores de cuatro años?, ¿por qué tardamos tanto en considerarlos?

Diversos autores especialistas en primera infancia sostienen que los primeros siete años de vida son fundamentales en el desarrollo del ser humano. Rudolf Steiner –fundador de la pedagogía Waldorf– menciona que estos años son cruciales para el desarrollo físico, emocional y espiritual. Si ya conocemos todos los beneficios del arte y la cultura en la educación y sabemos que los primeros años son cruciales para el desarrollo, como lo evidencian numerosas investigaciones, surge nuevamente la pregunta: ¿por qué se tardó tanto en incorporar estos niveles al programa Acciona?

La buena noticia es que –siguiendo el principio de que nunca es tarde– desde el año 2022 el programa Acciona ingresó a los jardines infantiles, respondiendo a los resultados de un exitoso piloto realizado en 2018 junto con la Corporación de Renca, en el cual se observaron impactos significativos y beneficios concretos que confirmaron la importancia de la presencia del programa desde los primeros años.

Los lenguajes artísticos están presentes de manera transversal durante toda la jornada diaria de un jardín infantil. Los cantos, bailes, cuentos y dibujos se hacen presente a diario; sin embargo, con frecuencia se reproducen repertorios limitados, acompañados de instrumentos poco diversos o experiencias plásticas que no van más allá de la tempera y el papel tradicionales, lo que puede generar procesos de aprendizaje poco innovadores y escasamente contemporáneos.

Esta situación reproduce patrones y estereotipos heredados de las experiencias educativas de generaciones anteriores, reduciendo las posibilidades expresivas de las infancias y limitándolos o privándolos de su derecho al arte y la cultura de calidad. Surge, entonces, una nueva interrogante: ¿por qué se insiste en ofrecer a niños y niñas una versión reducida del arte, basada en experiencias limitadas por nuestra propios recuerdos e intereses?

La incorporación de artistas educadores/as en jardines infantiles ha generado un impacto significativo entre los equipos educativos y en la comunidad. Diversas evaluaciones realizadas durante la implementación mencionan la generación de vínculos positivos con niños y niñas, así como la entrega de herramientas a la comunidad que potencian el arte de forma transversal en cada una de sus experiencias educativas.

* Profesional del programa Acciona.

El programa Acciona, a través de proyectos de mediación artística y cultural, ha invitado a niños y niñas a vivir experiencias de mayor riqueza estética y sensibilidad y, al mismo tiempo, ha permitido a los equipos educativos acceder a nuevas herramientas, reflexiones, y aprendizajes vinculados con el arte y la cultura. La presencia de artistas educadores/as en los jardines infantiles ha contribuido a fortalecer procesos de innovación pedagógica, desarrollo de vínculos y exploración sensible del entorno, aspectos que en algunos contextos habían permanecido poco desarrollados o que incluso estaban olvidados.

Acciona no es solo un programa: es un recordatorio de que el arte y la cultura constituyen un derecho y una forma de habitar el presente, y no únicamente una actividad complementaria o futura.

Acciona en Jardines rompe el caparazón

Acciona en Jardines nació y fue recibido por los equipos educativos con gran emoción, como un verdadero aporte; sin embargo, esta bienvenida no estuvo exenta de preguntas y de llamadas de atención.

La primera interrogante que se alzaba con fuerza fue: ¿por qué el nivel de sala cuna no estaba incorporado? Aunque se estaba dando un paso importante al ingresar al mundo de los jardines infantiles públicos, la exclusión del nivel de sala cuna dejaba nuevamente fuera a niños y niñas menores de dos años, lactantes quienes también tienen derecho a participar y a disfrutar de experiencias estéticas, artísticas y culturales de calidad a través de los proyectos de mediación desarrollados junto a artistas educadores/a.

En estos primeros años de Acciona en Jardines se ha trabajado para que el nivel de sala cuna se incorpore formalmente al programa, iniciando con un piloto exitoso durante dos años y, más recientemente, invitando a este nivel a participar en experiencias culturales mediadas, modalidad del programa abierta a toda la comunidad.

No obstante, persiste la pregunta: ¿cuánto tiempo más pasará para que este nivel sea incorporado formalmente y se pueda avanzar en el cumplimiento de las políticas públicas que promueven la inclusión de todos los niveles educativos? La sala cuna constituye el primer nivel del sistema educativo y representa una etapa fundamental del desarrollo infantil.

La segunda interrogante que emerge durante la implementación es: ¿por qué el equipo educativo no participa de las sesiones que realizan los/as artistas educadores/as? Si bien los principales beneficiarios del programa son niños, niñas y jóvenes, las demandas expresadas por educadoras y técnicos evidenciaban una importante estrategia implícita: sensibilizar a todo el equipo educativo del jardín —e incluso a las familias— permite ampliar el impacto del programa, favoreciendo que los adultos que acompañan a niños y niñas comprendan la importancia del arte y la cultura desde los primeros años.

En respuesta a esta demanda, desde el segundo año de implementación de Acciona en Jardines se invitó a los/as artistas educadores/as a participar en encuentros del equipo educativo y reuniones con familias, así como a planificar sesiones dirigidas a toda la comunidad educativa.

Estas instancias han permitido abrir espacios de reflexión en torno a una pregunta central: ¿hasta qué punto la educación artística puede transformar no solo a niños y niñas, sino que a toda una comunidad educativa?

Con el propósito de fortalecer el trabajo con las personas adultas que acompañan a lactantes, niños y niñas, y bajo la convicción de que el arte puede generar procesos de transformación cultural y educativa, desde este año se incorporó una línea de formación dirigida a todo el equipo educativo, promoviendo cambios en la mirada pedagógica y en la sensibilidad de quienes acompañan diariamente la infancia.

Proyectos de Mediación en Arte y/o Cultura

Si bien el componente del programa Acciona denominado Proyectos de Mediación en Arte y/o Cultura en educación parvularia, desde sus inicios fue conocido como Acciona Jardines, lo que en ocasiones ha generado la percepción de que se trata de un proyecto independiente; sin embargo, su metodología es la misma que la del programa general, aunque adaptada a las particularidades de la primera infancia.

Este enfoque incorpora una sensibilidad específica hacia los procesos educativos de los primeros años, ampliando los actores involucrados, integrando fundamentos pedagógicos propios, pero manteniendo el núcleo del programa: los proyectos implementados por artistas educadores/as. En jardines infantiles no se limita el trabajo a una dupla pedagógica, sino que se promueve un enfoque colaborativo que frecuentemente involucra a todo el equipo educativo que acompaña ese nivel.

Desde esta mirada y en relación con lo señalado anteriormente, Acciona en Escuelas tiene mucho que aprender de Acciona en Jardines, no solo de su metodología, sino también de las comunidades que lo conforman, lo que invita a reflexionar críticamente sobre aquello que se ha perdido en el camino de la escolarización tradicional.

Acciona en Jardines busca “jardinear” la escuela, recuperando dimensiones como lo natural, lo lúdico y lo emocional, aspectos que el adultocentrismo y ciertas prácticas de escolarización han tendido a relegar u olvidar. ¿Qué se requiere para recuperar estos elementos en las escuelas? Y, más aún, ¿está el programa Acciona favoreciendo efectivamente este proceso?

La incorporación de artistas educadores/as ha transformado la experiencia de la mayoría de los jardines infantiles públicos que participan en el programa. No solo ha generado impacto en los niños y niñas, sino que también ha enriquecido sus experiencias educativas y afectivas. La presencia de artistas hombres, en particular, ha contribuido a generar vínculos significativos y ha evidenciado la carencia de referentes masculinos en la educación parvularia, lo que abre una reflexión sobre cómo esta presencia puede contribuir a promover relaciones más equitativas desde los primeros años.

A lo largo de estos cuatro años de proyectos de mediación en arte y cultura, los niños y niñas han danzado entre telas de colores, se han asombrado con propuestas estéticas cuidadosamente diseñadas, han explorado instalaciones que invitan a múltiples experiencias, se han acercado a la danza contemporánea y han experimentado con sonidos de instrumentos pocos conocidos en los jardines infantiles. Asimismo, se han desarrollado

experiencias de exploración con luz y sombra y se ha promovido el uso de diversas materialidades, incluyendo recursos naturales que favorecen el descubrimiento y la experimentación.

Lamentablemente, durante este período algunos jardines no han mostrado un nivel suficiente de interés o compromiso con el programa. En ciertos casos –los menos, pero relevantes de mencionar–, se han observado posturas rígidas por parte de algunos equipos adultos, ancladas en concepciones tradicionales de la educación que dificultan la incorporación de cambios en beneficio de los niños y niñas y del desarrollo profesional. Sin embargo, también se ha constatado que incluso quienes inicialmente manifestaron resistencia han logrado abrirse progresivamente a nuevas experiencias y conocimientos, incorporando aprendizajes y herramientas pedagógicas y transformando sus perspectivas educativas.

El abrazo entre Claudio di Girolamo y Acciona

Claudio acompañó al equipo del programa en las primeras reflexiones del componente. Tras un año de implementación, comenzaron conversaciones más profundas en las que nos reafirmaba la importancia de generar comunidad, de tejer redes de reflexión con las adultas y adultos que acompañan la infancia y, sobre todo, de llegar a los primeros años de vida garantizando derechos muchas veces olvidados. Sus reflexiones abordaban tanto la dimensión cotidiana de la vida como sus aspectos más profundos.

Hablar de infancia, arte y cultura con Claudio era abrir ventanas hacia lo emotivo y lo creativo; era detenerse a mirar y escuchar el entorno –los pajaritos, el cielo, lo natural–, y atender a los mensajes sutiles que la infancia y la vida nos regalan. Su generosidad con su pensamiento era inmensa: aceptó cada conversatorio que organizamos, vinculándose directamente con equipos educativos de jardines infantiles y artistas educadores/as. Para hablar de Acciona en Jardines viajaba hacia su propia infancia y nos devolvía aquello que algunos/as habíamos olvidado.

El último conversatorio que quiso realizar estuvo centrado en la inteligencia artificial. Descartó todos los temas que inicialmente le propuse, señalando que muchos de ellos ya estaban ampliamente disponibles en Google, y que era necesario reflexionar sobre los desafíos contemporáneos. Claudio sentía que tenía ideas valiosas para compartir con quienes estábamos formulando las orientaciones de programas públicos; nos invitaba a escuchar, resonar y abrirnos a nuevas formas de aprendizaje y a otras perspectivas.

En ese último encuentro, que reunió a distintas instituciones vinculadas con la primera infancia, quedaron acuerdos inconclusos en torno a los derechos digitales. Quedó pendiente el desafío de dar continuidad a ese espacio y de avanzar en los sueños y compromisos que allí se plantearon.

Nuestra experiencia más significativa fue visitar juntos el Jardín infantil San Esteban de la Florida, en la Región Metropolitana, instancia que convocó a toda la comunidad educativa –equipos, familias y vecinos–. Claudio estaba feliz; compartió su mirada, escuchó anécdotas del jardín, recibió regalos de los niños y niñas, y nos dejó reflexiones que aún resuenan en nosotros.

Su pensamiento era un llamado de atención constante: invitaba a mirar la realidad de forma distinta, con mayor sensibilidad y humanidad, “sacando punta al alma” como él mismo decía.

Quiero rescatar textualmente de nuestro tercer conversatorio de reflexión junto a él y artistas educadores/as uno de sus tantos pensamientos metafóricos, porque expresa con claridad la orientación que inspira este programa.

El niño nace con una mirada holística, pero cuando llega a la escuela formal le dicen: “Señor, no, usted no puede sumar peras con manzanas” Sin embargo, el niño aprende solo a través de ver peras con manzana, ¿por qué? Porque nadie le enseña al niño, por ejemplo, a “subirse” en cuanto sale del vientre materno. Cuando le cortan el cordón umbilical, la primera acción que hace el niño: se esparce por el vientre de la madre hasta buscar el pezón para chupar leche y nadie le ha enseñado eso. Entonces, el instinto del niño es conocer, explorar; entonces, cualquier cosa que hagamos para enseñar, para mostrar signos, tiene que tener la posibilidad cierta de que el niño y nosotros mismos nos sintamos explorando, y para un artista, sobre todo que está ahí, no puede retroceder en su formación, sino que al revés: debe enriquecerse con seguir explorando, para entonces convertirse en un compañero de ruta del niño desde el primer momento. Para seguir acompañándolo, se pone el cucalón igual que los exploradores de antaño junto con el niño y pasa a explorar de otra manera el mundo también, junto al niño. (Claudio di Girolamo, conversación personal, 2023)⁴

Claudio, de alguna u otra manera, nos invitaba a ver el mundo con ojos exploradores, a asombrarnos con cada momento como si fuera la primera vez, y a transmitir ese asombro en todo lo que hacemos.

Ahora que conocemos la partida de Claudio, cabe preguntarse si dejó el mundo un poquito mejor de cómo lo encontró, tal como se lo deseó su padre en uno de sus cumpleaños (Di Girolamo, 2017). Sin duda, su pensamiento transformó la mirada de quienes lo conocieron.

¿Qué reflexiones aparecen luego de estos cuatro años?

Acciona en Jardines se configura como un puente vivo entre el arte, la cultura y una educación integral y de calidad, promoviendo aprendizajes transversales asociados al bienestar, el asombro, la belleza y el disfrute, contribuyendo al ejercicio de los derechos de la infancia. De este modo, el programa aporta a las políticas públicas comprometidas con una educación más justa y accesible desde la primera infancia, en la que el arte y la cultura cumplen un rol fundamental.

Si bien la incorporación de niños y niñas de jardines infantiles al programa no comenzó en estos cuatro años, fue en este período cuando el componente adquirió mayor desarrollo y consolidación. Ello ocurrió en un contexto político marcado por el compromiso con la infancia como sujeto de derechos, expresado en distintas políticas orientadas a garantizar una educación integral desde los primeros años.

⁴ Esta cita de Di Girolamo corresponde al registro de una sesión de Zoom que permanece inédito en el computador de la autora de este texto.

Entre estas iniciativas destaca la Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia y su Plan de Acción 2024-2032 (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2024), que sitúa la primera infancia en el centro de las acciones del Estado y establece la necesidad de garantizar el derecho universal a una educación integral desde la sala cuna.

En esta misma línea, la Política de Educación Artística 2024-2029 (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024) establece entre sus ejes la integración de la educación artística en el sistema educativo en todos sus niveles. Sin embargo, al revisar estos lineamientos surge nuevamente la interrogante sobre el nivel de sala cuna, pues – aunque las políticas y convenios con la Subsecretaría de Educación Parvularia promueven su incorporación– en la práctica aún no ha sido posible integrarlo formalmente al programa.

¿Y sala cuna cuándo?

Los avances alcanzados conviven con desafíos pendientes de alta relevancia. La falta de incorporación del nivel sala cuna al programa genera una sensación de injusticia y de pérdida de oportunidades en una etapa fundamental del desarrollo humano: niños y niñas pequeños en edad, pero con un enorme potencial. Surge, entonces, una pregunta esencial: ¿cómo puede el Estado garantizar oportunamente desde el Ministerio que la experiencia artística y cultural se ejerza como un derecho desde los primeros meses de vida?

¿Acciona en Jardines en todo el país?

La expansión del componente Acciona en Jardines a todas las regiones del país constituye también una demanda relevante de numerosos establecimientos que anhelan formar parte de este programa. La participación en proyectos desarrollados junto a artistas educadores/as permite fortalecer los procesos educativos, promover la reflexión sobre el rol del arte y la cultura en la educación parvularia y contribuir a al desarrollo profesional de las comunidades educativas.

El proceso de expansión ha sido gradual, como quien siembra esperando que la tierra dé frutos. Tal como ocurre con el bambú, cuyo crecimiento inicial es lento pero sostenido, el desarrollo del componente ha requerido tiempo para consolidarse. Se comenzó con tres regiones y actualmente se ha alcanzado presencia en cinco. ¿Es un avance lento para cuatro años? Podría considerarse así; sin embargo, persiste el compromiso de acompañar estas demandas y continuar fortaleciendo el programa.

El trabajo con comunidades

A través de procesos formativos, el trabajo con comunidades ha abierto espacios de reflexión mientras se amplían gradualmente los recursos destinados a la primera infancia. Sin embargo, los jardines infantiles demandan mayores oportunidades de participación: valoran los seminarios y los procesos formativos, pero también solicitan la presencia directa de artistas educadores/as en sus comunidades educativas.

La incorporación de estos profesionales permite enriquecer el trabajo pedagógico mediante herramientas innovadoras, experiencias estéticas significativas y nuevas formas de relación con el arte y la cultura.

Proyección

Surge entonces una pregunta final: ¿cómo lograr que la expansión del componente a nuevas regiones se desarrolle oportunamente, evitando un inicio tardío del programa, para

que niños, niñas y lactantes puedan encontrarse plenamente con el arte y la cultura desde sus primeros años de vida?

Referencias bibliográficas

Di Girolamo, C. (2017). *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*. MINCAP.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2024). *Política Nacional de la Niñez y la Adolescencia y su Plan de Acción 2024-2032*. https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Politica_nacional_de_la_ninez.pdf

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/politica-de-educacion-artistica-2024-2029/>

Patio Abierto: mediar el recreo como una experiencia cotidiana de arte y cultura en los Centros de Creación

Loreto Cortés Valenzuela*

Palabras clave: patio, recreo, juego, tiempo, cultura.

*Veinte años después
ha resultado
que los mejores alumnos
son los de la escuela de la cimarra.*

JORGE TEILLIER, "COSAS VISTAS"

¿Qué imaginamos cuando pensamos en la palabra "patio"? ¿Qué patios han marcado nuestras propias experiencias de infancia? ¿Qué patios habitan hoy los niños y niñas de este siglo?

En Cecrea La Ligua, el patio se configura como un espacio que subvierte su definición tradicional. Aunque se trata de un recinto cerrado, funciona como un lugar de apertura: un territorio disponible para el juego, la exploración y la experiencia cotidiana de la niñez. Sin convertirse necesariamente en una plaza pública, Patio Abierto pone el acento en la autonomía progresiva, promoviendo vínculos donde los adultos no solo observan, sino que también juegan, acompañan y construyen comunidad.

Los niños, niñas y jóvenes habitan cotidianamente la ciudad. Caminan hacia y desde la escuela, acompañan a los adultos en salas de espera, trámites y recorridos por el comercio. Corren por las escaleras, buscan dónde sentarse, exploran los espacios disponibles. Juegan en las plazas bajo la mirada atenta de sus cuidadores y piden siempre "un ratito más" para alcanzar el columpio que está ocupado por otro niño o niña que no quiere bajarse. Estos espacios suelen depender de un juego mediado por artefactos diseñados por adultos que, una vez instalados, se retiran del juego, dejando a los infantes solos en su experiencia. El tiempo se acorta, no hay oportunidad para compartir ni empatizar con el juego colectivo, y el encuentro se interrumpe con la frase conocida: "Ya nos tenemos que ir".

En el contexto escolar, el patio es un misterio ruidoso. En escasos 15 minutos se condensan risas, gritos, carreras, conversaciones, conflictos, aprendizajes y acuerdos. El cuerpo irrumpe con fuerza. Sin embargo, el recreo aparece muchas veces como una pausa funcional dentro de la jornada, un descanso destinado a liberar la fatiga antes de volver a la rutina. Aunque allí se producen múltiples interacciones sociales cargadas de sentido, las limitadas libertades y el control del tiempo dificultan que el juego, la conversación o el ocio se desplieguen como experiencias cognitivamente significativas. La escuela, donde los niños y las niñas pasan gran parte de su día, parece no generar las condiciones para recrear, en el sentido profundo del latín *recreare*: "volver a crear".

* Directora de Cecrea La Ligua, Programa Centros de Creación.

Tiempos de ocio

Como sociedad hemos tendido a desconfiar del ocio. Sin embargo, históricamente ha sido un territorio fértil para las artes. El tiempo sin agenda, fuera del control, abierto a la contemplación, es el tiempo del juego. Probar, explorar, pintar, esculpir, cantar, ensayar, equivocarse: todas estas acciones requieren tiempo, disponibilidad y libertad.

Surgen entonces preguntas centrales para la institucionalidad cultural: ¿cómo se reconoce, se cuida y se garantiza ese tiempo?, ¿cómo se administra sin anularlo?, ¿cómo se democratiza?

Al destinar un tiempo de patio dentro de la infraestructura Cecrea, se institucionaliza –sin domesticar– un espacio de ocio creativo y de vida comunitaria fundamental para la educación artística. Patio Abierto de Cecrea La Ligua no responde a la ausencia de acción, sino a una libertad orientada a la creación. Programar únicamente actividades estructuradas no permite el surgimiento del coprotagonismo auténtico ni del tiempo de exploración que este requiere. Por ello, Patio Abierto habilita el ocio como un derecho cultural en ejercicio.

El momento del recreo escolar, de la plaza, del paseo por la ciudad resultan insuficientes hoy para sostener el tejido social. Jugar, observar, conversar, discutir y volver a jugar requieren de un tiempo que no puede medirse con cronómetro. Recuperar esa experiencia compartida es una tarea cultural urgente, y como institución pública resulta fundamental asumirla conscientemente.

Reflexionar sobre cómo compartimos la experiencia social, los espacios comunitarios y el lenguaje que nos identifica es clave para crecer y sostener la vida cultural que, como sociedad, necesitamos.

Entonces, ¿cómo programamos el “esparcimiento”?, ¿cómo agendamos el ocio de los niños, niñas y jóvenes?, ¿cómo lo incluimos en el quehacer, en la reportabilidad, en el cumplimiento de metas?

Una tarde

—¿Qué le parece la educación, la manera cómo aprendemos los seres humanos a diferencia de los animales?

—La de los animales es más verdadera, regida por los instintos y no la mentira. Por eso en La Ligua quiero ser alcalde y fundar la “Escuela de la cimarra”.

—¿Cómo sería esa Escuela de la Cimarra?

—Bueno, todos los que quieran hacer la cimarra que vayan allá... Que hagan tira el televisor si quieren, que jueguen si quieren, que hagan lo que tengan ganas (...)

JORGE TEILLIER¹

¹ Extracto de la entrevista titulada “Algún día seremos leyenda” al poeta chileno Jorge Teiller en la revista *Noreste*, publicada en marzo de 1990. En 1987, este poeta se radicó en La Ligua, ciudad en la que permaneció hasta su muerte, convirtiéndose en un referente cultural de la comuna.

Un niño o niña de La Ligua camina desde su escuela hasta Cecrea. Entra, saluda, se inscribe, deja su mochila en un casillero y busca a un adulto. “Necesito cartón porque estoy construyendo una maqueta de una pista de skate”, dice uno. Un grupo de chicos comenta: “Necesitamos una sala para ensayar la coreografía para nuestra alianza”. Alguien más agrega: “Vi un video sobre un árbol de Navidad hecho con botellas y podríamos hacerlo para Cecrea”. Otro grupo, ahora compuesto por adolescentes, plantea: “Somos una banda y necesitamos que nos ayuden a grabar una canción”. Entre estas solicitudes y proyectos aparecen también preguntas simples y directas: “¿Quién me ayuda?”, “¿Alguien puede jugar conmigo?”

Estas necesidades, preguntas y solicitudes expresadas por niños y niñas nos han permitido comprender que la creación autónoma exige cumplir ciertas condiciones mínimas. Requiere un espacio abierto, cómodo, ordenado y jugable, en permanente transformación, así como la presencia de adultos y adultas cordiales, entusiastas y, sobre todo, disponibles, abiertos a construir vínculos.

Asimismo, demanda adultos y adultas creativos, conectados con el presente, atentos a conversar sobre los proyectos, las ideas y los intereses de niños y niñas. Disponibles para compartir la cultura desde el punto de vista de las infancias, no como un gesto accesorio, sino como una postura ética que debe expresarse con autenticidad y conciencia del propio rol en las múltiples interacciones que se despliegan a lo largo de una tarde.

Considerando estos elementos, Patio Abierto de Cecrea se configura como un espacio que se apropia del recreo en su sentido más profundo comentado antes: recrear, es decir, volver a crear. Se constituye así como un ámbito de interacción en distintos niveles, donde el adulto dispone tiempo para el niño o la niña, donde la interacción entre pares fluye de manera natural, sin apuros, y donde los espacios están pensados y habilitados para este fin. Todo ello sostenido por una infraestructura que releva el valor de la comunidad, el cuidado mutuo y el buen trato que estas experiencias requieren.

De este modo, Patio Abierto deviene un vórtice: un tiempo compartido en el que es posible jugar juntos

Jugar es urgente

—¿Y qué habría en ese edificio?
—Canchas para jugar al fútbol cuando quieran, grandes jardines con ajedrez, piscinas y animales, piezas de tacataca, con cachos, con dominó... Sería conveniente que aprendieran a jugar dominó, es algo muy útil en la vida (...)²
JORGE TEILLIER

No podemos pensar en un espacio para niños y niñas sin preguntarnos cómo se juega en él. Tampoco podemos imaginar el ocio compartido sin interrogar sus posibilidades: ¿a qué jugamos cuando estamos juntos? Pensar el juego supone pensar en alegría, entusiasmo, motivación y humor; reconocerlo como un lenguaje constitutivo de lo humano y, en las infancias, como uno de sus modos más fundamentales de estar en el mundo.

Hablar de cultura sin cuerpo, sin movimiento, sin tradición, sin encuentro y sin juego resulta incompleto. En cada momento lúdico habitan experiencias anteriores: el cuerpo despliega

² Extracto de la misma entrevista mencionada en la nota anterior.

una memoria, un idioma construido en el acto mismo de jugar. Cuando hablamos del juego, hablamos de cultura y se vuelve fundamental reflexionar sobre ello en relación con la educación artística: el juego es cultura porque reproduce formas sociales, pero también porque las transforma. En él asumimos roles, intercambiamos saberes, acordamos límites, ensayamos reglas y, finalmente, las modificamos para jugar mejor.

Aunque el modelo pedagógico de Cecrea no desarrolla explícitamente una teoría del juego —quizás por su aparente evidencia—, el Patio Abierto permite posicionarlo con claridad como un eje transversal del modelo. Allí el juego se vincula directamente con la participación: jugar implica involucrarse, tomar decisiones, construir acuerdos y experimentar la convivencia.

El juego puede ser individual o colectivo, tradicional o emergente, patrimonial o comercial, pero siempre descansa en un acuerdo social. Pueden durar unos minutos o repetirse durante varios días; puede ser heredado o reinventado. No distingue edades ni procedencias: todos pueden jugar, “de 0 a 99 años”, tal como aclaran los juegos de mesas.

Sin embargo, estas posibilidades solo existen si se activan. ¿Quién juega con los niños y niñas hoy?, ¿quién enseña a jugar carioca, ajedrez o dominó?, ¿quién dispone de tiempo para modelar esas experiencias?, ¿qué referentes tienen los niños y niñas cuando ganan, pierden, se frustran o se aburren?, ¿cómo el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio asume su responsabilidad en la garantía del derecho a jugar a lo largo de la vida de las personas?

Plantear estas preguntas no es un gesto retórico: es afirmar que jugar es urgente.

Patio Abierto en Cecrea La Ligua

Más allá de lo que uno pueda imaginar, yo quiero tratar de interpretar las palabras del gran poeta. Yo creo que lo que hay en sus palabras, como suelen hacer los poetas, una intuición profunda: que también, más allá de la información que uno obtiene en un colegio, hay que dar espacio al tiempo libre, a pensar mirando el techo, a la ensoñación, que es también un modo de aprendizaje y de cultivar la imaginación y la creación. Es un modo de echar a volar la creatividad y de soñar otros mundos, otras tierras y otras maneras de vivir. [...] esos niños están haciendo eso, están soñando que otro mundo es posible, y es el país que queremos seguir construyendo, uno mejor para cada una y cada uno de nosotros. De modo que tengamos alegría en la memoria y recordemos que tal como él escribió: “un día seremos leyenda; mientras tanto, seamos felices”.³

MICHELLE BACHELET

El espacio físico y social que hemos promovido desde Cecrea Ligua nos ha permitido ser parte del juego innato de niños, niñas y jóvenes. El “jugar juntos” es el método que hemos construido para que ello suceda y, aunque pueda parecer muy sencillo, implica una complejidad profunda, pues conlleva una decisión ética y política: reconocer el juego como parte constitutiva de la experiencia educativa que debemos promover desde la política pública.

³ Michelle Bachelet, discurso en el anuncio de la ubicación de 15 nuevos Centros de Creación y Desarrollo Artístico Infantil y Juvenil, La Ligua, 23 de mayo de 2014. Archivo Presidencial, Archivo Nacional de Chile. www.archivospresidenciales.archivonacional.cl

En este sentido, tanto el edificio como los equipos de gestión, los equipos de facilitadores y las empresas externas que prestan servicios se vinculan con la experiencia del juego, en tanto esta nos resulta propia y se despliega en la autenticidad de nuestras relaciones. Así, es como, sin necesariamente perder la claridad de los roles, es posible encontrarse con un guardia del recinto jugando tenis de mesa con niños y niñas, con intercambios de bromas entre participantes y facilitadores, o con niños aprendiendo a trenzar, recogiendo hortalizas de la huerta, desgranando habas, moviendo piezas de un ajedrez....

Jugar con otro implica considerar, entusiasmar y compartir alegría. Invitar a jugar puede entenderse como una forma inicial de participación social y como una experiencia fundamental de libertad: libertad para moverse en el espacio, para expresar su identidad, para reírse de sí mismos, para conversar, preguntar y crear.

Al nombrar el juego, la libertad y la recreación desde la institución, nos desafiamos a habitar esas posibilidades desde una relación que, en principio, está atravesada por el poder, dado que nos situamos desde un espacio institucional, con recursos, medios y objetivos claros. Esta tensión deja de ser una contradicción cuando nos reconocemos como un espacio social además de educativo, cultural y creativo.

Hemos aprendido que, para que Patio Abierto sea efectivamente un recreo que permita *recrear* experiencias de juego compartido, los adultos debemos hacernos parte activa. Como Cecrea, debemos pensar el espacio, observarlo y analizarlo para que sea jugable de forma permanente. Pero, sobre todo, esto requiere de una gestión integral que involucre una ética de los adultos y adultas que lo habitan.

Esta ética dice relación con la conciencia vívida de que, al vincularnos, interactuar y jugar, participamos de procesos de aprendizaje y profundizamos en los elementos transversales del modelo pedagógico, como lo son el coprotagonismo, el trabajo colaborativo, la convergencia social y la convergencia disciplinaria.

La planificación de los espacios de Patio Abierto es flexible, tanto como lo puede ser un recreo, pero se trata de acciones cargadas de intención pedagógica: saludo, invitación, apertura, acuerdos, conversación, observación, motivación, acción, cuidado, establecimiento de límites y diálogo. Durante aproximadamente cuatro horas, y mientras se desarrolla de forma paralela la programación regular de laboratorios creativos, el Cecrea se dispone a habitar el tiempo de niños, niñas y jóvenes, con adultos disponibles y presentes.

Los resultados de la experiencia pedagógica de Patio son evidentes: Cecrea La Liga registró aproximadamente 28.000 visitas de niños, niñas y jóvenes durante 2023 y 30.000 en 2024, proyectando cifras similares en 2025⁴. La apertura de nuestro espacio facilita el traspaso de participantes hacia experiencias pedagógicas de mayor complejidad, como los laboratorios creativos, en tanto se fortalece el vínculo con el lugar y con sus facilitadores.

Asimismo, las acciones de escucha creativa presentan altos niveles de participación y las conversaciones adquieren mayor profundidad y relevancia. El empoderamiento, las ganas de participar, las solicitudes de espacios aumentan, y tanto niños, niñas, jóvenes como adultos aprenden de la experiencia social, fortaleciendo la ciudadanía y la creatividad.

⁴ Datos del registro interno de ingreso al espacio Cecrea, no reportable.

Los adultos y las instituciones también se transforman en este proceso. Volver a vincularnos cívica y socialmente con quienes participan de la programación resulta fundamental. De este modo, Cecrea se configura como un hito social, y la experiencia cultural y artística se integra a la vida cotidiana de la ciudad. El espacio, la programación y lo que allí sucede se vuelven cultura local: se democratizan el ocio, la creación y el tiempo.

Referencias bibliográficas

Bachelet, M. (2014, 23 de mayo). Discurso en el anuncio de la ubicación de 15 nuevos Centros de Creación y Desarrollo Artístico Infantil y Juvenil. La Ligua, Chile. Archivo Presidencial. <https://www.archivospresidenciales.archivonacional.cl>

Elordi, S., Gómez, X., Mena, B. y Warnken, C. (1990, marzo). Algún día seremos leyenda [Entrevista a Jorge Teillier]. *Noreste*. <http://www.letras.mysite.com/jt281004.htm>

Teillier, J. (1968). Cosas vistas. En *De muertes y maravillas*. Editorial Universitaria.

Programación Cecrea: un lenguaje para transformar

Paula Villarroel Carvajal*

Palabras clave: convergencias, creatividad, territorio, memoria, participación.

*La planta tocaba el suelo
y el suelo tocaba el pie
Así nacía el conocimiento
de la planta de los pies
En el encuentro
de dos grietas
hablándose.*
CECILIA VICUÑA

¿Qué huellas de sentido deja nuestro ejercicio programático que puedan guiarnos en la construcción de lo que aún está por venir? En el marco de los principios y enfoques de la política de Educación Artística, del programa Centros de Creación del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y de nuestro rol como trabajadores de la cultura a nivel nacional —encargados de apoyar el trabajo de implementación de cada componente del programa—, constantemente estamos revisando nuestras prácticas y nos interrogamos acerca de cómo mejorar nuestra labor, de modo que niños, niñas y jóvenes se constituyan en participantes activos en nuestra sociedad desde un enfoque de derechos.

A lo largo de estos años hemos ido construyendo, en conjunto, una serie de elementos que nos han permitido sostener una práctica permanente de creación, revisión de contenidos y también de consolidación de procesos. Contenidos que no solo promueven la participación de niñeces y juventudes, sino que también nos permiten reconocerles con mayor precisión, a fin de ofrecer propuestas cada vez más pertinentes y significativas. Este recorrido ha dado forma a un programa que se concibe no solo como una política cultural, sino también como un espacio de emancipación, identidad y bienestar.

Este documento recoge una mirada sobre la trayectoria programática desarrollada entre 2022 y 2025, organizada en tres ejes complementarios: proyectos estratégicos, archivo digital Cecrea y convergencias disciplinarias, áreas que forman parte del componente uno del programa Centros de Creación. La intención es compartir una reflexión sobre lo realizado desde una perspectiva programática.

1. Proyectos estratégicos: programación y construcción de un relato curatorial

¿De qué manera la programación deviene espejo y resonancia de las identidades y voces de las niñeces, encarnando la singularidad de cada territorio?

* Profesional del programa Centros de Creación.

Tras este período de implementación (2021-2025), la programación nacional de Cecrea ha consolidado en los equipos un hábito de apropiación. Lo que en sus inicios se manifestó como gestos e intenciones se ha transformado progresivamente en marcas, identidad programática y sellos curatoriales. Este relato se construye a partir de las voces y miradas de las y los participantes, sustentado en prácticas de diálogo, observación y escucha que permiten identificar elementos clave del territorio y transformarlos en ejes y énfasis con sentido para quienes participan del programa.

Hemos ido potenciando las narrativas del programa mediante iniciativas nacionales¹, así como a través de convenios² y nodos. Estos últimos son entendidos como agentes, organizaciones o instituciones clave del territorio (subsecretarías, departamentos ministeriales, museos, entre otros), con los que establecemos vínculos estratégicos para fortalecer procesos locales, expandir el alcance del programa y asegurar que las experiencias se articulen con las realidades de cada comunidad. Todo ello, busca impulsar y acompañar la formalización de relatos curatoriales territoriales, así como fortalecer estrategias de diversa índole que generen las condiciones necesarias para la diversificación de iniciativas locales que promuevan la creatividad y la experimentación a partir de convergencias disciplinarias y sociales.

Iniciativas como Biciletearte³, proyecto que fomenta y reflexiona sobre la movilidad en contextos rurales desde las ciencias y la sustentabilidad a través de experiencias creativas con la bicicleta; la Feria de Ciencias, Arte y Tecnología⁴, que visibiliza procesos de experimentación científica desarrollados por niños, niñas y jóvenes, poniendo especial énfasis en iniciativas de locales; Ilustratodo⁵, feria que promueve y pone en valor la gráfica local; Guerreros nativ@s⁶, programación que investiga los desechos presentes en las playas y sus impactos socioambientales en la región, la Feria de la Creatividad⁷, proyecto estratégico que destaca las diversas expresiones creativas de las niñeces de Coquimbo; o el Festival de la Luz⁸, iniciativa que propone exploraciones fenomenológicas en torno a la luz y sus posibilidades expresivas, dan cuenta de una producción de conocimiento situado y de convergencias sociales que niños, niñas y jóvenes, junto con los equipos de los centros, han impulsado e instalado en los territorios. Se trata de un conocimiento encarnado que posiciona a la institución pública como un referente significativo en ámbitos de participación e innovación del espacio cultural para las niñeces. Cada proyecto estratégico deja una huella tangible en el territorio y un registro en nuestro archivo, que sirve como guía para futuras creaciones colectivas.

La contingencia sanitaria nos enfrentó a un período prolongado de incertidumbre, en el que niños, niñas y jóvenes nos enseñaron –a través de refugios performativos– la importancia de acompañar las dinámicas del espacio y de la expresión emocional. De ese proceso

¹ Secretos del bosque; Cecrea Nómade; Soñar el agua; Encuentro de Consejos; Proyecto Escucha, naturaleza y tecnologías expandidas; Formaciones para la programación, etc.

² Con museos, universidades y otras instituciones.

³ Cecrea Pichidegua.

⁴ Cecrea Castro.

⁵ Cecrea Valdivia.

⁶ Cecrea La Ligua.

⁷ Cecrea La Serena.

⁸ Cecrea La Ligua.

emergieron aprendizajes significativos en torno a la representación creativa de las emociones, la construcción de espacios seguros con el cuerpo al centro y la comprensión de la creatividad como una herramienta de bienestar. En este marco, los proyectos estratégicos de Cecrea han demostrado ser más que hitos programáticos: constituyen una red de significados compartidos que articula identidad territorial, participación activa y comunidades creativas con sentido, reafirmando a lo largo de estos cuatro años que el bienestar, la emancipación y la construcción de identidades deben mantenerse como ejes transversales desde la creatividad.

Este recorrido nos impulsa a interrogar el origen de nuestras prácticas, a revisarlas a la luz de lo vivido y a situar el cuerpo, la emancipación y la identidad como centros de sentido, sin renunciar a los aprendizajes ya conquistados. Los distintos contextos y urgencias atravesados han evidenciado la necesidad de contar con herramientas que no solo posibiliten la acción, sino que también permitan evaluar su sostenibilidad y proyectar su continuidad de manera coherente. En este horizonte, el diálogo entre la programación y la gestión territorial se revela como un espacio fundamental para articular prácticas efectivas y nutrir los discursos curatoriales. El desafío que emerge, entonces, es transformar nuestra red en un cómplice vivo, capaz de irradiar las voces y revelaciones de las niñeces, haciendo de la creatividad un verdadero motor de intercambio y de construcción colectiva.

Esta comprensión dialoga con los principios que orientan la política pública en educación artística, en tanto reconoce la necesidad de interacciones estratégicas y de criterios de sostenibilidad que permitan proyectar estas prácticas en el tiempo, desde una perspectiva territorial, participativa e inclusiva, tal como se establece en la Política de Educación Artística 2024-2029:

A través de interacciones estratégicas, se promueve una educación artística de calidad que contribuye a la formación y desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida. Adicionalmente, resulta crucial integrar criterios de sostenibilidad que faciliten la implementación de esta política desde un enfoque territorial, participativo, de género, intercultural, interdisciplinario e inclusivo. (MINEDUC y MINCAP, 2024, p. 14)

El futuro presente exige seguir fortaleciendo la generación de propuestas locales convergentes, así como la articulación entre herramientas metodológicas y técnicas de programación y de gestión territorial, de modo que la red Cecrea actúe como contenedora y activadora de iniciativas, y como aliada para irradiar contenidos y registros de experiencias vividas desde las niñeces, con la creatividad como motor y vínculo entre territorios.

En esta misma línea se sitúa Cecrea Nómade, proyecto que se origina de la necesidad de ampliar y fortalecer la participación y el acceso de niños, niñas y jóvenes al programa, incorporando la noción de lo nómade como una filosofía de movimiento, fluidez y adaptabilidad. Desde el arte y la filosofía, el nomadismo se entiende como una búsqueda constante de experiencias y conocimientos, una tensión frente a la idea de identidad fija y una invitación a pensarnos desde la transformación.

Cecrea Nómade se propone, por una parte, ampliar y mejorar el acceso de niños, niñas y jóvenes a la programación convergente del programa y, por otra, constituirse como un

dispositivo para la exploración de diversos medios, técnicas y contextos culturales, abriendo la posibilidad de crear sin fronteras territoriales. En su tránsito, genera un diálogo continuo con lo desconocido y fomenta la innovación, la adaptabilidad y la expansión de horizontes en los procesos creativos.

De este modo, encarna una forma de interconexión humana, artística y cultural, en la que niños, niñas y jóvenes son protagonistas de prácticas creativas que se desplazan, mutan y se enriquecen a partir de la diversidad de territorios y comunidades. Al instalar esta perspectiva, Cecrea Nómade contribuye a consolidar una programación que no solo refleja identidades locales, sino que también las pone en circulación, potenciando la construcción colectiva de un futuro común desde el movimiento y la creación compartida.

2. Archivo digital Cecrea: una comunidad de significados

¿De qué forma aquello construido en el programa Cecrea puede encarnar un archivo vivo que, a la vez, resguarde la memoria colectiva, impulse el aprendizaje y abra caminos para la creación futura? La producción documental generada desde la programación Cecrea es, simultáneamente, testimonio y hoja de ruta: permite acompañar procesos, transformar modelos y proyectar la educación no formal desde una perspectiva participativa, con enfoque de derechos y una programación artística y convergente al servicio de niños, niñas y jóvenes.

El Archivo Digital Cecrea nació como una propuesta para reunir, organizar y resguardar prácticas pedagógicas innovadoras, con un enfoque de derechos, territorial y participativo. Se trata de una construcción colectiva que reconoce la procedencia de cada experiencia creativa y se nutre del trabajo conjunto con los equipos regionales, estableciendo un lenguaje documental común que legitima, visibiliza y pone en valor las prácticas locales.

La construcción de un archivo colaborativo ha sido –y sigue siendo– un desafío constante de (auto)aprendizaje y (auto)reconocimiento. Este acervo ofrece acceso a experiencias surgidas de procesos de participación, enraizadas en un enfoque de derechos, que invitan a experimentar con convergencias entre artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad como ejes orientadores.

En este proceso se ha trazado una ruta de categorías que estructura el fondo Cecrea¹⁰, cuidando que los territorios se traduzcan en subfondos generadores de documentos y declarando la procedencia como un valor esencial. Para ello, se diseñaron un orden, criterios y metodologías de trabajo compartidos y consensuados con los equipos regionales, consolidando un modelo colaborativo y discursivo que reconoce a cada centro como fuente primaria del trabajo con niños, niñas y jóvenes. Las planificaciones de laboratorios creativos, las metodologías para la construcción de contenido, las escuchas creativas –tanto nacionales como situadas– y los documentos de proyectos estratégicos representan la memoria activa y común del programa y de sus centros.

La práctica de documentar con fines de resguardo se ha ido afianzando y, al mismo tiempo, ha abierto la oportunidad de ampliar esta trayectoria de trabajo hacia un proceso

¹⁰ <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/fondo-cecrea/>

colaborativo de rediseño del repositorio oficial del Departamento de Educación Artística — *Obra Gruesa*. Actualmente, el archivo de los Centros de Creación se encuentra integrado al sitio departamental, desde donde cada año se migrarán registros hacia la plataforma. En este sentido, el archivo digital Cecrea no solo documenta, sino que también preserva voces, miradas y procesos que hoy se proyectan como una fuente de conocimiento en consolidación.

Frente a la pregunta por dónde y cómo se resguarda la experiencia de los sujetos que participan en la práctica pedagógica contemporánea, surge el proyecto Estación Sensorial Cecrea:¹¹ una plataforma de irradiación digital de procesos en la que las y los participantes deciden qué guardar y qué mostrar, extendiendo así las posibilidades de representación. Este proyecto amplía el horizonte del archivo al incorporar la voz de las y los participantes en las decisiones sobre qué y cómo archivar, proponiendo una mirada decolonial y participativa del resguardo. El desafío a futuro es fortalecer su uso como plataforma viva de intercambio, reflexión y creación, donde la memoria se proyecte hacia nuevas metodologías y vínculos que nutran la programación y fortalezcan la identidad cultural de cada territorio. Desde esta perspectiva, el archivo deja de ser un mero dispositivo de resguardo para sumirse como un espacio de sentido, de disputa simbólica y de conversación pública, en sintonía con lo que advierte Cook (2010) cuando señala que: “Cada vez con mayor frecuencia, se considera que los archivos como instituciones como documentos pueden tener un matiz político y pueden convertirse en fuente de debate público” (p. 153).

3. Convergencias disciplinarias: un método para la generación de contenidos Cecrea

Tan pronto como tales «estudios culturales sobre lo artístico» se constituyen sobre bases críticas, se derrumba el muro infranqueable que en las disciplinas dogmáticamente asociadas a sus objetos separaba a los artísticos del resto de los objetos promotores de procesos de comunicación y producción de simbolicidad soportada en una circulación social de carácter predominantemente visual.

JOSÉ LUIS BREA

En Cecrea, las convergencias disciplinarias se han consolidado como un desafío tanto reflexivo como operativo. Nos invitan a interrogarnos sobre cómo nuestras acciones en el territorio se traducen en una oferta programática coherente, pertinente y significativa. Su abordaje requiere la construcción de un lenguaje cómplice, capaz de comunicar qué entendemos por “convergencia” y de qué manera las disciplinas pueden dialogar y complementarse de forma efectiva.

Experiencias como “Archivo del agua”, “Jardín del desierto: ecosistema en latencia”, “Creación de historias animadas”, “Siguiendo el vuelo de las aves”, “El rescate del hombre cobre”, “Humelab”, “Cazadores de nubes”, “La ciudad de los sueños”, “Tierra viva”, “Colores de la tierra: explorando pigmentos naturales”, “Maquetas y circuitos”, entre otras, constituyen una pequeña muestra de procesos creativos convergentes orientados a la emancipación del conocimiento y al fomento del pensamiento autónomo.

¹¹ <https://estacionsensorialcecrea.cultura.gob.cl/>

En este marco, la programación se configura como una herramienta clave, activada de manera permanente desde y junto a las comunidades. En este tránsito, problematizar nuestras propias herramientas se vuelve parte constitutiva del ejercicio creativo que buscamos profundizar y proyectar.

Las escuchas creativas –elemento esencial de participación– funcionan como una carta de navegación para leer los territorios y levantar contenidos pertinentes. Desde esta base, la metodología de la convergencia busca facilitar el trabajo creativo y orientar la construcción de propuestas significativas. Sin embargo, este ejercicio también abre un conjunto de preguntas que resultan necesarias para repensar y actualizar nuestros modos de hacer:

- ¿Qué ocurre cuando una dimensión del contenido predomina sobre otra, afectando la convergencia entre disciplinas?
- ¿Qué elementos fortalecen la solidez y viabilidad de una idea de laboratorio, y cuáles podrían debilitarla?
- ¿Cómo asegurar que las ideas sean interpretadas y apropiadas colectivamente por los equipos y las y los participantes?
- ¿En qué medida las propuestas responden a las necesidades, intereses y contextos detectados a partir de las escuchas de niños, niñas y jóvenes?
- ¿Qué criterios se utilizan para priorizar los conceptos levantados desde fuentes primarias y secundarias?

En sus inicios, la unificación del método de convergencia permitió asegurar la generación de contenidos interdisciplinarios. No obstante, hoy el desafío consiste en revisarlo y proyectar su diversificación, de modo que estrategias de codiseño puedan emerger también desde los territorios con sentido propio y pertinencia local.

En este marco, la convergencia se proyecta no solo como un método, sino como un sistema vivo de creación colectiva: un espacio que articula saberes y prácticas, mantiene su raíz participativa y ética, y fortalece la capacidad de las infancias para crear, reflexionar y actuar desde múltiples perspectivas.

De este modo, buscamos propiciar una evolución de esta práctica hacia métodos más inclusivos, adaptables y profundamente conectados con la diversidad de realidades territoriales, que, en su conjunto, alimenten y enriquezcan nuestro acervo documental. Asumir esta perspectiva implica reconocer que los procesos creativos, los contenidos que emergen de ellos y las formas de documentarlos no son neutros, sino que se construyen en la interacción constante con los territorios, los cuerpos, los saberes y los entornos que los hacen posibles:

En este sentido, resulta pertinente comprender la creación y la convergencia disciplinaria como prácticas situadas, atravesadas por relaciones, tensiones y decisiones compartidas. Tal como se ha planteado desde enfoques contemporáneos:

La naturaleza es un lugar común y una construcción discursiva poderosa, resultado de las interacciones entre actores semiótico-materiales, humanos y no humanos. La localización/observación de tales entidades no supone un descubrimiento desapasionado, sino que implica una estructuración mutua y normalmente desigual, correr riesgos, delegar competencias. (Haraway, 2019, p. 124)

Cecrea se ha consolidado como un laboratorio vivo de participación, creatividad y memoria, donde la voz de las niñas es el punto de partida. Lo construido en estos años demuestra que es posible habitar la política cultural desde la escucha, la experimentación y la cocreación con los territorios.

El desafío que se abre es trascender la programación y consolidarla como un lenguaje común de transformación, capaz de articular saberes, resguardar memorias y proyectar futuros compartidos. Para lograrlo, resulta imprescindible avanzar hacia metodologías más inclusivas y flexibles, que acompañen los cambios sociales, ambientales y culturales, reconociendo la creatividad como derecho y como motor de acción.

Nuestra apuesta es clara: que cada niña, niño y joven encuentre en Cecrea un espacio donde su voz tenga fuerza, su imaginación se transforme en acción y su comunidad sea reconocida como parte esencial del tejido cultural. Que la programación sea, en sí misma, un acto de emancipación y de ejercicio de ciudadanía creativa.

En este sentido, Cecrea no solo proyecta actividades: proyecta futuros habitables, espacios seguros y comunidades creativas que se reconocen en la diversidad. Los aprendizajes acumulados nos comprometen a seguir tejiendo redes, fortaleciendo la gestión territorial y haciendo de la creatividad un acto político de cuidado, de libertad y de construcción colectiva.

Referencias bibliográficas

Brea, J. L. (Ed.). (2005). *Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Ediciones Akal.

Cook, T. (2010). Panoramas del pasado: archiveros, historiadores y combates por la memoria. *Tábula: revista de Archivos de Castilla y León*, (13), 153-166. <https://www.mcu.es/ccbae/es/consulta/registro.do?control=BAB20240006815>

Haraway, D (2019). *Las promesas de los monstruos. Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables*. Holobionte Ediciones.

MINEDUC y MINCAP. (2024) Política de Educación Artística 2024-2029. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

Museo Nacional de Bellas Artes. (2023). *Cecilia Vicuña. Soñar el agua. Una retrospectiva del futuro (1964-)*. https://www.mnba.gob.cl/sites/www.mnba.gob.cl/files/2023-08/Librillo%20Cecilia%20Vicu%C3%B1a_1.pdf

3. EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y DEMOCRACIA CULTURAL

Dispositivos, metodologías y políticas de incidencia

Escuchas Creativas Cecrea: desafíos y aprendizajes en 10 años de historia

Teresita Calvo Foxley*

Palabras clave: escucha creativa, participación, Cecrea, derechos, niñez.

Era abril de 2022 y mientras el país comenzaba a recuperarse luego de dos años de pandemia, en Cecrea se vivía un ambiente de reencuentro y celebración. Niños, niñas y jóvenes de cada una de las regiones donde se desarrolla el programa participaban, esta vez de modo presencial, en el primer ciclo de Escuchas Creativas de ese año. Ni las mascarillas, ni la distancia social fueron impedimento para que cada participante tuviera una jornada significativa y pudiera expresarse libremente.

En el Primer ciclo Escuchas Creativas 2022, Francisco, de Cecrea Pichidegua, dijo: “El Cecrea es un centro donde cada uno puede ser quien es, se puede liberar y opinar sobre todo lo que quiera” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], 2022, 24 de junio). En Temuco, Amanda señaló su alegría al participar en el proceso: “La gente te escucha, te aplaude, sonríen, eso me encantó” (MINCAP, 2022, 24 de junio).

Para el programa, cada Escucha se convierte en un hito en su programación, no solo porque es una oportunidad para que niños, niñas y jóvenes que participan en laboratorios durante el año se encuentren, sino, además, porque es el espacio principal para promover el derecho de niñeces y juventudes a participar. Si bien el programa fomenta siempre este derecho en sus actividades, las Escuchas son la oportunidad principal para aportar con ideas a la programación, en un ejercicio completo de participación vinculante y ciudadanía creativa.

Fortalecer esta metodología de investigación diseñada en el programa requiere de un proceso constante de reflexión y ajustes. Desde la primera Escucha que realizó Cecrea, el 21 de noviembre de 2014, sabíamos que era una práctica inédita para el Estado, pues si bien otros organismos públicos realizan procesos participativos con niños, niñas y jóvenes, el programa busca implementarlos en forma permanente, sistemática y vinculante. La participación, por tanto, es clave en un modelo que se fundamenta en el enfoque de derechos de la niñez.

Lo anterior implica considerar a niños, niñas y jóvenes como sujetos, capaces de influir en el desarrollo de la sociedad de la que son parte. Este concepto surgió formalmente a partir de la Convención de Derechos del Niño (1989), pero recién en 2022 se formalizó en un cuerpo legal en el país, cuando se promulgó la Ley 21.430 Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). Es a partir de esta ley que hablar de sujetos, y no de objetos de protección, dejó de ser una decisión y comenzó a ser una obligación legal para el Estado en su conjunto.

* Profesional del programa Centros de Creación.

El desafío fue aún mayor, pues en agosto de 2024 la Ley 21.430 se actualizó con la Política Nacional de la Niñez y Adolescencia y Su Plan de Acción 2024-2032 (Ministerio de Desarrollo Social y Subsecretaría de la Niñez, 2024). Y como si fuera poco, en noviembre de ese año, se lanzó la Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2024a), en cuya directriz la participación de niños, niñas y jóvenes se vuelve central.

Hacia una escucha profunda

En este contexto país, donde la participación de niñeces y juventudes desde el Estado comenzó a legitimarse con más fuerza, se hace necesario reflexionar sobre los alcances del proceso y los límites de las llamadas “voces de los niños” en el quehacer del programa.

El profesor de Antropología de la Europe University (Chipre), Spyros Spyrou (2011), señala la importancia de considerar en las investigaciones con niñeces y juventudes –tal como en las Escuchas– el contexto donde se producen sus voces –entre ellos los institucionales–, los desequilibrios de poder entre personas adultas y niñeces, las suposiciones e ideas preconcebidas de adultos en relación con la niñez, las metodologías utilizadas y la interpretación de los resultados, entre otros.

Estos aspectos han sido objeto recurrente de análisis a lo largo de los años del programa. Se reconoce, por ejemplo, cómo influye en el proceso cuando una Escucha se realiza dentro de una escuela o participan niños, niñas y jóvenes de establecimientos educacionales en el Cecrea. El espacio estructurado y controlado de la escuela tiende a fomentar las “respuestas correctas”, limitando además la convergencia sociocultural propia del programa.

Esta voz normada o domesticada –como diría Spyrou (2011)–, también puede aparecer en los espacios Cecrea, pues, entre otras cosas, la presencia de adultos en el proceso –como facilitadores y observadores– influye en la experiencia por el estatus de poder que detentan. Esta condición impacta en los resultados, aunque es posible mitigarlo.

En el modelo de participación de la irlandesa Laura Lundy (2007) se señala que para que un proceso de este tipo sea significativo, se requiere de un espacio adecuado donde se pueda expresar la voz de los niños, niñas y adolescentes participantes, donde haya una audiencia que les escuche, y sus opiniones influyan en las decisiones.

En este sentido, el equipo de Cecrea que ejecuta las Escuchas, debe formarse para desarrollar ciertas características que promuevan la participación y disminuya el “impacto” que su condición de adultos puede generar en los y las participantes. El tono de voz, la disposición a escuchar y no juzgar, la convicción de aprender y no solo enseñar, entre otras, puede facilitarlo. En definitiva, cuestionar las prácticas adultocéntricas para reaprender a relacionarse con niños, niñas y jóvenes desde el enfoque de derechos.

Desde allí es posible sostener una convivencia en Cecrea donde el respeto y la escucha profunda para tomar decisiones sean la base de una participación significativa. Esto no se construye de la noche a la mañana, sino requiere de procesos formativos permanentes y de la disposición para transformarse en la experiencia.

Si bien en los inicios del programa se pensaba que era más deseable realizar Escuchas con facilitadores “neutros” –“investigadores objetivos”– para que no incidieran, desde las experiencias compartidas, en las opiniones de niños, niñas y jóvenes, hoy se sostiene, por el contrario, que son los vínculos y la confianza construida los que permiten recopilar información más profunda, evitando el temor al error o a decir lo “correcto/incorrecto”.

Escuchar supone vínculo y además abordar más allá de lo dicho, pues los silencios, la incomodidad y los gestos también comunican.

Escuchar para transformar(se)

Facilitar una Escucha es solo una parte del proceso pues, además, están quienes observan y sistematizan lo dicho y expresado por niños, niñas y jóvenes, profesionales de las Ciencias Sociales que se convierten en actores fundamentales de la actividad.

En cada Escucha se construye un informe con los resultados del proceso, información que permite codiseñar la programación de cada Cecrea. En este proceso de registro y sistematización influyen ciertamente los significados propios de los adultos observadores a la hora de interpretar los datos. Tal como señala Spyrou (2011), los adultos podrían estar recurriendo a sus propias categorías semánticas para dar sentido a lo que los niños y niñas les dicen, en lugar de tener una comprensión clara y elaborada de su propia semántica.

Lo que expresan niños y niñas podría interpretarse como lo que los adultos entienden y no lo que los y las participantes quieren decir efectivamente. En este sentido, la jornada de devolución, posterior a cada Escucha, aborda de algún modo esta necesidad de comprensión más profunda, buscando retroalimentar los hallazgos con los mismos participantes.

Por otro lado, los dispositivos y dinámicas creativas –desde las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad– que se utilizan para obtener información y cumplir los objetivos de cada Escucha son una gran fortaleza que contribuye a la expresión de ideas desde lenguajes más propios de las niñeces y juventudes.¹

Crear una canción, imaginar un viaje a otro planeta soñado, o recorrer la ciudad en busca de lugares donde se respetan sus derechos, son estrategias que hacen que el proceso sea más placentero, se adapten a los intereses de los y las participantes y faciliten la participación de niños y niñas que tienen más dificultades para expresarse verbalmente, dando pie a la posibilidad de expresar ideas que a veces no alcanzan con las palabras.

No obstante, en oportunidades, estas metodologías complejizan la recopilación de datos y su posterior interpretación. Esto, ya sea por el mayor uso del tiempo en su implementación que no permite abordar todos los objetivos; por las preguntas y consignas formuladas; por la dificultad para interpretar obras artísticas donde no hay palabras y, especialmente, por el

¹ Revisar ejemplos de dispositivos en detalle en <https://cecrea.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/09/CECREA-10-anos-escuchas-creativas-Digital.pdf>

rol de los adultos en el proceso. Tal como se señaló, el equipo requiere formarse para abordar el desafío de escuchar desde el enfoque de derechos que plantea el programa.

Esto último se vuelve relevante, pues escuchar profundamente –desde una perspectiva de derechos– no es un ejercicio cotidiano y simple, sino una disposición física, emocional y mental donde los y las adultos deben estar dispuestos a soltar el poder adultocéntrico, y con ello, como diría Maturana (2001), “reconocer al otro como legítimo otro”.

En este sentido, la académica australiana Bronwyn Davies señala que se suele escuchar para adaptar lo oído a lo que ya se conoce. Por el contrario, plantea que la llamada escucha emergente –cuyo concepto es similar al de Escucha Creativa de Cecrea– “requiere una suspensión de nuestros juicios y, sobre todo, de nuestros prejuicios” (Rinaldi cit. en Davies, 2014, p. 21). Agrega:

la escucha emergente abre la posibilidad de nuevas formas de saber y nuevas formas de ser, tanto para quienes escuchan y quienes son escuchados (...) Significa no limitarse a una opinión, o a lo que uno siempre ha creído o querido. Nos abre a nuevas formas de saber y de ser, resistiendo activamente la clausura y sintiendo curiosidad por el vacío de cualquier situación. (2014, p. 28)

Escuchar, entonces, como una apertura continua a lo desconocido, a ser afectado, incomodado y transformado desde el encuentro con los otros y las otras, niños, niñas y adolescentes.

Una estrategia situada

Este modo de comprender el concepto de escucha y la responsabilidad que implica en la implementación del modelo Cecrea ha llevado al programa a ampliar su ejecución, estableciendo las llamadas “Escuchas Creativas situadas”.

Esta modalidad, que se desarrolla con mayor fuerza a partir de 2022, considera el mismo marco metodológico de una Escucha programática, pero se realiza con un grupo específico de niños, niñas y jóvenes que no necesariamente han participado previamente en el programa, abordando así sus realidades, ampliando las posibilidades programáticas y el conocimiento del territorio.

En 2022 se realizó, por ejemplo, una Escucha Creativa situada en el Centro de Internación Preventiva (CIP), de San Joaquín, y en la Villa Berlioz de la misma comuna. Asimismo, en 2025, se realizaron Escuchas de este tipo en residencias del Servicio de Protección especializada en Cecrea Los Ángeles.

Una Escucha situada parte de la base de que lo dicho y expresado por niños, niñas y jóvenes que participan de Cecrea no necesariamente puede generalizarse al territorio en su conjunto y, por ende, se requieren abordajes específicos. Esto no quiere decir que estas “voces” estén ajenas al territorio en el que se desenvuelven, pues siempre los discursos escuchados tendrán relación con aquellos discursos públicos predominantes. Desde este punto de vista, la Escucha situada tiene una riqueza y al mismo tiempo, límites.

Y es allí donde decir con fotografías, dibujos, canciones, esculturas, o simplemente con el cuerpo, puede ser el medio más efectivo para salir de los lugares comunes y evadir los

discursos dominantes. Estos recursos pueden ser incluso más reveladores que las palabras.

Reflexiones finales

En abril de 2025, el programa lanzó el libro *Cecrea: 10 años de Escuchas Creativas*, en un afán por sistematizar parte de los resultados de este proceso a lo largo de su historia y, especialmente, para reconocer el valor de hacer política pública considerando la participación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, desde la noción de sujetos más que de beneficiarios.

El texto permite observar también cómo las Escuchas Creativas, como rito constante de escuchar, fomentan la convivencia democrática y se convierten en un ejercicio en sí mismo de aprendizaje de participación: a participar se aprende participando.

Lograr aquello requiere fortalecer el modelo en todas sus etapas y dimensiones, procurando siempre que la incidencia sea clave para no caer en un simulacro de participación que termine deslegitimando el proceso con los mismos niños, niñas y jóvenes. Para ello es fundamental tener claridad del objetivo, y de cómo hacerse cargo de lo escuchado. Además, y como requisito indispensable, apelar al derecho a la información de la niñez, tanto al inicio como al cerrar el proceso.

Esta mirada, a partir del contexto país, se ha ido amplificando, convirtiéndose en una oportunidad para la irradiación del modelo de Escuchas Creativas, el que ha sido replicado en otras instituciones públicas como un modo exitoso de escuchar a niños, niñas y jóvenes para la toma de decisiones.

Los vínculos de Cecrea con el Ministerio de Transportes, el Serviu Metropolitano, o el Servicio del Patrimonio, son ejemplos de aproximaciones que permiten pensar en un modelo que no es exclusivo de Cecrea, sino que se pone a disposición de su objetivo central: que niños, niñas y jóvenes sean escuchados, considerando sus particularidades, para la toma de decisiones, pues desde allí se construye una democracia más sólida.

Referencias bibliográficas

Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and Becoming*. Routledge.

Lundy, L. (2007). Voice Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <http://www.jstor.org/stable/30032800>

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Ediciones Dolmen.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Ley 21.430 Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Ministerio de Desarrollo Social y Subsecretaría de la Niñez. (2024). *Política Nacional de la Niñez y Adolescencia y Su Plan de Acción 2024-2032*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1212693>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2022, 24 de junio). *Primera Escucha Creativa* [Video]. Canal Cecrea. <https://www.youtube.com/watch?v=nPfOeVEzpZk&t=167s>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024a). *Política Nacional de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1216888>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2024b). *Cecrea: 10 años de Escucha Creativas*. <https://cecrea.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/09/CECREA-10-anos-escuchas-creativas-Digital.pdf>

Spyrou, S. (2011) The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2). <https://doi.org/10.1177/0907568210387>

Mesas de Educación Artística: diez años fortaleciendo la democracia cultural en Chile

Daniela Labra Gajardo* y Daniela Repetto Rojas**

Palabras clave: educación artística, redes, territorio, democracia cultural, participación.

En el año 2014, la Sección de Educación Artística del ex-Consejo Nacional de las Culturas, las Artes y el Patrimonio encargó un estudio¹ de política comparada para conocer experiencias internacionales en materia de educación artística.

Las conclusiones señalaron que era recomendable innovar mediante la creación de estructuras intermedias con pertinencia territorial, que incluyeran la participación de diversos actores de las carteras de Cultura y Educación, así como representantes de la sociedad civil.

Al revisar experiencias nacionales, se identificaron dos casos de entes articuladores en las regiones de Magallanes y Maule, donde existían mesas de educación artística con participación intersectorial y de actores relevantes de la sociedad civil organizada.

En 2015, en un contexto nacional marcado por una reforma educativa orientada a mejorar la calidad de la educación y posicionar la educación artística como un ámbito relevante para el desarrollo integral de los y las estudiantes, emergieron mandatos interinstitucionales para los sectores de cultura y educación, dando origen al denominado Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018², el cual posibilitó contar con una hoja de ruta conjunta y el surgimiento de nuevos programas sociales e iniciativas en esta materia.

Ejemplo de lo anterior fue la creación, en 2015, del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación, el cual incorporó en su diseño la conformación de estructuras de gobernanza intermedias, estableciendo como política pública el levantamiento de Mesas de Educación Artística³ en todas las regiones, lideradas por el Ministerio de las Culturas las Artes y el Patrimonio (MINCAP).

Así, de manera progresiva se fueron conformando Mesas de Educación Artística en todas las regiones del país, desde un desafío institucional significativo en términos de estructura organizacional, recursos humanos y programáticos. En dicho proceso, la institución pasó de ser Consejo a un Ministerio, y la entonces Sección de Educación Artística y Cultura –

* Profesional del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

** Profesional del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

¹ Estudio de política comparada en materia de fomento de la educación artística desde la institucionalidad pública de educación y cultura, encargado en 2015 por el MINCAP al Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado. Este estudio permanece inédito.

² Disponible en <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/10/plan-artes-educacion.pdf>

³ Disponible en <https://educacionartistica.cultura.gob.cl/pndae/articulacion-de-redes/>

dependiente del Departamento de Ciudadanía— pasó a constituirse como el nuevo Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura.

Este proceso estuvo acompañado por la creación de unidades de educación artística en cada una de las Secretarías Regionales Ministeriales de las Culturas y las Artes (seremías), las cuales progresivamente han fortalecido sus equipos para dar respuesta a las demandas y desafíos programáticos, entre ellos el de liderar el espacio de las mesas.

El objetivo de estas plataformas participativas ha sido favorecer la articulación de instituciones públicas y privadas sin fines de lucro que desarrollan programas y/o procesos educativos en arte y cultura destinados a niños, niñas y jóvenes en el ámbito formal y no formal (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2014), teniendo como horizonte el fortalecimiento de la educación artística para niños, niñas y jóvenes, y resguardando los principios de diversidad y pertinencia cultural de los territorios en que despliegan su quehacer.

En su trayectoria, cada mesa ha tenido la misión de convocar a diversas actorías del ecosistema de la educación artística para conformar este espacio de reflexión, diálogo y toma de decisiones colectivas. Forman parte de estos espacios, representantes de instituciones públicas y privadas sin fines de lucro que, dentro de sus líneas de trabajo, abordan el fortalecimiento de la educación artística para niños, niñas y jóvenes. Participan servicios públicos, espacios culturales, museos, universidades, escuelas artísticas, conservatorios y organizaciones comunitarias, entre otros.

Cada mesa tiene la labor de diseñar, validar e implementar un plan de trabajo colaborativo, desde un ejercicio democrático y de participación vinculante de los miembros que la componen. En este sentido, la reflexión que orienta a cada mesa se relaciona con las problemáticas y necesidades en torno a la educación artística identificadas en el territorio que habitan. En función de ello, se elabora un plan de trabajo que busca dar respuesta a estos nudos críticos.

Tras el diseño y validación del plan de trabajo, surge el desafío de implementar las acciones comprometidas con un presupuesto asociado provisto desde el sector cultura, el cual constituye un punto de partida, pero no la única fuente de financiamiento. Uno de los propósitos transversales de las mesas es poner al servicio de un objetivo colectivo los diversos recursos (humanos, de infraestructura, materiales y de gestión del conocimiento, entre otros) disponibles en las instituciones que integran este espacio.

En un inicio, los planes de trabajo se construyeron al alero del Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018. Posteriormente, entre los años 2019 al 2022, se elaboraron en el marco de las políticas culturales regionales y sectoriales. Al término de ese periodo, las mesas adquirieron un rol protagónico en la construcción de la primera Política de Educación Artística de Chile (MINEDUC y MINCAP, 2024), participando activamente en la definición de sus ejes estructurantes y en los espacios de diálogo regional que permitieron identificar nudos críticos y proponer acciones para el desarrollo de la educación artística con pertinencia territorial.

Así, desde 2023 cada mesa elaboró su plan de trabajo, recogiendo las necesidades y desafíos emanados de los diagnósticos participativos y, desde 2024, lo hizo bajo el alero de la Política de Educación Artística, considerando sus ejes, dimensiones y líneas de acción.

En esta década de trayectoria de las Mesas de Educación Artística es posible identificar diversos modelos de trabajo, según las particularidades regionales, las necesidades territoriales y las actorías que las componen, entre otros factores. De este modo, cada mesa ha ido definiendo su orgánica y su forma de gobernanza, en coherencia con las orientaciones y el marco programático emanado del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

El proceso de consolidación de este espacio ha sido progresivo en el tiempo. Lograr la presencia de las Mesas de Educación Artística en las 16 regiones del país ha representado un desafío constante, tanto en su creación como en su sostenibilidad. Con la conformación de la Mesa de Educación Artística en la Región de Ñuble hacia fines de 2023 se completó la cobertura nacional de estas plataformas.

Al año 2025 funcionan un total de 17 Mesas de Educación Artística a nivel nacional, de las cuales 15 son de carácter regional y 2 de carácter provincial, ubicadas en la Región del Bío Bío, específicamente en las provincias de Concepción y Biobío.

Progresivamente, algunas regiones han impulsado la creación de mesas de carácter provincial, en respuesta al desafío de la descentralización y a la necesidad de llegar a zonas muy distantes o aisladas. Ejemplo de ello son los casos de Aysén y el pilotaje realizado en 2025 con la recién creada Mesa de Cochrane, en la provincia de Capitán Prat, así como la Mesa de la Provincia de Huasco, en la Región de Atacama.

Si bien las mesas sesionan de manera periódica, las modalidades son diversas: sesiones presenciales, virtuales o híbridas. El uso de plataformas virtuales –impulsado a partir de la pandemia– ha constituido un elemento positivo para el desarrollo de las sesiones, ya que facilita la participación de organizaciones ubicadas lejos de las capitales regionales.

Otro elemento distintivo incorporado en algunas regiones es la rotación de los espacios donde se realizan las sesiones presenciales. Las instituciones participantes que cuentan con infraestructura han asumido el rol de anfitrionas, facilitando sus dependencias para estos encuentros. En ciertos casos, esta dinámica ha incluido variantes, como ocurre en la Mesa de Educación Artística de Los Ríos, que desarrollado reuniones en instituciones ubicadas en localidades rurales, favoreciendo la descentralización y permitiendo conocer proyectos vinculados a otros contextos territoriales. De este modo, el espacio de reunión se transforma en una experiencia formativa, de intercambio y de fortalecimiento interno.

En relación a las sesiones de trabajo, estas se efectúan de manera sistemática sobre la base de una planificación anual, con periodicidad mensual o bimensual. Se trata de reuniones de dos o tres horas, en las que se toma acta de los temas tratados. Los acuerdos se adoptan de manera democrática, ya sea mediante votaciones por mayoría simple a mano alzada o a través de consensos cuando corresponde tomar definiciones colectivas.

En varias regiones –Coquimbo, O’Higgins, Maule, Biobío, Metropolitana, entre otras –, las mesas han conformado comisiones de trabajo organizadas por ejes temáticos o en función de acciones priorizadas en sus planes de trabajo, tales como educación formal, educación no formal, inclusión, publicaciones, etc. Esta modalidad ha permitido abordar temas específicos según los intereses y experticias de las instituciones participantes, favoreciendo el compromiso, la delegación y la distribución de tareas y responsabilidades.

De acuerdo con la sistematización⁴ de la información proveniente de los planes de trabajo de las Mesas de Educación Artística entre los años 2022 y 2024, se observa que cada mesa ha ido definiendo, su impronta o sello de trabajo. No obstante, es posible identificar ámbitos transversales que caracterizan su quehacer, entre los que destacan:

- comunicaciones y difusión sobre la relevancia de la educación artística;
- encuentros y actividades de extensión;
- elaboración de material didáctico y publicaciones;
- estudios, catastros y sistematización de la realidad territorial de la educación artística;
- formación en educación artística para docentes y mediadores/as;
- fortalecimiento de las capacidades de las mesas mediante procesos de autoformación;
- circulación de elencos artísticos dirigidos a niños, niñas y jóvenes;
- conformación de alianzas y redes de colaboración territoriales;
- organización y celebración de la Semana de la Educación Artística a nivel regional.

Dentro de la diversidad de acciones que contienen los planes de trabajo de cada mesa, los ámbitos que presentan mayor desarrollo a nivel nacional son la formación, los encuentros y actividades de extensión, y la Semana de la Educación Artística (SEA). En términos generales, las necesidades de formación responden tanto a la limitada oferta académica regional en materia de arte y cultura como a la demanda de instancias de formación continua.

El segundo ámbito responde a una sentida necesidad de dar a conocer, visibilizar y poner en circulación el trabajo llevado a cabo por las instituciones participantes, así como el interés por generar espacios de encuentro e intercambio de aprendizajes colectivos. Por último, la SEA se ha constituido en un eje articulador del trabajo anual de las mesas, considerando además su realización durante el mes de mayo.

De acuerdo con la información correspondiente al período 2022-2024⁵ aportada por las regiones, a nivel nacional se han articulado en promedio cerca de 200 instituciones en torno al quehacer de las Mesas de Educación Artística. El despliegue de los planes de trabajo de las mesas registra una media anual de 56 acciones, con presencia territorial en alrededor de 52 comunas pertenecientes a las 16 regiones del país. Lo anterior ha permitido

⁴ Documento de trabajo interno: Sistematización Nacional de Planes de Trabajo de las Mesas de Educación Artística 2022-2024.

⁵ Documento de trabajo interno: Sistematización Nacional de Planes de Trabajo de las Mesas de Educación Artística 2022-2024.

beneficiar, en el período analizado, a un total de 10.533 personas adultas y 21.778 niños, niñas y jóvenes.

A la luz de estos diez años de trayectoria, los días 14 y 15 de octubre de 2025 se realizó en la ciudad de Valparaíso el “Primer Encuentro Nacional de Mesas de Educación Artística”. A esta instancia fueron convocadas delegaciones de todo el país, incluyendo equipos regionales de Educación Artística del MINCAP, encargados/as o representantes regionales de Educación Artística del Ministerio de Educación (MINEDUC), dos representantes de cada Mesa de Educación Artística (designados por sus integrantes) y equipos del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura, entre otros actores, reuniendo a más de 120 participantes.

El encuentro tuvo como propósito generar un espacio de intercambio de experiencias territoriales y buenas prácticas en educación artística impulsadas desde las mesas, identificar nuevos desafíos y proyecciones en el contexto de la política y levantar orientaciones para guiar el trabajo de los próximos años.

Para ello, se desarrolló un programa de trabajo que consideró una jornada de intercambio en la que se presentaron ocho experiencias regionales emblemáticas, vinculadas al quehacer de las mesas y a los ejes de la Política de Educación Artística. Asimismo, se dispuso de instancias de trabajo grupal, participativas e interregionales, orientadas a reflexionar sobre los desafíos y proyecciones de las Mesas de Educación Artística en el marco de dicha política.

Este espacio permitió reconocer a las mesas como actores clave en el desarrollo territorial de la educación artística y en la implementación de la política pública con pertinencia territorial, posibilitando procesos de aprendizaje entre pares, mediante el intercambio de metodologías, formas de organización interna y lineamientos de trabajo territorial. Las reflexiones y la información generadas en el marco del encuentro contribuirán al desarrollo futuro de las mesas, a partir de las experiencias compartidas y el camino recorrido.

A diez años de la creación de estas estructuras intermedias, persisten diversos desafíos. Entre ellos, avanzar hacia la consolidación de las mesas como nodos de articulación de redes y ampliar la participación hacia estructuras intermedias de carácter provincial y/o comunal, con el fin de fortalecer la representatividad de localidades apartadas y/o rurales.

Asimismo, surge la necesidad de incorporar de manera más activa las voces de las niñeces y juventudes. Si bien la mayoría de las mesas levanta sus planes de trabajo desde un enfoque de derechos, en sus sesiones solo participan personas adultas en representación de las organizaciones. Cabe señalar que algunas regiones han llevado adelante experiencias innovadoras en esta materia, ya sea mediante comités de niños, niñas y jóvenes o a través de iniciativas orientadas a fortalecer su protagonismo; sin embargo, aún persisten brechas que resulta necesario abordar.

Respecto de la organización interna, se reconoce la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo mediante la delegación de funciones y responsabilidades entre las instituciones participantes en las diversas etapas de implementación de los planes de trabajo.

En el plano presupuestario, persiste el desafío de ampliar los recursos disponibles, los cuales no han experimentado variaciones sustantivas en la última década. En este contexto, se releva la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento para complementar los recursos existentes y extender el alcance de las acciones implementadas.

A modo de cierre, puede sostenerse que el Estado ha conseguido generar plataformas regionales de participación entre actores públicos y sociedad civil –espacios vinculantes con incidencia en la toma de decisiones y en el uso de recursos públicos– que contribuyen al fortalecimiento de la educación artística con pertinencia territorial y al desarrollo de la democracia cultural.

Las Mesas de Educación Artística se han consolidado como actores locales estratégicos, con incidencia técnica, programática y política en los territorios. Este proceso ha sido posible gracias a un trabajo continuo, sostenido y riguroso, con altos estándares de calidad, llevado adelante tanto por quienes lideran estos espacios como por las personas y organizaciones que participan y encarnan este colectivo.

Cada acción desplegada responde a un entramado de relaciones organizacionales e interpersonales que se construyen sobre la base del compromiso, la colaboración y la convicción compartida de las partes que conforman este ecosistema territorial.

En este sentido, impulsar procesos participativos de carácter vinculante, promover una perspectiva horizontal de trabajo y fortalecer la democracia cultural constituyen tareas complejas y de largo plazo. El valor del tiempo y de los procesos adquiere especial relevancia: se requieren personas dispuestas a escuchar activamente, proponer ideas de diversa índole, buscar soluciones creativas y construir acuerdos colectivos orientados al cumplimiento de un propósito común.

En cada mesa se encuentra representado el ecosistema de la educación artística de los distintos territorios, con sus particularidades y complejidades. Cada mesa es única, pues la educación artística, como vehículo de conocimiento, solo es posible cuando se desarrolla de manera situada.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2014). *Ficha Ex-Ante Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación*.

Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024) *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

Programa Acciona: arte-educación para el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en Chile

Caterina Forno Markusovic* y Marcelo Lucero Tobar**

Palabras clave: educación artística, inclusión, género, socioemocionalidad, transformación social.

Introducción

En el contexto educativo chileno, caracterizado por profundas desigualdades sociales, territoriales y culturales, el arte ha emergido como una herramienta pedagógica poderosa para promover el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes. En este escenario, el programa Acciona, impulsado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, se ha consolidado como una política pública innovadora que busca integrar el arte en el currículo escolar, fomentando habilidades socioemocionales, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, inclusión y valoración del patrimonio cultural.

Su metodología se basa en el diseño y ejecución de proyectos artísticos-culturales con participación protagónica de niños, niñas y jóvenes, respondiendo a las realidades territoriales y culturales de cada comunidad escolar.

A través de un enfoque crítico, este documento busca contribuir al debate sobre el rol del arte en la educación pública, proponiendo recomendaciones para fortalecer el programa Acciona y proyectarlo como una política educativa de largo plazo, capaz de responder a los desafíos del siglo XXI desde una mirada inclusiva, creativa y comprometida con el bienestar integral de los y las estudiantes.

I. Acciona: arte y cultura en la educación

Acciona nace en 2011 como una reformulación del programa Okupa, creado tras las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2007. Su propósito es acercar las artes y las culturas a los niños, niña y jóvenes mediante procesos formativos interdisciplinarios, participativos y contextualizados. El programa se estructura en cinco componentes: proyectos artísticos en aula, mediación cultural, capacitación docente, asistencia técnica a equipos directivos y proyectos de mediación en educación parvularia.

Los proyectos artísticos son desarrollados por duplas conformadas por un/a artista educador/a y un/a docente del establecimiento, quienes diseñan e implementan actividades que integran el arte al currículo escolar. Esta metodología busca fomentar la creatividad y la valoración del patrimonio local, así como también el desarrollo de habilidades socioemocionales y la perspectiva de género.

* Profesional del Programa Acciona.

** Profesional del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

La implementación del programa es focalizada y se realiza en establecimientos públicos y subvencionados, priorizando aquellos con alta vulnerabilidad escolar.

Impacto socioemocional del programa Acciona

Uno de los principales aportes del programa Acciona es su capacidad para fortalecer las habilidades socioemocionales de los y las estudiantes. Estas habilidades, que incluyen la autorregulación, la empatía, la colaboración, la autoestima y la toma de decisiones responsables, son fundamentales para el bienestar integral y el éxito académico de los estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Según Cortés et al. (2025), a partir de la investigación realizada en establecimientos públicos de la Región de Arica y Parinacota, evidencia que la participación de “Acciona” genera mejoras significativas en las dimensiones evaluadas por el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), donde los resultados muestran aumentos sostenidos en autoconciencia (de 58,2% a 74,1%), autorregulación (de 61,5% a 76,3%), conciencia social (de 54% a 72,5%), habilidades relacionales (de 56,7% a 75,8%) y toma de decisiones responsables (de 59,3% a 77,1%).

Estos avances se atribuyen a la metodología participativa del programa, que promueve la expresión emocional, el trabajo colaborativo y la creación artística como medios para abordar conflictos, fortalecer vínculos y generar sentido de pertenencia. Los/as artistas educadores/as, al establecer relaciones horizontales y afectivas con el grupo de estudiantes, crean espacios seguros donde las emociones pueden ser exploradas, compartidas y transformadas en aprendizajes significativos.

Además, los cuadernos de “Proyectos Artísticos Culturales” (PAC), elaborados por los/as artistas educadores/as en conjunto con los/as docentes, registran frases espontáneas de estudiantes que reflejan procesos de alfabetización emocional, como “me siento aliviado cuando bailamos” (Cortés et al., 2025, p. 330).

La literatura internacional respalda estos hallazgos. Estudios como los de Farrington et al. (2019, junio) muestran que la educación artística estimula el aprendizaje socioemocional, especialmente en contextos de vulnerabilidad. La participación en actividades como teatro, música, danza o artes visuales permite a los y las estudiantes desarrollar habilidades de comunicación, empatía, resolución de conflictos y autorregulación emocional.

En este sentido, Acciona se alinea con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, que promueven la inclusión de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar como parte de una educación de calidad (OCDE, 2021; UNESCO, 2023). El programa no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno.

Transformación del clima escolar

El clima escolar es un componente esencial para el aprendizaje, el bienestar y la convivencia en los establecimientos educativos. Se refiere al conjunto de percepciones,

relaciones, normas y emociones que configuran la experiencia cotidiana de estudiantes, docentes y otros actores escolares. En contextos de vulnerabilidad, el clima escolar suele verse afectado por factores estructurales como la segregación territorial, la violencia simbólica, la falta de recursos y la sobrecarga curricular (Cortés et al., 2025; Porflitt et al., 2023, junio).

En este escenario, el programa Acciona ha demostrado ser una herramienta eficaz para transformar el clima escolar, promoviendo ambientes más colaborativos, expresivos y afectivos. Es así como la implementación de proyectos artísticos en aula generó cambios significativos en las dinámicas de interacción entre estudiantes, favoreciendo la escucha activa, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos (Cortés et al., 2025).

Según los hallazgos de Cortés et al. (2025), los/as artistas educadores/as reportaron que, al inicio del programa, era común observar interrupciones, indiferencia y dificultades para establecer vínculos entre pares. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones, los y las estudiantes comenzaron a organizarse, turnarse, ayudarse y defenderse mutuamente. Estas transformaciones fueron registradas en los cuadernos de PAC y corroboradas por las encuestas de percepción aplicadas a los participantes, quienes valoraron positivamente la participación de sus compañeros/as y el ambiente generado durante las actividades.

Por otra parte, el programa ha contribuido a la visibilización de identidades diversas, al promover enfoques de género, interculturalidad e inclusión. Esto se traduce en una mayor aceptación de las diferencias, una reducción de los estereotipos y una apertura hacia el diálogo. En palabras de Burgos-Videla (2015), el arte en la escuela permite “recrear el entorno”, “transformar el imaginario social” y “desarrollar una actitud crítica frente a la realidad” (p. 23).

La mejora del clima escolar también se refleja en la disposición del estudiantado hacia el aprendizaje. Los y las docentes reportan que, tras la implementación de Acciona, el grupo de estudiantes muestra mayor motivación, asistencia y participación en clases. Esto se relaciona con el sentido de comunidad generado por el programa, que fortalece los vínculos entre estudiantes, docentes, artistas y familias (Porflitt et al., 2023, junio)

En suma, Acciona no solo transforma el aula como espacio físico, sino que reconfigura las relaciones que allí se desarrollan. Al poner en el centro la creatividad, la expresión y la colaboración, el programa contribuye a construir escuelas más humanas, inclusivas y democráticas.

Inclusión educativa y territorial

En un país como Chile, marcado por profundas desigualdades sociales, económicas y territoriales, el acceso a experiencias culturales y artísticas no está garantizado para todos los y las estudiantes. Las brechas en infraestructura, formación docente, recursos pedagógicos y conectividad afectan especialmente a los establecimientos ubicados en zonas rurales, aisladas o con alta vulnerabilidad socioeconómica (Porflitt et al., 2023, junio).

Acciona busca contrarrestar estas desigualdades mediante una estrategia de intervención territorial que prioriza a los niños, niñas y jóvenes más excluidos del sistema cultural. La presencia del programa en más de 220 establecimientos distribuidos a lo largo del país,

incluyendo jardines infantiles, escuelas rurales, con alta vulnerabilidad escolar y con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), evidencia su compromiso con una educación inclusiva y equitativa (Porflitt et al., 2023, junio).

Por su parte, Burgos-Videla (2015) sostiene que la inclusión educativa no puede reducirse a la cobertura o al acceso, sino que debe considerar la pertinencia de las propuestas, el respeto por la diversidad y la participación de las personas. En este sentido, Acciona se distancia de las lógicas homogéneas del currículo tradicional, al promover proyectos que se diseñan desde el territorio, con participación de las comunidades escolares y en diálogo con sus realidades, historias y culturas.

La incorporación de artistas educadores/as con sensibilidad territorial permite que las actividades se adapten a las características de cada comunidad. Para Cortés et al. (2025), los proyectos artísticos en Arica y Parinacota integran elementos del patrimonio local, la cosmovisión andina, las lenguas originarias y las prácticas culturales del entorno. Esto no solo fortalece la identidad de los y las estudiantes, sino que también promueve el respeto por la diversidad y el reconocimiento de saberes no hegemónicos.

Esto representa un avance hacia una inclusión más profunda, que considere las múltiples formas de aprender, expresarse y participar. La posibilidad de crear un perfil de artista educador/a con experiencia en inclusión y diversidad es clave para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de las experiencias artísticas.

En suma, Acciona promueve la inclusión educativa que va más allá del acceso, al generar condiciones para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan participar activamente, expresarse, crear y aprender desde sus propios contextos. El arte, en este marco, se convierte en una herramienta para democratizar la educación, reconocer la diversidad y construir comunidades escolares más justas y solidarias.

Enfoque de género del programa Acciona

El enfoque de género en el programa Acciona no solo representa una dimensión transversal, sino que se ha materializado en experiencias concretas que demuestran su potencial transformador en el contexto escolar. A través de proyectos artísticos situados, reflexivos y colaborativos, se han abordado problemáticas como los estereotipos de género, la violencia simbólica y la exclusión de identidades no hegemónicas.

Respecto al abordaje del enfoque de género en los proyectos artísticos culturales (PAC) que se desarrollan en aula, García-Huidobro y Montenegro (2021) aportan una dimensión fundamental al análisis del programa Acciona. Afirman que este enfoque no solo enriquece la propuesta metodológica del programa, sino que también lo posiciona como una herramienta para la transformación social y educativa desde una perspectiva crítica y feminista.

Las autoras proponen que los proyectos artísticos con enfoque de género deben considerar cuatro dimensiones didácticas: contenidos, metodologías, espacios e interacciones. Estas dimensiones permiten identificar y cuestionar los estereotipos, las violencias simbólicas y las desigualdades de género presentes en el currículo escolar, en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional.

La metodología utilizada en los PAC articula diagnóstico, diseño y evaluación reflexiva. Esta estructura permite que los proyectos se desarrollen de manera situada, participativa y transformadora. Además, se destaca la importancia de la reflexividad como herramienta para el empoderamiento, tanto de los/as artistas educadores/as como del estudiantado.

Incorporar el enfoque de género en Acciona implica reconocer que el arte no es solo una herramienta estética, sino también política y pedagógica. Los proyectos que encarnan esta perspectiva promueven prácticas horizontales, afectivas y colaborativas que cuestionan las lógicas autoritarias y jerárquicas de la escuela tradicional. Como señalan García-Huidobro y Montenegro (2021), el arte puede ser un espacio para la construcción de nuevas subjetividades, libres de sexismo y violencia.

En la Escuela Rural Pelluco, en Puerto Montt, una artista educadora desarrolló un proyecto con estudiantes de cuarto básico que cuestionaba los estereotipos de género presentes en el cuento “La Caperucita Roja”. A través de técnicas de *stop-motion*, los estudiantes crearon nuevas versiones del cuento, transformando a Caperucita en una figura empoderada y al lobo en un personaje vulnerable (García-Huidobro y Montenegro, 2021). Este ejercicio permitió reflexionar sobre la violencia simbólica, el consentimiento y la autonomía, generando un espacio seguro para el diálogo y la creación colectiva. Los estudiantes expresaron frases como “porque los personajes femeninos se muestran frágiles e indefensas” y “la idea (...) es aprender a no ser violentos con las personas” (García-Huidobro y Montenegro 2021, p. 120), lo que evidencia una apropiación crítica de los contenidos y una transformación de sus subjetividades. La actividad no solo modificó el cuento, sino que también impactó en las relaciones cotidianas del grupo, promoviendo el respeto, la equidad y la no violencia.

Otro proyecto acompañó a una artista que decidió visibilizar el enfoque de género presente en el currículo oculto de una profesora dupla. Aunque la docente no abordaba explícitamente temas de género, sus prácticas pedagógicas promovían la igualdad, la inclusión y el respeto. El proyecto permitió transformar estas prácticas implícitas en contenidos explícitos, generando conciencia en los y las estudiantes sobre los mensajes que se transmiten a través de las relaciones pedagógicas, el lenguaje y las dinámicas de aula.

La dimensión de las interacciones ha sido clave para detectar y transformar prácticas sexistas en el aula. En algunos proyectos, se ha trabajado con docentes y estudiantes para identificar comentarios discriminatorios, favoritismos y roles diferenciados. A través del arte, se han generado espacios de reflexión en los que se cuestionan estas prácticas y se promueven relaciones más equitativas, afectivas y respetuosas.

Desde esta perspectiva, el programa Acciona promueve una educación inclusiva y equitativa, así como la igualdad de género y el empoderamiento de niñas y mujeres. En este sentido, Acciona se proyecta como una política pública que no solo mejora la calidad educativa, sino que también contribuye a la justicia social y a la transformación cultural, alineándose con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS-4) (UNESCO, 2023).

II. Desafíos para el fortalecimiento del programa Acciona

A pesar de los efectos positivos del programa Acciona en el desarrollo socioemocional, el clima escolar y la inclusión educativa, su implementación enfrenta una serie de desafíos institucionales que limitan su alcance, sostenibilidad y eficacia. Estos desafíos han sido identificados tanto por los estudios académicos como por los propios actores involucrados en el programa.

Uno de los principales problemas señalados por Porflitt et al. (2023, junio) es la falta de articulación efectiva entre el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), el Ministerio de Educación (MINEDUC) y los establecimientos escolares. Aunque Acciona se inserta en el sistema educativo formal, su gestión depende de una lógica paralela que no siempre se integra con los planes de mejora educativa, los proyectos educativos institucionales (PEI) o las prioridades curriculares.

Esta desarticulación genera confusión respecto a los objetivos del programa, debilita su legitimidad dentro de las escuelas y dificulta la coordinación entre artistas educadores/as, docentes y equipos directivos. En algunos casos, los y las docentes desconocen el propósito de Acciona o lo perciben como una actividad extracurricular, lo que limita su participación y compromiso.

Otro desafío recurrente es la temporalidad del programa. La licitación anual y el inicio tardío de las actividades –a menudo en el segundo semestre escolar– impiden una planificación adecuada, reducen el tiempo disponible para el trabajo en aula y dificultan la construcción de vínculos sólidos entre los actores educativos. Como señalan Cortés et al. (2025), esta situación afecta la continuidad pedagógica y limita el impacto del programa en los aprendizajes.

Además, la alta rotación de docentes y estudiantes, especialmente en contextos vulnerables, dificulta la consolidación de procesos formativos a largo plazo. La falta de estabilidad en las duplas pedagógicas (artista-docente) impide el desarrollo de metodologías compartidas, la evaluación conjunta y la sistematización de experiencias.

La implementación de Acciona requiere un perfil profesional específico que combine competencias artísticas, pedagógicas y territoriales. Sin embargo, no existe una formación formal para artistas educadores/as, ni criterios claros para su selección, acompañamiento o evaluación. Esto genera desigualdades en la calidad de las intervenciones y dificulta la profesionalización del rol.

Asimismo, muchos docentes carecen de formación en educación artística o en metodologías creativas, lo que limita su capacidad para integrar el arte en sus asignaturas o para colaborar con los artistas educadores. Como plantea Burgos-Videla (2015), una educación creativa debe comenzar por la formación docente, incorporando enfoques críticos, interdisciplinarios y sensibles a la diversidad.

La evaluación del programa Acciona ha sido limitada y fragmentada. Aunque existen estudios como los de Porflitt et al. (2023, junio) y Cortés et al. (2025), no hay un sistema nacional de monitoreo que permita medir su impacto de manera sistemática, ni instrumentos que recojan la voz de los y las estudiantes, docentes y artistas de forma regular.

La falta de retroalimentación oportuna, la burocratización de los instrumentos de gestión y la ausencia de indicadores cualitativos dificultan la mejora continua del programa. Además, la escasa sistematización de experiencias impide compartir buenas prácticas, replicar modelos exitosos y construir una comunidad de aprendizaje entre los actores involucrados.

En conclusión, el programa Acciona representa una política pública innovadora que articula arte, educación y transformación social, demostrando que el arte no es un complemento, sino un eje estructurante de una educación integral, crítica y afectiva. Para consolidar su impacto, es necesario superar los desafíos institucionales, fortalecer la formación de sus actores y garantizar su sostenibilidad. En un contexto marcado por la desigualdad y la fragmentación, programas como Acciona ofrecen una vía para construir escuelas más humanas, inclusivas y democráticas.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Marco de evaluación de los aprendizajes socioemocionales*.

https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Marco_Evaluacion_Socioemocional.pdf

Burgos-Videla, C. G. (2015). Nuevas propuestas para una educación de calidad en Chile: el programa Acciona y sus alcances. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 257-283.

<https://doi.org/10.15359/ree.19-2.15>

Cortés Silva, C., Rodríguez Cisterna, C., Tovar Correal, M. y García Sandoval, C. (2025). Incidencia del programa artístico Acciona en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de contextos educativos públicos de Arica y Parinacota. *Calidad en la Educación*, (62), julio, 308-347. <https://doi.org/10.31619/caledu.n62.1531>

García-Huidobro, R. y Montenegro, C. (2021). Proyectos artísticos pedagógicos con enfoque de género para el trabajo en la escuela. *Foro Educacional*, 36, 101-131.

https://www.researchgate.net/publication/353054800_Proyectos_artisticos_pedagogicos_con_enfoque_de_genero_para_el_trabajo_en_la_escuela

Farrington, C., Maurer, J., Asca McBride, M. R., Nagaoka, J., Puller, J. S., Shewfelt, S., Weiss, E. M. y Wright, L. (2019, junio). *Arts education and social-emotional learning outcomes among K–12 students: Developing a theory of action*. University of Chicago Consortium on School Research. <https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes>

OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Porflitt, F., Dibona, G., Pereira, S., Villalobos, C., Ropert, T., Marini, G., y García, V. (2023, junio). *Aportando a la educación artística en Chile: Proyecciones y desafíos respecto al acceso y participación de niñas, niños y jóvenes del Programa Acciona* [Policy Brief N° 31]. Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n31.pdf>

UNESCO. (2023). *ODS 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.*
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education>

4. DIVERSIDAD DE TERRITORIOS, DIVERSIDAD DE AULAS

Ruralidad, descentralización y pedagogías situadas

Educación artística y ruralidades: una experiencia a partir de cuerpos sensibles en paisajes que resisten

Bárbara Villarroel Barraza* y Cristian Pizarro Vocar*

Palabras clave: educación artística, territorios, ruralidades, pedagogía del cuerpo, paisajes.

Si nos desplegamos en un territorio tan diverso como el que habitamos, podremos comprender, en su acepción más profunda, el concepto de “paisaje”. ¿Y si lo hacemos desde las posibilidades narrativas y poéticas que nos presenta el arte? Allí radica su riqueza: en la oportunidad de observar un paisaje con sus texturas, contrastes y claroscuros, como si el territorio mismo nos hablara como un cuerpo desde sus desplazamientos, sus cicatrices, sus silencios y sus memorias. Esta pregunta parte del entendido de que el paisaje no refiere a un mero escenario natural, sino a una construcción cultural, estética y política.

En esta línea, Roger (1997) introduce el concepto de “artialización”, señalando que el paisaje no existe en sí mismo, sino que se constituye a través de una mirada mediada por el arte: “El paisaje es una invención cultural, una creación estética que transforma la naturaleza en obra” (p. 23). Desde esta perspectiva, el paisaje rural se entiende como un sistema histórico vivo, resultado de la interacción entre naturaleza y cultura, donde la memoria y la acción humana dejan huellas sobre el territorio (Maderuelo, 2006).

Así, la ruralidad no es un fondo neutro, sino un escenario donde se inscriben tensiones y “destensiones” entre territorio y corporalidad; entre despliegue y repliegue; entre tradición y modernidad; entre prácticas productivas y procesos extractivistas. Se configura como un entramado dinámico en permanente transformación, donde los cuerpos que la habitan se manifiestan en diversidad, movimiento y resistencia.

Acogiendo la invitación a proponer un relato que permita evocar, desde un desplazamiento crítico, la experiencia de habitar el desierto, el valle y la cordillera, podemos observar el entramado vivo y en permanente transformación que presenta el programa Acciona en los territorios rurales de la Región de Atacama. Pensar, entonces, la educación artística en contextos rurales desde este entramado implica también reflexionar sobre cómo se compone el paisaje, cómo se posiciona, se expresa y se transforma desde espacios en resistencia que han sido históricamente invisibilizados.

Para comenzar desde un punto de vista crítico –y no romántico–, este relato se enmarca en una primera idea respecto de la educación en contextos rurales en Chile. En este sentido, resulta relevante señalar que esta representa una de las expresiones más complejas y desafiantes del sistema educativo nacional. Con más de 3.350 escuelas rurales

* Profesional del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura (encargada de la Región de Atacama).

* Profesional del programa Acciona.

—muchas de ellas en contextos de aislamiento geográfico y vulnerabilidad social—, el acceso a una educación de calidad continúa siendo una deuda histórica (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2024, abril).

Profundizando este diagnóstico, la educación artística en contextos rurales ha sido históricamente relegada en las políticas educativas chilenas, enfrentando desafíos estructurales como la escasez de docentes especialistas, la dispersión territorial y la precariedad de recursos. No obstante, en la reciente Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 (MINEDUC-MINCAP, 2024), este ámbito adquiere un lugar destacado dentro de las prioridades del sector.

Por otro lado, en los últimos años —y a partir de procesos participativos impulsados por el MINEDUC— emerge la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales, orientada a fortalecer y garantizar el derecho a una educación pertinente y de calidad desde un enfoque territorial (MINEDUC, 2025). Este escenario configura nuevas oportunidades de articulación interinstitucional en beneficio de las comunidades educativas rurales.

Acciona: cuerpos y paisajes en Atacama

Bajo la premisa inicial de realizar un recorrido que ponga en relación cuerpos y paisajes, cabe preguntarnos: ¿qué cuerpos habitan estas comunidades?, ¿cómo las habitan?, ¿qué rol juega la educación artística a través del programa Acciona?, ¿qué oportunidades ofrecen estos contextos?

La educación artística, cuando se vincula con el paisaje y con las corporalidades que lo habitan, puede convertirse en una herramienta de emancipación. En este sentido, el cuerpo, como plantea Butler (2004), no es solo una entidad biológica, sino también una construcción social que se performa de acuerdo con normas, espacios y discursos. Desde esta perspectiva, en las escuelas rurales, donde niñas, niños y jóvenes muchas veces enfrentan diversas formas de opresión —por género, clase u origen—, el arte puede abrir grietas en el muro de lo establecido, permitiendo que emerjan otras narrativas, otros gestos y otras pedagogías. Asimismo, puede potenciar los espacios de creación, juego y exploración que ofrecen estos territorios.

En este escenario, durante los últimos cinco años el programa Acciona —impulsado por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP)— se ha constituido como una iniciativa significativa para democratizar el acceso a procesos de arte y educación en escuelas de territorios rurales, promoviendo el desarrollo creativo, socioemocional, así como la valoración del patrimonio local. De este modo, se posiciona como una estrategia innovadora para fomentar la educación artística en estas comunidades educativas.

Desde su creación, el programa Acciona ha buscado integrar el arte y la cultura en los procesos educativos de estudiantes, promoviendo metodologías participativas, interdisciplinarias y contextualizadas. En el ámbito rural, esta propuesta ha significado una oportunidad única para resignificar la experiencia escolar, reconociendo los saberes locales, las identidades territoriales y las formas de vida propias de cada comunidad. Para esto, una de las principales características del programa ha sido su enfoque metodológico basado en proyectos artístico-culturales¹.

¹ Más información en <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/acciona-10-anos/>

En este sentido, la flexibilidad o apertura metodológica ha sido clave para su implementación en contextos como las aulas multigrado, permitiendo su adaptación a las necesidades locales, curriculares y a los intereses de los y las estudiantes. Su desarrollo ha incluido experiencias que van desde itinerancias entre escuelas de un microcentro determinado hasta procesos de trabajo situados y permanentes con grupos o cursos específicos.

A partir del trabajo creativo entre artistas educadores/as y docentes, y mediante diagnósticos contruidos desde la escucha activa –que articulan arte, educación, contexto y currículum– se despliegan acciones colaborativas que resultan en una implementación pertinente a cada espacio educativo. En este sentido, cabe considerar lo planteado por Bustos Jiménez (2007), quien señala que “la incorporación de las culturas rurales en el aprendizaje escolar requiere una secuencia lógica que comience con el estudio del medio cultural y la construcción de puentes de comunicación entre docentes y comunidades” (p. 5).

En sintonía con esta idea, la metodología del programa Acciona se adapta a las necesidades, considerando los factores geográficos, socioculturales y educativos de cada comunidad. Con esto, el programa ha contribuido a transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, introduciendo metodologías lúdicas y colaborativas, que han sido valoradas por docentes y comunidades como herramientas para el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Este trabajo conjunto entre artistas educadores/as y docentes ha generado diversos acuerdos pedagógicos importantes, particularmente en el diseño creativo de proyectos que articulan lenguajes artísticos, objetivos de aprendizaje e intereses de niños, niñas y jóvenes. Aunque este proceso aún presenta ciertos desafíos metodológicos, la experiencia programática evidencia que el diálogo interdisciplinario permite abordar problemáticas territoriales relevantes para las y los estudiantes desde una mirada amplia y situada. Esto favorece la construcción de sentido en torno al aprendizaje, convirtiendo la experiencia educativa en una composición donde el territorio y el cuerpo se integran como un acto de transformación y resistencia.

En los territorios rurales, el cuerpo no solo habita el aula y el paisaje, sino también los transforma y se transforma con ellos. Son esos cuerpos los que caminan kilómetros para llegar a la escuela, los que resisten el frío de la cordillera o el calor del valle, los que bailan, juegan, gritan y también se silencian, configurándose como relatos vivos de sus territorios.

Desde esta perspectiva, el cuerpo se comprende como primer territorio, desde donde emergen los procesos vinculados a las trayectorias vitales. Se trata de un espacio multidimensional en el que lo cognitivo, lo socioafectivo y lo físico, entre otros, se amalgaman de manera integral, favoreciendo en niñas y niños procesos de aprendizajes que permiten explorar, aprender y cuestionar el mundo que les rodea. Es en esa interacción del cuerpo y su entorno, en donde se configura la formación de esa niña o niño, como ser único e irreplicable, desde donde florecerán sueños, intereses y reflexiones que habitarán cada uno de los territorios.

En consecuencia, la educación artística en las ruralidades no puede desligarse de una pedagogía del cuerpo, entendida como una forma de conocimiento situada, afectiva y

transformadora. Esta perspectiva dialoga con la fenomenología del cuerpo desarrollada por Merleau-Ponty (1962), quien concibe el cuerpo no como una mera estructura física, sino como un “cuerpo-sujeto” prerreflexivo: una unidad inseparable de percepción, acción y comprensión del mundo.

Desde esta mirada, el “esquema corporal” constituye un saber incorporado que se renueva en cada gesto y movimiento, pues es el propio cuerpo el que aprende y conoce a través de la experiencia. Así, cuando niñas y niños caminan hacia la escuela o bailan en diálogo con el viento y la tierra, no solo se desplazan, sino que despliegan un conocimiento encarnado que enlaza aprendizaje, identidad y territorio.

La incorporación de la danza en el proyecto Acciona en la comuna de Alto del Carmen, en la región de Atacama –ubicada a 45 km al sureste de Vallenar, con clima desértico– evidenció tensiones en torno a los imaginarios de género asociados a las prácticas artísticas. Para muchos/as estudiantes, especialmente varones, bailar era una actividad “de niñas”, mientras que la cueca, por su carácter tradicional, era aceptada como expresión “masculina”.

Esta distinción revela cómo las construcciones de género operan en contextos rurales, reproduciendo estereotipos que limitan la expresión corporal y emocional de los niños. Como señaló Bourdieu (2000), los *habitus* de género se inscriben en los cuerpos a través de prácticas cotidianas que normalizan la diferencia y jerarquizan sus expresiones. La danza, entonces, se convierte en una práctica disidente, que desafía las normas de género y habilita nuevas formas de habitar el aula, la pedagogía y los territorios. En este sentido, el arte se vuelve un gesto político, una forma de resistencia que permite a niñas, niños y jóvenes reescribir sus cuerpos desde la sensibilidad creativa con el entorno, la imaginación y la ternura.

Como se ha señalado, la ruralidad no es homogénea. En cada valle, en cada escuela, en cada cuerpo, habita una historia distinta. Por ello, la educación artística en estos territorios debe asumir una perspectiva interseccional que reconozca cómo se entrecruzan las desigualdades de género, clase, etnia y territorio, entre otras. Como plantea Crenshaw (1991), la interseccionalidad permite visibilizar las múltiples formas de opresión que se entrelazan en los cuerpos y experiencias de quienes habitan posiciones de marginalidad social.

El programa Acciona, al trabajar con escuelas unidocentes en Alto del Carmen, así como en otras regiones y territorios rurales, evidencia la importancia de diseñar proyectos que partan del diagnóstico participativo, de la escucha activa y del reconocimiento de las biografías de niñas, niños y jóvenes. Esta pedagogía de la escucha, como propone Freire (1970), implica reconocer al otro u otra como sujeto de conocimiento y como portador o portadora de una historia que merece ser contada, visibilizada y transformada.

Ahora bien, desde una perspectiva del reconocimiento cultural, resulta fundamental que los proyectos de educación artística en contextos rurales reconozcan y valoren los conocimientos y saberes ancestrales, las lenguas y las prácticas culturales propias de cada territorio. En este sentido, la Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 establece como principio orientador la interculturalidad, entendida como el diálogo horizontal entre culturas, y promueve la participación activa de pueblos originarios y comunidades afrodescendientes en el diseño e implementación de programas educativos. Es así como el programa Acciona y sus proyectos se configuran también como un espacio de encuentro

y construcción comunitaria, donde la escuela se reconoce como espacio cultural en diálogo con el territorio que habita.

En esta línea, las escuelas rurales multigrado constituyen un espacio particularmente relevante para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, al reconocer la diversidad de ritmos de aprendizaje y la singularidad de cada estudiante (Peirano, Puni Estévez y Astorga, 2015). Asimismo, el rol docente adquiere una relevancia central en estos contextos, no solo por su función pedagógica, sino también por su vínculo con la comunidad y su capacidad de sostener procesos educativos en territorios de alta complejidad geográfica y social.

En Alto del Carmen es posible identificar la presencia de dos microcentros: Luincara y Camino al Saber, que reúnen un total de 10 escuelas unidocentes distribuidas a lo largo y ancho de sus dos valles, uno que se extiende hasta Junta de Valerianos y el otro, hasta el Corral. Se trata de escuelas que mantienen una fuerte vinculación con sus comunidades, donde el aislamiento geográfico constituye una condición permanente que incide en las dinámicas educativas y sociales.

Para llegar a la comuna de Alto del Carmen es necesario subir a la cordillera y recorrer paisajes característicos del norte de Chile, marcados por formaciones montañosas de tonalidades rojizas, amarillas y violetas, que evidencian la riqueza mineral del territorio. Un cielo infinito cubre a sus habitantes con un sol implacable de día y estrellas que parecen palpables de noche. Un río acompaña y transporta historias, memoria e identidad que sus habitantes han protegido con esfuerzo y convicción.

Figura 1. Distribución de escuelas rurales (Microcentro Luincara y Microcentro Camino al Saber) y proyectos Acciona, comuna de Alto del Carmen



Fuente: elaboración propia.

Con esta geografía como contexto, durante el 2025 el programa Acciona implementó un proyecto artístico-cultural en articulación con tres establecimientos educativos: Escuela La Pampa, Escuela El Tambo y Escuela Chollay. Estos centros se insertan en territorios ricos con fuerte identidad local, donde el tiempo parece transcurrir distinto y los vínculos entre docentes y estudiantes se construyen desde la cercanía y el conocimiento mutuo.

En estos espacios, la relación pedagógica adquiere características particulares: el personal docente conoce la historia de cada estudiante, las familias participan activamente del proceso educativo y la escuela se configura como una extensión de la vida comunitaria.

El trabajo con estas tres escuelas ha evidenciado una amplia diversidad dentro de un mismo territorio. Si bien niñas, niños y jóvenes comparten el contexto rural y ciertos elementos del paisaje e historia local, sus trayectorias están influidas por factores multidimensionales vinculados a la familia, la comunidad o la propia experiencia escolar. Esta diversidad contribuye a la construcción de identidades culturales situadas.

Desde esta perspectiva, la democratización del acceso y la participación de niñas, niños y jóvenes en sus derechos culturales —en este caso, a través del arte en la educación— se asume como un compromiso y una convicción del Estado orientados a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos. En este marco, la educación artística se concibe como una herramienta de transformación capaz de producir un impacto significativo en comunidades educativas.

En el mes de mayo, en articulación con el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación, y en el contexto de la celebración de la Semana de la Educación Artística², se realizó un intercambio entre estudiantes de 12 escuelas rurales, pertenecientes al valle y la costa de la provincia del Huasco. Esta experiencia permitió evidenciar el aislamiento territorial que caracteriza la vida de muchas niñas y niños de zonas cordilleranas, quienes en su mayoría nunca han salido de sus localidades ni han accedido a espacios culturales como teatros o exposiciones, lo que revela brechas persistentes en el acceso a bienes culturales.

Durante el encuentro, las y los participantes compartieron “recados olfativos” que identificaron como representativos de sus territorios, entre ellos restos de guano, trozos de hojas, tierra húmeda, plantas medicinales, algas, cangrejos, arena y huiro, entre otros. Este ejercicio poético permitió activar imaginarios vinculados al territorio y propiciar experiencias de reconocimiento mutuo.

De este modo, el paisaje se configura como un espacio de construcción simbólica y afectiva, donde los cuerpos, las memorias y los territorios dialogan, generando sentidos de pertenencia y cohesión social. En este proceso, el arte se convierte en una herramienta para cartografiar afectos, visibilizar desigualdades y proyectar futuros más justos.

En estos territorios que históricamente han sido invisibilizados y olvidados, el ejercicio de la política pública debe orientarse a garantizar, de manera sostenida e interinstitucional, el derecho a una educación pertinente y de calidad. En el caso de las escuelas rurales

² Más información sobre esta iniciativa en <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/03/sea-orientaciones-2025.pdf>

multigrado, ello implica promover procesos educativos sensibles, situados y respetuosos de las particularidades territoriales.

En esta línea, Zapata (2018) sostiene que la educación rural no puede replicar el modelo urbano, sino que debe responder a las particularidades territoriales y culturales de las comunidades rurales. Desde esta perspectiva, el programa Acciona contribuye a una propuesta interseccional e interdisciplinaria que, progresivamente busca avanzar hacia enfoques transdisciplinarios, situando la experiencia, la práctica y el proceso educativo en el centro del quehacer pedagógico.

Este tránsito hacia lo transdisciplinar permite producir conocimientos emergentes desde el diálogo entre arte, territorio y comunidad, reconociendo que el aprendizaje no ocurre al margen del contexto, sino en interacción constante con él.

En este escenario, la articulación entre la Política Nacional de Educación Artística y la Política Nacional de Educación en Territorios Rurales abre un campo fértil para el desarrollo de propuestas pedagógicas integrales, donde el arte no sea un complemento, sino un eje estructurante del proceso educativo.

Lejos de concebir la educación artística como un añadido curricular, esta puede constituirse en un espacio desde el cual pensar fenómenos sociales complejos, abordar problemas sistémicos y promover formas de conocimiento basadas en la imaginación, la sensibilidad y el cuidado.

Desde el desierto, la cordillera y los valles, los paisajes rurales nos interpelan a repensar el lugar del cuerpo, del territorio y del arte en la escuela. En este sentido, mirando el horizonte, surge una pregunta que orienta la reflexión final: ¿y si la escuela rural fuera, necesariamente, una escuela artística?

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.

Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo: La evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711311>.

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.

Maderuelo, J. (2006). *El paisaje: génesis de un concepto*. Abada Editores.

Merleau-Ponty, M. (1962 [1945]). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2024, abril). *Informe Final. Análisis del proceso de participación para el diseño de la Política Nacional de Educación Rural*. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2024/09/Informe-resultados-completo.pdf>

MINEDUC. (2025). *Avanzando hacia una Política Nacional de Educación en Territorios Rurales*. *Revista de Educación*, (413), 19-24. <https://www.revistadeeducacion.cl/wp-content/uploads/2025/07/Revista-de-Educacion-413-Edicion-Especial-80-anos-Premio-Nobel-Gabriela-Mistral.pdf>

MINEDUC y Ministerio de las Culturas, las Artes y la Educación (MINCAP). (2024) *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

Peirano, C., Puni Estévez, S. y Astorga, M. I. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>

Roger, A. (1997). *Breve tratado del paisaje*. Biblioteca Nueva.

Zapata Jiménez, M. (2018). *Prácticas, saberes y mediaciones de la educación rural en Colombia*. Universidad de La Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/05d6bff4-0408-4f35-8c62-b9588447e67e/content>

De la cordillera a la costa: arte y transición educativa rural

Carla Fuentes Rivera* y Alejandro García Acuña**

Palabras clave: transición educativa rural, educación artística, territorio, caravaneo.

Desde los faldeos de la cordillera de los Andes hasta las caletas costeras en el océano Pacífico, la Región de Antofagasta condensa distancias extensas, silencios y ritmos vitales diversos. Como sugiere Matthey (2023), esta geografía representa “un Chile en 4D”: largo, ancho, alto y profundo. En este corredor cordillera-costa, la escuela rural cultiva aprendizajes en diálogo con el clima extremo, las rutas y los saberes familiares.

Allí, las transiciones educativas –ya sea el paso de kínder a primero básico o el traslado de una escuela pequeña a otra en una localidad distinta– suelen vivirse como cambios siderales que implican nuevas reglas, nuevos protagonistas y nuevas miradas. Lo que para algunos es un trayecto de un nivel a otro, o de pocas cuadras, para otros implica horas de desplazamiento, despedirse de su comunidad y el desafío de aprender a habitar una nueva geografía.

Partimos de una convicción: la educación artística, diseñada desde el territorio, puede transformar esa experiencia de salto en un puente. Las artes ofrecen lenguajes para comprender y comunicar aquello que cuesta decir; vuelven visible lo invisible y otorgan lugar a los saberes locales en el currículo, integrándolos en un continuo de aprendizaje. Esta mirada dialoga con las evidencias chilenas sobre la dimensión estética del entorno escolar, como plantea Errázuriz (2015), y con la persistente pregunta de Di Girolamo (2017) por la tarea pública de las artes, que invita a dar un sentido comunitario al gesto creativo.

En las escuelas rurales, arte, territorio y educación constituyen un pleonismo: son prácticas constantes y sin fronteras, donde la interculturalidad es el aire cotidiano, impulsada por la sabiduría de educadoras y educadores tradicionales que encarnan un espacio-tiempo de conocimiento situado. Aquí, el estudiantado trabaja con dispositivos del entorno en todas las asignaturas. Ejemplo de ello es la bitácora de transición –un fanzine personal con

* Profesional de la Secretaría Regional Ministerial de Educación (Región de Antofagasta).

** Profesional del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura (encargado, Región de Antofagasta).

fotografías, dibujos y textos breves— que permite acopiar preguntas y logros; un mapa sonoro que registra pasos, vientos y ferias, abriendo diálogos sobre origen e identidad; o un laboratorio de metáforas con objetos cotidianos, hierbas, animales, conchitas, rituales, ceremonias y paisajes, que desafían la realidad: una cuerda puede ser frontera o puente, y una vasija puede contener miedos y sueños. Todo ello consolida una práctica pedagógica situada, creativa y sostenida.

Entre 2023 y 2025, el Caravaneo¹ de la Cordillera a la Costa consolidó una apuesta de la Mesa de Educación Artística de la Región de Antofagasta, en el marco de la Semana de la Educación Artística (SEA),² buscando precisamente constituirse en un puente anual entre transición educativa, articulación programática (arte y educación) y anclaje territorial.

La primera versión reunió a más de sesenta estudiantes del microcentro Atacama La Grande³ con escuelas de Antofagasta, generando experiencias significativas como la caminata patrimonial por el Muelle Histórico, el saludo al sol con los Lakitas de Camar (imagen 1), las mediaciones en la Biblioteca Regional (imagen 6) y el Teatro Municipal (imagen 4). Para algunos estudiantes, fue el primer encuentro con el mar, experiencia que dejó huellas en relatos y producciones artísticas.

La segunda edición incorporó al microcentro Alto El Loa con experiencias similares, sumando espacios de disfrute, encuentro y ocio cultural. En 2025, bajo el lema de la SEA “Territorio de recados”⁴ —en homenaje a Gabriela Mistral a 80 años de la obtención del premio Nobel de Literatura (1945) —, el Caravaneo incluyó visitas a las Ruinas de Huanchaca (imagen 8), La Portada (imagen 7) y el Museo Regional (imagen 2), así como también al Balneario Municipal (imagen 5) y la Plaza Colón (imagen 3 y 9), consolidando el

¹ El caravaneo atacameño es una tradición ancestral de los pueblos indígenas de la zona andina, un viaje pastoril de las comunidades del altiplano hacia la costa. Consiste en atravesar los oasis del desierto junto a las llamas y el ganado para el intercambio comercial y cultural con el pueblo Changos en la costa.

² El lema de la SEA 2023 fue “Crear universos colectivos”; el de 2024: “Compartir la alegría de crear” y el de 2025: “Territorio de recados”.

³ El microcentro es el espacio de trabajo técnico-pedagógico que realizan los docentes de las escuelas rurales multigrado de un territorio geográfico cercano, destinado al intercambio de experiencias, a la reflexión de sus prácticas docentes, a la participación colaborativa (MINEDUC, 2021). En la Región de Antofagasta existen tres microcentros; Atacama La Grande, Alto El Loa y Pampa-Costa.

⁴ <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/03/sea-orientaciones-2025.pdf>

patrimonio y el espacio público como aula extendida, a partir de un diseño centrado en los y las estudiantes.

En este proceso, la articulación MINEDUC-MINCAP –en coherencia con la Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 (2024)– no es un adorno administrativo, sino una condición para la sostenibilidad. Desde el ámbito educativo, las transiciones requieren acompañamiento pedagógico y coordinación entre niveles. Desde la mediación cultural, se necesitan vínculos con artistas y espacios del territorio, repertorios pertinentes y dispositivos que integren patrimonio biocultural y objetivos curriculares.

En síntesis, consolidar esta experiencia como política pública –y no como una sucesión de hitos aislados– exige gobernanza y cuidado institucional. En lo técnico, la Mesa Regional fija el calendario y define roles; en lo programático, articula líneas del MINEDUC con la programación cultural de MINCAP; en lo territorial, teje alianzas con municipios, SLEP/DAEM, organizaciones culturales, museos y universidades.

De este modo, cuando la educación artística se sitúa en el territorio y se gobierna colaborativamente, la transición educativa se vuelve un proceso acompañado, comprensible y habitable.

Recorridos patrimoniales 2023-2025



Imagen 1: Recorrido patrimonial SEA 2023. Muelle Histórico. Foto: Alejandro García Acuña



Imagen 2: Recorrido patrimonial SEA 2023. Casco histórico de Antofagasta. Foto: Alejandro García Acuña.



Imagen 3: Recorrido patrimonial SEA 2023. Plaza Colón de Antofagasta. Foto: Alejandro García Acuña



Imagen 4: Recorrido patrimonial SEA 2023. Escenario Teatro Municipal de Antofagasta. Foto: Alejandro García Acuña



Imagen 5: Recorrido patrimonial SEA 2024. Balneario Municipal de Antofagasta. Foto: Alejandro García Acuña



Imagen 6: Recorrido patrimonial SEA 2024. Biblioteca Regional de Antofagasta. Foto: Alejandro García Acuña



Imagen 7: Recorrido patrimonial SEA 2024. Monumento Natural La Portada. Balneario Municipal de Antofagasta. Foto: Juan Pablo Angel



Imagen 8: Recorrido patrimonial SEA 2024. Balneario Municipal de Antofagasta. Foto: Juan Pablo Angel



Imagen 9: Recorrido patrimonial SEA 2024. Plaza Colón de Antofagasta. Foto: Juan Pablo Angel

Referencias bibliográficas

Di Girolamo, C. (2017). *La escuela en entredicho: Conversaciones con Claudio di Girolamo*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/la-escuela-en-entredicho.pdf>

Errázuriz, L. H. (Ed.). (2015). *El (f)actor invisible: Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Consejo Nacional de las Culturas y las Artes. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf

Matthey, G. (2011, 3-5 de noviembre). *Gestión cultural pertinente versión 2.0. Un necesario desafío para el siglo XXI* [Ponencia]. I Congreso Nacional de Gestión Cultural, Santiago,

Chile. <https://congresogcchile.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/04/gestic3b3n-cultural-pertinente-versic3b3n-2-01.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2021, 16 de septiembre). *Decreto N° 1107 exento: Autoriza reuniones en microcentro para profesores de escuelas rurales, y deroga los Decretos N°477, de 1995, y N° 968, de 2012, ambos del Ministerio de Educación*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165329>

MINEDUC y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

MINCAP. (2024). *Orientaciones. 12ª Semana de la Educación Artística Chile 2024: Compartir la Alegría de Crear*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/02/orientacionessea2024.pdf>

MINCAP. (2025). *Orientaciones. 13ª Semana de la Educación Artística Chile 2025: Territorio de Recados*. <https://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/03/sea-orientaciones-2025.pdf>

Contexto reflexivo-dialógico en la Unidad de Educación y Formación en Artes y Cultura, Aysén

Patricia Rivera Muñoz*

Palabras clave: diálogo, reflexión, participación, escucha, territorio.

1. Antecedentes y contexto

El enfoque reflexivo que orienta el trabajo de la Unidad de Educación y Formación en Artes y Cultura de la Seremi de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la Región de Aysén se origina durante el período de la pandemia (2020-2021), contexto que impulsó el desarrollo de estrategias formativas centradas en el diálogo, la reflexión y la articulación territorial.

La Unidad ha dirigido su quehacer mediante la implementación articulada de los tres programas del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP), considerando las particularidades geográficas, sociales y culturales del territorio regional. Este enfoque busca contribuir a que el arte y la cultura se constituyan en un eje relevante tanto en el ámbito educativo como en la vida social.

Desde esta perspectiva, el trabajo de la Unidad se ha planteado preguntas orientadoras sobre el rol del arte y la educación en el desarrollo humano, la valoración de la cultura como proceso formativo y la contribución de las instituciones educativas formales y no formales al fortalecimiento del pensamiento crítico, la conciencia colectiva y la reflexión estética.

Estos cuestionamientos han permitido identificar desafíos persistentes en el ámbito educativo, entre ellos el desarrollo del pensamiento crítico, la educación cívica y la lectura visual crítica. En este contexto, el campo de las artes y la cultura se entiende como un espacio privilegiado para el desarrollo de procesos vinculados a la creatividad, la experimentación y la reflexión.

* Profesional del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura (encargada de la Región de Aysén).

2. Propósito y enfoque de la Unidad

El trabajo de la Unidad se articula en torno a un propósito regional específico:

Fomentar la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico en los niños, niñas y jóvenes de la Región de Aysén a través del desarrollo de experiencias artísticas y culturales.

Asimismo, la Unidad define como objetivo general:

Ampliar las nociones tradicionales de arte, educación y educación artística para contribuir al desarrollo de acciones y/o procesos artísticos educativos más reflexivos, experimentales, colaborativos y horizontales.

Este enfoque se caracteriza por:

- la importancia del diálogo y la reflexión en los procesos de diagnóstico;
- la articulación entre los tres programas ministeriales;
- el acompañamiento permanente a agentes educativos y culturales;
- el desarrollo de procesos situados en el territorio.

3. Fundamentos pedagógicos

El trabajo de la Unidad se sustenta en una concepción de la educación como proceso abierto y transformador. La educación artística se valida como un proceso de reconstrucción entre las personas que permite que las sociedades sean más justas, solidarias y con menores desigualdades.

En esta línea, se retoma el planteamiento de Freire (1997), quien sostiene que las personas se reconocen educables en la medida en que se asumen como sujetos inacabados, en un proceso de permanente transformación.

Asimismo, el pensamiento pedagógico de Claudio di Girolamo ha constituido un referente fundamental para el desarrollo del enfoque regional. Entre sus principales aportes destacan:

- La influencia de la cultura en nuestra visión de educación.
- El arte como un espacio para el desarrollo creativo, experimental, crítico y reflexivo.
- La educación como un espacio para el desarrollo creativo, experimental, crítico y reflexivo.
- El asombro y la curiosidad como motor de toda búsqueda.
- El territorio y su influencia en nuestros cuestionamientos y particularidades.
- La importancia de la autoorganización y de los procesos de trabajo colaborativos.
- El error como una oportunidad para el cambio.
- La horizontalidad, el afecto y la confianza en los procesos formativos.

Este enfoque de Claudio Di Girolamo en Aysén nos invita a:

- Repensar el rol del docente no como transmisor de saberes, sino como facilitador de procesos creativos y reflexivos.

- Rediseñar los espacios educativos como laboratorios vivos donde se experimente, se dialogue y se construya juntos.
- Reconectar la educación con la vida, integrando lo cotidiano, lo emocional y lo comunitario en el proceso formativo.
- Valorar lo no medible: como la empatía, la imaginación o la capacidad de formular preguntas, que son tan esenciales como los contenidos escolares.

4. Procesos formativos dialógicos (2020-2021)

Durante los años 2020 y 2021 –en plena pandemia y con variados encuentros reflexivos vía remota entre artistas y docentes participantes tanto locales como nacionales– se desarrolló la instancia formativa denominada “Diálogos territoriales en Aysén, una posibilidad educativa desde el arte y la cultura”.

El programa contempló seis módulos basados en el libro *La escuela en entredicho* de Claudio di Girolamo (2017), organizados en torno a los ejes de territorio, biografía y experiencia. Cada módulo integró el trabajo con artistas educadores locales y nacionales, promoviendo procesos de reflexión colectiva sobre las prácticas educativas.

Los módulos se desarrollaron en formato digital, mediante encuentros virtuales y recursos pedagógicos disponibles en línea, incorporando enfoques transversales de territorialidad, género, inclusión e interculturalidad, teniendo como ejes los conceptos de territorio, biografía y experiencia.

Durante seis meses entre 2020 y 2021, los módulos congregaron a artistas y docentes, quienes participaron de estas instancias reflexivas y colaborativas:

Módulos	Textos/Temáticas	Facilitadores
El arte como un saber vital.	<i>La escuela en entredicho</i>	David Quinteros Aracena
Aprendizaje basado en arte colaborativo	Metodología de Aprendizaje basado en Proyectos Artísticos	David Quinteros Aracena Víctor Cabrera
Redescubriendo el territorio a través de la fotografía	<i>El potencial educativo de la fotografía.</i>	Claudia Sanhueza Vega Patricio Blanche
Nemesio Antúnez: 100 años	<i>Nemesio Antúnez: 100 años</i>	Marcelo Espinoza Bravo Soledad Inzunza Barra
El continente interior:	<i>Alumbrado por el relámpago: Gonzalo Rojas y su poesía</i>	Juan Yolin Raquel Bórquez Solís

introducción a la poesía de Gonzalo Rojas		
¿Es posible evaluar a través del arte?	La investigación-acción. La Art/ografía	Patricia Rivera Muñoz Cristian Pizarro Vocar

Estas instancias formativas nos marcaron el derrotero y es así como hasta el día de hoy seguimos dialogando en este aislado territorio con artistas, docentes y representantes de diversas instituciones a través de Encuentros de Arte y Cultura, laboratorios y proyectos estratégicos regionales, consolidando una práctica formativa basada en la reflexión colectiva.

4.1 Conversaciones en pandemia con Claudio Di Girolamo

Durante el período de pandemia se realizaron encuentros virtuales semanales con Claudio di Girolamo durante los días martes. En estos participaron agentes culturales, artistas, docentes y estudiantes de la región. Estas conversaciones se extendieron hasta el año 2023.

Estas conversaciones abordaron temas vinculados al sentido de la educación artística, el rol del arte en la formación y la crisis del modelo educativo tradicional. Las reflexiones derivadas de estos encuentros fortalecieron el enfoque dialógico de la unidad y consolidaron espacios permanentes de intercambio con la comunidad educativa regional.



Afiche de difusión de las conversaciones con Claudio di Girolamo.

5. Proyectos estratégicos regionales (2022-2023)

A partir de la experiencia desarrollada durante la pandemia (2020-2021), la Unidad impulsó proyectos estratégicos regionales orientados a responder a las necesidades territoriales relacionadas con formación, discusión y reflexión en torno a las diversas miradas de la educación artística, comprendiéndola como base del desarrollo integral, creativo, cognitivo, emocional, estético y social de los niños, niñas y jóvenes.

Una de las mayores necesidades dice relación con la ausencia de instituciones formadoras de educación artística. Es así como en 2022 la Unidad lideró tres proyectos: en Acciona, el proyecto estratégico de Perspectiva de Género con estudiantes de dos establecimientos educacionales; en el programa PNDAE, el proyecto de Arte y Juego; y en el programa Cecrea, el proyecto de Cuerpo y Territorio.

5.1 Proyecto estratégico regional Cuerpo y Territorio (2021-2022)

Este proyecto ocupa un lugar destacado en la gestión de la Unidad. Articuló los tres programas ministeriales de educación artística mediante la participación de la artista e investigadora brasileña Mónica Hoff.¹ Su propuesta consistió en un laboratorio poético titulado “Cómo seguir sin saber lo que ya sabemos: el arte como una importante herramienta de (des) aprendizaje”. Durante una semana se desarrollaron estos laboratorios poéticos, orientados a reflexionar sobre el arte como herramienta de aprendizaje y desaprendizaje, promoviendo procesos de escucha creativa y trabajo situado en el territorio.

Las actividades incluyeron encuentros con docentes, artistas educadores, estudiantes y comunidades en diversas localidades de la región (Coyhaique, Mañihuales y Puerto Chacabuco), favoreciendo procesos creativos abiertos a la experimentación y al diálogo.

La participación de Mónica Hoff en la Unidad de Educación significó abrir un espacio de reflexión y diálogo similar a lo que veníamos haciendo con Claudio di Girolamo con artistas, docentes y facilitadores/a desde la práctica artística. El proyecto permitió relevar conceptos centrales para el trabajo regional como autonomía, tiempo y libertad, particularmente en relación con las condiciones geográficas y culturales de la región.

El aislamiento y las grandes distancias entre ciudades y poblados de la Región de Aysén han forjado una comprensión del tiempo muy particular; una apertura a lo impredecible, donde las condiciones climáticas y la fragilidad de las conexiones suelen alterar lo planificado. Esta identidad está arraigada en el folclor local a través del dicho: “En la Patagonia, quien se apura pierde el tiempo”, frase que sintetiza, en parte, el carácter de esta región y su gente.

A partir de esta premisa, nos interesó abordar junto a Mónica Hoff procesos creativos coherentes con la identidad regional. Propusimos que el diseño y la ejecución de los laboratorios mantuvieran un carácter abierto a lo imprevisto y a lo espontáneo,

¹ Artista y curadora brasileña. Se ha dedicado a investigar la relación entre arte, educación y políticas institucionales. Es autora de *Pedagogia no Campo Expandido* (con Pablo Helguera) y cofundadora de la Escola Extraordinária. Ha liderado programas públicos en la Bienal del Mercosur y proyectos internacionales en espacios como Matadero Madrid y Materia Abierta (México).

distanciándonos de una noción del tiempo centrada exclusivamente en el producto. El objetivo fue conquistar un espacio para aquello que consideramos elemental, y que sin embargo muchas veces se considera como una “pérdida de tiempo.”

Desde la Unidad de Educación, defendemos la importancia de disponer de tiempo para conversar, caminar, crear y reflexionar en torno a una geografía que nos moviliza. Estas acciones permiten sentar las bases para el diseño de procesos creativos, colaborativos e interdisciplinarios, en los que nuestras diferencias, lejos de ser un problema, son consideradas una oportunidad para crear y crecer en diversidad, junto a otros y otras.

Proyecto Estratégico Regional: Cuerpo y Territorio



CÓMO SEGUIR SIN SABER LO QUE YA SABEMOS

El arte como una importante herramienta de (des) aprendizaje
Laboratorio Poético junto a Mónica Hoff

Biblioteca Regional de Aysén
Coyhaique.

30 de septiembre
09:00 hrs.

Consultas:
juanita.mardones@cultura.gob.cl / 67-2-214840

aysén
educación

5.2 Proyecto estratégico regional Arte y Juego I (2022)

Este proyecto fue diseñado en el contexto del retorno a la “normalidad” pospandemia. Surgió de un intercambio de miradas entre el Área de Educación Artística de la Seremi de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de la Región de Aysén y las coordinadoras de los programas Acciona y Cecrea, en respuesta a las dificultades percibidas por docentes y estudiantes durante el regreso presencial a las salas de clase.

En términos generales, se observó un estrés derivado del intento por cumplir con los lineamientos escolares tradicionales de forma inmediata, ignorando las profundas consecuencias provocadas por el confinamiento y las clases en formato telemático. Es fundamental destacar que lo ocurrido durante la crisis no fue una transición planificada hacia la educación virtual, sino una respuesta reactiva ante un escenario de emergencia.

Por ello, el propósito de este proyecto estratégico regional fue contribuir al desarrollo de un proceso de retorno a las aulas en el que las relaciones entre docentes y estudiantes se reestablecieran, en sintonía con sus necesidades creativas y emocionales. A través de

encuentros participativos, se buscó diseñar y ejecutar acciones lúdicas en las que el juego y el deseo de compartir un espacio común fueran legitimados como ejes transversales de la vida escolar, funcionando como un complemento esencial a los objetivos pedagógicos y curriculares.

5.3 Proyecto estratégico regional Arte y Juego II (2023)

“El juego y su horizonte” es una instancia de intersección entre arte y educación que utiliza la escritura y la literatura (narrativa y poesía) como vehículos lúdicos. La propuesta ofreció a los participantes una aproximación creativa al ejercicio de escribir, vinculada a estrategias como la escritura situada a partir de la deriva (*détournement*), la poesía expansiva mediante caligramas, la redacción de manifiestos colectivos y la reescritura crítica de documentos, entre otros/as.

Esta propuesta surgió de los encuentros reflexivos realizados durante el año 2022 con docentes, encargados de Bibliotecas CRA y artistas, quienes plantearon la urgencia de generar espacios de bienestar en el aula a través de los lenguajes literarios. El objetivo central fue compartir la escritura como un acto colectivo y placentero, enraizando su práctica en el territorio y en el cuerpo social de las ciudades de la región.

Durante tres días, estudiantes de liceos de Puerto Aysén y Coyhaique, junto a sus docentes y mediadores, participaron en estos laboratorios de escritura creativa, transformando el aula en un espacio de exploración y encuentro.

PROYECTOS ESTRATÉGICOS REGIONALES

Proyecto Estratégico Regional: El juego y su Horizonte Juan Yolin y Cristóbal Gaete



Imágenes del proyecto estratégico denominado “El juego y su horizonte”, a cargo de los artistas Juan Yolin y Cristóbal Gaete.



Afiche del Laboratorio de Escritura Creativa.



5.4 Proyecto estratégico regional Memoria y Cine Documental (2023)

Este proyecto se enmarcó en las orientaciones de Cecrea para la conmemoración de los 50 años del golpe de Estado, bajo el lema: “Una educación artística para la democracia”.

Dada la relevancia de abordar la memoria histórica con los niños, niñas y jóvenes, la Unidad activó el cuaderno pedagógico *Patricio Guzmán, cine, documental y memoria* (MINCAP, 2018). Esta iniciativa contó con la relatoría de Javier Zoro Sutton, quien ha liderado procesos de mediación cinematográfica a nivel nacional.

Objetivos del proyecto:

- Destacar el diálogo y la memoria histórica como principios fundamentales de la convivencia democrática a 50 años del golpe de Estado de 1973.
- Diseñar e implementar procesos de mediación en torno a la obra de Patricio Guzmán, dirigidos a niños, niñas, jóvenes y comunidades creativas de Coyhaique.

El proceso culminó con un laboratorio creativo de memoria colectiva, donde participantes de Cecrea y la comunidad local exploraron el cine documental no solo como registro, sino como una herramienta viva para la reflexión ética y ciudadana.



Afiche del Taller de Memoria y Cine Documental.

5.5 Proyecto estratégico regional Bienestar Integral (2023)

Las orientaciones de Cecrea 2023 profundizaron el trabajo en ciudadanía creativa con un énfasis particular: el bienestar integral. Este concepto responde al desafío del Estado chileno de implementar la Ley 21.430 sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022), la cual fija un sistema de garantías y protección integral de la niñez y la adolescencia. En concreto, la ley mandata la articulación de los órganos del Estado para la prevención, promoción y protección de derechos de la niñez y la adolescencia, para lo cual se constituye un comité interministerial y ocho subcomisiones temáticas, entre ellas, la subcomisión de bienestar integral.

En este marco, la Unidad desarrolló una instancia formativa los días 20, 21 y 22 de noviembre, que fueron conducidos por la psicóloga clínica Raffaella di Girolamo. El proceso integró a estudiantes y a la comunidad creativa en laboratorios que culminaron con un encuentro tipo feria para socializar los resultados.

Objetivos estratégicos:

- Promover espacios de bienestar: fomentar el equilibrio de la salud física y mental a través de la creación.

- Experimentar el placer y la afectividad: validar el juego, la risa, el descanso, una vida sexual satisfactoria y el disfrute del tiempo libre para poder sentir y expresar emociones y afectos saludables.
- Fortalecer vínculos significativos: abordar, mediante paneles y creaciones colectivas, las relaciones de pareja (amor, sexualidad y compañía), de la familia (crianza, apoyo y amor), de la amistad (compañía, conversación y lealtad) y del trabajo (compañerismo).

La actividad reunió a un ecosistema diverso compuesto por adultos de la comunidad creativa: facilitadores Cecrea, artistas educadores/as, personas ligadas a instituciones de la Mesa de Educación Artística y docentes.



6. Síntesis y proyecciones

En síntesis, la Unidad de Educación y Formación en Arte y Cultura de la Región de Aysén ha desarrollado un proceso sistemático de diálogo, reflexión y formación situado. Bajo un enfoque contemporáneo, nuestra gestión responde a los requerimientos que emanan de la comunidad creativa mediante una escucha atenta y permanente.

Los procesos formativos han sido la plataforma central para desarrollar una mirada crítica sobre la educación artística. Esta trayectoria se nutrió inicialmente de las conversaciones con Claudio di Girolamo, profundizándose luego en el intercambio con artistas locales, distintos agentes culturales, docentes y facilitadores/as que pertenecen a los tres programas de Educación. Así, transitamos desde las primeras activaciones de los cuadernos pedagógicos hacia los diálogos territoriales, que luego evolucionaron en los

Encuentros de Arte y Cultura y que en 2025 se materializaron en un Congreso Itinerante de Arte y Cultura en la Ruralidad.²

Nuestros principales logros se reflejan en la creación de espacios permanentes de diálogo y reflexión con presencia en la diversidad del territorio, destacando:

- La operatividad de la Mesa de Educación Artística en Coyhaique y la apertura de una nueva Mesa en Cochrane.
- La finalización de la primera versión del Diplomado de Educación Artística, hito alcanzado mediante un convenio de colaboración entre la Universidad de Los Lagos y las Seremis de Aysén y Los Lagos.

Finalmente, el trabajo de la Unidad ha permitido posicionar el diálogo, la reflexión y la formación artística como ejes del desarrollo educativo regional, contribuyendo a responder a las demandas del territorio mediante procesos colaborativos y situados.

Referencias bibliográficas

Di Girolamo, C. (2018). *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022, 15 de marzo). *Ley 21.430: Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2018). *Patricio Guzmán, cine, documental y memoria*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/12/cuaderno-pedagogicoguzman-web.pdf>

² Más información sobre esta iniciativa en <https://www.cultura.gob.cl/actualidad/mesa-regional-de-educacion-artistica-impulsa-nuevas-acciones-formativas/>

El arte de hacer sentido: experiencias desde CECREA Temuco en el marco de la Política de Educación Artística 2024-2029

Ximena Barberán Arancibia*

Palabras clave: educación artística y cultural, aprendizajes significativos, identidad y memoria territorial, prácticas pedagógicas transformadoras, participación y creación colectiva.

Introducción: la educación artística como campo de sentido y transformación

Durante mucho tiempo, la educación artística ha permanecido en los márgenes del currículum escolar chileno, reducida a lo ornamental o al simple esparcimiento. No obstante, en los últimos años, y particularmente durante el bienio 2024-2025, hemos sido testigos de un giro esperanzador gracias a la promulgación de la nueva Política Nacional de Educación Artística, impulsada por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Esta política reconoce el arte como un derecho cultural esencial y como un pilar fundamental para la formación integral de las personas, así como un camino legítimo hacia la transformación social (MINEDUC y MINCAP, 2024).

Desde esta perspectiva, el centro Cecrea Temuco se ha convertido en un verdadero jardín pedagógico, un espacio donde florecen las ideas, los afectos y las posibilidades de imaginar otros mundos. Allí, niñas, niños y jóvenes encuentran un lugar para explorar, compartir y crear, guiados por metodologías activas, inclusivas y profundamente conectadas con el territorio que habitan. La propuesta pedagógica del centro se nutre de la colaboración, la exploración y el saber colectivo, abriendo caminos para que cada participante pueda ejercer su derecho a soñar y transformar su entorno.

Este ensayo, escrito desde la experiencia vivida como encargada pedagógica y funcionaria del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del MINCAP, busca recoger y compartir los aprendizajes, tensiones y sueños que han brotado en este andar compartido. Las prácticas aquí relatadas tejen lenguajes artísticos con saberes locales, con la participación activa de quienes día a día reinventan la escuela y los espacios de educación no formal. En un escenario donde el arte corre el riesgo de ser instrumentalizado, se levanta la voz para defender su dimensión vivencial, política y profundamente humana. Desde este lugar, el arte se presenta como un gesto de ternura y resistencia, una forma de habitar el mundo con sensibilidad y justicia.

* Profesional del programa Acciona.

1. El territorio como aula expandida: prácticas desde CECREA Temuco

La pedagogía de las artes vivas se inspira en una visión amorosa del arte, entendido como una forma de conocimiento que nace del cuerpo, de la emoción y de la experiencia compartida. Bajo esta mirada, el territorio deja de ser un simple telón de fondo para convertirse en protagonista: un espacio cargado de memoria, afecto, conflicto y saberes que dialogan con quienes lo recorren. En este marco, la experiencia de Cecrea Temuco ha sido un canto a la educación transformadora, mostrando cómo el arte puede abrir senderos para la reflexión crítica, la identidad y el sentido de pertenencia. Esta vivencia ha sembrado semillas valiosas en el quehacer pedagógico, destacando la potencia del trabajo con comunidades, la integración de lenguajes diversos y el respeto por los saberes que habitan en cada rincón.

2. El acompañamiento pedagógico: observación sensible y diálogo horizontal

Uno de los gestos más reveladores del enfoque de Cecrea Temuco ha sido la relectura del rol adulto en los procesos educativos. Más allá de la figura del evaluador externo o del transmisor de conocimientos, el equipo pedagógico se posiciona como un acompañante cercano, que observa con cariño, escucha con atención y celebra el trayecto más que el destino. Esta forma de estar se entrelaza con los principios de la evaluación formativa (Sanmartí, 2007), y con una mirada crítica a las prácticas tradicionales de evaluación como las que denuncia Santos Guerra (1988), quien habla de una “patología de la evaluación educativa” al referirse a sus efectos punitivos, reductores y deshumanizantes cuando se centra exclusivamente en el control y la calificación.

Las bitácoras personales, los registros audiovisuales, los círculos de palabra y las devoluciones colectivas son algunas de las herramientas que hacen posible esta práctica cuidadosa, en la que cada niño, niña y joven se sabe valorado como sujeto de sentido y creación. En estos espacios compartidos, la evaluación se transforma en conversación, en espejo, en oportunidad para crecer y reencontrarse con el propio hacer. Así, se cultiva una autonomía auténtica, en la que cada voz tiene peso y cada gesto importa. Cecrea se vuelve entonces un lugar donde se aprende a mirar con otros ojos, a escuchar desde el corazón y a construir juntos sentidos nuevos.

3. Desmontar el canon: hacia una educación artística descolonizadora

Otro de los propósitos de Cecrea es desmontar el paradigma eurocéntrico y academicista de la enseñanza del arte. En lugar de replicar contenidos canónicos o estilos legitimados por el mundo del arte, se promueve la exploración de saberes artísticos ancestrales, comunitarios y populares. La inclusión del arte textil mapuche, la oralidad, la ritualidad y las narrativas locales se inscriben dentro de un enfoque de justicia curricular (Ahumada, 1998), que busca visibilizar y valorar conocimientos marginados por la tradición escolar y los sistemas de aprendizajes.

Este enfoque descolonizador no solo diversifica los lenguajes disponibles en los espacios de aprendizajes o desarrollo de habilidades, sino que también interpela las jerarquías entre disciplinas, géneros artísticos y agentes educativos. La cocreación de instalaciones, acciones performativas en espacios públicos y narrativas visuales desde la infancia son ejemplos de prácticas que tensionan los límites entre arte, educación y política. En este marco, la estética se articula con la ética, configurando escenarios pedagógicos donde el arte se convierte en vehículo de reconocimiento identitario, denuncia social y transformación cultural.

4. Experiencias significativas y aprendizajes colectivos

Entre las experiencias más entrañables del ciclo 2024-2025 florecen dos proyectos que condensan la esencia de una pedagogía artística conectada con la vida: “Colores del territorio” e “Hilos y raíces”. Ambas iniciativas entretienen arte, ciencia, comunidad, identidad y paisaje, ofreciendo a niñas, niños y jóvenes la posibilidad de encontrarse con su entorno desde una sensibilidad crítica, amorosa y creadora.

“Colores del territorio” surgió como un gesto colectivo para revitalizar la memoria barrial mediante un mural conmemorativo. Este proceso, fruto de la articulación entre instituciones y comunidades, desplegó diversas fases que invitan a mirar, investigar y soñar en conjunto. El recorrido comenzó con la indagación participativa de las memorias locales, transitó por la exploración botánica como un acto de conexión con la naturaleza viva, y culminó con el uso de la fotografía, la pintura o el lenguaje audiovisual, como medios para narrar desde la propia experiencia.

La obra final trasciende la mera instalación de fotografías intervenidas que conforman un muro: es una constelación de voces, colores y símbolos que resignifican los cien años de historia de la escuela. Es, también, una cápsula de tiempo donde las generaciones actuales reinterpretan el pasado con sensibilidad contemporánea y compromiso poético.

El proyecto “Hilos y raíces”, por su parte, emergió desde la ternura del tejido. Esta propuesta, que da continuidad a un laboratorio de bordado iniciado en 2024, es fruto de la dedicación sostenida de un facilitador comprometido con los procesos pedagógicos de largo aliento. La iniciativa invita a entrelazar lo ancestral y lo actual a través del arte textil.

Bajo la guía de una cultora mapuche, los y las participantes se adentran en el mundo del *witral*,¹ los símbolos sagrados y los relatos que se transmiten entre hebras. Sin embargo, no se trata de un ejercicio nostálgico: el bordado dialoga también con lo cotidiano y lo íntimo mediante técnicas contemporáneas y materiales experimentales. El resultado son piezas textiles cargadas de memorias personales, territoriales y afectivas, que dan vida a una instalación itinerante capaz de transformar cualquier espacio en una galería viva de identidades.

Ambas experiencias demuestran que el arte no es un adorno, sino un camino profundo para sentir, pensar y transformar. Desde estas vivencias, niñas, niños y jóvenes han fortalecido su arraigo, han revalorizado sus historias y han comprendido que sus voces pueden trazar nuevas rutas en el tejido social. Las bitácoras de proceso y los círculos de palabra dan cuenta de este florecimiento, revelando expresiones auténticas que nacen del diálogo entre subjetividad, territorio y comunidad.

Aquí, la creación no es solo estética; es política, afectiva y es transformadora. En esta conjunción entre arte, investigación y acción, se gestan aprendizajes que exceden el aula, que desbordan los marcos tradicionales y que siembran una ciudadanía más sensible, más crítica y más libre.

5. Proyección y transferencia: hacia una política educativa transformadora

Los aprendizajes cultivados en el marco de Cecrea Temuco no se agotan en la experiencia local: abren caminos para repensar la educación artística como un campo fértil de transformación social. Más que replicar recetas o metodologías rígidas, lo que se proyecta es una forma de habitar lo pedagógico con sentido, con raíces y con alas. Se trata de asumir principios profundos que han atravesado las prácticas del equipo: el territorio como espacio vivo de aprendizaje, la diversidad de lenguajes como expresión legítima de saberes múltiples, el respeto por los derechos culturales como marco ético y la valoración del proceso creativo como camino en sí mismo.

Desde esta perspectiva, la educación no formal se presenta como un horizonte generoso, capaz de alojar la experimentación, la escucha activa y el desarrollo de subjetividades libres. En particular, Cecrea, como política pública cultural, ha permitido que niñas, niños y jóvenes encuentren un espacio donde la curiosidad no es sancionada, donde el error es parte del juego y donde la creación se convierte en una forma de conocer(se) y de transformar el entorno. Este enfoque sitúa a los sujetos en el centro del proceso, respetando sus tiempos, sus preguntas, sus silencios y sus potencias.

En este andar, ha sido clave comprender que la innovación pedagógica no siempre nace en la academia o en las aulas formales, sino muchas veces en los márgenes: en una conversación durante un círculo de palabra, en una intervención artística espontánea, en el gesto generoso de compartir una historia, un hilo, una semilla. Por ello, la figura del

¹ El *witral* es el telar tradicional del pueblo Mapuche, utilizado para tejer textiles que expresan su cultura, identidad y visión de mundo. Consiste en una estructura horizontal donde se elaboran tejidos con diseños llamados *ñimin*, los cuales transmiten significados simbólicos. Más que una herramienta, el *witral* representa un espacio de transmisión de saberes ancestrales en el que se entrelazan técnica, memoria y espiritualidad.

facilitador cobra una relevancia ética y política: se vuelve puente, cuidador de lo invisible, sembrador de preguntas. Su rol no es guiar desde la certidumbre, sino acompañar desde la presencia sensible, cultivando vínculos y posibilitando experiencias significativas.

Así, se vislumbra una oportunidad para pensar políticas educativas más integradoras, que reconozcan el arte no como adorno, sino como eje estructurante del aprendizaje. Esto implica imaginar una escuela distinta: más abierta, más afectiva, más conectada con las vidas que la habitan. Una escuela donde lo estético no esté al margen, sino entretejido en lo cotidiano; donde las memorias y los territorios entren al aula no como contenidos externos, sino como parte constitutiva del saber.

En suma, lo vivido en Cecrea Temuco invita a soñar con una educación más humana, sensible y transformadora. Una educación que no teme romper moldes, que escucha lo que aún no tiene nombre, y que camina al ritmo de quienes aprenden, enseñan y crean desde el deseo de un mundo más justo y más habitable.

6. Evidencia internacional: la educación artística como herramienta transversal

A nivel global, crecen las voces y las evidencias que reivindican el poder transformador del arte en los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. Diversos estudios han demostrado que la educación artística no solo aporta al despliegue de la sensibilidad estética, sino que incide de forma profunda en dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales del ser.

Un compendio editado por Deasy (2002), que reúne 62 estudios internacionales, revela que la participación sostenida en experiencias artísticas se asocia con mejoras significativas en el rendimiento académico –particularmente en lectura y matemáticas–, así como con un desarrollo socioemocional robustecido. Se busca favorecer el desarrollo de la autoestima, la comunicación asertiva y una mayor conciencia cultural, elementos clave para una formación integral de niñas, niños y jóvenes, en coherencia con los enfoques de la educación artística y el aprendizaje socioemocional.

En el ámbito específico de la educación artística visual, investigaciones como las de Rabkin y Redmond (2004) evidencian que los y las estudiantes que se involucran activamente en procesos creativos desarrollan mayores capacidades de razonamiento espacial y comprensión lectora, potenciando su pensamiento crítico y su creatividad. La práctica artística, en este contexto, se configura como un espacio para imaginar, cuestionar y resignificar el mundo.

Por otro lado, estudios más recientes como el de Farrington y Shewfelt (2020) han sistematizado cómo las experiencias artísticas articuladas pedagógicamente favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales esenciales: la empatía, la autorregulación emocional, el sentido de pertenencia y el compromiso escolar. Estos resultados dan cuenta de cómo el arte, al promover la expresión personal y la reflexión colectiva, contribuye al bienestar integral del estudiantado.

La evidencia también sugiere que la relación entre arte y bienestar no es efímera. Investigaciones longitudinales, como el metaanálisis de Vázquez-Marín, Cuadrado y López-

Cobo (2023), sostienen que una exposición continua a prácticas artísticas –ya sea en espacios escolares o comunitarios– fortalece la perseverancia, la creatividad y la participación ciudadana activa. El arte, así, se transforma en una vía para cultivar la resiliencia, el sentido de propósito y una vida plena.

En este mismo horizonte, la pedagogía STEAM ha emergido como un enfoque integrador que incorpora las artes a los campos tradicionales de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés), permitiendo generar aprendizajes significativos desde lo interdisciplinario. Según Sánchez Milara y Cortés Orduña (2024), esta propuesta promueve metodologías centradas en proyectos reales, pensamiento crítico y resolución de problemas, aunque también requiere avanzar en la formación docente para superar las estructuras fragmentadas del sistema escolar.

Estas experiencias internacionales ratifican que el arte no solo embellece la vida, sino que la transforma. Nos recuerdan que educar con arte es educar desde la posibilidad, desde lo sensible, desde la esperanza. Que cuando el arte entra a la escuela, no entra solo un lenguaje: entra una manera distinta de mirar, de escuchar y de construir juntos un mundo más humano.

Conclusión

La experiencia desplegada en Cecrea Temuco constituye un testimonio vivo del poder transformador de la educación artística cuando se articula con enfoques pedagógicos críticos, metodologías activas y una ética profundamente situada en los territorios. Más que una suma de proyectos, estas instancias representan una práctica integral que reconoce en el arte una vía legítima para el desarrollo humano, la expresión subjetiva y la construcción colectiva de conocimiento.

Este camino, sin embargo, no ha estado exento de tensiones. Se han evidenciado desafíos estructurales y sistémicos que amenazan la sostenibilidad de estas experiencias: la necesidad urgente de formación continua para los equipos facilitadores; la resistencia de contextos aún regidos por lógicas estandarizadas, rígidas y tecnocráticas; y la insuficiencia de recursos materiales y simbólicos que permitan la continuidad y profundización de los procesos creativos. Estos obstáculos no deben ser asumidos como limitaciones infranqueables, sino como llamados a la acción para consolidar políticas públicas que reconozcan al arte no como adorno, sino como eje estructurante del aprendizaje y como derecho cultural inalienable.

En este escenario, la implementación de la Política Nacional de Educación Artística 2024-2029 (MINEDUC y MINCAP, 2024) aparece como una oportunidad histórica para imaginar y construir un paradigma educativo más humano, inclusivo y territorializado. Esta política debe concebirse no como un listado de acciones, sino como un marco ético-político que oriente la transformación de los sistemas de educación formal y no formal hacia horizontes de justicia, creatividad y bienestar colectivo.

Educar desde las artes, en este sentido, no solo diversifica los lenguajes del aprendizaje; habilita también formas más profundas de conocer, de habitar el mundo y de participar en su transformación. El arte, cuando se inscribe en procesos pedagógicos sensibles y

significativos, se convierte en una herramienta vital para el fortalecimiento del pensamiento crítico, la agencia política de los sujetos y la reconstrucción del tejido social desde la ternura, la memoria y la esperanza.

Así, lo vivido en Cecrea Temuco no solo interpela las prácticas locales: nos invita a reimaginar la educación en su conjunto, tanto en sus expresiones formales como no formales. A visualizar futuros donde lo estético no esté subordinado a lo utilitario, donde el aprendizaje no se mida solo por resultados, y donde educar se entienda como una experiencia sensible, situada y profundamente humana. Porque educar con arte, al fin y al cabo, es sembrar dignidad en tiempos de incertidumbre. Es tejer sentido cuando el mundo parece fragmentarse. Es abrir puertas hacia un porvenir más justo, más habitable y más nuestro.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (1998). La temática transversal: posibilidades y limitaciones para su incorporación curricular. *Pensamiento Educativo*, 22(1), 101-117. <https://revistadelaconstruccion.uc.cl/index.php/pel/article/view/24929>

Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Arts Education Partnership.

Farrington, C. A. y Shewfelt, S. (2020). *How arts education supports social-emotional development: A theory of action*. University of Chicago Consortium on School Research.

Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

Rabkin, N. y Redmond, R. (2004). *Putting the arts in the picture: Reframing education in the 21st century*. Columbia College Chicago.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Graó.

Sánchez Milara, M. y Cortés Orduña, J. (2024). *Integrating arts into STEM to promote critical thinking and creativity: A case for STEAM*. arXiv preprint. <https://arxiv.org/abs/2408.15282>

Santos Guerra, M. A. (1988). *Patología general de la evaluación educativa*. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.

Vázquez-Marín, R., Cuadrado, F. y López-Cobo, I. (2023). *Arts education and human flourishing: A systematic review*. *Sustainability*, 15(3), 2076. <https://doi.org/10.3390/su15032076>

5. ARCHIVOS VIVOS COMO INFRAESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO

Memoria, documentación y proyección

Colección Educación Artística

Alejandra Claro Eyzaguirre*

Palabras clave: cuadernos pedagógicos, material didáctico, publicaciones, pedagogía, enfoques transversales.

Introducción

La educación artística es fundamental para la formación integral de niños, niñas y jóvenes, razón por la cual en Chile se integra al currículum escolar desde los primeros niveles de enseñanza, con una concentración mayor de horas en la enseñanza básica¹. Sin embargo, en gran parte de los establecimientos educacionales, principalmente en el sistema público, las asignaturas artísticas en estos niveles son impartidas por docentes generalistas que carecen de formación disciplinar que les permita abordar con propiedad dichos procesos de enseñanza (Errázuriz y Fernandois, 2021). Las mallas curriculares que ofrecen las universidades chilenas en las carreras de Educación en los distintos niveles de formación docente –parvularia, básica y media– “evidencian una situación bastante precaria, anacrónica y desequilibrada de la dieta cultural artística” (Errázuriz, 2021, p.45). A modo general, estas ofrecen un bajo porcentaje de cursos vinculados al ámbito cultural y artístico, a lo que se suma la poca actualización de los contenidos, que no responden a los contextos contemporáneos.

En respuesta a este diagnóstico, y siguiendo las recomendaciones de las conferencias mundiales de UNESCO en torno a la educación artística², en 2015, el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP)³ emprendió el desafío de desarrollar material didáctico para apoyar la labor de arteducadores/as.⁴ La iniciativa se enmarcó en el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE), cuyo propósito es fortalecer la calidad de la

* Profesional del Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación.

¹ El Plan General del Currículum Nacional considera: 1° a 4° Básico: 2 horas semanales tanto para la asignatura de Artes Visuales como la de Música; 5° y 6°: 1,5 hora respectivamente (1 hora para establecimientos sin JEC); 7° y 8°: 3 horas para Música o Artes Visuales (2 horas para las escuelas sin JEC); 1° y 2° Medio: 2 horas para Artes Visuales o Música; 3° y 4° Medio: 2 horas para Artes Visuales o Artes Musicales (estas pueden ampliarse al escoger la especialización artística). Más detalles en curriculumnacional.cl

² Lisboa 2006, Seúl 2010 y Abu Dabi 2024.

³ El MINCAP, como parte de sus funciones, tiene la responsabilidad de establecer una vinculación permanente con el sistema educativo formal en todos sus niveles, coordinándose para ello con el Ministerio de Educación (MINEDUC), con el fin de dar expresión a los componentes culturales, artísticos y patrimoniales en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y establecimientos educacionales. Además, en este ámbito, deberá fomentar los derechos lingüísticos, como asimismo aportar a la formación de nuevas audiencias” (función N° 24, Ley 21.045).

⁴ En esta publicación entenderemos por arteducadores/as, a las personas que median los procesos de enseñanza-aprendizaje en artes, ya sean docentes, artistas educadores/as, mediadoras/es de espacios culturales, entre otras/os.

oferta formativa de las instituciones que desarrollan programas de educación artística para niños, niñas y jóvenes en edad escolar⁵.

El objetivo principal es nutrir la práctica en educación artística y aportar en la formación continua de educadores/as a través de una colección de recursos pedagógicos que produzca contenidos y herramientas didácticas orientadas a promover el rol central de las artes en los procesos de aprendizaje, entendiéndolo como activador del pensamiento crítico, la creatividad, las habilidades socioafectivas y la sensibilidad estética.

Como se mencionó anteriormente, los dos encuentros internacionales convocados por UNESCO en torno a la educación artística, entregaron a los distintos actores del sector las pautas para orientar el crecimiento y desarrollo cualitativo de la educación artística. Al respecto, la *Hoja de Ruta para la Educación Artística* (UNESCO, 2006), emanada del primer encuentro realizado en Lisboa, recoge recomendaciones para lograr este cometido. En lo que respecta a los ministerios y responsables políticos, destacan dos que fundamentan la creación de la Colección Educación Artística:

- El llamado a mayor vinculación entre el sistema educativo y el mundo cultural con el objetivo de que el arte y la cultura sean un elemento central en la educación, en lugar de ser elementos marginales del currículo.
- La solicitud de producir y poner a disposición de todos los centros de enseñanza y bibliotecas, libros, materiales artísticos y herramientas para enseñar las artes de modo eficaz, incluidos espacios y medios de comunicación.

Por su parte, *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (UNESCO, 2010) es el resultado del segundo encuentro internacional en la materia convocado por la UNESCO. A partir del marco aportado por la *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, propone un plan de acción estructurado a partir de objetivos globales, estrategias y acciones específicas para contribuir al mejoramiento de la educación artística. La Colección aporta a las siguientes medidas:

⁵ Para más información, ver <https://educacionartistica.cultura.gob.cl/pndae/>

Acciones de la Colección Educación Artística según los objetivos, estrategias y acciones delineadas por *La Agenda de Seúl*

OBJETIVO	ESTRATEGIA	ACCIÓN
1. Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.	1.b Fomentar mediante la educación artística la transformación constructiva de los sistemas y las estructuras de la enseñanza.	1.b (i) Utilizar las artes como modelo pedagógico, mediante la introducción de dimensiones artísticas y culturales en otras disciplinas académicas (La Colección lo aborda en: Cuadernos Pedagógicos).
	1.d Aumentar las capacidades para el liderazgo, la sensibilización y la formulación de políticas en materia de educación artística.	1.d (iii) Difundir las repercusiones individuales y sociales de la educación artística con el fin de sensibilizar al público de sus valores y estimular el apoyo a la misma en los sectores público y privado. (La Colección lo aborda en: Línea Reflexión / Línea Difusión)
2. Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.	2.c Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en la esfera de la educación artística.	2.c (i) Apoyar la teoría y la investigación relativas a la educación artística en el mundo y vincular la teoría, la investigación y la práctica. (La Colección lo aborda en: Línea Reflexión, Línea Mediación, Cuadernos Pedagógicos).
3. Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.	3.c Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.	3.c (iii) Incorporar las competencias en materia de diálogo intercultural y pedagogía, así como el equipamiento y los materiales didácticos necesarios para apoyar los programas de capacitación en educación artística. (La Colección lo aborda en sus cuatro líneas editoriales).

Fuente: elaboración propia.

1. Visión pedagógica

A través de la entrega de herramientas a arteducadores/as para la enseñanza de las artes, la Colección busca contribuir a que niños, niñas y adolescentes puedan acceder a procesos de educación artística de calidad. Sin embargo, definir qué se entiende por calidad ha sido uno de sus principales desafíos. Para establecer sus bases teóricas, la Colección adhirió a los lineamientos de la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015). Esta agenda postula que la calidad de la educación está íntimamente ligada a la calidad de vida y reconoce la relevancia de que esta promueva estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural, contribuyendo así al desarrollo sostenible.

En este marco, la Colección se acoge al paradigma de “educación a través de las artes” o “educación con artes”. Si bien ofrece lineamientos para la formación en artes, su apuesta no es estrictamente disciplinar. Desde esta perspectiva pedagógica, las artes no se orientan exclusivamente hacia propósitos formativos relacionados con la apreciación, el aprendizaje o la práctica de una técnica o disciplina artística, sino que, además, buscan favorecer el desarrollo de habilidades transversales para el desarrollo integral del ser humano.

Para ello, la Colección promueve un enfoque de educación artística basado en las siguientes características expuestas en *Caja de herramientas para la educación artística* (MINCAP, 2019a), primera publicación de la línea Reflexión de la Colección:

- **Ser creadora.** No se limita a la reproducción de un conocimiento conocido, sino que es una forma de pensar, de adquirir y expandir el conocimiento. Se contrapone a la mera reproducción de manualidades y prestación de servicios para otras asignaturas, a la que muchas veces ha sido relegada por el sistema escolar. El objeto no es el centro: la obra, las técnicas y los materiales son dispositivos para transmitir y/o expresar ideas, y provocar pensamientos y experiencias significativas. A partir del precepto de que el lenguaje crea realidades, los diversos lenguajes artísticos, desde el uso de la imaginación, ofrecen nuevas y diversas posibilidades para estimular la creatividad. (p. 18)
- **Ser contemporánea.** Responde a los problemas actuales del mundo e integra las concepciones y formas de producción artística contemporáneas, aprovechando –y no negando– el mundo tecnológico de los y las estudiantes (p. 19). Los enfoques artísticos contemporáneos enfatizan en el proceso artístico por sobre el producto, lo que se presenta como una oportunidad para revisar contenidos y métodos, y la aplicación de diversas formas de evaluación en el proceso educativo.
- **Ser evaluada de forma no tradicional.** Sin respuestas correctas *a priori*, tensiona la lógica de lograr un resultado conocido con anterioridad, a la vez que fomenta la originalidad, el inventar y el abrirse a una multitud de posibilidades creativas, donde el error es valorado en el proceso de aprendizaje. Se evalúa con diferentes instrumentos, de modo de hacer un seguimiento de los procesos de los y las estudiantes, considerando los propósitos de cada actividad. (p. 18)
- **Ser integradora de aprendizajes.** Para comprender de manera profunda los problemas globales, se requiere la concurrencia de distintos saberes. Las artes deben promover la integración de conocimientos y modos de pensar y hacer bajo distintas estrategias. El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que adquiere especial relevancia en las propuestas.

- **Ser transformadora.** La necesidad de formar personas críticas, conscientes de su pertenencia a una sociedad y comprometidas con su presente y su futuro cobra relevancia en el mundo, y es parte de los desafíos del sistema educativo chileno. A través de las artes las personas pueden conquistar un espacio para ejercer su ciudadanía y desarrollar capacidades para establecer relaciones democráticas y participativas, desarrollando el espíritu de colaboración.
- **Ser mediadora de aprendizajes.** Junto con ofrecer contenidos para la mediación de procesos y producciones artísticas y culturales, los materiales contienen una serie de experiencias didácticas en las que las artes juegan un rol clave y único en la mediación para la generación de nuevos aprendizajes, reconociendo la capacidad del pensamiento y el hacer artístico como medio o agente mediador entre las personas y las problemáticas sociales, políticas y culturales de sus comunidades y territorios.

Además, propone incorporar tres enfoques transversales⁶ para propiciar los cambios que demandan los nuevos tiempos:

- Enfoque de derecho: invita a asumir uno de los desafíos fundamentales para la educación del siglo XXI, que es, según Jacques Delors (1996), el aprender a ser. Acorde con esta visión, la educación debe contribuir al desarrollo integral de cada persona. (MINCAP, 2023, p. 5)
- Enfoque intercultural: velar por la pertinencia o consideración de niños, niñas y adolescentes dentro de sus propios contextos territoriales y culturales y la valoración de la diversidad cultural, favoreciendo prácticas inclusivas que favorezcan el encuentro cultural, de modo de poder avanzar hacia lo que Delors denominó "aprender a vivir juntos" (MINCAP, 2023, p. 5).
- Enfoque de género: niños, niñas y jóvenes viven un proceso de empoderamiento respecto de sus formas de identidad, que hace necesario que las personas adultas actualicen sus marcos de comprensión de este fenómeno, resguardando que los contenidos no reproduzcan estereotipos de género. Esto, teniendo en cuenta que la perspectiva de género no solo refiere a la mujer, sino a las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres, mujeres y mujeres, hombres y hombres.

En síntesis, la Colección busca impulsar, desde la educación artística, la comprensión, el cuestionamiento y la transformación de posiciones hegemónicas —el adultocentrismo, el etnocentrismo y el androcentrismo—, incorporando, además, una mirada interseccional. Esta propone articular los distintos enfoques de manera integrada, con el fin de comprender la singularidad de cada persona y sus formas de interacción social, avanzando hacia una perspectiva de igualdad de derechos, equidad, inclusión y valoración de la diversidad.

Adicionalmente, la Colección se concibe como una plataforma de articulación entre instituciones culturales y especialistas de diversas disciplinas artísticas, invitándoles a reflexionar y comunicar sus visiones pedagógicas. Cada material es desarrollado de

⁶ Estos fueron abordados en el sexto volumen de la Línea Reflexión de la Colección, *Enfoques transversales para una educación artística transformadora* (MINCAP, 2023a). Disponible en <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/enfoques-transversales-para-una-educacion-artistica-transformadora/>

manera colaborativa por equipos multidisciplinarios que, según los propósitos particulares de cada proyecto, aportan a la generación de conocimientos en la materia. A la fecha, más de cien artistas y académicos han participado en el levantamiento de sus contenidos, tendiendo puentes entre el mundo cultural y el sistema educativo.

2. Desarrollo de la experiencia

Bajo el nombre de Colección Educación Artística, el componente material didáctico del PNDAE opera desde cuatro líneas editoriales, cada una con un objetivo y estrategia específica. Estas son⁷:

Cuadernos Pedagógicos

Dirigida a los equipos docentes del sistema de educación formal, tiene por objetivo el promover un trabajo interdisciplinario en las escuelas a través de áreas y temáticas artísticas asociadas a figuras y/o agrupaciones emblemáticas que forman parte de la historia cultural de Chile. Cada cuaderno releva un marco teórico de la temática y una curatoría didáctica de obras, a partir de la cual se despliegan proyectos integrados, para diferentes niveles de enseñanza –en línea con el Currículum Nacional–, los que se trabajan articuladamente desde distintas asignaturas, tanto artísticas como humanistas y científicas. Además de la publicación en sí misma, cada Cuaderno Pedagógico pone a disposición material complementario digital.

Los Cuadernos proponen que los/as docentes de las asignaturas artísticas encabecen estos proyectos, ampliando los espacios destinados a las artes y poniendo los aportes metodológicos de las artes a disposición de otras asignaturas.

Línea Reflexión

Dirigida a docentes y otros agentes de la educación artística, sus textos invitan a reflexionar en torno a la educación artística desde distintas aristas, reforzando el objetivo que esta cumple en los proyectos y programas educativos, tanto formales como no formales.

Línea Mediación

Aborda proyectos de mediación artística estratégicos emprendidos por el MINCAP. Asimismo, articula y pone en diálogo a los establecimientos educacionales con las organizaciones y espacios culturales, conectando la contingencia artística con el Currículum Nacional. Su formato y estructura es flexible, con el fin de adaptarse a las necesidades específicas de cada proyecto, e incorpora TIC en función de cada proyecto editorial.

Línea Difusión

Comunica lineamientos y difunde proyectos del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura bajo dos modalidades. La primera: da a conocer a la ciudadanía los

⁷ Para información detallada de las líneas editoriales y sus publicaciones, consultar el Catálogo de Colección Educación Artística, disponible en <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/catalogo-coleccion-educacion-artistica/>

resultados de procesos desarrollados por el Departamento junto con socios estratégicos, y la segunda: entrega directrices para la participación en los distintos programas que ofrece esta repartición pública a la ciudadanía. Entre estas destacan las Orientaciones de la Semana de Educación Artística, que se publican cada año desde 2013. Estas entregan directrices didácticas para que los establecimientos educacionales y los espacios culturales puedan unirse a la celebración de esta iniciativa de acuerdo al tema de cada versión⁸.

3. Evidencias

A la fecha, la Colección cuenta con más de 40 recursos didácticos disponibles para descarga gratuita en la página web del MINCAP⁹ y en el Centro de Documentación Digital Departamental, Obra Gruesa.¹⁰ Adicionalmente, la Biblioteca Pública Digital y EducarChile difunden la Colección en sus respectivas plataformas. Complementariamente a lo virtual, la totalidad de los Cuadernos Pedagógicos han sido impresos y distribuidos a las bibliotecas escolares del sistema público y subvencionado a través de un convenio con el MINEDUC¹¹.

Del mismo modo, se han entregado Cuadernos Pedagógicos y la mayoría de los volúmenes de la Línea Reflexión a la red de bibliotecas públicas del país, además de imprimirse materiales específicos de la Línea Mediación y Difusión. En total, se contabilizan más de 150.000 ejemplares de la Colección, disponibles en bibliotecas a lo largo del territorio nacional.

En cuanto a los resultados cualitativos, el estudio de evaluación de percepción de los Cuadernos Pedagógicos (MINCAP, 2019b) evidenció una alta valoración de los materiales por parte de las y los docentes consultados, quienes reconocen su aporte para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en educación artística.

Esta valoración positiva se ha visto reforzada por dos vías principales:

- La retroalimentación de los procesos formativos asociados a la Colección, implementados por el Componente Formación del PNDAE en todas las regiones del país, cuyo propósito es “activar” los contenidos de las publicaciones y difundir la visión pedagógica que la sustenta.
- El Foro Nacional de Educación Artística, proceso participativo convocado por Unesco en 2021, en el que los materiales fueron mencionados espontáneamente por los y las participantes, quienes destacaron especialmente los Cuadernos Pedagógicos y la *Caja de Herramientas para la Educación Artística*, señalando que “dan cuenta de un esfuerzo actualizado, contundente y significativo desde las instituciones estatales” (UNESCO, 2022, p. 56).

⁸ La Semana de la Educación Artística (SEA) es una celebración internacional impulsada por UNESCO. En Chile se celebra desde 2013 y desde 2015 es una de las estrategias del PNDAE. Coordinado por una Secretaría Ejecutiva, basa su modelo en la autogestión de las instituciones participantes y el trabajo en red. Ver más información en semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl

⁹ <https://www.cultura.gob.cl/educacion-artistica/publicaciones/>

¹⁰ <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/coleccion-de-educacion-artistica/>

¹¹ A pesar de que la alianza existe desde inicios de la Colección, en 2022 esta se oficializó en un convenio con Mineduc que formalizó este y otros acuerdos para fortalecer la educación artística escolar.

Otro logro relevante del proyecto, enmarcado también en el convenio con MINEDUC, es la ampliación de los espacios formativos a través de una oferta de cursos autoformativos en línea construidos a partir de materiales de la Colección. Estos cursos son desarrollados e impartidos por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y han presentado una alta demanda, lo que ha permitido ampliar significativamente su impacto.¹²

Conclusiones

Si bien el estudio realizado por el Mincap en 2019 evidenció una valoración positiva de los Cuadernos Pedagógicos por parte de los equipos docentes, también propusieron una serie de recomendaciones que establecieron los desafíos de la Colección¹³ para el período 2021-2024. A continuación, se presentan los dos más relevantes:

- La incorporación de nuevas temáticas prioritarias, tales como arte juvenil, urbano y callejero; nuevos medios; arte contemporáneo; y pueblos originarios. Estas orientaciones ya han sido abordadas mediante la publicación de los cuadernos *Matilde Pérez. Configuración* (2021), *Habitar el taller de Diseño* (2022), *Tukulpanieñ mapu mew: memorias de y con el territorio* (2023b), *Artes mediales: prácticas contemporáneas entre arte y tecnología* (2023c), *Danzas contemporáneas en Chile* (2024a) y *Arte público y muralismo* (2024b).
- La necesidad de abordar referentes cercanos a niños, niñas y jóvenes y promover metodologías más lúdicas, con el fin de disminuir la brecha generacional y fortalecer la motivación estudiantil. Este constituye uno de los desafíos pendientes. En esta línea, se proyecta la realización de un estudio que permita identificar los intereses de niños, niñas y jóvenes en relación con la materia y sus expectativas.

A modo de conclusión, si bien la Colección se encuentra consolidada como una política pública de apoyo a la educación artística, se proyecta continuar fortaleciéndola mediante las siguientes acciones:

- El fortalecimiento de nuevas alianzas que sigan ampliando sus alcances.
- Un mayor conocimiento de las expectativas y necesidades de los niños, niñas y jóvenes en relación con la educación artística y las artes.
- La incorporación y fortalecimiento de recursos TIC que potencien los aprendizajes y contribuyan al desafío de integración tecnológica que enfrenta el sistema educativo.

¹² Durante el período 2022-2025, se codisearon e impartieron 10 cursos autoinstruccionales certificados por CPEIP, basados en los materiales pedagógicos, beneficiando así a 600 docentes.

¹³ Aunque el estudio se centró en los Cuadernos Pedagógicos, estos permiten extraer conclusiones aplicables a las diferentes líneas de la Colección.

Referencias bibliográficas

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Errázuriz L. H. (2021). *Precariedad de la dieta cultural artística. Formación docente en Educación Parvularia, Básica y Media en las universidades chilenas*. MINCAP. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/precariadad-de-la-dieta-cultural-artistica/>

Errázuriz L. H. y Fernandois, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69.

Ministerio de Educación. (2017, 3 de noviembre). *Ley 21.045: Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1110097>

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2019a). *Caja de herramientas para la educación artística*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/caja-de-herramientas-educacion-artistica/>.

MINCAP. (2019b). *Estudio Evaluación de los Cuadernos Pedagógicos de la Colección Educación Artística*. [Inédito].

MINCAP. (2021). *Matilde Pérez. Configuración*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/configuracion-matilde-perez/>

MINCAP. (2022). *Habitar el taller de Diseño*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/habitar-el-taller-de-diseno-cuaderno-pedagogico/>

MINCAP. (2023a). *Enfoques transversales para una educación artística transformadora*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/enfoques-transversales-para-una-educacion-artistica-transformadora/>

MINCAP. (2023b). *Tukulpanieñ mapu mew: memorias de y con el territorio*. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/tukulpaniein-mapu-mew/>

MINCAP. (2023c). *Artes mediales: prácticas contemporáneas entre arte y tecnología*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2023/12/cuaderno-pedagogico-artes-mediales.pdf>

MINCAP. (2024a). *Danzas contemporáneas en Chile*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/04/danzas-contemporaneas-en-chile-web.pdf>

MINCAP. (2024b). *Arte público y muralismo*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/12/arte-publico-y-muralismo_web.pdf

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

UNESCO (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística.*

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

UNESCO (2022). *Voces de la educación artística en Chile. Análisis de un proceso participativo.* <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/voces-educacion-artistica-chile/>

Hacer compost: Obra Gruesa y el archivo como práctica relacional

Nancy Mansilla Alvarado*

Palabras clave: infraestructura de datos, gobernanza documental, memoria colectiva, archivo como red, derechos culturales.

Llueve (y mucho) sobre el arte y la educación: precarización de sus profesionales, constante riesgo de desaparición de los currículums oficiales, ausencia de reconocimiento a la especialización del profesorado, términos de contratación injustos para mediadoras en instituciones culturales, invisibilización, subalternidad... el agua va subiendo. El diluvio ha llegado. En el arca de lo que llamamos cultura, apenas existen archivos de arte y educación.

SARA TORRES VEGA, *MEDIAR EL FUTURO. ARCHIVO Y MEMORIA EN ARTE Y EDUCACIÓN*

Obra Gruesa se define como “un Centro de documentación y un archivo digital en arte y educación que alberga información pública generada por sus distintos programas, además de material académico y teórico desarrollado y compartido por instituciones y por personas de la sociedad civil relacionadas con el ámbito” (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio [MINCAP], 2025a, párr.1). Esta plataforma representa una iniciativa de pesquisa lenta, silenciosa y sostenida; un terreno a veces incomprendido, pero en constante disputa por su función social, política y simbólica.

Un archivo que, desde sus inicios, se ha propuesto como desafío no solo guardar y mostrar documentos oficiales y resultados departamentales generados desde el centro y las regiones del país, sino también documentar y compartir aquello que se encuentra en bruto: conversaciones, apuntes, registros, procesos colectivos. De ahí su nombre: Obra Gruesa.

Este centro de documentación pesquisa y articula miradas y aprendizajes que conectan diversas formas de hacer, posibilitando que el acto de archivar devenga en una práctica pedagógica. En este espacio, los sistemas digitales, los documentos, las iniciativas, las prácticas pedagógicas, las memorias y los objetos –acabados e inacabados– fermentan como un compost.

Como archivo vivo, Obra Gruesa no solo resguarda información, sino que actúa como el soporte material de ese “compost semiótico” que permite a las comunidades del territorio reconocerse, dialogar con su historia y proyectar sus propios saberes hacia el futuro.

Esta iniciativa dialoga con el relato performativo con el que Donna Haraway (2019) nos propone pensar las materias vivas:

Seguir con el problema requiere generar parentescos raros: nos necesitamos recíprocamente en colaboraciones y combinaciones inesperadas, en pilas de compost caliente. Devenimos-con de manera recíproca o no devenimos en

* Profesional de la Unidad de Contenidos Transversales.

absoluto. Este tipo de semiótica material es siempre situada, en algún lugar y no en ningún lugar, enredada y mundana. (2019, p. 24)

Situar este archivo pedagógico como un compost semiótico implica comprenderlo como una materia viva: un organismo que fermenta, se descompone y se transforma continuamente. Este proceso se nutre de una red de saberes que recoge, conecta y disemina una diversidad de prácticas y conocimientos. Se trata de repensar no solo las formas de resguardar la memoria, sino también las redes de relaciones que de ella emergen.

El archivo se configura así como un ecosistema relacional para devenir con-, pensar con-, hacer con-, cuidar con: un espacio donde el acto de archivar se entiende como una forma de compostaje, una práctica de cuidado que transforma el residuo en abono para futuros aprendizajes.

Durante su segunda etapa -desarrollada en los últimos cuatro años-, Obra Gruesa ha resignificado sus formas de hacer archivo, un desafío para un espacio institucional tradicionalmente orientado a mostrar resultados. En educación, sin embargo, se convoca a pensar de manera sistémica. Desde este posicionamiento, archivar deja de ser una operación acumulativa y pasa a organizarse como un pensamiento sustrato, sensible y performativo, compostado en una diversidad de narrativas colectivas que no buscan establecer verdades, sino respirarlas y metabolizarlas como forma de pensar otras posibilidades, involucrando los contextos y relaciones contenidas en cada proceso pedagógico.

Para hacerlo posible, se transforma en un centro de documentación digital que organiza contenidos en fondos, subfondos y colecciones, funcionando, a la vez, como archivo que respeta el principio archivístico de procedencia y orden original. Se trata de un modelo híbrido que reúne y produce información según una lógica documental de organización temática, articulando ambos enfoques con el fin de desarrollar un horizonte de investigación, memoria y aprendizaje en el área. En este sentido, el archivo opera como una gran compostera del conocimiento, que permite sostener el ritmo vital de los saberes, nutrir y reactivar prácticas. Se disemina a través de cuatro grandes tramas documentales conformadas por:

- La información emergente desde los programas departamentales: los fondos Acciona, PNDAE y Cecrea, este último con un subfondo regional documental en construcción¹; tres colecciones que resguardan diversos tipos de publicaciones surgidas desde la institucionalidad; y mapas territoriales que dan cuenta del análisis geoespacial de la implementación programática.
- Un fondo para la Política de Educación Artística, que recoge el resultado final de la Política 2024-2029, su implementación y, además, valora y documenta todo el proceso participativo que la hizo posible. Este fondo pone a disposición de investigadores, educadores, gestores culturales, participantes los materiales necesarios para comprender cómo se construyó este proceso democrático.

¹ El fondo Cecrea y el subfondo documental Cecrea son iniciativas implementadas en Obra Gruesa. Gracias a la articulación interdepartamental entre Cecrea y la Unidad Transversal, junto con la activación de nuevos proyectos como la “Colección de Apuntes”, se ha consolidado la transformación de la plataforma en un Centro de Documentación Digital Departamental.

- Un fondo que reúne y difunde la documentación producida por el recientemente creado Observatorio de Educación Artística Rural², el cual ofrece un espacio para la observación, investigación y difusión de estos saberes en contextos rurales.
- A ello se suman colecciones que recogen material originado desde la comunidad de personas, instituciones y espacios de pensamiento que investigan y escriben sobre arte y educación: Colección de Apuntes, que resguarda la diversidad de contenidos desarrollados por personas significativas en el ámbito; tesis de pregrado y posgrado; y textos de referencia escritos por autores nacionales e internacionales.

Además, se pone a disposición un listado de enlaces a instituciones, proyectos editoriales y recursos pedagógicos, entre otros.

Esta diversidad de tramas en crecimiento que le permite organizarse como una especie de micelio digital de ritmo lento y sostenido, relacional y en expansión, conformado por saberes colectivos, prácticas, cuerpos humanos y no humanos. Conviven audios, apuntes, escaneos de libretas, conversaciones, entrevistas, talleres, laboratorios, proyectos, tesis y otras investigaciones, artículos, ponencias, links, resoluciones, planificaciones, orientaciones, cuadernos pedagógicos, informes, fanzines, diagramas, fotografías de procesos tomadas por adultos e infancias, resultados de concursos, *flyers*, diapositivas, grafos, mapas territoriales, obras y multiplicidad de procesos en curso.

Desde este enfoque, archivar incluye el diseño, el proceso pedagógico, sus resultados y a los agentes implicados en estas iniciativas, quienes, situados en conjunto en cada territorio y contexto, activan movimientos materiales, afectivos y de pensamiento artístico. De allí se desprende un universo de posibilidades que busca atender no solo lo visible (por ejemplo, los resultados), sino también aquello que está dentro y detrás: lo invisible (procesos, agentes, territorios, entre otros) con el fin de hacerlo más visible y construir diversas capas de conocimiento, articulando un archivo efervescente sostenido en y por las relaciones.

² “Cuyo objetivo es aportar a la construcción colectiva de conocimiento en torno a la educación artística en contextos rurales, mediante la sistematización de experiencias y la generación de investigaciones centradas en prácticas pedagógicas situadas, integrando un enfoque intercultural, comunitario y de participación activa de las niñeces. Busca, además, fortalecer el acceso a las artes y la cultura, poniendo estos conocimientos a disposición de servicios públicos y organizaciones para la toma de decisiones informadas” (MINCAP, 2025b, p. 1).

Y tantos otros “para qué” imaginar y trazar.

Un elemento clave al momento de poner en marcha y sostener un archivo en arte y educación guarda relación con el hecho de que, si bien las prácticas pedagógicas en arte constituyen un campo en expansión dentro y fuera de las instituciones, casi no son documentadas (Torres-Vega, 2023).³ El arte como aprendizaje colectivo rara vez se guarda, quedando expuesto a la desaparición como consecuencia de permanecer, casi siempre, solo en la memoria de quienes lo viven, cayendo así en el problema del olvido.

Algunas de sus consecuencias son hacer una y otra vez lo mismo –creyendo erróneamente que se inventa la rueda–, tensionar sus prácticas, sentidos, metodologías y estrategias, e invisibilizar complejidades y riquezas históricas, lo que finalmente impacta en todo el ecosistema.

Territorios en disputa que son cuerpos vivos multiformes, por lo que resulta imposible guardar todo. Como advierte Georges Didi Huberman (Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, 2014, 20-22 de octubre):

Cada vez que intentamos construir una interpretación histórica –o una “arqueología” en el sentido de Michel Foucault–, debemos tener cuidado de no identificar el archivo del que disponemos, por muy proliferante que sea, con los hechos y los gestos de un mundo del que no nos entrega más que algunos vestigios. Lo propio del archivo es la laguna, su naturaleza agujereada. Pero, a menudo, las lagunas son el resultado de censuras deliberadas o inconscientes, de destrucciones, de agresiones, de actos de fe. El archivo suele ser gris, no sólo por el tiempo que pasa, sino por las cenizas de todo aquello que lo rodeaba y que ha ardido. (pp. 3-4)

Un fenómeno general propio del acto de archivar memorias. En el caso particular de Obra Gruesa, sucede que siempre hay prácticas, procesos y documentos que no se alcanzan a pesquisar, documentar o recuperar, porque guardar pedagogía implica guardar práctica territorial, producción de pensamiento y sentido: un ejercicio siempre inconcluso, siempre pendiente, siempre en deuda.

Un archivo digital que media su efervescencia

Para llevar a cabo este trabajo se ha articulado una curaduría pedagógica procesual, viva y performativa que, en palabras de Corvalán (2021), es

un modo particular de organizar relatos sobre la voz colectiva, relatos que recuperan lo que se demora, lo que puede perderse amenazado por el relámpago de un instante de peligro. La curaduría afectiva va por la potencia colectiva (...) Organizarnos en la deuda, en la incomodidad, en la construcción de vínculos. Y por supuesto desde la contradicción. La curaduría afectiva es un dispositivo cultural para mostrarnos todas nuestras contradicciones. (p. 20)

³ Al respecto, revisar la pesquisa que esta autora ha hecho para la construcción del apartado Enlaces a otras comunidades en Obra Gruesa: <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/enlaces-a-otras-comunidades/>

Se trata de un ejercicio fundamental de expansión, búsqueda y creación de sentidos; un campo fértil para enseñar(nos) sobre los desafíos que se enuncian desde los territorios. Una curaduría compartida, llena de fricciones y colaboraciones, pero en todos los casos, un lugar donde aprender y reaprender.

Comprender este trabajo de archivo en arte y educación como espacio de diálogo constituye un proceso sistémico y sinérgico que aporta a resituar los modos de relación entre Estado y ciudadanía, y a entender su práctica como un elemento a considerar dentro de la planificación, proyección, alcances y aprendizajes del proceso pedagógico. Archivar, en ese sentido, es hacer pedagogía.

Abordar la diversidad de saberes y prácticas colectivas es un aporte para acortar la brecha en el acceso a la información, fortaleciendo la documentación, la memoria y la investigación de la educación artística en Chile. Configura un procedimiento crítico para la reivindicación del arte y la educación como campo de producción intelectual, contribuyendo a fortalecer los cimientos que otorgan sentido social e histórico a un área tantas veces situada en los márgenes (Errázuriz, 1996).⁴

El impulso por visualizar las prácticas que emergen en los territorios es, asimismo, germen para la visibilización de las personas y profesiones involucradas en cada proceso pedagógico. Como señala Sara Torres-Vega (2023) “los archivos de arte y educación deben documentar la historia y el desarrollo de la profesión, así como registrar la aportación de los agentes implicados” (p. 161). Un compost que luego nutre y fortalece otros conocimientos y posicionamientos que develan prácticas en red, prácticas que tienen la oportunidad de fortalecer un campo, porque esta es eminentemente una profesión rizomática.

Lo que sitúa a Obra Gruesa como catalizador de una gran diversidad de procesos de transmisión social y construcción de comunidades, visibilizando las distintas formas en que se traman conocimientos en educación formal y no formal, para correr el cerco de la permanente condición de borde de este campo profesional.

Parafraseando lo señalado por Heady Lahmann (2025), la marginalidad de la educación artística es un ciclo que se refuerza a sí mismo como consecuencia del escaso valor que históricamente se le ha otorgado al campo: desde la forma en que se integra al sistema escolar, universitario y al mundo laboral, hasta cómo las familias y el conjunto de la sociedad perciben los roles, sentidos e impactos de las artes dentro del sistema cultural, educativo y social, profundizando las desigualdades existentes.

Frente a este escenario, una de las estrategias para el fortalecimiento y visibilización del trabajo pedagógico en arte y la educación se articula a partir de la documentación y archivo. En este marco, Obra Gruesa ha impulsado distintas iniciativas orientadas a la generación de vínculos con personas e instituciones que trabajan en investigación, con el fin de contribuir a la creación de redes de conocimiento con capacidad de agencia. Estas redes buscan fortalecer nuevos espacios de investigación, debate crítico y generación de conocimiento basado en datos, que luego se ponen a disposición de toda la comunidad que accede tanto a Obra Gruesa como a otros espacios, ya sean institucionales o independientes.

⁴ Para conocer parte de su historia, ver Errázuriz (1994).

Según Lahmann (2025),

los académicos e investigadores independientes desempeñan un papel importante en la creación y expansión de la evidencia que puede dar forma a los argumentos de promoción y políticas. Hanna Koskimies (Finlandia) señaló la necesidad de continuar realizando investigaciones sólidas para reforzar la importancia de la educación artística. (p. 87)

Desde el contexto nacional, estas reflexiones se enmarcan en la ejecución de la Política de Educación Artística 2024-2029 (MINEDUC y MINCAP, 2024), principalmente en los objetivos:

- 4.6 “Promover, para las carreras artísticas, una formación que incorpore más contextos de desempeño profesional para los y las artistas” (p. 33).
- 4.7 “Considerar la creación artística como un valor para la carrera académica” (p.33).
- 5.7. “Fortalecer y fomentar la investigación en educación y artes, y la sistematización y difusión de datos” (p. 37).

Para ello se están impulsando instancias de reflexión, investigación, mediación y difusión en alianza con instituciones de educación superior, investigadores/as, educadores/as y tesis, entre otras personas interesadas en aportar al análisis y desarrollo cualitativo y cuantitativo de este campo. Lo que contribuye, además, al resguardo y difusión de las diversas prácticas pedagógicas que se desarrollan en los territorios.

Situándose desde una mirada amplificada en torno a los posibles cruces entre el arte de investigación y el de archivo en arte y educación, Obra Gruesa se interroga “sobre la gestión de la información, el estatus (inseguro) de la imagen, la academización del arte contemporáneo [, la educación artística] y la conformación contemporánea del conocimiento” (Bishop, 2019, p. 128). Esta lógica ha permitido al archivo digital repensar su propia práctica, tensionando, por ejemplo, el origen y los modos de circulación de la información que resguarda; la diversidad de formas en que esta se gestiona – principalmente a través de las herramientas digitales e internet–; o la revisión permanente de aspectos como el resguardo a los derechos de autor, por nombrar algunos.

De este modo, Obra Gruesa busca expandir las formas de su propia relacionalidad interconectada, instalando más preguntas que respuestas sobre prácticas, metodologías, agentes, cuerpos, comunidades y saberes involucrados.

La manera en que se organiza, composta, comparte y disemina en este micelio digital le permite ser un híbrido mediado por su propia simpoiesis⁵ (Haraway, 2019); es decir, un hacer-con entre cuerpos electrónicos y cuerpos vivos. Al combinar prácticas de archivo y de centro de documentación para la cogeneración de conocimiento compartido, se proyecta hacia un nuevo horizonte: situarse como un archivo expandido mediado por internet.

⁵ Según esta autora, “simpoiesis es una palabra apropiada para los sistemas históricos, complejos, dinámicos, receptivos, situados. Es una palabra para configurar mundos de manera conjunta, en compañía. La simpoiesis abarca la autopoiesis, desplegándola y extendiéndola de manera generativa” (2019, p. 99).

Su forma de pesquisar, relatar y visualizar trayectos busca dar respuesta a distintos modos de pensar y aprender, articulando su conocimiento entre estrategias de conservación, activación pedagógica y construcción colectiva de sentido. De este modo, propone una forma de archivar en la que el tiempo dialoga entre lo lineal y lo no lineal, volviéndose un entramado fermentador de tiempo, documento y memoria.

Un ejemplo de esta organización es su Colección de Apuntes, un espacio que poco a poco va profundizando en las trayectorias de investigadores, sus investigaciones y sus aportes a la educación artística nacional. Reúne diversidad de documentos desarrollados por personas significativas en el ámbito y actualmente se estructura en torno a tres pensadores⁶: Luis Hernán Errázuriz, Claudio di Girolamo y Dora Águila, esperando sumar nuevas trayectorias cada año.

Mediante una curaduría conjunta con los autores se profundizan narrativas a modo de instalación visual-digital de archivo. Para determinar qué resguardar, se conversa sobre algunas de sus historias y aportes a la educación artística; luego se seleccionan materiales asociados y se trama su catalogación y forma de visualización. Como primer resultado, se abre la posibilidad de explorar documentos completos, fragmentos de textos terminados, apuntes inconclusos, imágenes, videos y algunas obras. Todo ello se complementa con completas cronologías hipervinculadas a documentos del archivo y otros enlaces de interés que conectan con sitios web, textos y materiales audiovisuales de los autores, dando cuenta de lo poroso de sus trayectorias.

El corazón de esta estrategia no lineal acontece mediado por una curaduría pedagógica y afectiva que, a través de espacios de conversación y reconocimiento, permite activar memorias compartidas. Estas instancias derivan en una selección multifactorial de los documentos basada en vivencias, procesos, tipos de conocimiento y relaciones con otros autores, entre otras conexiones que activan tramas conversacionales sobre la diversidad de enfoques, cuerpos y experiencias que componen cada una de las prácticas documentadas en arte y educación⁷.

Posteriormente, mediante una acuciosa revisión de cada autor y de todos los documentos consignados en la Colección de Apuntes, esta información se convierte en grafos o mapas relacionales. Para ello se identifican los principales conceptos desarrollados por cada autor, que actúan como ejes articuladores de pensamiento y conexión. Estos se relacionan con documentos y, a su vez, con instituciones y personas, generando mapas de relaciones, visualidades interactivas e hipervinculables.

Actualmente, se encuentran en desarrollo mapas para cada autor que permiten explorar visualmente estas relaciones conceptuales y de trayectoria. Este dispositivo pone en valor sus aportes al área y facilita la navegación, el acceso y el uso de la documentación a través de nodos interconectados que dan cuenta de las relaciones y procesos presentes en cada mapa.

A modo de ejemplo, los aportes de Luis Hernán Errázuriz a Obra Gruesa evidencian lo diversa y prolífica que es su trayectoria profesional. Su trabajo dialoga con tradiciones y teorías, teniendo presencia tanto en el contexto nacional como internacional, y ha

⁶ Ver más en <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/coleccion-de-apuntes/>

⁷ Un trabajo que no hubiera sido posible sin la acertada colaboración de Sebastián Guajardo Moreira.

contribuido a desarrollar y/o fortalecer conceptos clave como la educación artística como área marginal, la estética del entorno escolar, la evaluación de la enseñanza del arte y el enfoque disciplinar.

Las relaciones que se desprenden de sus documentos lo posicionan como el principal eje articulador de esta colección en términos de diversidad de líneas temáticas e investigativas. En ella se reúnen diapositivas utilizadas en sus clases, artículos, libros, ponencias, contribuciones a documentos, proyectos de investigación, informes y una reforma política. Su trayectoria lo configura como un autor generador de posicionamientos pedagógicos y vínculos, un nodo de conexiones entre investigadores y colaboradores como Herbert Read, Guillermo Marini, Juan Acha, Elda Balbontín, Joaquín Fernandois, Eliot Eisner, Fernando Hernández, Malcom Ross, Viktor Lowenfeld, Howard Gardner y Ellen Winner, entre otros.

En ese sentido, Luis Hernán Errázuriz aparece como un tejedor de conexiones que se desplaza desde la práctica hacia la teoría a través de un pensamiento arbóreo y generoso. De este modo, la Colección de apuntes avanza en diversificar las formas de contar las historias de la educación artística nacional.

Paralelamente, durante este período y con el fin de asegurar el resguardo, la coherencia, la trazabilidad y la transparencia de los contenidos emanados desde el Departamento, se han levantado nuevos fondos y colecciones, como el ya mencionado fondo para la Política de Educación Artística, un fondo para el Observatorio de Educación Artística Rural y un espacio para el resguardo y visualización del trabajo desarrollado en los últimos tres años con datos territoriales especializados que dan cuenta del despliegue territorial de los programas Acciona, PNDAE y Cecrea.

El análisis de datos territoriales es un trabajo desarrollado en alianza con la Sección de Estadísticas Culturales y Artísticas del Departamento de Estudios, que ha incorporado el tratamiento y análisis de información espacial de los años 2022-2025. Este trabajo busca integrar esta variable como una actividad permanente dentro del quehacer departamental e interdepartamental, lo que contempla además aportar a la construcción de una infraestructura de datos espaciales sectorial (IDE Cultura) y nacional (IDE Chile), información procesada a través de tecnologías para la gestión de datos como Geonodo y Power Bi.

Contar con estos mapas en Obra Gruesa permite contextualizar territorialmente cómo se implementan y conectan los programas y sus componentes, visualizar algunos de sus alcances, brechas y desigualdades, y generar cruces con otras bases de datos que contienen indicadores clave. Esto enriquece una lectura articulada del alcance del Departamento en cada región del país, otorgando transparencia y acceso a la información. A su vez, este trabajo fortalece la labor de archivo y la visibilización de prácticas en educación artística desarrolladas en los Fondos Acciona, PNDAE y Cecrea, objetivos que se enmarcan en el Plan de Acción de la Política de Educación Artística 2024-2029 (MINEDUC y MINCAP, 2025).

Un compost como suelo fértil para todo lo que aún no existe

De este modo, Obra Gruesa ofrece un horizonte amplio para habitar múltiples lecturas sobre el hacer pedagogía, incorporando el disenso como un componente constitutivo de los

procesos educativos. Los desplazamientos pedagógicos que dan ritmo y pensamiento a este compost simpoiético digital son también una forma de digestión.

Hegel ([1807] 1971; [1835-1838] 1989) analiza la metáfora de la digestión situando el conocimiento como un proceso de asimilación en el que un sujeto absorbe a otro, lo interioriza y lo transforma. Pensar, en este sentido, equivale a digerir: metabolizar conocimiento y convertir la diferencia en identidad apropiada. Desde otro lugar, Oswald Andrade tensiona esta metáfora en su “Manifiesto antropófago” (1928), reinterpretando la digestión como un gesto de apropiación orientado a producir conocimiento propio.

Archivar también puede entenderse como un gesto antropofágico. No obstante, Han (2010, 2017) nos advierte que la interiorización, vale decir, guardar lo externo al interior de uno mismo, vincula la digestión con la comprensión. Desde esta perspectiva, este archivo podría comprenderse como un espacio para una pedagogía situada que abre posibilidades al disenso y, por lo tanto, a múltiples lecturas sobre uno o más hechos.

Se trata de un archivo que, más que conservar, fermenta pedagogía, memoria, práctica pedagógica y pensamiento artístico como una estrategia contradigestiva: en lugar de asimilarlo todo, se da tiempo para lo indigesto; se da tiempo para las contradicciones, inclusiones, silencios y procesos propios de las prácticas pedagógicas. Todo ello posibilita aquello que abre caminos y derivas al pensamiento crítico y que, por tanto, permite aportar a la pervivencia del arte y la educación frente a la transparencia del rendimiento (Han, 2013).

Un compost donde distintas prácticas se componen, descomponen y reconectan, alimentando el futuro de las que vendrán. Porque archivar con sentido es, finalmente, preparar el suelo fértil para lo que aún no existe.

Referencias bibliográficas

- Andrade, O. (1928). Manifiesto antropófago. *Revista de Antropofagia*, 1(1), mayo.
- Bishop, C. (2019). Sobrecarga de información: arte de investigación y políticas de la atención. En G. Speranza (Comp.), *Futuro presente. Perspectivas desde el arte y la política sobre la crisis ecológica y el mundo digital* (pp. 127-144). Siglo Veintiuno Editores/Instituto Torcuato di Tella.
- Corvalán, K. (2021). *Curaduría afectiva*. Cariño ediciones.
- Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Han, B.-C. (2010). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.

Hegel, G. W. F. ([1807] 1971). *Fenomenología del espíritu*. (W. Roces, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Hegel, G.W.F. ([1835-1838] 1989). *Lecciones sobre estética*. (Vol. I). Edicions 62.

Lahmann, H. (2025). *From margins to masterpieces: Charting pathways to strengthen arts in global public education*. Community Arts Network.

Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP). (2024). *Política de Educación Artística 2024-2029*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2024/11/politica-educacion-artistica.pdf>

MINEDUC y MINCAP. (2025). *Política de Educación Artística 2024-2029: Plan de acción 2025-2029*. <https://educacionycultura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/11/plan-de-accion-PEA-2024-2029.pdf>

MINCAP. (2025a). *Obra Gruesa. Arte Educación Cultura*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/>

MINCAP. (2025b). *Primer Observatorio de Educación Artística Rural. Ampliando la mirada desde el sur austral*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/documento/observatorio-documento-inicial-revisado/>

Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA). (2014, 20-22 de octubre). *La emoción no dice «yo»*. A cargo de Georges Georges Didi-Huberman [Actividad]. <https://www.macba.cat/es/actividades/la-emocion-no-dice-yo/>

Torres-Vega, S. (2023). *Mediar el futuro. Archivo y memoria en arte y educación*. Editorial Catarata.

Archivo, documentos y don Claudio di Girolamo: allí donde las cosas comienzan (en educación y arte)

Christian Báez Allende*

Palabras clave: archivo, documentos, arte, educación, Claudio di Girolamo.

*La formación es un continuo siempre inacabado.
Todos nos seguimos formando hasta el día de la muerte.
Todos estamos-siendo,
nunca somos seres completamente definidos y formados.*
CLAUDIO DI GIROLAMO, *PROPUESTA EDUCATIVA: LA INVESTIGACIÓN DEL PROCESO CULTURAL*

*No se hace arte para complacerse a sí mismo,
sino para construir una relación armónica de interdependencia con otros,
a través de la belleza.*
CLAUDIO DI GIROLAMO, *LIBERTAD PARA LAS ARTES Y RESPONSABILIDAD SOCIAL*

El archivo: Obra Gruesa

Desde 2017, en el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura hemos estado construyendo un repositorio digital: un espacio de resguardo y visibilización de la documentación producida sobre arte y educación al alero del trabajo público. Así nace Obra Gruesa, un lugar para aquellos textos no editados, información en bruto y procesos antes que productos finales; un rincón en la web que permite apreciar el legado de quienes han ido construyendo la historia de la educación artística, la educación por el arte o la educación a través del arte (o, simplemente, arte y educación).

Este texto da cuenta ya de su preciado patrimonio. Pero también recoge una parte del pensamiento depositado en Obra Gruesa por un migrante (como le gustaba presentarse al iniciar algunas de sus intervenciones), un artista multidisciplinario y un pilar fundamental de la institucionalidad cultural en Chile. Me refiero a don Claudio di Girolamo y a su aporte sustancial al quehacer de este Departamento.¹

Don Claudio ingresó a la Subsecretaría de las Culturas y las Artes del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) en diciembre de 2018. Su función principal fue asesorar a nuestra área, especialmente al programa Centros de Creación (Cecrea). Participó en la formación de diversos equipos de trabajo y colaboró también con el programa Acciona, particularmente en el componente Jardines Infantiles. Allí mantuvo contacto

* Profesional de la Unidad de Contenidos Transversales.

¹ Claudio di Girolamo Carlini nació en Roma el 31 de octubre de 1929. Estudió en Italia en el Liceo Artístico Mamiani y cursó arquitectura y escenografía en la Academia di Belle Arti de la Universidad de Roma. Llegó a Chile a los 19 años junto su familia, escapando de los horrores de la guerra en Europa. En Chile, desarrolló una prolífica actividad en los ámbitos del teatro, pintura, escultura, arquitectura, publicidad, muralismo, cine y gestión cultural a nivel privado y público. Falleció el 22 de mayo de 2025 en Santiago.

permanente con artistas educadores/as y educadoras de párvulos del país a través de charlas, seminarios, conversatorios y otras instancias de encuentro.

De igual manera, estuvo presente en varias Mesas Regionales de Educación Artística y estableció una larga relación sostenida con la Región de Aysén. Además, contribuyó con textos y cápsulas audiovisuales al archivo Obra Gruesa, ayudando a construir un repositorio especializado con su legado documental.²

Volvamos al archivo. Una de las primeras preguntas al momento de guardar un corpus documental es el para qué. Como si esa pregunta tuviera respuestas automáticas o un solo sentido. Como si supiéramos de antemano las futuras preguntas que otros y otras le harán a nuestro presente.

Sin embargo, este es justamente el momento ideal para pensar en esas preguntas futuras sobre el presente. Ante la eclosión de la información en el siglo XXI surge una serie de interrogantes: ¿para qué archivar?, ¿para quién archivar?, ¿por qué archivar? Y, sobre todo, ¿cuál es el sentido del acopio y organización de esa información?

¿Cuál es entonces la noción de este archivo en particular? La noción de futuro. Un archivo que recolecte, guarde, ordene, clasifique y conserve –una noción que podríamos llamar decimonónica–, pero que al mismo tiempo mire hacia adelante proyectando, imaginando, soñando.

Para Jacques Le Goff (1991), la memoria colectiva puede aplicarse a dos tipos de materiales: los monumentos (*monumenta*) y los documentos (*documentum*). Los primeros son un “signo” del pasado; etimológicamente se relacionan con la idea de “hacer recordar” (*memini*, *monere*) o de “iluminar”. Son el legado de una sociedad y se asocian comúnmente a los monumentos funerarios. Los segundos, en cambio, remiten a la idea “enseñar” (*docere*) y, a partir del siglo XVII, este vocablo se ha transformado en un concepto asociado al ámbito jurídico: ha pasado a significar una “prueba”, una manifestación justificadora de cualquier decisión jurídica (Le Goff, 1991). Son estas “pruebas” las que hoy tenemos entre manos, ya sea de manera analógica o virtual, apiladas por montones en nuestros archivos. El “mal de archivo”, como diría Derrida (1997). La documentación en Obra Gruesa es, en cierta forma, una manera de hacernos cargo de ese “mal”.³

Ante la imposibilidad de poner a disposición la totalidad de información, al menos acerquémonos a la posibilidad de sugerir qué guardamos y qué eliminamos. Siempre habrá un vacío, siempre un olvido. Sin embargo, el desafío consiste en fijar los criterios sobre aquello que decidimos poner a disposición. Como indica Reynolds (2012), para que el archivo “mantenga una cierta integridad, debe clasificar y rechazar, arrastrar algunos

² Al respecto ver <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/persona/claudio-di-girolamo/>

Además, entre sus publicaciones destaca *La escuela en entredicho. Conversaciones con Claudio di Girolamo* (2018), volumen perteneciente a la línea Reflexión de la Colección Educación Artística (<https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/publicacion/la-escuela-en-entredicho-conversaciones-con-claudio-di-girolamo/>).

³ Este autor define en un primer momento al archivo de esta manera: “Arkhé, recordemos, nombra a la vez el *comienzo* y el *mandato*. Este nombre coordina aparentemente dos principios en uno: el principio según la naturaleza o la historia, *allí donde las cosas comienzan* –principio físico, histórico u ontológico–, más también el principio según la ley, *allí donde los hombres y los dioses mandan, allí donde se ejerce la autoridad, el orden social, en ese lugar* desde el cual *el orden* es dado –principio nomológico” (Derrida, 1997, p. 9. [cursivas en el texto original]).

recuerdos al olvido. La historia debe tener un tacho de la basura; o de lo contrario la Historia será un tacho de basura, un gigantesco y desparramado montón de basura” (p. 57).

En ese sentido, hemos elegido guardar y poner a disposición el pensamiento de don Claudio respecto a la educación y su relación con el arte, o la forma en que este último permea cada acto pedagógico. A continuación intentaré hacer un breve resumen de sus aportes presentes en *Obra Gruesa*, procurando ser lo más fiel posible a lo expresado en los textos publicados.

Me disculpo por el uso extensivo de citas de su autoría, pero en este caso su voz es lo más importante y quiero ser fiel a su pensamiento.

La educación

¿Qué nos plantea don Claudio respecto a la educación? En primer lugar, que esta debería estar enfocada en el respeto a las diversidades. Desde su condición de migrante fruncía el ceño ante la palabra tolerancia. “Podemos tolerar malos olores”, me decía en una de tantas conversaciones, “pero el respeto es otra cosa”.

En ese sentido, ¿para qué serviría la educación?: “De todas las respuestas posibles, una es la que más surge de manera espontánea. Enseñamos para transmitir nuestra memoria y construir la memoria común” (Di Girolamo, 2008b, p. 9). Sin embargo, este es un proceso que se realiza desde nuestras particularidades y diferencias, nunca desde la uniformidad, sino desde la diversidad cultural que se expresa cotidianamente.

Al respecto, don Claudio nos invita a conocer y valorar las visiones de mundo que coexisten dentro de nuestra sociedad:

No se trata aquí de detectar simplemente en nuestras sociedades la existencia paralela de variadas tradiciones o formas de vida que se expresan en un multiculturalismo encerrado en una suerte de ghettos comunicados entre sí, sino que de reconocer la profunda incidencia que tiene en todos nuestros países el libre flujo de interrelaciones entre esas diferentes maneras de abordar el proceso cultural por parte de los distintos modos de vida y visiones de mundo. (Di Girolamo, 2002, p. X)

Para ello, el rol docente en la educación formal sería invitar al o la estudiante

a buscar cuáles son sus propias preguntas, a encontrar sus propias respuestas y, al mismo tiempo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas... [...] comenzará a construir su historia y su memoria que, a su tiempo, se unirán a las de otros en un todo indisoluble. (Di Girolamo, 2008b, p. 9)

Es decir, es este conjunto de historias y memorias –individuales y colectivas– el que da origen a un proceso en común y diverso, clave para el proceso de formación. Para nuestra área de trabajo, este principio debería comprometer también al ámbito de la educación no formal y al rol de artista educadores/as, cultores/as y formadores/as en general.

Para la acción formadora o pedagógica son fundamentales el método, el rigor y la libertad: “El maestro y el discípulo deben, juntos, inventar caminos de encuentro y de confianza mutua y elaborar de común acuerdo un plan de trabajo que compatibilice y potencie los tres conceptos mencionados” (Di Girolamo, 2001, p. 2). Por ello, la educación es clave para el

desarrollo humano y para la sociedad en su conjunto. El sistema educativo debería promover y proteger el crecimiento personal:

En la medida que se logre esta situación, se garantiza la convivencia armónica entre las personas, ya que un verdadero desarrollo cultural es aquel que es capaz de crear ámbitos en los que, cada vez más, esas personas sean motivadas a dialogar entre sí, asumiendo sus propias diferencias. (Di Girolamo, 2004a, p. 2)

Justamente en este derecho a vivir y expresar esas diferencias se basa, por ejemplo, el concepto de ciudadanía cultural.

Para don Claudio, los niños, niñas y jóvenes no son sujetos pasivos/as dentro de este circuito: tienen voz propia y es deber del profesor, artista-educador/a o formador/a en general

detectar con urgencia qué es lo que hace falta en las políticas de las diferentes instancias de poder, para restituir a la gran mayoría de nuestra juventud el deseo y la capacidad de soñar y de comprometerse por un proyecto de sociedad diferente, que emane de ellos mismos. (Di Girolamo, 2008b, p.14)

Así, en el programa Cecrea, por ejemplo, la voz de niños, niñas y jóvenes constituye el núcleo de su funcionamiento, reforzado además por el enfoque de derechos promovido a nivel nacional e internacional.⁴

El arte

Pasemos ahora a la segunda parte de la propuesta referida al arte y la actividad artística. La pregunta inicial que nos plantea don Claudio se refiere al acercamiento casi reverencial que solemos tener hacia una obra de arte, donde incluso se equipara –de manera equivocada– el arte con el concepto de cultura:

Eso sucede porque el arte es, tal vez, la actividad humana que por su propia naturaleza tiene el MISTERIO como materia prima para realizar sus infinitas expresiones. Porque, desde hace milenios, una multitud de artistas trata de develarlo para entregar sus descubrimientos a los demás, volviendo a la carga una y otra vez, soportando mil derrotas y sin obtener nunca éxito en su intento y que, a pesar de todo, no se han rendido o se han visto disminuidos en su capacidad de construir constantemente los mejores sueños de la humanidad. Uso el verbo construir con toda intención. El arte es capaz de dar vida concreta a los sueños, más aún, de edificarlos pieza por pieza bajo nuestros ojos, con constancia y tozudez, y de instalarlos con fuerza en nuestra conciencia. (s. f.-a, p. 1)

Desde esta perspectiva, la supuesta función del arte sería representar la complejidad de la realidad y tratar, al mismo tiempo, de desvelar su sentido más profundo (Di Girolamo, s. f.-b). En ese sentido:

permite ensanchar la capacidad de creación, entendimiento y goce de los valores trascendentes que caracterizan la especie humana en su mejor expresión. Así

⁴ Al respecto, en la base del programa Cecrea se encuentra la Declaración de los Derechos del Niño, cuya vigencia en Chile data desde 1990. Esta mirada se refuerza a nivel nacional con la Ley N° 21.430: sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022).

entendida, la actividad artística es el mejor vehículo para lograr el desarrollo pleno de los seres humanos y la armónica relación entre sí y con la naturaleza. (Di Girolamo, 2012, p. 1)

Es justamente esta otredad la que da vida a la expresión artística: los otros son el fin último de la obra y de sus derivadas.

Sin embargo, en la práctica, negamos esta realidad, cuando definimos a los sujetos receptores del arte como **el** público [destacado original], así, en singular, como si fueran partes exactamente iguales de una masa no diferenciada, con una respuesta unívoca a la provocación que la belleza ejerce sobre ellos. (Di Girolamo, s. f.-c, s. p.)

¿Se trata de una crítica velada a la formación de audiencias? ¿O más bien del anhelo de humanizar y democratizar, hasta sus últimas consecuencias, la actividad artística?

Sin embargo, ¿cómo querer algo si no se conoce? ¿Cómo valorar las cosas si nunca se ha dado enseñado su valor?

No podemos seguir quejándonos del irrespeto con que muchos de nuestros niños y jóvenes tratan a menudo las obras de arte instaladas en plazas, avenidas y en otros ámbitos del espacio público, o peor, seguir castigando o tildando de vandálicas algunas de sus intervenciones “graffiteras”, si no les entregamos esa posibilidad de conocer y convivir con ese patrimonio que hoy maltratan, porque, sin duda, aún no lo consideran como propio. (Di Girolamo, s. f.-d, s. p.)

En el fondo, se trata de optar por una mejor calidad de vida, más allá de la posesión de bienes materiales.

Para este anhelo, el papel de la escuela es primordial como lugar de contacto cotidiano con el arte:

Más bien, lo que se trata es de lograr que la escuela se transforme en un ámbito en el cual aquellas y aquellos que lo viven, usan y transitan durante el proceso de aprendizaje, puedan tener, con las expresiones artísticas, un contacto cotidiano, hecho de cercanía y de relación afectiva, en el que, al ‘habitar’ la escuela, adquieren el ‘hábito’ de convivir con el arte. (Di Girolamo, s. f.-d, s. p.)

La escuela, entonces, podría pensarse como un lugar que exceda sus funciones curriculares, parecido más bien a un centro cultural para la comunidad: un lugar abierto que promueva la creatividad, pero también un espacio amable para quienes lo habiten.⁵

Sin embargo, don Claudio también advierte sobre los riesgos del proceso educativo formal y de la escolarización en su rol formador:

Todas y todos tenemos esa capacidad que está allí, esperando ser descubierta y liberada por nosotros mismos. Sin embargo, la mayoría de las veces corre el

⁵ Al respecto, se sugieren los siguientes textos de don Claudio di Girolamo, todos disponibles en Obra Gruesa: “Algunas ideas acerca del concepto Escuela Abierta” (2004b), en <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/algunas-ideas-acerca-del-concepto-escuela-abierta/>; “Proyecto Escuelas Bicentenario (2005, 2006, 2007)” (s. f.-e), en <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/proyecto-escuelas-bicentenario-2005-2006-2007/>; y “Escuela comunitaria de enseñanza por el arte” (2015), en <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/escuela-comunitaria-de-ensenanza-por-el-arte/>

peligro de ser domesticada por el afán de ‘educarla’ a través de un eventual proceso equivocado de escolarización. (Di Girolamo, s. f.-f, p. 1)

Entre las cualidades del arte y su rol en la educación formal –que don Claudio amplía también al ámbito de la educación no formal– se pueden señalar las siguientes:

Posibilita un vínculo y unas opciones de cambio de mirada de la realidad, atractivo y motivador para los/as docentes y alumnos/as.

Promueve la participación activa, la espontaneidad, la interacción, la retroalimentación permanente y el intercambio de experiencias entre los miembros de una comunidad educativa.

Consigue armonizar las interrelaciones humanas y afectivas, y enriquecerlas en el permanente contacto con puntos de vista diferentes.

Logra afirmar la autoestima y la libertad de expresión (profesor/a, estudiante o miembro de la comunidad escolar en general).

Construye un espacio comunitario de diálogo en el que enriquece y complementa con los demás, la propia individualidad e identidad colectiva y local.

Proporciona recursos muy amplios para abordar aquellos acontecimientos vividos fuertemente y no elaborados, y que han dejado una huella emocional importante en la vida de las personas que integran la comunidad escolar y local.

Abre [la] mente a la percepción de mundos impensados y [...] brinda la posibilidad cierta de descubrir valores universales en nuestra propia experiencia cotidiana [...]. (Di Girolamo, 2010, p. 1)

¿Educación artística o educación por el arte? Fue una de las primeras preguntas que le hice. Su respuesta fue contundente. Sostenía que la educación artística puede confundirse cuando se asocia únicamente a la formación de artistas o al desarrollo de talentos artísticos. Por ello prefería hablar de educación por el arte, entendida como una metodología que utiliza los diferentes lenguajes artísticos como instrumentos didácticos facilitadores de aprendizajes significativos para niños y niñas en los diversos ámbitos del conocimiento que están en la base de cualquier currículo (matemática, lenguaje, ciencias, arte, etc.) (Di Girolamo, 2012).⁶

Al mismo tiempo, don Claudio reconocía que esta propuesta no se adapta completamente al modelo tradicional de escuela o colegio, sino que requiere de otro tipo de estructura y relación entre docente y estudiante –o entre formador/a y estudiante– tanto desde el punto de vista del espacio como de los procesos de formación en general. Incluso la ciencia tiene un rol muy importante en esta mirada:

La Educación por el Arte NO es una alternativa contrapuesta a la Educación científica; por el contrario, su metodología, basada en el proceso de investigación grupal y en sus secuencias “ensayo-error”, se entronca directamente con la exploración científica y busca construir en conjunto, puentes y rutas de ida y vuelta

⁶ Conversamos mucho acerca de este tema, y planteó que los antecedentes y fundamentos de la “educación por el arte” se pueden encontrar en el método Waldorf o también en el enfoque Reggio Emilia.

hacia los MISMOS OBJETIVOS [mayúsculas originales en el texto]. (Di Girolamo, 2018, pp. 3-4)

Educación y arte en tiempos del horror (o cómo sobrevivir a la guerra gracias a la creatividad)

Quiero terminar este texto con uno de los recuerdos más bellos –y tristes a la vez– de don Claudio sobre la enorme capacidad didáctica de su madre y su padre en plena Segunda Guerra Mundial. Una escena que muestra el poder del arte para transmutar el dolor en alegría:

Una tarde de invierno, después de la enésima alarma aérea que nos hacía subir y bajar como tromba las largas escaleras (vivíamos en un sexto piso, sin ascensor), estábamos tapando las ventanas con las acostumbradas frazadas antes de encender las pocas lámparas disponibles, para que la luz no filtrara al exterior y cumplir así la ordenanza antiaérea. Nos esperaba una noche de aquellas en las que los ruidos del estómago vacío sonaban a trío en el dormitorio de los tres hermanos di Girolamo. Ya habíamos hurgado en todas las ollas de la cocina sin resultado alguno y nos aprestábamos a dar el eufemístico saludo de las buenas noches, cuando mi madre nos detuvo con una simple y escueta orden: ayúdenme.

Con gestos decididos se dirigió al mueble del comedor y comenzó a sacar mantel, servilletas, cubiertos, vajillas y copas ... [...].... Recuerdo que nos llamó la atención que salieran de los cajones las mejores piezas, aquellas que, antes de la guerra, se usaban para las grandes festividades de la Navidad y del Año Nuevo. Con una mirada de complicidad, mientras tanto, mi padre había desaparecido hacia su taller, al otro extremo del departamento.

Al rato mi padre ingresó al comedor con un block de dibujo y varios lápices. Ceremoniosamente, los entregó a mi madre. Ella fue depositando en cada plato una hoja y un lápiz y nos convidó a sentarnos. En aquel entonces se acostumbraba rezar antes de cada comida. Recuerdo, claramente, las sencillas palabras de aquella oración: ‘Señor, bendice los alimentos que vamos a comer y haz que a los niños pobres nunca les falte el pan, amen’. Pero, ¿de qué alimentos estábamos hablando en esa ocasión, si los platos vacíos apenas exhibían un papel y un lápiz, no muy comestibles ni apetitosos que digamos?

Fue entonces cuando la voz de mi madre sonó alegre encima del desconcierto de los niños: ‘¡Dibujen lo que quieren comer!’

Y allí se produjo el milagro... Azuzados por mi padre, gran maestro pintor, comenzamos a dar rienda suelta a la imaginación más desbordante y al hambre apenas contenida. Dibujábamos con apuro, con gula mal disimulada, pavos y cerdos, corderos y vacunos. Adobados en mil formas. Compusimos, entre risas, platos extraños con mezclas exóticas nunca vistas ni imaginadas antes, adornados con fantasía desbordante. Pronto, hicieron falta los lápices de color... Y las salsas y las carnes adquirieron peso, espesor, sabor, calidad táctil y gustativa. De inmediato, comenzó el mercadeo: ‘¡Cambio cordero por vacuno!’... ‘¡Dos porciones de tallarines con salsa boloñesa por pescado al horno!’... ‘¡Timbal de queso con carne por strudel de manzana!’... ‘¡Champaña francés por vino siciliano!’... Y vamos tomando agua y riendo y haciendo fiesta, mientras los papeles volaban por encima de la mesa, al ritmo de ese trueque gozoso.

Al rato, nos fuimos a acostar con los estómagos vacíos, pero felices. Ya no teníamos hambre. Había desaparecido, tragada en el torbellino de voces y risas que no le dejaron espacio para que siguiera doliendo. (2018, pp. 22-23)

Referencias bibliográficas

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Editorial Trotta.

Di Girolamo, C. (2001). *Escuelas de arte: la metodología de enseñanza y los procesos creativos*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/escuelas-de-arte-la-metodologia-de-ensenanza-y-los-procesos-creativos/>

Di Girolamo, C. (2002, 3-4 de octubre). *Intervención de Claudio di Girolamo, Jefe de la División de Cultura - Ministerio de Educación de Chile* [Ponencia]. VI Conferencia Iberoamericana de Cultura, Santo Domingo, República Dominicana. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2025/02/VI-CONFERENCIA-IBEROAMERICANA-DE-CULTURA-2002.pdf>

Di Girolamo, C. (2004a). *Educación. Nuestra riqueza (rescatando sentidos)*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/educacion-nuestra-riqueza-rescatando-sentidos/>

Di Girolamo, C. (2004b). *Algunas ideas acerca del concepto “Escuela Abierta”*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/algunas-ideas-acerca-del-concepto-escuela-abierta/>

Di Girolamo, C. (2008a). *Propuesta educativa: la investigación del proceso cultural*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/propuesta-educativa-la-investigacion-del-proceso-cultural/>

Di Girolamo, C. (2008b). *El ser humano y los sentidos de la educación*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/el-ser-humano-y-los-sentidos-de-la-educacion/>

Di Girolamo, C. (2010). *Proyecto para las áreas afectadas por terremoto y tsunami*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/proyecto-para-las-areas-afectadas-por-terremoto-y-tsunami-2010/>

Di Girolamo, C. (2012). *La importancia de las artes en el desarrollo humano*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/la-importancia-de-las-artes-en-el-desarrollo-humano/>

Di Girolamo, C. (2015). *Escuela comunitaria de enseñanza por el arte*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/escuela-comunitaria-de-ensenanza-por-el-arte/>

Di Girolamo, C. (2018). *Tiempo de Educ-arte para Sensibiliz-arte*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/tiempo-de-educ-arte-para-sensibiliz-arte/>

Di Girolamo, C. (s. f.-a). *Algunas reflexiones acerca de la “Educación por el arte”*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/algunas-reflexiones-acerca-de-la-educacion-por-el-arte/>

Di Girolamo, C. (s. f.-b). *Arte y desarrollo humano*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/arte-y-desarrollo-humano/>

Di Girolamo, C. (s. f.-c). *Libertad para las artes y responsabilidad social. Libertad y ética en el arte*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/libertad-para-las-artes-y-responsabilidad-social-libertad-y-etica-en-el-arte/>

Di Girolamo, C. (s. f.-d). *Importancia del arte en el espacio educativo*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/importancia-del-arte-en-el-espacio-educativo/>

Di Girolamo, C. (s. f.-e). *Proyecto Escuelas Bicentenario (2005, 2006, 2007)*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/proyecto-escuelas-bicentenario-2005-2006-2007/>

Di Girolamo, C. (s. f.-f). *Acerca de eso que llamamos creatividad*. <https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/texto-de-referencia/creatividad-y-escuela-2/>

Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia: modernidad, presente, progreso*. Paidós.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2022, 15 de marzo). *Ley N° 21.430: Sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia*. Diario Oficial de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Reynolds, S. (2012). *Retromanía. La adicción del pop a su pasado*. Caja Negra.

6. RECADO

**Pensamiento de Claudio di Girolamo en clave de ciudadanía
cultural**

Claudio di Girolamo: educación, arte y Cecrea

Carolina Espinoza Grau*

Palabras clave: recuerdos, comunicar, dialogar, comunidad, humanizar.

Claudio di Girolamo concibe el arte y la educación como actos inseparables de libertad y de ciudadanía. Para él, la creatividad es un derecho humano inscrito en nuestro ADN que debe ser “cultivado” más que “escolarizado”, para rescatar el poder del asombro y abrir nuevos caminos.

Desde esa convicción, ve en Cecrea un espacio privilegiado: no una escuela ni una guardería, sino un “ambiente” donde niños, niñas y jóvenes ejercen su derecho a imaginar y crear, en diálogo con la comunidad local. La infraestructura importa solo en tanto “ambiente amable” que provoque acogida y curiosidad, una “fábrica de interferencias positivas” que invite al asombro y a la responsabilidad compartida.

Su experiencia vital –marcada por el teatro, la resistencia cultural y la defensa de los derechos humanos– refuerza esta idea de la educación artística como práctica de libertad: un proceso que une razón y emoción, mirada y escucha, para formar ciudadanos críticos y sensibles. En Cecrea, ese ideal se concreta en la “escucha creativa” y en la participación comunitaria, en las que la experiencia creativa es un puente de convivencia donde se conciben el arte y la educación como actos inseparables de libertad y de ciudadanía.

En suma, Di Girolamo propone una educación que, a través del arte, haga posible una ciudadanía cultural creativa: niños, niñas, jóvenes y adultos que aprenden a habitar el mundo con curiosidad, riesgo y esperanza, construyendo juntos un “vivir en común” que es, para él, la verdadera obra; cada participante es protagonista de la cultura.

Preámbulo

Claudio estaba particularmente ocupado (más que preocupado) en pensar en la irrupción de la inteligencia artificial en la vida actual, por lo que en nuestras últimas conversaciones solía rondar este tema.

Sin embargo, poco a poco y sin intención, comenzó a tomar peso y espacio en nuestro coloquio la idea de la muerte, su proximidad, y lo que implicaba saberse en la recta final. En ese espacio cobraban fuerza ciertas ideas, porque había un “imperativo” en transmitirlos. Volvíamos desde distintos temas hacia ellas. Aparecía, también, la necesidad de dar las gracias, o ponderar ciertos paradigmas “digirolamianos”, y cada vez afloraba con más frecuencia la posibilidad de saberse o reconocerse frágil y vulnerable por su edad. Hablamos del miedo, de la amistad, de su mujer Carmen Quesney y de su niñez, que se fue haciendo cada vez más presente. En los últimos encuentros se mostraba inquieto, con la urgencia de querer alcanzar a decir todo lo que consideraba heredable.

* Profesional del programa Centros de Creación.

Claudio decía que su mejor manera de pensar era conversando o teniendo un lápiz en la mano para dibujar. Por eso, la croquera gigante con que me esperaba en la mesa (el mantel) y los lápices (los cubiertos) siempre fueron parte del banquete.

Para mí fue un festín. Un placer y un espacio lleno de escucha mutua donde aprendí mucho, tomé muchas notas y saqué fotos. Cada visita era distinta, aunque tenían ingredientes comunes: las galletas, el café, el almuerzo y la copa de vino. Dependiendo del ánimo, la conversa se acompañaba de música o veíamos algún video, leíamos textos o pasajes de libros. Fue un espacio creativo que me permitió volver a dibujar y escribir. Siempre fue una conversación amena, fluida, con sentido del humor y muy respetuosa. Cada cosa que aporté tuvo cabida, enaltecía mi trabajo y me invitaba a tratar de hacer algo con mi creatividad. Se lo prometí, le di la mano y cerramos ese trato.

Entonces, voy a hacer el intento de transformar en "recado"¹ la esencia de estos años de conversación con Claudio, para celebrarlo a él y los 100 años de la obtención del Premio Nobel de Gabriela Mistral.

Habíamos empezado a trabajar en esto juntos. Revisamos algunas ideas o borradores. Ahora me pasa que he tratado de sentarme y estoy sola con mis breves apuntes.

Me cuesta transformar su relato lleno de historias en un recado, porque como él decía: "Carolina, esto que te voy a contar es una historia real, no es un cuento..."

Recado

Este recado nace inspirado en la tradición mistraliana de la palabra íntima y directa, esa que se dirige no a las instituciones ni a los poderosos, sino a los hombres y mujeres comunes, a los jóvenes, a los maestros, a los vecinos que hacen comunidad.

Fue escrito por mí a la manera de Gabriela Mistral y tratando de emular la voz de Claudio di Girolamo –artista, arquitecto, escenógrafo, pintor y pensador–, quien hizo de la conversación, la mesa compartida y la educación artística, los pilares de su vida y de su obra.

Aquí se entrelazan sus convicciones estructurales y esenciales: el arte como raíz de humanidad, la educación artística como el pan y el agua básicos para el desarrollo humano y la conversación como sostén de la comunidad. Es importante aclarar que, en el último período de nuestro coloquio, aparecen con fuerza y generan inquietud y reflexión en Claudio (costándole más de un desvelo) la irrupción de la inteligencia artificial: veloz e

¹ Tras superar una década viviendo fuera del país y estando en España como cónsul, Gabriela Mistral escribió en 1934 su primer "recado". De ahí en adelante a lo largo de su vida escribió más de cien "recados": escritos breves en prosa que la poeta publicó en diarios y revistas de diversos países, y que tratan todo tipo de temas: educación, naturaleza, religión, política, arte y literatura, entre otros. Estos textos combinan elementos de crónica, ensayo, reflexión y mensaje personal. Fueron llamados "recados" porque funcionaban como mensajes dirigidos a sus lectores o a ciertos interlocutores culturales y sociales. La primera edición de estos "recados" se publicó en 1957 con el título de *Recados contando a Chile* (Editorial del Pacífico). Posteriormente, en 2023, se lanzó el libro *Recados completos. Gabriela Mistral* (La Pollera Ediciones), volumen que incluyó recados inéditos hasta esa fecha.

infalible, pero carente de alma, que obliga a revalorar lo humano en su fragilidad y en su grandeza.

Él me encargó redactar un “recado” que revisamos juntos cuando apenas era un esbozo. Aunque confieso que nuestros últimos encuentros estuvieron más dedicados a hablar de la muerte y, en contraposición, a las ganas de seguir viviendo, lo que pospuso la revisión, que fue dejada al margen y que retomo en este intento de reflexión con una doble interpretación (lo digo con total franqueza y pudor): primero, al modo mistraliano, y segundo, al modo “digirolamiano”.

Son recados o interpelaciones para pensar o invitar a volver a la mesa común, a la experiencia compartida (hacer juntos), al error fecundo (equivocarse como aprendizaje), al pan partido para compartirlo entre todos. Es un llamado a no olvidar que lo único que realmente nos humaniza es el arte, y que humanizarse –día tras día– es el oficio más necesario y urgente de nuestro tiempo.

Este recado de Claudio di Girolamo no busca clausurar la conversación, sino abrirla. Es un llamado a recordar que la educación artística, el arte y el acto humano de compartir son el verdadero cimiento de una comunidad viva. También nos habla de la posibilidad de no perderse en lo artificial frente a la fascinación que despiertan las tecnologías y la inteligencia artificial. Él nos recuerda que ninguna máquina puede reemplazar la espontaneidad de una sobremesa, la palabra compartida como fuente de cambios que ponderen, releven y festejen la emoción de una sala llena de voces cantando juntas. Porque Lo humano no se programa: se cultiva en el encuentro, en la diversidad y en la creación compartida.

Asimismo, este recado es una advertencia y una esperanza; advertencia de que corremos el riesgo de olvidar la raíz si cedemos al brillo de lo individual y lo automático; esperanza de que aún es posible elegir lo comunitario, el arte como raíz, la educación artística como alimento primordial para ser plenos.

Espero, en nombre de Claudio, que estas palabras nos sirvan de recordatorio y fuente: humanizarse no es un gesto accesorio, sino la tarea más urgente y necesaria de nuestro tiempo.

Recado de Claudio di Girolamo²

(a la manera de Gabriela Mistral)

I

De los oficios más antiguos del hombre, después del pan y la palabra, está el arte.

El arte no nació en academias ni en palacios, sino en la intemperie: en la piedra marcada por la mano, en el fuego rodeado de voces, en la danza que espantaba la noche.

² Es importante aclarar y reiterar que la autoría de este recado corresponde a la autora de este texto, quien lo escribió por encargo de Claudio di Girolamo. Fue concebido como una forma de reproducir su voz y reflejar y transmitir su pensamiento.

Así lo he visto, y así lo creo: el arte es la mesa grande donde se sientan los pueblos a reconocerse y a conversar.

Yo he buscado toda mi vida esa mesa. No la mesa del banquete de unos pocos, sino la mesa donde se comparte el pan y el vino, donde el gesto sencillo se vuelve conversación.

Donde los niños ponen sus dibujos, los viejos, su memoria; los jóvenes con urgencia, su reclamo y su frescura; y las mujeres, su potencial gigante de inteligencia transformadora por ser las primeras educadoras.

Y en medio de todos, la chispa, el fuego, la fuerza y la energía que representan un verso, un gesto, una obra, un color y que nos recuerda que somos más que fuerza trabajadora, más que sombra que pasa.

II

La educación artística no es un lujo, ni es pasatiempo.

Es pan también, y es agua.

Porque el que es capaz de emocionarse con una pintura, una danza, un libro o una música, sabrá también apreciar lo humano que genera la creación. Acercarse al potencial creativo, en cualquiera de sus formas de expresión, nos dará más herramientas para moldear ideas comunes que nos benefician a todos, y a hacer comunidad con belleza, con firmeza.

He visto demasiadas veces cómo la gente se ciega en la prisa: corriendo a trabajar, corriendo a producir, rápido, en solitario.

Y cuando se les invita a cantar, a escuchar un cuento o una música, entonces se detienen, respiran, recuerdan que son humanos y no solo engranajes para la productividad.

De ese detenerse, en ese recogimiento, que nace del ocio, surgen las preguntas fundamentales.

La inteligencia artificial puede ordenar datos, multiplicarlos y devolverlos en segundos, pero nunca sabrá detenerse en un silencio compartido ni sentir la emoción que produce la vibración de una música en la piel. Eso lo sabe solo el arte, porque lo humano no se archiva: se respira, se siente y se vive.

III

En Chile, mi país elegido, la educación artística debe ser conversación.

Conversación en el aula, sí, pero sobre todo en la plaza, en el barrio, en la calle.

Porque el arte encerrado muere de asfixia.

El arte respira cuando hay vecinos que se juntan a mirarlo y a discutirlo, cuando un niño pregunta y un abuelo responde, cuando se contradicen, se ríen y vuelven a empezar.

Los griegos inventaron el teatro no para entretener, sino para juntar a la ciudad en una sola respiración, una emoción dirigida por el guion y la actuación. El teatro toca lo humano, lo ficción, lo representa, lo caracteriza y exagera.

Nosotros lo hemos olvidado, y confundimos el teatro con el lujo de unos pocos.

Pero yo he visto, en poblaciones y en liceos, que un escenario sencillo puede encender más humanidad que un salón de terciopelos.

La grandeza no está en la sala, sino en el corazón que se abre para escuchar al otro.

IV

Hoy nos encontramos frente a una nueva criatura extraña, un animal que se acerca y que no conocemos: la inteligencia artificial.

Se presenta en nuestras casas como voz que responde, como máquina que escribe, como ojo que registra. Incluso recrea, o crea.

Es veloz, infalible, incansable.

Pero está vacía de humanidad.

La IA puede clasificar olores, pero no disfrutarlos; puede imitar la risa, pero no contagiarla; puede escribir un poema, pero no temblar al leerlo en voz alta.

Y lo más complejo: la IA trabaja sola, alimentada por millones de memorias humanas, pero sin mesa compartida, sin sobremesa, sin pan y sin agua. La otra desventaja colateral es que requiere de mucha energía para enfriar su sistema (pero hoy eso no pareciera ser tema. ¡Aún!).

Lo humano, en contraposición, necesita juntarse. Lo humano nace del encuentro, de un gameto femenino y otro masculino (para no meternos en temas de género que complejizarían esta idea). Diré más. Lo humano nace del amor.

Un niño no aprende solo, aprende en coro, en diálogo, en roce, en los brazos, con la mirada y con el canto de su madre que lo acuna. Es desde ese lugar que se aproxima al mundo. Ese contacto es la chispa. La conversación se aviva con diálogo, al compartir miradas o verter ideas en un mismo cuenco, donde luego se mezclan, se transforman y dan curso a nuevas ideas, renovadas y frescas. Es permanente, es perpetua la creatividad de esa manera.

V

Yo no hablo aquí a los ministros ni a los poderosos.

Ellos ya tienen voces que les sobran.

Hablo a las maestras de las escuelas que hacen milagros con poco.

Me dirijo a los jóvenes que ensayan en bodegas prestadas.

Hablo a los vecinos que se juntan en el pasaje a mirar un retablo improvisado, o a conversar en la plaza. Son ellos mi república, y allí es donde he puesto mi esperanza.

Porque la patria no se mide por fronteras ni banderas, lo digo como inmigrante.

La patria se construye por la capacidad de sus habitantes de reconocerse en la mirada del otro y caminar agrupados hacia un proyecto común.

Las artes, por experiencia lo digo, abren esas posibilidades de conectarse con algo poderoso y transformador que va más allá de juntar al rico y al pobre, porque trascienden la posición social y son capaces de hacer converger lo humano en distintas facetas.

VI

Hoy más que nunca nos tienta el brillo del individualismo, nos distrae la voz de las máquinas que prometen eficiencia, nos azuza el consumismo descarnado por el que perdemos la cabeza y el corazón. Educados en el consumismo, perdemos de vista lo que “no se vende ni se compra”.

Pero nos cuesta darnos cuenta de que no existe eficiencia que reemplace el valor de la empatía, de la solidaridad, de la compañía.

No hay algoritmo que sustituya el gozo de lo que se conquista juntos, se disfruta juntos, se comparte y se reparte, y que expande o potencia la esencia de lo que nos hace humanos. Reírse, juntarse, discutir, conversar, equivocarse, pelearse, separarse, volver a comenzar.

¡Humanizar es la tarea!

Crear unidos, no competir en soledad, el desafío.

Compartir, no acumular, la tarea.

Dialogar, no monologar, el sueño.

Recordar que somos hijos de la sobremesa y no del escritorio frío, de la risa compartida y no del cálculo exacto.

VII

Recuerden esto:

La educación artística no es adorno de las escuelas, ni barniz de los sabios.

Es la raíz.

Raíz que se hunde en la oscuridad, se entierra, va en busca del agua, urde conexiones desconocidas con otros árboles o plantas. Es desde esa oscuridad profunda que las ramas se levantan hacia el cielo, y las hojas crecen y las flores dan frutos. Las raíces sostienen el árbol en las tormentas.

Si un país olvida cultivar esa raíz, no habrá leyes ni ejércitos que lo sostengan.

Si un país enseña a sus hijos a cantar, pintar, danzar, escribir, entonces ese país tendrá ciudadanos y no solo habitantes.

Yo, Claudio, lo digo con toda la certeza de mis años:

el arte es lo que nos humaniza.

Y humanizarse es el único oficio que vale la pena repetir, como el pan de cada día.

El presente texto ofrece una reflexión colectiva sobre las prácticas y procesos desarrollados por el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura durante el período 2022 - 2026, desde la visión más experiencial y/o teórica, de diferentes personas del equipo departamental, tanto del nivel central como de regiones.

Al centrarse en las experiencias de las personas y grupos involucrados, se busca capturar no solo los logros, sino también los aprendizajes y las dificultades enfrentadas. Esta perspectiva reflexiva permite una comprensión más profunda de cómo se implementan las políticas y programas, y puede fomentar un ambiente de aprendizaje continuo. Además, al compartir estas reflexiones, se puede fomentar la colaboración y el intercambio de ideas entre las personas del Departamento, promoviendo así un sentido de pertenencia, y además con las comunidades externas a la institución.