



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Educación Parvularia y Básica Inicial

**Arte, Educación y Primera Infancia.
Relevancia de la Educación por el Arte en la
Educación General Básica:
Estudio de Caso de una Escuela Rural, Comuna
de Codegua, Región de O'Higgins**

**Trabajo Conducente al Título de Educadora
de Párvulos y Escolares Iniciales**

Alumnas: Fernanda Katherine Córdova Covarrubias

Karen Andrea Salas Balcázar

Profesora Guía: Yasna Lepe Saldías

Profesor Patrocinante: Marcelo Pérez Pérez

Santiago, 27 de marzo de 2015

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a nuestras familias, quienes nos han apoyado incondicionalmente desde el primer día para cumplir nuestro anhelo... Gracias por haber creído en nosotras, por su comprensión y por fortalecernos siempre cuando el cansancio apremiaba...

... A nuestra profesora guía Yasna Lepe, que nos brindó sabiduría, amistad y pasión por defender lo que creemos justo, en este intrincado camino de búsqueda de “nuestra propia verdad”...

... A nuestro profesor Patrocinante Marcelo Pérez, quien a través de su particular método nos indujo a adquirir confianza en nuestras propias capacidades...

... A los (las) docentes del Departamento de Educación de FACSO, que a lo largo de los años tuvieron siempre para nosotras un consejo o un gesto de apoyo que nos permitiera recobrar la motivación por mejorar día a día...

... A nuestras compañeras y compañero de carrera, y a nuestros amigos y amigas de toda la vida, quienes terminaron siendo en este proceso un tremendo grupo de cómplices de aventuras durante estos cinco años, que han hecho hasta del último día de nuestra formación algo memorable...

... Al equipo pedagógico de la Escuela Mariano Latorre Court de Codegua, quienes nos abrieron las puertas de su comunidad, y nos permitieron formar parte de su equipo de trabajo y aprender de su quehacer diario y su experiencia...

... A los niños y niñas de la escuela y sus familias, por su enorme disposición, cariño y entrega, los cuales han quedado grabados a fuego en nuestra memoria,

demostrándonos que el esfuerzo diario por hacer frente a la adversidad es un aprendizaje que cala más profundamente en la vida que la mejor de las teorías...

...A Gabriel, Martín y Maximiliano, que con sus enormes sonrisas, su inocencia y su curiosidad infinita han colmado nuestros días de alegría, reflexiones y desafíos... Dedicado a ustedes que han sido la más importante de nuestras motivaciones...

... Y finalmente, al “Universo confabulador”, que nos permitió finalizar esta parte del recorrido juntas. Como amigas, hemos podido acompañarnos en nuestros logros y en nuestros fracasos, celebrar alegrías y contener dolores, contemplar nuestros profundos cambios y construir juntas una visión de la etapa que se avecina un poco más justa y esperanzadora.

TABLA DE CONTENIDO

	Páginas
RESUMEN	6
INTRODUCCION	6
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN. 8	
CAPÍTULO II: MARCO TEORICO	13
2.1 Contexto histórico y socio cultural de la Educación General Básica y Rural en Chile	13
2.2 El arte infantil en el Chile del siglo XX.	28
2.3 Antecedentes históricos de la educación artística chilena.	33
2.4 Fundamentos socio culturales de la incorporación de la educación artística al curriculum escolar nacional	38
2.5 Bases Curriculares de la Educación General Básica: Asignaturas artísticas. .	41
2.6 Desarrollo cognitivo y social en la primera infancia.	45
2.7 Arte, creatividad y educación.	51
CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO	58
3.1 Paradigma de base.....	59
3.2 Tipo de estudio y justificación.....	60
3.3 Viabilidad del estudio.	61
3.4 Técnicas de investigación.	61
3.5 Muestra y criterios de selección.....	63
3.6 Criterios de credibilidad.....	64
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	65
4.1 Análisis: Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva docente.	66
4.1.1 Categoría: Visión del arte según los docentes	66
4.1.2 Categoría: Importancia del arte en la educación.	71

4.1.3	Categoría: El arte en los lineamientos institucionales de la escuela. ..	74
4.1.4	Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas.....	85
4.1.5	Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas	102
4.2	Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas.	107
4.2.1	Categoría: Visión del Arte según los niños y las niñas.....	107
4.2.2	Categoría: Importancia del arte en la educación.....	109
4.2.3	Categoría: El Arte en los lineamientos institucionales de la escuela... ..	111
4.2.4	Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas	112
4.2.5	Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas	113
4.3	Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva de las familias de los niños y las niñas.	117
4.3.1	Categoría: Visión de Arte de según la familia.	117
4.3.2	Categoría: El Arte en los lineamientos institucionales de la escuela... ..	119
4.3.3	Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas	120
4.3.4	Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas	123
CAPITULO V: CONCLUSIONES.....		126
BIBLIOGRAFIA		136
ANEXOS		146

“Para quienes no quieren el cambio, las artes y la imaginación pueden ser causa de problemas”.

(Eisner, 2004:112)

RESUMEN

La presente investigación da cuenta de un proyecto de tesis que tuvo por objetivo develar la presencia e importancia del arte en la educación General Básica, en una escuela rural de la comuna de Codegua. Para esto, se llevó a cabo un estudio de caso en donde se utilizaron como técnicas la revisión de documentos oficiales relacionados con las asignaturas artísticas del curriculum de educación General Básica y de planteamientos teóricos respecto del aporte de las artes a la educación en primera infancia, además de entrevistas a informantes vinculados con las tres áreas en las que se genera este trabajo. Lo que se buscó lograr fue generar nuevos insumos teóricos que den cuenta del valor del desarrollo de las artes como una herramienta potenciadora del pensamiento divergente y de la creatividad, al igual que cualquier otra área del conocimiento, para esto, se realizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con el fin de conocer las visiones de la comunidad educativa de Codegua, región de O'Higgins, para finalmente realizar un análisis de discurso utilizando como insumo la teoría anclada, con lo cual aparecieron diversos temas emergentes que permiten develar la presencia e importancia del arte en dicha escuela.

INTRODUCCION

En los últimos años se han visibilizado los esfuerzos de los distintos sectores que forman parte del sistema educativo chileno por intentar cambiar el tradicional método de enseñanza y aprendizaje hacia uno basado en actitudes, conocimientos y habilidades más acorde al tipo de ciudadanos que la sociedad actual está demandando. Sin embargo, este

proceso de transformación no ha resultado una tarea sencilla. En el caso particular de la educación artística, se hace urgente un replanteamiento del enfoque que ésta debiera tener en el diseño del curriculum de enseñanza básica: Desde los objetivos que se pretenden conseguir con la enseñanza de la educación artística – la cual es esencialmente diferente a una enseñanza integral de las artes - hasta la clásica selección de contenidos temáticos evaluables, tendientes a la obtención de resultados que determinan “el logro académico” de los estudiantes.

La palabra arte proviene de un antiguo vocablo de origen pre-helénico (“Artao”), que significa “aquello que debe ser juntado, unido” o “algo que une”. En sus orígenes, entonces, el Arte sería todo aquello que tiende a unir partes separadas. En este caso, se une al creador con su obra, con él mismo y con todo aquel que accede a ella.

La relación entre el arte y los procesos internos del ser humano constituyen uno de los instintos más remotos, y esa interdependencia profunda implica un saber ancestral que ha estado desde siempre entre nosotros y que en la educación chilena no se ha valorado como debería.

El arte libera la subjetividad de la persona, se puede utilizar para la resolución de conflictos, poniendo el énfasis en que se trata de una experiencia individual, pero con la posibilidad de crear lazos de comunicación con otros. La sensibilidad artística permite expresarse a la persona tal cual es, sin los efectos del orden social.

Se dice que el aprendizaje es efectivo cuando se realizan trabajos significativos, dejando de lado el aprendizaje memorístico. En este sentido, el arte es un gran medio de aprendizaje aplicable en todos los ámbitos gracias al ejercicio lúdico de autoconocimiento, conocimientos previos, y el trabajo individual y colectivo

Uno de los objetivos de la educación es el desarrollo de habilidades, potencialidades y valores, tanto personales, como sociales. Técnicas como la plástica, la corporalidad, la escritura creativa, el teatro, la música, entre otros, deberían concebirse con la misma importancia a nivel de curriculum, que las matemáticas, el lenguaje o las ciencias naturales.

Estas técnicas son sólo algunas de las miles de posibilidades que ofrece el desarrollo de las artes para ejercitar el cuerpo humano en su totalidad, a partir de tareas concretas que promueven actitudes creativas como experimentar, sentir, recrear, comunicar, plasmar, respetar, autoevaluar y criticar en un ambiente de libertad, respeto y empatía con el otro y con uno mismo.

Si bien no se han documentado mayormente las visiones, significancias o concepciones del aporte del arte en la educación general básica desde la mirada de las propias comunidades educativas, si existen aproximaciones teóricas, pero este trabajo no ha sido sistematizado como insumo para la fundamentación de la práctica pedagógica. El presente estudio, de tipo exploratorio – descriptivo, intentará abordar como es visibilizado el arte, desde la experiencia de los propios actores de una escuela en contexto de ruralidad, con el fin de construir una base teórica que permita situar el estado del desarrollo de las artes en el sistema educativo chileno.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El arte es considerado una manifestación propia de la naturaleza del hombre. Desde sus inicios, el ser humano se ha valido de esta forma de expresión para representar su mundo y transmitir experiencias, comunicando así sus pensamientos, sentimientos y percepciones.

La instauración de la racionalidad científico técnica, como paradigma conformador de la sociedad moderna, relegó la importancia del arte, desacreditándolo al no poder recibir un tratamiento técnico-administrativo regulador del entorno. Esto, de paso, afectó directamente la conservación, transmisión y creación de la cultura, al ignorar las posibilidades de interacción presentes en el proceso de socialización e individuación que, tanto el arte, como la cultura permiten.

La búsqueda de un sistema educativo eficiente que permitiera el logro de metas de aprendizajes cuantificables y medibles ha ido en desmedro de la formación integral de los seres humanos, al prescindir de aspectos propios de su naturaleza como son la sensibilidad, la creatividad, el placer de experimentar las vivencias, el compromiso con la auto formación y la auto superación. Así, se ha ido dejando de lado el hecho de que el hombre y la mujer son seres indivisibles, multidimensionales y que requieren desarrollarse a través de experiencias que den espacio, tanto a los pensamientos, como a los sentimientos y las emociones. Por el contrario, la individualización que fomenta este sistema ha dado paso a la jerarquización de los saberes y las capacidades según valores, méritos, competencias o especialidades.

A nivel global, la educación se ha transformado en un producto y no en un proceso que requiere del ejercicio creativo individual y colectivo, reduciéndose así a cuestiones netamente administrativas manejadas por equipos reducidos de “expertos”, a cuyas decisiones y prioridades debe adaptarse toda la población. Además, se siguen concentrando los esfuerzos en el desarrollo del aspecto cognitivo ubicando, por ejemplo, a la educación de las artes en una posición secundaria, lo que podría ser interpretado en la siguiente frase: “Las artes se consideran agradables, pero no necesarias” (Eisner, 2004:13).

Pese a esto, muchos los teóricos plantean que, en el aprendizaje de las artes, puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema (Eisner, 2004), ya que la diversidad y la variabilidad son inherentes a ésta.

1.1 Pregunta de investigación

Las constantes modificaciones que ha experimentado el currículum “integral” nacional, con el fin de mejorar la calidad de la educación, se han vislumbrado paradójicamente en la potenciación de solo algunos de los ámbitos de aprendizaje, como lo son el lenguaje, la matemática y las ciencias, saberes que se están trabajando de manera cada vez más temprana y específica en el paso de los niños y niñas por la Educación Parvularia, de manera de garantizar así mejores resultados al momento de rendir la Prueba SIMCE en los niveles iniciales de Educación Básica.

Ahora bien, si se señala que el arte también es capaz de desarrollar habilidades como la observación, el análisis, la argumentación y el pensamiento divergente mediante la creatividad y la imaginación, ¿Cuál es la importancia que le da la Educación General Básica Chilena a la enseñanza de las artes? ¿Desde qué momento histórico el arte se hace presente? ¿Es posible que la enseñanza de las artes potencie conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, del mismo modo en que lo hacen los otros ámbitos de aprendizaje? ¿Cómo se vivencia el arte en las escuelas básicas rurales, en donde el acceso a recursos de aprendizaje es limitado, y se utiliza al SIMCE como principal instrumento de medición validador de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas?

1.2 Objetivos

a) General

Develar la presencia e importancia del arte en la Educación General Básica para los actores de la comunidad educativa de una escuela rural de Codegua.

b) Específicos

- Revisar el contexto histórico y socio cultural de la Educación General Básica y Rural Chilena.
- Describir el desarrollo del arte infantil en Chile como fundamento sociocultural de la educación artística en el curriculum de Educación General Básica.
- Identificar los aportes de las artes integradas al desarrollo cognitivo y social de la primera infancia.
- Analizar comparativamente los objetivos fundamentales de la educación artística del marco curricular de Educación General Básica y las visiones de los distintos actores de una comunidad educativa rural, colocando énfasis en la presencia de otras formas de desarrollo artístico diferentes a las señaladas en el currículum.

1.3 Justificación de la investigación

La elección de este tema surge ante la inquietud que genera la reducción de las horas pedagógicas de las asignaturas relacionadas con la educación artística (entiéndase artes visuales y música) en los planes de estudio de la Educación General Básica para favorecer a asignaturas como lenguaje y comunicación, matemática o ciencias naturales (por ejemplo, para un colegio sin jornada escolar completa las horas pedagógicas anuales estipuladas son 76, mientras que las destinadas a lenguaje y comunicación son 304)¹, el motivo de estos cambios se justifica ante la posibilidad de que los establecimientos puedan flexibilizar según sus prioridades los horarios de las asignaturas, dejando a las artes como una opción según las necesidades que existan. Si se compara con la constante promoción de

¹ Decreto exento n° 2960 del 24 de diciembre de 2012, que aprueba planes y programas de estudio de educación básica en cursos y asignaturas que indica. Consultado en <http://www.leychile.cl/N?i=1047444&f=2012-12-24&p=> de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, el 9 de diciembre de 2013.

las artes que se realiza en la Educación Parvularia, se refleja una profunda incoherencia en la articulación de ambos niveles del sistema educacional de nuestro país.

A nivel individual, el desarrollo del arte en la primera infancia posibilita la libre expresión de las ideas, percepciones y emociones de los niños y las niñas, lo que favorece el desarrollo de aspectos como la autoestima, la autoconfianza y la resiliencia, generando mayor motivación hacia sus procesos de aprendizaje. Además, permite la socialización a nivel de pares, con el equipo pedagógico y con la comunidad, lo que también influye fuertemente en el fortalecimiento de las experiencias de aprendizaje, sobre todo en un contexto rural, al generar saberes colectivos y pertinentes al contexto socio cultural de los niños y las niñas, saberes significativos que les permiten construir una identidad común e individual.

La relevancia de esta investigación radica en que si bien en la actualidad se plantean con fuerza los aportes del arte al desarrollo cognitivo, en una búsqueda constante del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, no existen suficientes estudios que se aboquen a nuestra realidad educativa, por lo que un mayor conocimiento de este tema permitirá generar nuevos insumos teóricos que permitan fundamentar de mejor manera el empleo de estrategias de enseñanza ligadas al desarrollo de las artes dentro del aula.

Como futuras educadoras, creemos que el arte es un gran aporte a la práctica pedagógica, por cuanto permite la reflexión en torno a la importancia de entender los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas; al cuestionamiento del tipo de personas que queremos (o nos exigen) formar, el cómo realizamos este proceso y bajo qué condiciones .

El arte nos ofrece un camino diferente, repleto de herramientas útiles para el aprendizaje tan (o más) válidas como cualquier otra forma de enseñanza convencional; es un desafío en el área de diseño de actividades que fomenten la libertad expresiva, un

camino que atiende completamente las necesidades e intereses de los niños y las niñas, que puede transversalizarse a todos los saberes y que nos puede apoyar en nuestra labor de contribuir a formar seres humanos integrales que puedan en el futuro adaptarse y constituirse en una sociedad más libre, más empática y más feliz.

CAPÍTULO II: MARCO TEORICO

2.1 Contexto histórico y socio cultural de la Educación General Básica y Rural en Chile

La conformación del sistema educacional de nuestro país ha sido el producto de constantes tensiones sociopolíticas en la búsqueda del tipo de ciudadano ideal para la nación chilena. Esta búsqueda se caracterizó por la evolución desde la hegemonía de ideas conservadoras sustentadas en un esquema de fuerte y directa responsabilidad estatal ejercida en términos centralizados, hasta la propuesta pedagógica de ideas progresistas y modernizantes, ligadas a la creciente participación del sector privado y al replanteamiento del rol del Estado en un sentido de descentralización y de transferencia de la función de administración de los centros educativos. Esta transición se vio acompañada de variados y persistentes esfuerzos por renovar el currículum y las prácticas educativas, teniendo una amplia variedad de expresiones y matices.

La Constitución de 1833 se encargó del reconocimiento de la libertad de enseñanza y de responsabilizar al Estado por el desarrollo y la supervisión de la educación nacional, estipulando que “La educación pública es una atención preferente del Estado”².

Influida por el ideario ilustrado europeo, la elite dirigente chilena del siglo XIX asumió como tarea primordial establecer un sistema de instrucción pública nacional que fuera socialmente discriminatorio y esencialmente moralizador, para que, junto con

² Constitución chilena de 1833. Artículo 153.

preparar a los jóvenes hijos de las familias oligárquicas en la conducción del estado, incorporara eficiente, subordinada y disciplinadamente a los sectores populares en la conformación de la legalidad y el mercado nacional. Este último disciplinamiento fue la primera noción de educación popular formal en Chile (Reyes, 2002).

Entre los años 1840 y 1880, se presentó la consolidación de un sistema educacional que generó tensiones en torno al desarrollo desigual de los niveles de escolarización. Si bien existía un consenso básico respecto de la importancia de los progresos en materia educativa, existía un profundo contraste entre las ideas tradicionales de los pelucones (representados por Andrés Bello, Ignacio Domeyko, Antonio Varas, Manuel Montt y la Iglesia Católica) y los planteamientos modernizadores de los pipiolos (liderados por Domingo Faustino Sarmiento) en torno a cómo entender y qué privilegiar en el desarrollo de la educación (Ruiz, 2010).

La propuesta pelucona - planteada desde la Presidencia de la República, los rectorados de la Universidad de Chile y el Instituto Nacional y la jerarquía de la Iglesia Católica - se basó en la aceptación del orden republicano, entendido como una construcción institucional basada en el equilibrio entre la libertad y la autoridad, los cuales no podían exceder la esfera de la ley. Existía una alta valoración de la sobriedad del orden conservador frente a los excesos de la soberanía popular y el peligro revolucionario, por lo que la instrucción primaria se constituyó en una garantía de estabilidad (Amunátegui & Amunátegui, 1856).

Este sector postulaba que si bien todos los hombres debían tener alguna educación, no todos podían tener la misma, “Debido a la desigualdad de condiciones, necesidades y métodos de vida, por lo que cada uno tenía distinto modo de contribuir a la felicidad común” (Bello, 1836, en Ruiz, 2010).

Se legitimaba así la existencia de una clase que desde la infancia estaba destinada a formar parte del cuerpo gubernativo de la República; y la de otra clase pobre que vivía del trabajo mecánico de sus manos y a la cual ni el tiempo, ni el retiro en que vivía, ni sus hábitos, costumbres y ocupaciones permitirían tomar parte efectiva de los negocios públicos aunque la Constitución les diese facultad para esto; La instrucción pública debía dividirse entonces en instrucción primaria para el primer caso, e instrucción superior para el segundo (Domeyko, 1842). Se expresaba así la exclusión de la clase pobre de su carácter de miembro de derecho pleno ciudadanía, mientras que a la clase “con más destreza” se le debía proporcionar más extensos medios de instrucción, no solo por consideraciones del bien del individuo, sino y principalmente en favor del bien social (Montt, 1845).

El currículum de la instrucción escolar fue dominado por las humanidades clásicas, el cultivo de la lengua nacional, la historia y las ciencias, en el de las clases pobres el lugar fundamental lo ocupó la moral, en donde la educación popular ejerció la función de control social mediante la religión, a fin de legitimar las jerarquías sociales y eliminar los vicios y costumbres que frenaban la eficiencia productiva que se deseaba impulsar en las clases trabajadoras³.

Los planteamientos liberales de Domingo Faustino Sarmiento (1849), por otra parte, tuvieron relación con su visión etnocéntrica de América, en donde la visualizaba como un compuesto desgraciado en donde su pueblo indígena se había visto reducido a una semiesclavitud productora de una progenie bastarda, rebelde a la cultura y sin ninguna tradición de cultura ni de arte.

³ Sobre los componentes del discurso pedagógico, ver Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Cap. V.; Sobre las relaciones entre educación y moralización de las clases pobres en el siglo XIX, ver Douailler, S. & Vermeren, P. (1981). *L` sprit de pauvereté, cahiersphilosophiques*.

Ante esta situación negativa, Sarmiento elaboró una opción en que la educación tomó un rol central a partir de objetivos económicos y políticos. Para él, el poder, la riqueza y la fuerza de una nación dependían de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componían, por lo que la educación pública debía aumentar estas fuerzas de producción aumentando cada vez más el número de los individuos que deberían poseerla. A raíz de esto, se planteó la preferencia por la instrucción primaria para toda la clase trabajadora, terminando con la división de la escuela primaria para convertirla en un solo sistema. También se hizo referencia a la educación primaria como agente civilizador necesario para eliminar la “barbarie” presente en las razas hispanoamericanas (entendida como la masa reaccionaria y seguidora de caudillismos) que han perdido su moral: “Todos los pueblos han tenido siempre doctores y sabios sin ser civilizados por eso. Son las escuelas la base de la civilización” (Sarmiento, 1842, citado en Franco & Amaya, 1959).

Se marcó aquí una ruptura histórica y política que dio paso a un nuevo orden cultural, donde adquirieron fuerza las ideas de modernidad, igualdad, racionalidad y autonomía, evidenciándose el espíritu democrático de un pueblo educado en masa, sin distinciones de fortunas ni de clases. El planteamiento de los hermanos Miguel y Gregorio introdujo, además, una concepción “desarrollista” de la naturaleza humana, en donde el Estado debía satisfacer las necesidades morales e intelectuales que, si bien eran menos apremiantes, eran fundamentales para el competente desarrollo de muchas facultades humanas (Amunátegui & Amunátegui, 1856).

Para el inicio del siglo XX el sistema educativo ya se organizaba de manera centralizada. Con la promulgación de la segunda ley de instrucción primaria obligatoria en 1920 (la primera iniciativa legal se esbozó en el año 1860), las escuelas primarias del Estado se destinaron principalmente a la alfabetización, a la enseñanza de técnicas, oficios y/o comercio y a la formación de futuros maestros. Ello significó, a su vez, la consagración y reforzamiento del Estado docente, rol que cumpliría el Estado, sin interrupción, hasta la década del 70 (Egaña, 2004).

Esta ley buscó enfrentar principalmente el problema de la asistencia de los niños pertenecientes a sectores de extrema pobreza a las escuelas, comprometiendo tanto al Estado como a los padres (en su mayoría analfabetos también, para los cuales los hijos eran más necesarios en el hogar que en las escuelas, ya que éstas no ofrecían condiciones materiales ni posibilidades de ascenso económico o social) en su implementación.

En esta época, la instrucción se convirtió en el origen de las organizaciones populares lideradas por la Federación Obrera de Chile (FOCH) y las escuelas federales racionalistas, quienes cultivaron la instrucción como propulsora de una identidad política propia (Reyes, 2002). La noción educativa que primó fue la de educación social, que se definió como laica, racionalista y orientada a desarrollar la capacidad de investigación, de crítica y de autogestión de los educandos.

Tanto para la FOCH como para la Asociación General de Profesores (AGP), la finalidad de la enseñanza era capacitar al hombre para bastarse a sí mismo económicamente y darle una cultura desinteresada que lo dignificara y lo hiciera amar y comprender la verdad, el bien y la belleza. Para esto, el estado debía limitarse sólo a proporcionar los fondos para la enseñanza pública, que debía ser gratuita desde la escuela primaria hasta la universidad, en tanto que el magisterio, los padres y los estudiantes debían encargarse de la plena dirección de la enseñanza⁴. Surgió así un proyecto educacional humanista, socializador y libertario, capaz de plantear desde la participación comunitaria, un proyecto educacional para el país.

Con la Constitución de 1925 se consagró definitivamente en Chile el Estado Docente, declarándose el principio de libertad de enseñanza como un derecho asegurado a todos los habitantes de la República. En esa misma década se creó el Ministerio de Educación, estableciéndose la regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del mismo. Se señalaba una clara tendencia de base científica hacia una pedagogía activa y

⁴ Justicia. Santiago, 13 de marzo de 1925, p. 1

centrada en el educando, que dio lugar a la “experimentación educacional” con la puesta en funcionamiento de las escuelas de ensayo y la aprobación de diversas reformas curriculares (Núñez, 1979).

Para la siguiente década ocurrió una reestructuración del sistema escolar. Durante el período de los gobiernos de los Presidentes González Videla, Ibáñez y Alessandri (1950 - 1964), el sistema educativo creció en cobertura de un 26,2% hasta un 35,8% para la población de 0 a 24 años de edad, gracias a la inversión del Estado en construcciones escolares, equipamientos didácticos, formación de maestros, capacitación de profesores y programas de asistencialidad escolar, especialmente en materia de alimentación. (Núñez, 1979).

En 1964 se creó, gracias a la Ley nº 17.301, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, la cual promovió un notable conjunto de prestaciones y apoyos compensatorios en alimentación escolar, becas y otros. Además, se formaron las primeras carreras de técnicos en párvulos.

En educación primaria, se aumentó la duración del plan de estudios a 6 años y se dio inicio a la puesta en práctica de un nuevo currículum, basado en los presupuestos de la pedagogía activa, que incorporaba contenidos funcionales a los procesos de democratización política y social y al esfuerzo de industrialización orientado al mercado interno.⁵

La reforma educacional de 1965 se perfiló como un cambio hacia la enseñanza tal como la conocemos hoy en día, acogándose a la idea del “planeamiento integral” como una forma de elevar el nivel cultural de los pueblos, capacitándolos para la participación constructiva en el desarrollo económico. Se hacía patente la urgencia de una reforma global

⁵ Planes y programas de estudio para la educación primaria. 3. Educación primaria común, Ministerio de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria. Santiago de Chile, 1949.

que pusiera a la educación en condiciones de acoger los intereses de los jóvenes, presionados por la sociedad que admitía nuevos padrones culturales y buscaba incorporarse a un mundo ideológico y económico cada vez más interdependiente (Núñez, 1979).

En general, Se asignaron objetivos que reiteraban los vigentes en la educación europea y norteamericana: “Alcanzar un mejor y armonioso desarrollo de todos los aspectos de la personalidad; capacitarlo para la vida del trabajo; y habilitarlo para que participe inteligentemente en el proceso de desarrollo cultural, social y económico del país” (Celis, 2004).

La implementación de la reforma general de la educación de 1967⁶ dio paso a la fundación del Servicio Nacional de Evaluación dependiente del también nuevo Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPIP), organismo del Ministerio de Educación encargado de promover el perfeccionamiento masivo de profesores en servicio, a fin de capacitarlos para participar activamente en los cambios implantados.

La educación a partir de entonces se centró en el aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, cobraron importancia los factores externos al proceso, como los recursos disponibles, el tiempo dedicado a la información de los hechos y a las tareas a realizar por el alumno.

La Reforma consideró el aprendizaje como construcción de significado. Se deseaba lograr un estudiante autónomo, autorregulado, que descubriera sus propios procesos cognitivos, que tuviera en sus manos el control del aprendizaje y no se limitara a adquirir conocimientos, sino que los construyera, usando la experiencia previa para comprender y dar forma al nuevo aprendizaje (Celis, 2004).

⁶ Decreto Supremo de Educación N° 27.952, de 7 de Diciembre de 1965.

Los preceptos señalados expresaban la doctrina del "Estado Docente", en cuya virtud los gobiernos normaban y reglamentaban la educación con validez oficial, al mismo tiempo que se responsabilizaban de mantener y ampliar constantemente un servicio de educación pública administrado por el Ministerio de Educación Pública. Además, se entendía que el Estado debía garantizar directamente la satisfacción de la creciente demanda social de educación (Federación de Educadores de Chile, 1958).

El gobierno de Salvador Allende asignó altos recursos financieros al ámbito de la educación, adelantando la expansión educativa - de manera no lineal - y avanzando en la política de igualdad de oportunidades. Profundizó la desconcentración del aparato estatal de educación a través de las Coordinaciones Regionales de Educación, intentando desburocratizarla y hacerla participativa a través de los Consejos Regionales y Locales de Educación, pero la rigidez de la institucionalidad estatal y el clima de conflicto social e ideológico obstaculizaron sus gestiones. Por otra parte, ya en ese período la educación básica cubría una matrícula de 831.843 alumnos. En tanto, según la dependencia jurídico-administrativa, la evolución de la matrícula en la enseñanza pública atendía en esa misma época a 654.110 estudiantes (72,2 %) (Fischer, 1979).

Durante este gobierno se presentó una propuesta conocida como "Informe sobre Escuela Nacional Unificada" (ENU), que recogió y profundizó para la educación básica los lineamientos de la reforma anterior. Básicamente, la propuesta del Gobierno era intervenir en el sector particular pagado, con el objetivo de eliminar los privilegios en la educación. (Rojas, 2010) La ENU fue enérgicamente resistida por la mayoría social opositora al Gobierno y su discusión fue puesta en el marco de la fuerte lucha político-ideológica que dividía entonces a la sociedad chilena. En consecuencia, no se insistió en su aplicación (Fischer, 1979; Farrell, 1983).

La junta militar de Augusto Pinochet a partir de 1973 desdeñó el contenido de la ENU y revisó los programas de la reforma de 1965, depurándolos de todo aspecto que

tuviera un sentido "conflictivo" o "político-partidista". El quehacer pedagógico debió inspirarse entonces en los principios del humanismo cristiano nacionalista que había adoptado la Junta Militar de Gobierno (PIIE, 1984). Se re-legitimaron aspectos de la educación tradicional como la disciplina, la autoridad del docente y del texto, las altas exigencias de rendimiento, los exámenes, entre otros. (Brunner, 1981).

En una primera etapa y con el objetivo de “Despolitizar y reordenar a las instituciones y a la gestión”, se produjo una intervención militar y gubernamental sin precedentes en el funcionamiento del sistema escolar, que se tradujo en la imposición de una práctica autoritaria y de fuerte control oficial sobre la cotidianeidad de los procesos educativos (PIIE, 1984).

Hacia 1977, se introdujo una concepción curricular modernizante fundada en el modelo neoliberal, a través de modificaciones en los sistemas de evaluación: el enfoque de "operacionalización de los objetivos educacionales". Paralelamente, fueron apareciendo nuevas manifestaciones de la tecnología educativa y diversas propuestas innovadoras como el "currículum cognitivo" o la "educación personalizada" (PIIE, 1984). La cobertura de la educación retrocedió en un 51,2%, presentándose dos fuertes crisis en cuanto al gasto público en esta materia, experimentándose una regresión en algunas modalidades y niveles al disminuir también la presión demográfica ejercida sobre la demanda por educación básica.

Las "Escuelas de concentración fronteriza" fueron una nueva alternativa de establecimientos de educación básica completa, que contaban con internado y con algunos esfuerzos de capacitación para el trabajo, asociados a las características del respectivo medio en donde se ubicaban, como zonas aisladas, de baja densidad o cercanos a las fronteras con Perú, Bolivia o Argentina.⁷

⁷ Plan Operativo Nacional y Regional 1975. Sector Educación, Tomo I. MINDUC. Santiago, 1975; pp.53-55

La desconcentración de la administración educativa estatal tomó forma con la "regionalización" con la creación de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación en cada una de las 13 regiones en que se dividió la administración pública y, más tarde, con la creación de las Direcciones Provinciales de Educación.

La Constitución Política de 1980 replanteó los preceptos sobre la libertad de enseñanza y el rol del Estado en educación. Los nuevos planes y programas se caracterizaron por preferir la indicación de objetivos o de conductas a lograr en vez de la selección de contenidos, lo que dejaba un amplio margen de opción metodológica a los profesores, dentro de un marco determinado y un núcleo curricular mínimo, para permitir una importante flexibilidad a los establecimientos para estructurar el plan de estudios.

El Ministerio de Educación entregó la administración (en cuanto a infraestructura, equipamiento, finanzas y personal) de las escuelas básicas e institutos de educación media técnico-profesional a las municipalidades del país (González& Espinoza, 1993) y a las corporaciones privadas creadas por las asociaciones gremiales de empresarios de la industria, el comercio y la agricultura.⁸

Una innovación en la medición de la calidad fue el programa de evaluación del rendimiento escolar (PER), consistente en un sistema de pruebas nacionales estandarizadas, que se aplicaron en cuarto y octavo básico en 1983 y cuya aplicación fue suspendida para en 1988 dar paso al sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE). Los resultados de ambas pruebas permitieron comprobar técnicamente que pese a los intentos de modernización del sistema, el nivel general de los aprendizajes en la educación básica era bajo y que éstos se distribuían de manera socialmente discriminatoria, obteniendo los alumnos de ingresos medio-altos, altos o pertenecientes a establecimientos particulares mejores resultados en sus aprendizajes que los alumnos de los sectores medios y, sobre

⁸ Los cambios iniciados en 1977, fueron formalizados en 1980, mediante el Decreto Ley N° 3166.

todo, los de sectores de bajos ingresos, o que asistían a establecimientos municipales y particulares subvencionados.

En Marzo de 1990 se aprobó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). En los aspectos propiamente curriculares referidos a la educación básica se aprobaron objetivos generales para cada uno de los ciclos, muy similares a los adoptados por Decreto respectivamente en 1980 y 1981. En la misma ley se estableció un mecanismo para hacer efectiva la libertad de enseñanza, a través de una profundización del principio de flexibilidad curricular ya introducido en esos mismos años. Otro aspecto fue la norma que obligó al MINEDUC a mantener los sistemas de evaluación de la calidad de la enseñanza. Se intentó también reproducir el modelo de educación urbana en el medio rural, pero hubo una fuerte reacción contra esta tendencia que se evidenció posteriormente en las innovaciones iniciadas en el Gobierno posterior.⁹

Manteniéndose en el encuadre de las disposiciones de la Constitución y de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, el gobierno de Patricio Aylwin, enmarcado en el retorno de la democracia (1990 - 1993), reinterpretó el rol del Estado redefiniéndolo en los hechos como un Estado activo, responsable y conductor, aunque preservador de la institucionalidad educativa descentralizada (MIDEPLAN, 1994; Brunner & Puryear, 1995). Se le atribuyó a la competencia y al mercado un rol limitado y hasta peligroso en la educación, produciéndose en esta época diversas rectificaciones en el ordenamiento administrativo de los años ochenta.

En este período el trabajo se enfocó hacia una sociedad más igualitaria, restaurando las redes de organización y participación social. Los niños y niñas se convirtieron en los principales beneficiarios del gasto público y se declaró a la educación como prioridad

⁹ Educación de calidad para todos. Informe de Gestión 1990-1994. MINEDUC. Santiago, enero de 1994; cap.

fundamental por ser un factor estratégico para el fortalecimiento de una sociedad más equitativa y para el desarrollo del país. (Mardesic et al, 2001).

En pro del aumento de una cobertura con equidad y calidad, se creó el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación (MECE), cuya duración sería de seis años e incluiría el componente preescolar. Su principal propósito fue mejorar la calidad de la enseñanza y ampliar las oportunidades brindadas a los niños y niñas pertenecientes a hogares pobres, expandiendo así sus niveles de atención.

El Ministerio de Educación definió a las escuelas rurales multigrado como una de sus prioridades, dado el diagnóstico de inequidad y baja calidad de la educación para los sectores sociales más pobres. Desarrolló entonces dos programas que tenían directa vinculación con las escuelas rurales, el Programa de Educación Básica Rural y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB).

El primero de ellos, más antiguo, tuvo mayor cobertura y amplitud territorial, logrando mostrar sus primeros logros en la formulación de una propuesta pedagógica para poblaciones escolares culturalmente heterogéneas. Además, incorporó casi el 100 % de los establecimientos a la Jornada Escolar Completa¹⁰ y permitió la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales con participación de docentes y familias. En cuanto al mejoramiento de los aprendizajes, la comparación entre las mediciones Simce de 1992 y 1996 (alumnos de 4° Básico en ambos casos) demostró un mejoramiento de un 25,3% en lenguaje y de un 26,5% en matemática; en tanto, la reprobación disminuyó en un 5,4% y los retiros en un 6% (Williamson, 2003).

El PEIB no generó un impacto significativo en el sistema educacional rural ya que aún hoy su cobertura sigue siendo baja. Éste se desarrolla de manera focalizada en algunas

¹⁰ Ley N° 19.532/1997. La JEC extendió las semanas de clases anuales y amplió las horas semanales de estudio, estableciendo un mínimo de 38 horas semanales para los alumnos de 3° a 8° básico.

regiones (I, II, VIII, IX y X principalmente, y con menor envergadura en las regiones V, XII y RM), en las escuelas básicas rurales principalmente multigrados, más centrada en la interculturalidad que en el bilingüismo, que cuenta sólo con experiencias iniciales (Williamson, 2003).

A partir de estos principios se impulsaron dos programas prioritarios: el de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los Sectores Pobres (1991), (Programa de las 900 Escuelas), que atendió al 10% de las escuelas con menores logros de aprendizaje, que coincidieron en mayoritariamente con las escuelas más pobres del país, y que contó con el financiamiento inicial de la cooperación internacional de Suecia y Dinamarca. El segundo, llamado MECE/Rural, surgió en el marco del Programa MECE y fue focalizado a las escuelas uni, bi y tri docentes. La más exitosa y perdurable de las acciones generadas en ese contexto fue la conformación de pequeñas redes de trabajo en que se organizaron las escuelas, redes conocidas como Microcentros. Estos se transformaron en un componente clave del programa MECE/BASICA/RURAL que intentaba mejorar las prácticas pedagógicas en el aula, estimular la innovación y mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales (Moreno, 2007).

La creación de los microcentros asumió la diversidad de situaciones en las áreas rurales, depositando la confianza y la responsabilidad en los profesores. Reconoció a los docentes como profesionales de la pedagogía que conocen los problemas cotidianos de las escuelas rurales y que, por lo tanto, están en mejor posibilidad de responder a las demandas específicas de los estudiantes de cada escuela en particular. Esta confianza en los profesores se combinó con políticas que proveían mayor apoyo y recursos a las escuelas rurales.

Recién en 1995 – en el Gobierno de Eduardo Frei Ruiz – Tagle - el Ministerio de Educación retomó la tarea de elaboración de una propuesta de reforma curricular para todos los niveles del sistema educativo chileno. De este modo, se estableció oficialmente a partir de 1996 la profundización de los cambios en el sistema mediante la organización de

definiciones operativas en torno a programas de mejoramiento de los educadores (mediante el perfeccionamiento y la creación de post grados), la extensión de la jornada escolar y la reforma curricular de los distintos niveles del sistema educativo. (Mardesic et al, 2001).

Junto con innovar radicalmente en el modo de generar los programas escolares, al introducir la descentralización curricular, la reforma recién iniciada significó también un esfuerzo de actualización de los contenidos curriculares, y la introducción de criterios de calidad curricular, enfoque que privilegió el logro de competencias y conocimientos a través de estrategias activas en vez de la trasmisión de saberes e información. El problema de acceso y cobertura se resolvió durante este gobierno, evidenciándose un aumento de la cobertura de la educación a un 54,1% para el año 1995.

Como complemento al trabajo realizado en Educación General Básica, en 1998 y bajo el mando de Ricardo Lagos, se realizó una nueva reforma educacional mediante la elaboración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, como referente curricular desde el nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica.

En el año 2003, durante la administración de Michelle Bachelet, se rehicieron y actualizaron los Planes y Programas de Estudio de NB1 y NB2, esta vez menos centrados en su adecuación por los profesores (descentralización) y orientados a entregar lineamientos más estructurados para la organización didáctica por parte de los docentes. Se profundizaron los procesos de evaluación de logros (mediciones) a partir de indicadores comparables, nacional e internacionalmente, que verificaran los avances y carencias en términos de calidad educacional, y se aprobó constitucionalmente la obligatoriedad mínima de doce años de escolaridad (Williamson, 2003).

Más recientemente en 2007 y con el objetivo de apoyar y acompañar a todos los niños y niñas desde su gestación hasta su inicio en la educación preescolar, a través del Ministerio de Desarrollo Social se impulsó el Sistema Chile Crece Contigo, buscando

proteger, estimular y brindar oportunidades y herramientas necesarios para desarrollar sus potencialidades. De esta manera, se colocó a disposición de los padres, madres y cuidadores, así como sus hijos e hijas, una serie de prestaciones orientadas a reforzar el crecimiento en materia educativa y de salud (MINEDUC & MINSAL, 2007).

En la actualidad y de acuerdo a referencias del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe - CEPAL, Chile posee poco más de un 13% de su población radicada en escenarios rurales, lo que la caracteriza como una población muy dispersa en un territorio continental con más de 4.000 kilómetros de largo, geográficamente muy heterogéneo.

Esta población rural de más de 2 millones de habitantes - de los cuales casi 270 mil son alumnos en alguna escuela rural – se caracteriza, por un lado, por su diversidad étnica, que al fuerte predominio de grupos con ancestro europeo agrega comunidades minoritarias de origen aymara, cunza y atacameña en el norte; mapuche, pehuenche y huilliches en la zona central, y en el extremo sur los últimos grupos de selknam y kaweskar. Por otro lado, está demarcada por su perfil económico y laboral; por ejemplo, los yacimientos mineros en el norte, los cultivos para exportación de frutales y viñas viníferas, los cultivos madereros y las salmoneras del sur (Moreno, 2007). Ambos factores influyen de manera principal el contexto socio cultural de cada escuela rural en particular, proporcionándole a ésta su propio sello, identidad y organización específica de la comunidad educativa. Es así como los Microcentros rurales, que curiosamente funcionaron desde su origen sin una legalidad que los sustentara, han sido reconocidos en la Ley de Subvención Preferencial para alumnos de sectores más pobres y de riesgo, como redes de escuelas pequeñas que ayudan a favorecer la adquisición de los aprendizajes de alumnos y alumnas del entorno rural.

2.2 El arte infantil en el Chile del siglo XX.

Las nuevas concepciones de pedagogía y de arte que circularon en nuestro país durante las primeras décadas del siglo XX motivaron un renovado interés por el arte infantil. En 1924, el agitado momento político había contagiado la escena artística nacional, con las primeras iniciativas orientadas a rescatar este tipo de arte. Sin embargo, la influencia había llegado años antes, de la mano de Álvaro Yáñez (Jean Emar), Vicente Huidobro, Luis Vargas Rosas, Julio Ortiz de Zárate y otros más que ya habían conocido a Europa y sus nuevos proyectos estéticos vanguardistas (Rojas, 2010).

En Europa, el primero que consideró el tema de modo sistemático fue el historiador del arte Corrado Ricci, en *L' Arte dei bambini* (1887), donde debatió sobre el carácter artístico de la producción estética del niño. Poco después, el teórico del arte John Ruskin propuso en 1891 entregar a los niños y a las niñas la oportunidad de dejarlos crear libremente.

Desde el campo de la psicología, Bernard Perez en *L' art et la poésie chez l' enfant* (1888) y James Sully en *Studies of Childhood* (1896) plantearon una estrecha relación entre el desarrollo mental del niño y sus manifestaciones en el arte. En el debate participaron, destacados pedagogos, así como también muchos otros intelectuales. Desde una perspectiva más instrumental, Florence Goodenough (1926) utilizó los dibujos como indicador de la madurez intelectual de los niños y niñas.

A fines del siglo XIX, se realizaron al mismo tiempo una serie de estudios sobre arte infantil, exposiciones de pintura de niños y niñas y algunas asociaciones para promover una nueva pedagogía del arte. En este ámbito y hasta primeras décadas del siglo XX, Franz Cizek fue uno de los grandes promotores del arte infantil espontáneo y libre, sin interferencia adulta. En los cursos que realizaba en Viena, pocas veces mantuvo alumnos con más de 15 años de edad porque, según su pensamiento, a partir de esa edad perdían su

espontaneidad. Varios artistas de esta época (Kandinsky, Múnter, Picasso, Miró, Dubuffet) tuvieron una relación muy estrecha con este tipo de arte, incluso en calidad de coleccionistas (Fineberg, 1999).

Con estos grupos tomó contacto la joven vanguardia artística chilena de comienzos del siglo XX, directamente a través de viajes o por medio de revistas culturales o de arte, que trajeron esta nueva mirada a la creación infantil. Jean Emar se preocupó de divulgar y defender estas tendencias, desde su tribuna en las páginas del diario La Nación, apoyando a personalidades como Julio Ortiz de Zárate en la convocatoria que hizo en 1924 para realizar una exposición de dibujos y pinturas infantiles. Emar señaló que no se trataba de una exposición “original y divertida”, sino de “Una exposición de arte, de arte puro, tan puro como los niños y niñas mismos”; “Los niños, con la magnífica ingenuidad del que todo lo ignora, con la bella ignorancia que en ellos es tan sólo tocar la belleza, sin prejuicios, – único ejemplo, acaso, de libertad completa– hacen sin querer, y tal vez por eso mismo, verdaderas pequeñas maravillas”. (Emar, 1924, citado en Rojas, 2010).

El concurso infantil que convocó Julio Ortiz de Zárate tuvo trascendencia en la escena artística nacional. En 1925, la célebre exposición de arte libre - auspiciada por el diario La Nación y realizada en la casa Rivas y Calvo - presentó una sección de arte infantil conformada por los ganadores del citado concurso, organizada por el mismo Ortiz de Zárate. La muestra incluyó una sección de cubistas de renombre, como Juan Gris, Pablo Picasso, Léger, Marcoussis y Lipchitz. También expuso el grupo Montparnasse, el Salón D’ Automne, una sección de independientes y, como muestra palpable del clima de renovación, se incluyeron en la muestra los caligramas de Vicente Huidobro. En el caso de la sección infantil, el círculo de participantes fue muy restringido, por lo que probablemente en su mayoría se trató de hijos de intelectuales de la época. La exposición fue bien recibida por algunos sectores de la crítica. (Rojas, 2010)

Si bien es probable que esta valoración del arte infantil no haya traspasado los círculos intelectuales, las iniciativas que surgieron en torno a las propuestas de reforma educacional, sobre todo a partir de 1925, comenzaron a dar importancia a la creatividad y la libertad. En la Revista de Educación se publicaron varios artículos alusivos al tema, tomando por ejemplo el caso mexicano de las escuelas de pintura y escultura al aire libre (Portal, 1930). Desde París, Armando Lira publicó en 1930 un artículo donde aplicaba el enfoque de Georges-Henri Luquet, con dibujos de niños y niñas chilenos y franceses.

El interés de la Revista de Educación puede ser indicativo de la difusión que tuvieron estas ideas, pero existe poca claridad aún sobre la recepción que hubo de ellas. Uno de los pocos casos referidos es el del escritor y profesor de dibujo Gerardo Seguel, un entusiasta promotor del uso pedagógico del arte a través de nuevas metodologías. En su opinión la escuela, en vez de adecuarse a su conformación psicológica e incentivar la imaginación y la creación espontánea, estimulaba erróneamente el pensamiento lógico, incluso en el arte. En 1929 publicó Fisonomía del mundo infantil. El dibujo en la educación, donde planteó estas ideas y reprodujo algunos dibujos de niños y niñas. Otro ejemplo lo ofrecía la revista Zig - Zag, en 1927, al destacar la admirable labor de una profesora en el liceo 3 de niñas, quien dejaba que sus alumnas se expresaran libremente en las clases de dibujo. (Rojas, 2010).

En estas décadas el apoyo hacia el arte infantil provenía mayormente de iniciativas particulares y de algunos profesores y artistas. Laura Rodig, por ejemplo, se dio cuenta del poder de comunicación que ofrecía la pintura, sobre todo entre quienes, como ella, no lograban expresarse adecuadamente con palabras. Como sabía que esto podía servir a muchos niños y niñas, tuvo el impulso de hacer un llamado público, a través de un diario, para que le enviaran dibujos infantiles. Este concurso fue la base inicial de su grupo de “niños-pintores”, que funcionó durante los años 1935 y 1937.

Las iniciativas culturales hacia la infancia popular tuvieron cabida en el espacio extraescolar. Para promocionar la cultura física y moral de los niños y sus familias, se organizaron bibliotecas populares, bares lácteos, gimnasios, auditorios de cine, entre otros. Por otro lado, los clubes infantiles, si bien existieron desde hace muchos años antes, nunca fueron una iniciativa coordinada y estimulada principalmente por el Estado hasta esta época. (Rojas, 2010).

El interés por el arte infantil adquirió mayor importancia a partir de la segunda mitad del siglo XX al desarrollarse como una importante herramienta pedagógica. En la década de 1940, particularmente, el clima de democratización hizo surgir algunas iniciativas menos elitistas que abarcaron, entre otros, al campo de la música. Tanto en este ámbito como en la danza folclórica, la participación de los niños y las niñas fue bastante tardía. A lo largo de los años sesenta, la educadora de párvulos y folclorista Silvia Urbina fue una de las pocas artistas que promovió estas vetas. El apoyo que brindaba tradicionalmente el conservatorio a figuras precoces comenzó a ser criticado en los años sesenta, por considerarse una disciplina agotada, excluyente, elitista y profesionalizante.

El teatro infantil también fue otro espacio que se desarrolló a través de la radio. Ya entrada la década de 1960, la mayor parte de las obras de teatro infantil eran adaptaciones de obras extranjeras. La obra “La princesa Panchita” (1958), de Jaime Silva, se señala históricamente como la primera producción propiamente nacional, con argumento inédito, lenguaje propio y una puesta en escena profesional. En los años siguientes, el teatro experimental universitario incursionó también en la dramaturgia infantil (Echeverría, 1965).

Por otra parte, la valoración de la pintura como recurso pedagógico también tuvo varias décadas de desarrollo. En ese sentido se siguió aplicando, aunque a un nivel muy restringido, como método para medir la condición psicológica de los estudiantes. Además,

se mantuvieron las exhibiciones de pintura infantil, aunque ya no con el rasgo vanguardista y elitista que tuvieron las exposiciones organizadas en los años veinte. En 1943 Chile recibió la visita de una muestra proveniente de Inglaterra, cuyo enfoque era dejar que el niño expresara libremente su impulso creador, sin seguir modelos preestablecidos.¹¹

En los años sesenta se comenzó a organizar anualmente en el parque forestal un concurso de pintura y dibujo infantil, en el marco de la feria de artes plásticas. En 1965, el pintor Emilio Hermansen escribió sobre la educación artística en el niño, explicando que debía favorecer la creatividad, el desarrollo de su propia personalidad y de su sensibilidad frente al entorno. Hizo notar que, con frecuencia, se estaban presentando al público trabajos de pequeños artistas. En algunos casos, lucía más el profesor que el alumno, pero de cualquier modo era un indicador de los avances que existían en materia educativa. (Hermansen, 1965)

Uno de los promotores del arte infantil en Chile fue el Museo de Arte Contemporáneo, dependiente de la Universidad de Chile. En 1970, participó en la organización de una exposición a nivel latinoamericano llamada “Expresión plástica del niño en latino américa”, que contó con unas mil obras seleccionadas. Mientras tanto en el Museo de Bellas Artes, que desde 1969 a 1973 estuvo dirigido por Nemesio Antúnez, se organizó un taller de pintura al aire libre en los alrededores del parque durante todos los fines de semana para que los niños y las niñas pudieran pintar, proporcionándoles el mismo museo los materiales de trabajo.

A todo este movimiento se sumó el interés por los textos escritos por niños y niñas, canalizados inicialmente a través de las revistas infantiles, muchas de las cuales incluían

¹¹ Exposición de Arte Infantil Británico organizada por el Consejo Británico de Londres y realizada en Chile bajo el patrocinio del Ministerio de Educación Pública. II. Exposición de Proyectos de Afiches ejecutados por niños chilenos para anunciar la muestra de arte infantil británico, Ministerio de educación pública, sección cultura y publicaciones, Santiago, 1943.

una sección dedicada a las contribuciones de los lectores. A partir del año 1964, el directorio de la sección chilena de IBBY (International Board on Books for Young People), organizó un concurso de cuentos infantiles escritos por niños y niñas. El certamen incluyó el premio pastilla, para los niños de 8 a 13 años, y el premio Alsino, para los jóvenes de 14 a 19 años. El departamento de cultura y publicaciones del Ministerio de Educación respaldaron esta iniciativa y publicó un libro con los mejores cuentos seleccionados en los concursos de 1964, 1965 y 1966. Luis Meléndez ilustró la edición, que incluyó más de una veintena de cuentos, cuyos autores iban desde los 9 hasta los 17 años. La mitad de ellos eran estudiantes de colegios particulares. El texto se tituló *Cuentan los niños* (1967) y llevó un prólogo no firmado de la escritora Pepita Tunina. (Rojas, 2010).

2.3 Antecedentes históricos de la educación artística chilena.

El presente apartado presenta algunas tendencias conceptuales y prácticas que han sido relevantes en la enseñanza del arte en nuestro país, basadas fundamentalmente en la obra del especialista en educación artística Luis Hernán Errázuriz, quien escribió el libro *Historia de un área marginal*, que describe la trayectoria que ha tenido la educación artística en Chile.

Errázuriz señaló que la enseñanza del arte en el sistema escolar formal se remonta a fines del siglo XVIII. El primer establecimiento educacional chileno en incorporar la enseñanza del arte en su curriculum fue la Academia de San Luis en 1797, en donde se impartía la clase de dibujo. A este respecto, el autor expone que “El objetivo predominante de la educación artística, durante el siglo pasado, fue contribuir al crecimiento económico del país a través de la capacitación de recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal. En gran medida, a esto se debe la enorme relevancia que tuvo la enseñanza del dibujo geométrico lineal, ya que se pensaba que el conocimiento de esta actividad era clave para el desarrollo de múltiples oficios y una herramienta necesaria para ejercer diversas profesiones” (Errázuriz, 1994:17). De esta manera, es posible afirmar que

en nuestro país durante el siglo XIX primaba fuertemente la justificación contextualista de la enseñanza del arte.

A mediados del mismo siglo se comienzan a formar las escuelas especializadas en arte en nuestro país. Surgen así la escuela normal, la escuela de dibujo lineal, la academia de pintura, la escuela de artes y oficios y el conservatorio nacional de música. El rol de estas instituciones fue muy significativo para impulsar la enseñanza artística.

Estos establecimientos seguían teniendo un enfoque contextualista del arte debido a la necesidad imperativa de enseñar a dibujar a los artesanos, llegando incluso a eximir a los alumnos de esta clase del servicio militar obligatorio. Esta necesidad respondía a los requerimientos económicos industriales. A este respecto, el autor decía “Cuesta imaginarse, incluso en esa época, que la autoridad gubernamental haya ofrecido suspender el servicio en las guardias cívicas por motivaciones de índole artístico-cultural” (Errázuriz, 1994:45). De todas maneras, se reconoce el espacio que fue ganando el dibujo en la educación formal, que poco a poco fue evolucionando aun enfoque menos industrial.

Posteriormente, con el programa de Educación Primaria de 1910, se adicionó al dibujo geométrico lineal (que seguía siendo el modo preeminente de la enseñanza artística) un estilo más creativo y libre de enseñanza que contemplaba el dibujo de objetos naturales y el dibujo intuitivo basado en la ilustración de poesías o pequeña historias. Aún así, el objetivo primordial de este tipo de enseñanza tiene como guía la formación de artesanos.

Más adelante, en los años cuarenta, se desarrollaron algunas iniciativas para fomentar la enseñanza artística en Latinoamérica, basadas en el pensamiento del historiador y crítico de arte inglés Herbert Read. Esta tendencia se llamó Educación por el Arte y la Creatividad. En el caso chileno, esta tendencia se manifestó en el Programa de Educación Primaria de 1949. En él, la asignatura tradicionalmente conocida con el nombre de clase de dibujo, pasó a denominarse artes plásticas. La relevancia de este cambio fue más allá de

una mera formalidad. En efecto, la intención era promover la enseñanza de las artes a través de sus diversas formas de expresión, incluyendo pintura, escultura, dibujo, drama, música, danza y la apreciación del arte (Errázuriz, 1994).

Este cambio ocurrió primero para la educación primaria, y catorce años después para la secundaria; En 1942 fue creada la escuela popular de cultura artística y en 1947 la escuela vocacional de educación artística que, a partir de 1953, fue conocida como escuela experimental de educación artística. Esta última fue dirigida por destacados artistas y buscó el desarrollo de talentos de la mano del uso de la radio más que fortalecer la experiencia del arte para el conjunto del sistema escolar. El acercamiento al arte fue más bien lúdico y los niños y las niñas buscaron el reconocimiento de los padres más que el desarrollo de una carrera profesional. (Rojas, 2010).

Este acontecimiento fue sumamente relevante para la concepción sobre la educación artística que se tenía en nuestro país. Así, también marcó nuevos rumbos en cuanto a la función del arte en la educación ya que, además de reiterar la necesidad de estimular la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad estética, introdujo la idea del desarrollo de la creatividad como uno de los objetivos que debía cumplir la asignatura. Con el pasar de los años este planteamiento llegaría a constituirse uno de los propósitos centrales de la teoría de la educación artística (Errázuriz, 1994).

Esta orientación se tradujo en la formación de la Escuela Experimental Artística (actual Liceo Experimental Artístico): “El objetivo primordial de esta escuela era atender y orientar a los alumnos –generalmente niños de modestos recursos – de la Enseñanza primaria del país, a fin de descubrir y estimular las inclinaciones y capacidades creadoras de aquellos que tuvieran predisposiciones para el área de arte. De este modo, intentaba entregar una preparación para proyectar a sus alumnos en estudios de carreras artísticas o en el ámbito laboral relacionado con esta área” (Errázuriz, 1994:150).

La escuela fue una de las primeras de su tipo en Latinoamérica y contó con fuerte apoyo del Estado y las autoridades. Llegó a tener cerca de 180 alumnos de ambos sexos, venidos de varias regiones del país. Impartía educación plástica (dibujo, pintura, escultura, arte de los metales, artes textiles y de la madera) música (canto, conjunto coral, instrumentos) y dinámica (danza y teatro). Actualmente el Liceo Experimental Artístico cuenta con 457 alumnos entre enseñanza básica y media, y es el único establecimiento en Chile que otorga el título de Técnico Artístico en la especialidad elegida por los alumnos.

Posterior a esto, el autor expone que el Decreto 300 promulgado por el régimen militar en nuestro país afectó fuertemente el estado de la eduarts¹², eliminando la obligatoriedad de la asignatura de arte en séptimo y octavo básico y reduciendo su extensión en los primeros años de enseñanza media. Además, se plantea que es posible que las temáticas y contenidos también se hayan visto fuertemente afectadas por el clima de autoritarismo del país (Errázuriz, 1994).

El autor señala que desde 1990 se realizaron una serie de cambios en las orientaciones de la educación artística a nivel escolar. Con la reforma educacional implementada en 1996, se estableció la obligatoriedad de la disciplina artística en el curriculum escolar, en todos los niveles de enseñanza.

En Chile ha primado una concepción utilitarista de la enseñanza del arte: “El énfasis de la enseñanza artística en Chile se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico; vale decir, el trabajo se ha orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas en desmedro de apreciación y reflexión en torno al Arte. Aún cuando afines del siglo pasado se aprecia una tendencia a incorporar la formación estética, todavía se puede

¹²En la literatura especializada se acepta y comprende el uso del concepto “eduarts” como educación artística.

constatar un fuerte predominio de la enseñanza del Arte desde una perspectiva funcional” (Errázuriz, 1994:185).

Veinte años después de la recopilación histórica realizada por Errázuriz en torno la educación artística chilena, surge una nueva serie de críticas al discurso curricular, que constituyen un aporte disidente a la discusión de este tema.

En Chile, los planes y programas son centralizados, es decir, comunes para todo el país. Sin embargo, existe la posibilidad de que los establecimientos educacionales elaboren sus propios planes y programas y los presenten para su aprobación al Ministerio de Educación. La enseñanza de las artes es obligatoria, y cada asignatura artística se imparte en forma separada. En la reforma iniciada en 1998 por la transformación producida en el arte a raíz del empleo de nuevas tecnologías, se produjo un cambio en la denominación de la asignatura - por lo cual las Artes Plásticas se convirtieron en Artes Visuales – y se introdujo la posibilidad de ampliar el espectro de la educación artística, incluyendo teatro y otras disciplinas.

Pese a los esfuerzos involucrados, aún hoy este tipo de asignaturas no consigue posicionarse en el curriculum escolar. Según Carlos Poblete¹³, los problemas de la educación artística en Chile han radicado en la "falta de conexión entre las distintas instancias de formación, la inexistencia de controles que permitan cautelar qué se está enseñando y con qué profundidad y la enorme desigualdad existente entre los establecimientos educacionales" (Poblete en González & Lizama, 2013). Claudio Merino¹⁴ coincide en este último punto, ya que "no todos los establecimientos educacionales cuentan con la infraestructura y el capital humano necesario para poder desarrollar estas asignaturas en propiedad" (Merino en González & Lizama, 2013).

¹³ Coordinador de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, Doctor (c) en Ciencias de la Educación y uno de los organizadores de la 9ª Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical (ISME).

¹⁴ Académico del Departamento de Música y Sonología y Coordinador de los Conciertos Didácticos de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile

Además del poco tiempo que las materias artísticas ocupan en el currículum, Merino añade que "los planes de estudios del Ministerio de Educación son utópicos y no estarían diseñados para el contexto real que los supone. En el papel se leen formidables y deseables, asumiéndose una práctica activa de los contenidos artísticos específicos, además de la capacidad para poder analizarlas desde distintos puntos de vista, como el contexto histórico, sus características estructurales y formales, sus materiales, la visión estética, entre otros; pero es inaplicable a la realidad local". (Merino en González & Lizama, 2013).

En cuanto a las soluciones a estas problemáticas, Poblete propone el "fortalecimiento del currículum escolar, específicamente en términos de la definición de un espacio de horas que sea obligatorio para todos los colegios del país. También cautelar al interior de los planes una efectiva progresión de aprendizajes, que permita desarrollar habilidades de orden superior a lo largo de toda la formación. Además, las universidades deberían "asumir un rol más enfático en la formación de profesores y en el desarrollo de investigación en educación artística, que permita incrementar la masa crítica existente en el campo, generar instancias de difusión e intercambio de experiencias, y fortalecer una producción académica capaz de alimentar las políticas de desarrollo de la enseñanza artística a nivel nacional y regional internacional" (Poblete en González & Lizama, 2013).

En este complejo escenario, distintas instituciones han venido desarrollando planes y proyectos que si bien no alcanzan a suplir los vacíos existentes al respecto, son aportes significativos para niños, niñas, jóvenes y profesores.

2.4 Fundamentos socio culturales de la incorporación de la educación artística al currículum escolar nacional.

Varios autores coinciden al señalar que la educación artística se entiende como un proceso de formación de sujetos mediante el arte, el cual conforma un campo de conocimiento distinto al lógico matemático o al narrativo lingüístico - ambos fuertemente

arraigados a nuestro actual sistema escolar - aunque igualmente aprehensible y enseñable. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011)

Según la UNESCO, las actividades de aprendizaje comprendidas en la educación artística incluyen la producción de arte y la reflexión encaminada a apreciar, observar, interpretar y criticar las artes creativas. (UNESCO, 2006)

Elliot Eisner, uno de los principales teóricos norteamericanos sobre educación artística, propuso que “Uno de los principales objetivos de la educación artística es cultivar sensibilidades y fomentar actitudes artísticas. A pesar de que no todos los estudiantes pretenden llegar a ser artistas, pueden estar informados y disfrutar de las cualidades estéticas del mundo en que viven” (Eisner, 1995:16), considerando entonces a la educación artística como un medio para la apreciación de la experiencia humana.

Algunos autores visualizan la educación artística como un camino para lograr objetivos que pueden ser adicionales o complementarios al proceso de educación y formación del ser humano. Así, Ramírez, Guijarro y Marín, definieron este tipo de educación como “Un conjunto de saberes cuyo objetivo es la creación de hábitos orientados a la producción y a la interpretación de los productos y fenómenos; pero esta capacitación ha de ir dirigida a que la persona sea competente para afrontar con mayores posibilidades y garantías la rápida evolución social, entendiendo el arte como parte del conocimiento humano, lo que significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general, a la que no se opone sino que la complementa” (Ramírez et. Al, 2010)

Eisner hizo explícita esta diferencia de acercamientos a la educación artística, distinguiendo principalmente dos justificaciones para enseñar arte en las instituciones educativas. La primera, denominada contextualista,¹⁵ considera las consecuencias

¹⁵ Esta justificación es también llamada *utilitarista* o educación *por* las artes.

instrumentales del arte y formula sus objetivos en base a las necesidades específicas de la sociedad. Esta justificación no tiene al arte como punto de partida, sino a los niños y a las niñas y al contexto del que ellos provienen y en el que se supone se van a desenvolver, por lo que extrae del arte lo que los niños requieren, ofreciendo ciertos valores educativos. (Eisner, 1995:2)

Este tipo de justificación determina previamente las necesidades del niño y de la niña, de la comunidad y de la sociedad en la que este está inserto. Entonces, si por ejemplo se asume que lo que la sociedad necesita es mejorar los resultados académicos de los alumnos, o desarrollar mayores capacidades creativas para responder de manera más adecuada a los desafíos de una sociedad informática, se encauzará la enseñanza del arte en esta dirección. Sin embargo, Eisner argumenta que no es posible determinar lo que una sociedad necesita sin referencia a un conjunto de valores, por lo que la manera de enseñar el arte, bajo esta justificación, dependerá de las visiones y creencias de quien defina sus criterios.

Existirían numerosas orientaciones dentro de esta fundamentación para enseñar arte. Dentro de este grupo se encuentran el arte terapéutico (arte terapia), el arte como medio para fomentar el pensamiento creativo, y por supuesto todos los esfuerzos por fortalecer la educación artística cuyo fin sea mejorar los resultados académicos de los alumnos. Dicha orientación afirma que “Las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, por lo que el arte puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos” (Eisner, 1995:8)

La segunda justificación es la denominada esencialista¹⁶ y su principal objetivo es contribuir a la experiencia y el conocimiento humano de un modo que solo el arte puede

¹⁶ Esta justificación ha sido llamada también *individualista*, o educación *para* las artes.

ofrecer. Así, se acentúa lo que el arte tiene de propio y único, lo que constituye un aporte a la comprensión individual del mundo y a la expresión de valores humanos fundamentales.

Según Eisner, “Oponiéndose al contextualista, el esencialista afirma que las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer, y que todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle” (Eisner, 1995:6)

Para el autor “El valor de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual” (Eisner, 1995:9). Visto desde esa perspectiva, una de las principales funciones del arte sería ofrecer un “sentido de lo visionario de la experiencia humana”, inclinándose más por la justificación esencialista de la enseñanza del arte.

2.5 Bases Curriculares de la Educación General Básica: Asignaturas artísticas.

Las bases curriculares de Educación Básica han vivido a través de los años variados ajustes, respondiendo a las reformas curriculares que se han ido sucediendo; la última actualización fue realizada durante el período 2012 - 2013, bajo el alero de la Ley General de Educación (LGE).

La LGE establece en el Artículo 19 que la educación básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual; desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal (Ministerio de Educación, 2013).

Para fines de esta investigación, se describirá el marco curricular de las asignaturas de Artes Visuales y Educación Musical, ya que son las disciplinas del currículum nacional que se enfocan en la expresión artística. En el currículum se argumenta la importancia que tiene para los niños y niñas del país vincularse con estas áreas del arte, pues considera fundamental la capacidad creativa y expresiva que desarrollan los alumnos mediante la exploración, apreciación y creación. Se destaca la transversalidad de los contenidos de estas asignaturas a todo el currículum, permitiendo así generar experiencias pedagógicas integrales, en donde el docente puede realizar un trabajo significativo en el aula.

Las bases curriculares de educación general básica de Artes Visuales tienen como objetivo fundamental que los alumnos desarrollen la sensibilidad y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico que les permitirán obtener el mayor provecho de la experiencia artística; el que aprendan a expresarse y crear utilizando los elementos del lenguaje de las artes visuales y a que valoren las manifestaciones artísticas de diversas épocas, reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal (Ministerio de Educación, 2013).

Desde este objetivo, las bases de artes visuales se sustentan en las siguientes perspectivas: énfasis en el hacer y la creatividad; ampliar el horizonte cultural de los estudiantes (patrimonio artístico local y nacional, latino americano y universal); importancia de la respuesta frente al arte; uso de nuevas tecnologías; diseño en la educación básica e integración con otras áreas. Todas estas perspectivas son focos para lograr los objetivos de aprendizaje: Por ejemplo, es muy importante para las artes visuales el hacer y la creatividad; por ende, existe una cierta cantidad de Objetivos de Aprendizaje que fomentan que el niño trabaje estas perspectivas y que el docente se focalice en estos aspectos.

En la organización curricular, encontramos dos ejes que estructuran la asignatura; el primero es expresar y crear visualmente; este eje se fundamenta en la relevancia que poseen

las artes en estimular el potencial creativo que posee un ser; a través de la experimentación y creación los niños y niñas logran expresar sus ideas personales, aspecto fundamental para la construcción de toda obra de arte. El segundo eje es apreciar y responder frente al arte, éste se interrelaciona con el eje anterior, pues a través de la experimentación del proceso de crear y expresar sus propias ideas, es como se va generando la concepción de que todo trabajo artístico tiene un significado para quien lo realiza y ve; desde esta manera, el expresar sensaciones es un paso fundamental para la apreciación y disfrute de las creaciones artísticas. Ambos ejes trabajan habilidades primordiales para las artes visuales, que promueven el pensamiento crítico y creativo, favoreciendo de manera potencial el desarrollo de cada ser. Las habilidades trabajadas en las artes visuales que responden directamente a los ejes señalados son: Expresión, creación, manejo de materiales, herramientas y procedimientos, análisis crítico y comunicación.

Otro punto importante de las bases curriculares es la promoción de actitudes que derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), estas buscan contribuir en la formación integral de los estudiantes y pasan a ser objetivos importantes dentro de la propuesta de las actividades artísticas.

Las unidades diseñadas en la asignatura responden en todos sus niveles a objetivos y temas en común. Uno de los principales es la observación del entorno cultural, familiar y natural, que es elemental para vincular al niño o niña con su identidad y comunidad. Otros objetivos importantes tienden a la experimentación y manejo de herramientas, procedimientos y métodos de trabajo; a la apreciación del arte tanto a nivel individual como del otro y de la humanidad y la manifestación de la expresión personal y colectiva dentro de las creaciones.

El marco curricular de Educación Musical se asienta en el valor y aporte que tiene este lenguaje artístico en la identidad de las culturas y la expresión de las personas. La música se puede crear, disfrutar, aprender, socializar, interpretar, entre otras cosas,

permitiendo a cada ser logros que ayudan a su autorrealización y autoestima. Esta asignatura toma elementos fundamentales, como la integración de los componentes de la música, integración de la música con otros medios de expresión, el repertorio musical, conservación y transmisión musical y profundización y ejercitación. Cada uno de estos elementos muestra a la música como esencia y posibilitan en su conjunto la interacción y apropiación de ella, entregando un marco al docente para focalizar su trabajo en el aula.

La asignatura está organizada curricularmente por tres ejes fundamentales, el primero es escuchar y apreciar, que considera principalmente la escucha activa del alumno, lo cual es base para la experimentación a través de las vivencias propias y la comunicación de ideas de lo que siente. El segundo eje es interpretar y crear, en donde el alumno incorpora toda la actividad musical que surge como expresión, comunica a través del lenguaje musical y a la vez vive el proceso creativo que surge del apropiarse de los conocimientos trabajados. El tercer y último eje es reflexionar y contextualizar, a través de la música conocemos parte de nuestra propia cultura y la de otros, fomentando el respeto, tolerancia y apreciación. Las habilidades que están reflejadas en estos ejes son las siguientes: Escuchar, apreciar, interpretar, crear, reflexionar y contextualizar (Ministerio de Educación, 2013).

Las actitudes que se promueven en las bases de música derivan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales y buscan establecer objetivos que se trabajen de manera permanente y que ayuden al desarrollo integral de los estudiantes. Éstas se basan en la confianza propia, en el reconocer, en la valoración y en la disposición a la participación.

Las unidades creadas tienen, en todos los niveles, objetivos de aprendizaje que apuntan hacia similares temáticas, y estas son: Escuchar las cualidades del sonido; expresar ideas y emociones; escuchar diversos tipos de música que expandan el conocimiento de la propia cultura y la de otros; vivenciar y experimentar con recursos de la música; improvisar

y explorar utilizando elementos del lenguaje musical; identificar y describir las experiencias vividas y trabajar con otros tanto en la creación como en la apreciación.

2.6 Desarrollo cognitivo y social en la primera infancia.

Para esta investigación, se entenderá como desarrollo cognitivo lo manifestado por la psicología cognitiva, en cuanto a que existen cambios en el ser que ocurren de forma ordenada, mediante los cuales los procesos mentales se vuelven más complejos.

A continuación, se presentan los planteamientos de los principales teóricos abocados al estudio del desarrollo cognitivo y psicosocial del niño y la niña. La descripción de las teorías del desarrollo se basará fundamentalmente en el período de edad comprendido en la primera infancia, ya que responde de manera precisa a la presente investigación.

Jean Piaget sostuvo en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil que los principios de la lógica comienzan a instalarse antes de la adquisición del lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural.

Piaget descartó la idea de que la evolución del pensamiento y el desarrollo cognoscitivo fuese un proceso continuo o lineal, describiendo en cambio períodos o estadios en los que se configuran determinados esquemas característicos y en los que se generan las condiciones para que se produzca el salto al próximo estadio, caracterizado de una nueva manera y por nuevos esquemas. En algunos estadios prevalece la “asimilación” y en otros la “acomodación”. Definió esencialmente una secuencia de cuatro grandes estadios o períodos, que su vez se dividen en subestadios. Los estadios se suceden, de acuerdo a la “epistemología genética” piagetana de modo tal que en cada uno de ellos se generan (a eso

se refiere aquí el término genético) las condiciones cognoscitivas a nivel del pensamiento para que pueda aparecer el estadio siguiente. (Piaget, 1947).

Para el desarrollo de esta investigación, es útil enfocarse en los estadios preoperatorio y de operaciones concretas, los cuales tienen lugar aproximadamente entre los 2 y 7 años, y luego entre los 7 y 11 años de edad respectivamente. El estadio preoperatorio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa sensorio motora, dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación o falta de reversibilidad. Como procesos característicos de esta etapa, se distinguen el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la falta de reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades). Este planteamiento se contrapone al de Noam Chomsky, quien opinaba que niños y niñas vienen equipados desde su nacimiento con los conocimientos requeridos, y sólo necesitan tiempo para desarrollarlos.

En el estadio de las operaciones concretas, en tanto, se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas, ya que niños y niñas en esta fase son capaces de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de las capacidades de conservación - comprender que la cantidad, volumen, entre otros, se mantiene igual aunque se varíe su forma – y de reversibilidad, llegar a generalizaciones acertadas.

Los ocho estadios del desarrollo de la personalidad de la teoría epigenética de Eric Erikson plantean que la personalidad de los individuos se transforma a través de diversas etapas psicosociales durante toda su vida. En cada etapa del desarrollo, el individuo debe afrontar y dar solución a un problema. Cada dilema tiene una solución positiva y otra negativa. Del triunfo de este dilema depende que el individuo pueda pasar de una fase a otra.

Para pasar de una etapa a la siguiente se requiere estar preparado biológica, psicológica y socialmente, y ocurre cuando la preparación individual coincide con la preparación social. La solución de una crisis de desarrollo da paso a un aspecto particular del crecimiento de la personalidad asociado principalmente a una de las fases del ciclo vital.

Si se pasa bien por un estadio, se consiguen o integran ciertas virtudes o fuerzas psicosociales a la personalidad, ayudándole en el resto de los estadios de la vida. Por el contrario, si no se pasan adecuadamente, se podrían desarrollar mal adaptaciones o malignidades, y poner en peligro el desarrollo faltante.

Según Erikson, existe una idea trascendental que define cada estadio: “La mutualidad” (interacciones entre generaciones) refiere a la influencia de los padres y madres en el desarrollo de las niñas y los niños, y de ellos y ellas en el desarrollo de los padres y madres. Las formas en que se interactúa son complejas, pero no se deben ignorar que influyen en el desarrollo mutuo (Erikson, 1950).

Robert Selman realizó trabajos sobre las características del pensamiento del niño y la niña en situaciones sociales, los que lo llevaron a determinar que, en un principio, los niños y las niñas no hacen distinciones entre sus ideas y percepciones y las de los demás; luego, comienzan a diferenciar entre sus pensamientos y los de los otros, pero no se esfuerzan por comprenderlos ni tenerlos en cuenta. Más tarde, intentan explicar cómo se sienten los demás, pero al hacerlo suponen que sus propios sentimientos pertenecen al otro (creen que existe una semejanza de intereses e inquietudes ajenos a los de él). Finalmente, hacia los 6 años, comprenden que los otros tienen ideas y puntos de vista que pueden ser iguales o diferentes a los propios, con el mismo o distinto fundamento lógico. Esta posibilidad marca el punto de pasaje del nivel pre convencional al siguiente nivel (convencional) en el desarrollo de la moral. (Selman, 1971)

Para Lev Vigotsky, en tanto, el desarrollo cognitivo del niño y de la niña ocurre en dos niveles:

- Un primer nivel, llamado desarrollo real, en donde el niño y la niña se desempeña trabajando y resolviendo tareas o problemas sin la ayuda de otro, lo cual es lo que comúnmente se evalúa en las escuelas.
- El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño o niña puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona.

La brecha entre esos dos niveles de competencia es lo que se llama Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual se basa en la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial. La ZDP se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el niño o la niña y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto o un par más competente. La idea de que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medie entre la tarea y el niño o la niña es lo que se llama andamiaje (Vigotsky, 1978).

A nivel colectivo, el concepto de socialización se plantea como el proceso mediante el cual las personas adquieren formas de actuar y pensar, desarrollando maneras de sentir que les permiten desenvolverse eficazmente en la sociedad. Este proceso, por tanto, permite adquirir, en la interacción con los otros, conocimientos, normas y valores de la sociedad en la que se vive, facilitando así la integración participativa de la persona al medio en que se desenvuelve. (Fontaine, 2002)

Existen dos tipos de socialización. El proceso de socialización primaria es la primera instancia de socialización que el individuo debe enfrentar en su niñez para lograr convertirse en miembro de la sociedad. Es un proceso que se vive dentro del núcleo familiar, en el que los padres se transforman en el principal modelo a seguir del niño. Los

adultos son los que disponen de lo que se puede o no hacer, decir e incluso pensar; son ellos los que poseen el poder suficiente (a los ojos del niño y la niña) para definir lo que es o no es moralmente correcto y lo que es aceptado o no en la sociedad en la cual ha nacido. (Berger & Luckman, 1986)

El niño y la niña no intervienen en la elección de sus otros significantes (porque no puede), son los padres o adultos más cercanos que le corresponden y por lo tanto son las reglas que debe “aprender y aprehender”. Al aceptar el mundo de los otros, está aceptando el mundo en general, con sus deberes y sus normas, por lo tanto el niño y la niña adquieren lo que socialmente está estipulado.

El proceso de socialización primaria conlleva una fuerte carga emocional, pues se da sólo con los adultos que son significativos para el niño y la niña, lo que hace que cuando internalice el mundo, considere éste como el único existente. Este proceso termina cuando el niño y la niña ya son miembros de la sociedad y se manifiesta cuando se tiene establecido el concepto del otro generalizado (la sociedad) en su conciencia y todo lo que ello implica (Berger & Luckman, 1986).

La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Es la internalización de submundos (realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria) institucionales o basados sobre instituciones (Berger & Luckman, 1986).

La relación con los padres sigue siendo la base para enfrentar los desafíos de una socialización cada vez más exigente. Sin embargo, la escuela representa el escenario de mayor exigencia social, donde el niño y la niña deben demostrar y demostrarse que son capaces de hacer amigos, ser aceptados y queridos por sus pares, cumplir con las expectativas que sus padres y profesores tienen puestas en él y ella, y saber levantarse

frente a los pequeños tropiezos. Otros adultos surgen como nuevos modelos de conducta para el niño y la niña: Profesores, deportistas, etc.

Otro de los agentes socializadores más importantes en el proceso de aprendizaje es el grupo de pares, ya que es con ellos que los niños y las niñas aprenden a relacionarse entre iguales, a aceptar las “reglas del juego” comunes y compartidas, a comprender que existen derechos y obligaciones válidas para todos por igual y a desarrollar una conducta de respeto mutuo frente a los intereses, capacidades y sentimientos diferentes (Fontaine, 2002).

La interacción social entre iguales incluye numerosos elementos a tener en cuenta: habilidades sociales (toma de turnos, asertividad, entre otros), comprensión de los estados mentales de los demás (intenciones, creencias, emociones), adecuación con el contexto en el que tiene lugar, entre otros.

El niño y la niña comienzan a tener mayor control sobre su conducta y junto a la conciencia de esta capacidad de autocontrol, pueden aparecer actos compulsivos o movimientos motores repetitivos o tics. Estos últimos reflejan que el niño o la niña está sometido(a) a un considerable grado de tensión. Hay que tener presente que en esta etapa el niño o la niña experimenta un variado ámbito de preocupaciones, las cuales si no son sobrellevadas en forma adecuada, determinan ansiedad y otros síntomas asociados.

La realidad es mediatizada por los adultos “con una selección de aspectos” que se transmiten al niño y a la niña, de acuerdo al lugar que ocupan (el niño o la niña y su familia) en la sociedad en la cual viven, es decir, de acuerdo a su cultura, a sus tradiciones, a sus concepciones de mundo, dependiendo de lo que consideran necesario y/o importante de transmitir y/u omitir.

2.7 Arte, creatividad y educación.

Para John Dewey (2010), los adultos frecuentemente suelen violentar la naturaleza de los niños y las niñas, al dificultar los mejores resultados éticos introduciendo al niño y a la niña demasiado rápidamente en una cantidad de estudios especiales (como la lecto-escritura o la geografía, entre otros) que para edades tempranas no tienen ninguna relación con su vida social. Para él, el verdadero centro de correlación de las materias no es, por ejemplo, la ciencia, sino las propias actividades sociales del niño o niña, en torno a la cual todas las materias deberían integrarse en un todo, en vez de ser reducidas a simples unidades, para así poder explicarlas desde su propia experiencia.

Esta parcialización del conocimiento produciría en el niño o niña la dispersión de sus ideas en vez de concentrarlas o potenciarlas. Es por esto que la base de educación debería situarse en las capacidades del niño o niña, actuando según las mismas líneas constructivas generales que han producido la civilización. De esta manera, en donde ningún conocimiento primaría por sobre otro, sería más fácil introducir a los niños y a las niñas en el conocimiento de materias más formales.

Dewey también planteó que una de las más grandes dificultades en la enseñanza actual de las ciencias es que se presenta el material en forma puramente objetiva, o se le trata como una nueva y peculiar especie de experiencia que el niño y la niña deben añadir a la que ya poseen. El autor señala que, en realidad, la ciencia es de valor porque proporciona la capacidad para interpretar y controlar la experiencia ya adquirida, por lo que debe enseñarse no como una nueva materia, sino mostrando los factores ya incluidos en la experiencia anterior y proporcionando los instrumentos con los que puede ser fácil y eficazmente regulada esa experiencia.

La vida, al tener siempre aspectos concernientes a la ciencia, al arte y/o a la cultura, no necesita sobrellevarse de manera progresiva, ya que el progreso no estaría en la sucesión

de estudio, sino en el desarrollo de nuevas actitudes y nuevos intereses respecto a la experiencia. Por ende, la educación debe ser concebida como una reconstrucción continua de esta experiencia. Establecer cualquier finalidad fuera de la educación, que determina su objetivo y su nivel, postula Dewey, es privar al proceso educativo de gran parte de su sentido, obligando entonces a emplear estímulos falsos y externos en el trato con los niños y las niñas.

Para este autor, el arte es una forma de experiencias que vivifica la vida y que contribuye a que el organismo se dé cuenta que está vivo, provocando sentimientos tan elevados que pueden llegar a identificar esta experiencia como un evento único en la vida. Sin duda, lo artístico es de por sí una expresión y experiencia valiosa en la vida de cualquier ser humano.

Gianni Rodari, de manera semejante, apostó por una escuela y un ambiente familiar que estimularan al niño a crear, no sólo a obedecer y recibir conocimiento de forma pasiva. Propuso numerosos juegos que estimulaban esta creatividad, avalados por la propia experiencia del autor en las aulas. Estos juegos se basaron en el lenguaje, pero estaba convencido de que la creatividad así entrenada podría ser útil en otros campos.

Es bastante aceptado que la creación surge a partir de la oposición de dos conceptos que no se habían enfrentado anteriormente: "La función creadora de la imaginación es esencial tanto para los descubrimientos científicos como para el surgimiento de la obra de arte. "Este planteamiento dio origen a las teorías científicas y/o biológicas sobre la creatividad. (Rodari, 1973).

Rodari criticó también a la escuela tradicional, en donde las capacidades más valoradas de un alumno son la atención y la memoria, en detrimento de la imaginación y la creatividad. Aún más, estableció una diferencia entre ambos conceptos, caracterizando a la imaginación como parte de un proceso reproductor, mientras que la fantasía es parte de uno

creador. Para él, la creatividad era sinónimo del pensamiento divergente: Una mente creativa es activa, inquieta, descubridora de nuevos problemas allí donde otros temen indagar y tiene un carácter festivo, característica a la cual el autor le da mucha importancia. Reivindicó así una sociedad y una escuela no represivas, en la que aprender no fuera una manera de evitar castigos proponiendo, en definitiva, una educación basada en la creatividad.

La creatividad se pone en marcha como una respuesta frente a los problemas, desafíos y oportunidades, que se perciben o descubren. El reconocimiento de una falla, una omisión o una insuficiencia, pueden bastar para desatar un proceso creativo. La incomodidad generada por una situación que no es satisfactoria, la tensión que impone la falta de armonía, la simple imperfección, las provocaciones de la fantasía, la fuerza de la duda, el descubrimiento de una opción, dan vida a un movimiento que se manifiesta ante todo como búsqueda de nuevas conexiones entre elementos conocidos. (López, 1995)

Sólo de este modo habría intentos creativos. La ausencia total de tensión o de conflicto, no generaría jamás ningún esfuerzo de perfección. Esto es lo que David Perkins intentó expresar con el concepto de propósito: “El propósito es lo que organiza los diversos medios de la mente hacia fines creadores” (Perkins, 1988:91).

Carl Rogers abordó por primera vez la reflexión sobre creatividad, en un artículo de 1954 que tituló Hacia una Teoría de la Creatividad. En este trabajo relacionó las deficiencias más graves de nuestra cultura con la escasez de creatividad, e insistió en que se requiere con la mayor de las urgencias contar con personas creativas. Sin parecerle indiferente el valor social de la creatividad, afirmó que ésta no se restringe a ningún contenido determinado, de modo que podemos encontrarla expresada tanto en un cuadro, una sinfonía, una teoría científica, una tecnología de guerra, como en un procedimiento en el plano de las relaciones humanas o una nueva forma de la propia personalidad.

El aspecto más específico de la contribución de Rogers está en haber ligado indisolublemente la creatividad y la tendencia humana a la actualización de las potencialidades. En su opinión, el hecho clave es que “El individuo crea sobre todo porque eso lo satisface, y porque lo siente como una conducta autorrealizadora” (Rogers, 1972:305). Más aún, sólo es posible la creatividad en tanto se alcanzan resultados originales, que surgen de la interacción entre la unicidad o singularidad de una persona, y los materiales de su experiencia.

Para Joy Guilford (1969), el pensamiento divergente se desarrolla en un universo que no reconoce límites ni exclusiones. De acuerdo a la definición de Paul Torrance, divergencia equivale a “Mirar desde distintas perspectivas, buscar siempre más de una respuesta, desarticular esquemas rígidos, no apoyarse en suposiciones únicas y previas; es decir, ensayar, establecer nuevas asociaciones, seleccionar de modo no usual, establecer reestructuraciones sobre lo aparentemente insólito o inútil, lanzarse por caminos inesperados, tantear para producir algo nuevo o desconocido”. (Torrance, 1977)

Hace algunas décadas, el psicólogo educacional David Ausubel reaccionó a esta tendencia, señalando que el término creatividad se había convertido en uno de los términos más vagos, ambiguos y confusos de la psicología y la educación contemporáneas: La “enseñanza de la creatividad” se ha convertido en una de las modas y consignas más novedosas y florecientes de la escena educativa actual. (López, 1995). En parte por la confusión conceptual que rodea este término, muchos educadores han adoptado objetivos educativos carentes de realismo en lo tocante al cultivo de la creatividad; y muchos psicólogos educativos bien formados, se han engañado a sí mismos al creerse capaces de identificar a los alumnos con desacostumbradas potencialidades para la creatividad (Ausubel, 1980).

La educación por el arte no hace distinciones entre las diversas áreas del desarrollo del ser humano, sino que enfatiza la integración de lo artístico en la educación en general,

entendiendo el arte como un medio de comunicación, expresión y de auto identificación de la personalidad. El concepto parte de una concepción integradora del ser humano, al que concibe en una permanente relación dinámica con su medio, sea este físico – natural como histórico – social. Es el entorno el que favorece u obstaculiza las tendencias activas de la persona, y es por eso que en la educación por el arte el niño y la niña resuelven actuando, y es en su experiencia, a través de los distintos lenguajes del arte, en donde obtiene el verdadero aprendizaje.

Herbert Read (1973) propuso muchos de los principios teóricos que lo sustentan, planteando que el arte es un medio subordinado a dos objetivos: El proceso de personalización de las actitudes y la conducta y la integración del hombre en la vida social, enfatizando el proceso de reciprocidad social.

Según esto, la educación debe conducir al hombre a vivir su vida en forma espontánea, natural, creadora y con armonía emocional e intelectual, insistiendo en la formación de elementos sensibles y emocionales.

Viktor Lowenfeld, en relación a la educación por el arte, plantea el establecimiento de un equilibrio entre intelecto y emociones, enfatizando la importancia de la adaptación del hombre al medio en el que se desenvuelve. Asigna un carácter social a la educación por el arte, planteando que es fundamental hacer a los individuos más sensibles a las necesidades de los demás. La importancia radica en el proceso creador, los sentimientos y percepciones, en síntesis, en las reacciones del hombre frente a su medio. (Lowenfeld, 1972)

Ambos autores plantean que la educación por el arte debe basarse en el desarrollo de la imaginación, los sentidos y sentimientos, en la ampliación del mundo sensorial y de las facultades creadoras, que deben transferirse a todos los dominios de la actividad humana. A través de la educación por el arte puede abordarse cualquier cultura, cualquier tema

controvertido o necesario. El arte es una ventana al mundo que los educadores siempre pueden aprovechar.

Por ejemplo, la XXX Conferencia General de la UNESCO (1999) propuso promover la inclusión de disciplinas artísticas en la formación general del niño, de la niña y del adolescente por considerar que la educación artística:

- Contribuye al desarrollo de su personalidad, en lo emocional y en lo cognitivo,
- Tiene una influencia positiva en su desarrollo general, en el académico y en el personal,
- Inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos,
- Estimula las capacidades de imaginación, expresión oral, la habilidad manual, la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, entre otros,
- Incide en el fortalecimiento de la conciencia de uno mismo y de su propia identidad,
- Dota a los niños, a las niñas y a adolescentes de instrumentos de comunicación y autoexpresión,
- Contribuye a la creación de audiencias de calidad favoreciendo el respeto intercultural,
- Desarrolla la motivación de relación,
- Incrementa las oportunidades de interacción con los pares,
- Desarrolla habilidades sociales básicas, manejando de forma coherente y atinente los refuerzos a las conductas relacionadas con intenciones comunicativas,
- Penetra en la acción del otro, a través de situaciones que incorporen acciones significativas para él o ella, ya sea por medio de actividades de imitación, acciones con utilización de objetos a compartir, y a través de los cuales se podrá relacionar con otro, establecer contacto ocular e interactuar significativamente en propuestas lúdicas y/o funcionales,
- Produce contacto físico o corporal con otros(as), por medio de juegos de interacción (grupos, parejas, formar círculos, y otros),

- Permite la participación en juegos de imitación y contra imitación, posibilitando el contacto ocular y corporal espontáneo.

Es importante que en el desarrollo del currículum se considere siempre el análisis y reflexión acerca de la producción artística. Esto puede hacerse experimentando con los diferentes elementos presentes en la producción artística, y relacionándolos para explorar y encontrar relaciones nuevas entre ellos. Las obras artísticas logradas, por otro lado, sirven de referente ejemplar para ese análisis y reflexión, en la medida en que constituyen soluciones eficaces y creativas a problemas y a propósitos de expresión que el autor/creador se ha planteado y que ha conseguido resolver de modo satisfactorio.

El arte, como herramienta didáctica, es un recurso que permitirá aprovechar las peculiaridades lúdicas desde el período sensomotriz (según las fases piagetanas), porque el primer lenguaje es corporal, de tal forma que los niños y las niñas nos hablan con sus gestos, movimientos y sonidos, hasta que éstos llegan a ser expresados en el lenguaje convencional de las diferentes culturas.

No es necesario ser un artista convencional. El arte que se emplea, es el natural, producto de las recepciones sensitivas y de toda la experiencia socio emocional que ocurre en el propio entorno, de tal forma que los indicadores de logros se interpretan a la luz de su propia cultura y experiencia social, de las comunidades urbanas y rurales, en donde vive el pueblo que sostiene las naciones con su trabajo; es un arte popular, trastocado por la pedagogía para ser un recurso para apropiarse de los saberes y recuperar la propia humanidad como lo expresa Paulo Freire en la Pedagogía del Oprimido. (Granadino, 2005)

El ser humano, desde sus primeros movimientos, debe ser inducido para conocer el mundo real, percibiendo por los sentidos e interpretando la naturaleza social y natural plasmada en las artes plásticas, escénicas, corporales y musicales, que estimularán el desarrollo completo de su organismo, favoreciendo las conexiones sinápticas y

potenciando los saberes sociales, culturales y científicos que se abordan posteriormente en la educación parvularia y básica.

En esta misma línea, Howard Gardner señala que “Quien se asome a casi cualquier jardín de infantes penetrará en un mundo agraciado por la imaginación y la inventiva de los niños. Algunos chicos estarán construyendo complicadas estructuras con bloques de madera. Otros modelarán personas, animales o artículos domésticos con arcilla o plastilina. Escuchémoslos cantar: Habrá fragmentos melódicos, coplas familiares y otras tonadas compuestas de distintos compases de muchas canciones. Cuando los niños hablen, escucharemos los relatos que fabrican y las cautivantes figuras retóricas que emplean” (Gardner, 1997:107-132).

Finalmente y a raíz de todo lo señalado anteriormente, Arthur Efland (s/f) señala la importancia, como educadores, de definir clara y fundadamente una posición en torno al tipo de arte que se pretende enseñar, haciendo la distinción entre la educación por el arte y la educación artística en sí, ya que a su parecer, muchas son las personas que tienden a confundir ambos conceptos, pero en la práctica pedagógica quedan claramente diferenciados, debido al asentado peso de la tradición expresiva o bien porque ha prevalecido un tipo de formación, anterior a las leyes generales de enseñanza, condicionados por el aprendizaje de los dominios técnicos como el protagonismo del dibujo geométrico, la teoría del color o las partituras musicales.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLOGICO

En la presente Tesis se ha llevado a cabo una investigación exploratoria – descriptiva, buscando encontrar las características, evoluciones y/o mejoras relevantes que se pudieran presentar en un tema poco abordado por las ciencias sociales como lo ha sido el desarrollo de las artes en el contexto educativo de la primera infancia.

Para esto, se utilizó el enfoque cualitativo, debido a que es una investigación sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. (Sandín, 2003)

3.1 Paradigma de base.

La base que sustenta la presente investigación es el paradigma comprensivo - interpretativo, ya que nos permite conocer en profundidad el fenómeno en cuestión: El papel del arte en la educación. Se preocupa de explicar sucesos complejos, tratando de describirlos en su totalidad. Por lo tanto, la tarea a realizar es estudiarla realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil & García, 2002).

Entendiendo que la temática a abordar es compleja, en el sentido de que no ha habido suficientes estudios abocados a develar el aporte del arte a un curriculum educacional que experimenta constantes cambios de acuerdo a las demandas sociales actuales, es menester comenzar conociendo el contexto histórico y socio cultural de la educación en el cual se han enmarcado estos cambios.

Situar esta investigación desde un paradigma comprensivo - interpretativo, con una visión interpretativa y holística de la realidad, los escenarios, las personas y sus acciones, permite aproximarse a la historia de las demandas y necesidades de sujetos reales, que han estado presentes en el mundo y que han podido, en cierta medida, ofrecer información sobre las experiencias, opiniones y valores, individuales y colectivos que han dado sustento a la conformación de la educación en Chile. Al alero de esta perspectiva, los sujetos no son reducidos a variables, sino que son considerados como un todo. Es así como el

conocimiento de los significados y el constructo social que existen tras el fenómeno de estudio sentará las bases para su posterior comprensión y análisis. (Rodríguez et al, 2002).

3.2 Tipo de estudio y justificación.

El tipo de estudio utilizado fue el estudio de caso. Según planteó Robert Stake, (1995) el cometido real del estudio de caso es estudiar en profundidad un caso particular para conocerlo bien. Implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo y sistemático del caso que interesa estudiar, es decir, la relevancia que le da la educación general básica al arte como potenciador de aprendizajes.

Lawrence Stenhouse (1990) señaló que la especificidad del estudio de caso le hace ser un método muy útil para el análisis de problemas prácticos, situaciones o acontecimientos que surgen en la cotidianidad. Como producto final de este tipo de investigación, se genera una rica descripción del objeto de estudio. Emplear el estudio de caso para efectos de esta investigación, proveerá de información detallada, específica, espacial y temporal sobre el hecho a explorar. Esto es necesario para develar, comprender e interpretar las problemáticas, las creencias, las ideas, los prejuicios y los valores implicados en el tema de la valoración de la educación desde el arte, tanto desde las perspectivas que pueden tener los informantes respecto del tema sin intervenir a priori en sus concepciones, como desde los lineamientos presentes en los documentos técnicos ministeriales.

A partir del análisis de este caso se pretende a futuro establecer un precedente para la creación de lineamientos y estrategias para la enseñanza de las artes que puedan articularse transversalmente con todos los ámbitos de aprendizaje de la Educación General Básica.

3.3 Viabilidad del estudio.

Al acotar el estudio hacia la información proveniente de la revisión de fuentes históricas, documentos técnicos e informantes claves, que tengan diferentes perspectivas respecto a la triada educación, artes e infancia, se facilitó la realización de la investigación, ya que no se necesitaron grandes o costosos recursos y bastó con crear un marco metodológico que permitiera responder a la interrogante planteada y lograr los objetivos propuestos. La información referente al currículum oficial y educación rural es accesible a todo público desde la página web del Ministerio de Educación, y existe tanto variedad de bibliografía en educación y arte chilenos disponible, como contacto permanente con profesionales ligados a la educación por el arte y la educación artística inicial.

3.4 Técnicas de investigación.

Para esta investigación el objeto de estudio fue descubrir el conocimiento cultural almacenado en la memoria individual y colectiva, cómo éste es empleado en la interacción social y las consecuencias de aquella interacción. Esto implica que el conocimiento cultural guardado por los participantes sociales constituye la conducta y comunicación social apreciables. Por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica residió en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes.

Para lograr reunir, seleccionar y organizar la mayor y mejor información entregada por las fuentes, se consideraron dos técnicas que permitieron indagar en los constructos sociales y culturales que existían en torno a la presencia y relevancia del arte en el contexto educativo infantil:

Revisión de documentos oficiales: Se utilizaron documentos históricos de la conformación del sistema educacional de Chile en general y de la educación general básica rural en particular; la aparición de las manifestaciones artístico – culturales infantiles en la sociedad contemporánea; la fundamentación socio cultural de la educación artística en

Chile desde la mirada del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes; los objetivos fundamentales de las asignaturas artísticas del marco curricular de la educación general básica y la fundamentación teórica del aporte del arte al desarrollo cognitivo y psicosocial, basándose en convenciones de la UNESCO y en autores como Howard Gardner, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, Arthur Efland, Jean Piaget, Lev Vigotsky, entre otros. Esta revisión permitió reflejar las formas de la cultura y de la acción social que se deseaban investigar preservando sus cualidades distintivas (Atkinson, 2005). El análisis de la información generada a partir de los documentos mencionados originará una interpretación sucesiva de los hechos, aportando conceptos y relaciones nuevos que capturarán la complejidad y profundidad de la valoración del aporte del arte a la educación de la primera infancia. (Strauss, 1989)

Entrevista semiestructurada: Definida como un proceso de comunicación (conversación) programado entre dos personas, en la que se dan turnos de habla, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables (Dingwall, 1997). La formulación de preguntas permitió la recolección de datos sobre un aspecto concreto, así como la opinión del(a) entrevistado(a). Las preguntas fueron definidas por el investigador a modo de guión y su formulación varió en función del desarrollo de la entrevista, pudiendo profundizarse en cuestiones relevantes mediante la formulación de nuevas preguntas (Hernández y García, 2008). Es así como a través de las entrevistas a personas ligadas a la educación rural y al arte se pretendió indagar en la significación que ellos le otorgan al desarrollo artístico en el marco de la educación infantil.

Para conocer esta visión, las preguntas se orientaron hacia su experiencia profesional, sus percepciones en torno al aporte del arte a la educación, la adquisición de saberes transversales por parte del niño, el estado y la valoración del desarrollo de las artes, la postura de la academia ante la posibilidad de colocar en un mismo nivel de prioridad a la ciencia y al arte, los conocimientos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que ambas disciplinas debieran favorecer, entre otros.

Grupos Focales: Esta técnica se puede definir “Como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión”. (Krueger, 1991:24). Este instrumento se aplicó a los niños y niñas y sus familias de una escuela rural.

3.5 Muestra y criterios de selección.

Se eligieron muestras no probabilísticas ya que lo que se buscaba no dependía de la probabilidad o de un procedimiento mecánico, sino de las decisiones a tomar en base a las características de la investigación, por lo que, más que representatividad de elementos de una población, se requería de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández, Fernández & Baptista, 1998).

La clase de muestra seleccionada fue de sujeto tipo, en donde el criterio de elección fundamental fue la posibilidad de obtener una mayor riqueza, profundidad y calidad de la información, ya sea respecto del currículum oficial de educación general básica, el desarrollo del arte y la primera infancia. La muestra se fue ajustando al tipo y cantidad de información que en cada momento se precisó, y se trabajó generalmente con muestras pequeñas y estadísticamente no representativas.

La muestra corresponde principalmente a personas que tuvieran conocimiento (directo e indirecto) y/o desempeño laboral ligados al desarrollo de las artes en la primera infancia, ya fueran estos profesoras (es) de educación básica, profesores de arte o de educación artística y profesionales ligados a temas de educación, políticas de la primera

infancia y ruralidad (equipos de gestión del establecimiento o de la comuna), entre otros. Fue una muestra heterogénea en cuanto a edad, género, nivel de especialización y participación en las actividades anteriormente señaladas.

Para esta investigación hemos elegido a la comunidad educativa (equipo de gestión, docentes, alumnos y alumnas de primero a cuarto año básico y sus respectivas familias) del Colegio Rural Mariano Latorre Court¹⁷, establecimiento multigrado incompleto¹⁸ perteneciente a la comuna de Codegua¹⁹, la cual se encuentra ubicada al norte de la región del Libertador Bernardo O'Higgins.

3.6 Criterios de credibilidad.

El principio básico de la triangulación consiste en recoger y analizar datos desde distintos ángulos para compararlos y contrastarlos entre sí. Norman Denzin (1970) define la triangulación como "La combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno."

Para Stephen Kemmis (1983), en tanto, corresponde a un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de todos ellos.

Esta investigación tiene un triple criterio de credibilidad. Se efectuó una triangulación vía técnica, ya que para el estudio se utilizó la entrevista con personas ligadas

¹⁷ Para conocer antecedentes de los lineamientos institucionales del Colegio Mariano Latorre Court, revisar ítem Proyecto Educativo Educacional en Anexos.

¹⁸ Sobre escuelas incompletas ver a Carlos R. Moreno Herrera, en *Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades*; y a Yolanda Rodríguez en *Estrategias de enseñanza docentes en aulas multigrado*.

¹⁹ Para conocer caracterización demográfica y sociocultural de la comuna de Codegua, revisar Anexos.

a las temáticas de arte, educación, ruralidad y primera infancia, y la revisión del marco curricular de Educación General Básica.

Además, se llevó a cabo una triangulación vía despliegue temporal, ya que se revisaron dos momentos importantes en la historia de la organización del curriculum de enseñanza básica rural: el origen y la evolución del sistema educativo en base al tipo de ciudadano a formar, con miras a la consolidación de nación chilena y la integración del arte al desarrollo de la educación.

Finalmente, se presentó una triangulación vía experto, ya que fueron al menos tres los informantes claves entrevistados que aportaron sus visiones y opiniones respecto al tema a investigar.

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

El análisis de la investigación se realizó bajo el paradigma comprensivo interpretativo, desde el estudio de dos técnicas de recolección de datos: La entrevista semiestructurada, aplicada a docentes, y el focus group, aplicadas a niños y niñas, padres, madres y apoderados.

Para el análisis se utilizó la técnica de teoría anclada. Alex Mucchielli (2001) explica que este método permite al investigador no necesariamente generar una teoría, sino que busca llevar los fenómenos a una comprensión nueva, vinculando las distintas variables que puedan influir en la situación educativa. Bajo la teorización anclada se identificaron temas emergentes los cuales ayudaron a realizar el proceso de análisis.

4.1 Análisis: Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva docente.

4.1.1 Categoría: Visión del arte según los docentes

Esta categoría se construye en base a dos dimensiones, que se detallan en el siguiente cuadro:

Cuadro n° 1: Dimensiones de la categoría “visión de arte” de los docentes.

Categoría	Dimensiones
Visión del arte según los docentes	Concepción de arte de los docentes del establecimiento Experiencias significativas de los docentes en torno al arte.

a) Dimensión: Concepción de arte de los docentes del establecimiento.

Los docentes del establecimiento significan al arte bajo el concepto de expresión. En las entrevistas números 1 y 2, los docentes manifiestan de manera explícita que el arte es “expresar”, independiente de la forma en que esto se realice, declarando que es una expresión personal utilizada para comunicar sentimientos y emociones. En la entrevista n°3, se describe cómo el arte ayuda a descargar emociones, realizándose una reflexión en torno a cómo las personas, a través del arte, encuentran una manera de liberar sanamente las presiones que se generan en el diario vivir.

“Para mí el arte es expresar sentimientos y emociones a través de la pintura, canto o de los gestos que tienen los niños...” (Entrevista n°1)

“Para mi Arte es la expresión, cuando un niño realiza algo en arte manifiesta su expresión personal...” (Entrevista n°2).

“...el arte es como descargar las penas, descargar las tensiones, ponerse a ver, como lo digo, es como el descanso, es como la salud mental que tiene uno, cuando uno practica ya sea el arte gráfico, dibujo como el arte de cantar o actuar, como que la persona se desliga un poco de todas sus tensiones, y vuelve a su estado normal...”
(Entrevista n°3)

Se destaca también que, dentro de este mismo aspecto, un docente establece que esa expresión va más allá de poseer o no talentos en algún lenguaje artístico. Esto sustentaría la posición de que el arte constituye un proceso interno de reflexión en torno a las emociones.

“...Así lo visualizo yo, más que nada que expresen sus emociones, más allá de tener o no tener actitudes o TALENTOS para el arte, para dibujar, pintar, acá los talentos son escasos (ja), eso...” (Entrevista n°1)

Otro punto de vista dentro de esta dimensión es el de otra docente, quien establece que la expresión que se realiza depende de cómo se establezca el ambiente o actividad dentro del aula, considerando que esa expresión es efectiva si el niño o niña trabaja de manera libre y no sujeto a un estímulo exterior.

“...un niño realiza algo en arte manifiesta su expresión personal, a menos de que se le diga que debe hacer, pero casi siempre ellos hacen lo que les gusta...” (Entrevista n°2)

De esto se desprende que las clases de artes en las escuelas tienen una intencionalidad que no permite que el niño o la niña trabajen de manera libre, lo que en cierta medida coarta la libertad de expresión.

“...es que yo lo veo como en clase de arte, si tú le dices haz un trabajo libre, ellos hacen lo que ellos quieran, pero el programa de arte no es un trabajo libre, tú le tienes que dar la idea para comenzar a trabajar...” (Entrevista n°2)

Viktor Lowenfeld (1958) hablaba sobre cómo el adulto puede ayudar al niño o la niña en su proceso creativo. Existen maneras que fomentan y permiten reflexionar al niño y a la niña frente a lo que hace; en cambio, hay otras formas que coartan su libertad y estructuran al niño y a la niña bajo parámetros ajenos. Según él los adultos, al brindar ayuda a los niños o a las niñas, no deberían imponer sus ideas frente a la creación, ni mostrar cómo proceder frente a un desafío, ya que las visualizaciones de un adulto son completamente distintas a las de un niño o una niña, lo que podría provocar frustraciones al tratar de imitar lo que realiza el adulto, llegando a afectar su confianza. Si la ayuda se realiza con el fin de motivar y acompañar al niño o la niña, promoviendo la reflexión frente a sus inquietudes, genera una oportunidad para que él o ella expanda sus ideas: “Si entendemos por “ayuda” al niño hacerlo más sensible a su propia experiencia, entonces tal ayuda será una motivación artística”. (Lowenfeld, 1958)

Visto desde este punto de vista, es apropiado ahora considerar cómo se fundamentan las clases de arte realizadas bajo el curriculum nacional y el rol docente frente a los contenidos que se imponen. Lowenfeld expuso que “A menudo se afirma que la escuela coarta el pensamiento creador, pero, puesto que la escuela tiene muchas tareas a su cargo, podemos tener mayor razón si decimos que el pensamiento creador no está ubicado muy arriba en la lista de los objetivos de la mayoría de los maestros” (Lowenfeld (1947). El rol del docente es un pilar fundamental a la hora de plantear el arte en la escuela, siendo un sujeto que puede proporcionar desde el mismo curriculum un espacio abierto para la creación y la expresión.

Rodari (1973) expone en su libro Gramática de la Fantasía la importancia de la escuela en la formación de niños y niñas, apostando por una escuela y un ambiente que incite al niño o niña a crear.

Dentro de esta dimensión los discursos que emergen de los docentes perciben al arte como una forma de expresar emociones, ideas y sentimientos, considerando que es

inherente a tener o no tener una actitud o talento y destacando la importancia de la expresión libre que surge de manera propia del ser.

b) Dimensión: Experiencias significativas de los docentes en torno al arte.

En esta dimensión se plasman distintas visiones desde las experiencias personales, tanto en el quehacer docente como en sus experiencias previas. En dos de las entrevistas, los docentes manifiestan no tener mayores vivencias en torno al arte en su ejercicio docente, pero una de ellas recuerda una experiencia de su pasado como estudiante, en donde se destacan los recuerdos a través de las sensaciones vividas. En la entrevista al maestro encargado de realizar artes, encontramos una visión distinta, relacionada a como él descubrió sus propias habilidades en su ejercicio docente, las que lo llevaron a tomar un nuevo rumbo en el área pedagógica.

En la entrevistas 1 y 2, se refleja que en el ejercicio docente no se han manifestado experiencias significativas con respecto al arte. Es así como ambas docentes, desde su ejercicio profesional, se declaran sin habilidades para los lenguajes artísticos. Así mismo, la docente encargada del primer ciclo de educación básica reconoce su falta de experiencia en aula trabajando estas asignaturas.

*“Emm, cuando yo estudiaba no, y como docente en los colegios que yo he trabajado así como que nunca ha habido experiencias muy puntuales relacionadas con el arte, no”
(Entrevista n°1)*

“....Yo no tengo habilidad para ningún tipo de arte, ya sea manual, de pintura o dibujo...Yo recién ahora estoy haciendo arte, porque el año pasado yo no tenía horario completo acá, no había tenido las asignaturas artísticas, y ahora está la Karen, y no he tenido la oportunidad, solo algunas clases no más” (Entrevista n°2)

Esta última docente, que manifiesta su poca experiencia en arte, amplía su respuesta recordando experiencias significativas en su periodo como estudiante, dando énfasis al recuerdo de una actividad en donde realizó una escultura. Ella destaca no tener habilidades y dentro de este marco, recuerda lo bien que su trabajo quedó estéticamente y lo divertido que fue realizar la actividad, esto enfatiza la importancia de sentir valoración frente al trabajo realizado.

“Mi experiencia significativa es sobre un trabajo que me gusto hacer en educación media, sobre una escultura que hicimos en el colegio, con distintos materiales, de alambre, panty y yeso, fue en educación media, creo que en tercero. Eso es lo único que me ha marcado en arte en realidad. Yo no tengo habilidad para ningún tipo de arte, ya sea manual, de pintura o dibujo (...) No lo sé, será porque me quedo bien, y porque se expuso, o a lo mejor fue la actividad que fue entretenida” (Entrevista n°2)

La experiencia del docente de arte del establecimiento se enfoca de una forma muy distinta a las dos anteriores, si bien también manifiesta no tener mayores experiencias significativas cuando era estudiante, es en el proceso como docente cuando él logra desarrollar habilidades que le ayudan a entrar de lleno en el ejercicio docente del área artística.

“Bueno yo siempre, yo soy bueno para pintar, en otros colegios siempre he tenido grupos de arte, tengo una facilidad para hacer dibujos, eh mirando, mirando solamente, ni siquiera usando la técnica del cuadriculado, sino que siempre he equilibrado los paisajes y lo he llevado al dibujo, yo tengo facilidades para eso, cosa que no lo puedo hacer mucho, me gustaría en un tiempo dado como tener una tela y poder plasmar todo lo que de repente uno quisiera hacer en el arte (...) Eso, de apoco me fui dando cuenta de que tenía esas habilidades, porque en mi colegio me mandaban a hacer de repente letras, o a hacer algún telón de fondo y de a poco fui adquiriendo una serie de estas habilidades que yo las desconocía que tenía ese potencial tan oculto (ja)” (Entrevista n°3)

Este docente vive una etapa de descubrimiento a la hora de ejercer como pedagogo, que le permitió, como él dice, desarrollar habilidades. Ante sus comentarios, él reflexiona en torno a que sería positivo que los niños tuvieran la oportunidad que él tuvo, y que en el colegio se generen los espacios para desarrollar estas habilidades según sus potencialidades.

“...Entonces creo que nosotros desarrollamos poco esa habilidad a los chiquillos, y así como fui auto referente al decirlo, que de a poco me fui descubriendo, a lo mejor así también muchos niños podrían descubrirse a sí mismos, de sus verdaderas habilidades y competencias que tienen en el arte y eso les permitiría hacer muchas cosas, muchas cosas.” (Entrevista n°3)

4.1.2 Categoría: Importancia del arte en la educación.

Desde las entrevistas surgió una segunda categoría que se compone de dos dimensiones, que se enseñan a continuación:

Cuadro n°2: Dimensiones de la categoría “importancia del arte en la educación”

Categoría	Dimensiones
Importancia del arte en la educación infantil	Aportes del arte en la educación infantil Aportes del arte en el desarrollo humano

a) Dimensión: Aportes del arte a la educación infantil.

Desde los discursos surgen diferentes opiniones con respecto a esta dimensión, estableciéndose algunos conceptos claves. Uno de los que ellos destacan es cómo el arte aporta al desarrollo de la creatividad de los niños y niñas, siendo el transcurso de la primera infancia fundamental para potenciar sus talentos y hacer del arte una forma de expresar emociones.

“Según mi apreciación les sirve mucho a los niños para poder desarrollar su creatividad, además que entre la edad de 0 a los 8 (años) nosotros podemos descubrir los talentos, y si hay, potenciarlos, ah, si no se descubren ahí pueden ser descubiertos más adelante pero se pierden los años más ricos de los niños en cuanto a descubrir talentos o poder expresarse, hacer que ellos libremente expresen sus emociones, y a veces esas emociones nos pueden arrojar un montón de cosas, montón de respuestas que uno necesita de repente cuando estos niños en el aspecto rural son poco expresivos verbalmente, pero a través, a lo mejor, de un papel o de algún gesto se puede llegar a descubrir un poco como es poh, o si tienen algún problema o si están tristes, contentos o cómodos en el lugar donde están o en sus familias.” (Entrevista n°1)

Rodari (1973) habla de cómo el desarrollo de la creatividad en la infancia aporta para formar un mundo mejor; él da estrategias en el lenguaje artístico de la literatura, pero recalca la importancia de que la creatividad sea un objetivo en todas las áreas en la escuela.

Además, dentro de los discursos de los docentes se enfocan dos conceptos que son la autoestima y confianza, como aspectos a los cuales el arte ayuda a desarrollar.

“Para mí por qué es importante el arte, el arte es importante porque los niños aprenden a tener confianza y autoestima (...) Es que uno lo ve en arte, porque los chiquillos, (una) ve como los chiquillos dicen YO NO PUEDO, uno lo ve en todo, pero en arte se trabaja en grueso, siempre uno les reafirma que ellos pueden y presentan lo que ven o lo que sienten. Por eso yo lo veo que se trabaja más en arte. Uno ayuda más a la expresión en el arte. Cualquier tipo de arte.”(Entrevista n°2)

Un docente problematiza la falta de escuelas de arte, pensando en el arte como una necesidad del ser para poder liberar la carga emocional que cada ser humano porta sobre sí.

“Es un aporte en si porque los niños se desestresan de la carga que tienen con los otros ramos, o de sus problemas familiares. Debería valorarse más eso si ese aporte, deberían existir por ejemplo escuelas de arte en todas partes.” (Entrevista n°3)

La educación que se desarrolla en las fases iniciales de la infancia se presenta como un momento preciso para fomentar, más que competencias o destrezas, diversos conocimientos, habilidades y aptitudes en los niños y las niñas, siendo el arte parte importante de este desarrollo integral del ser humano.

b) Dimensión: Aportes del arte al desarrollo humano.

En esta dimensión se relevan algunos aspectos que ya habían sido mencionados anteriormente. La docente de la entrevista n°1 contempla al arte como una herramienta para expresar emociones, enfatizando como en otras áreas se utilizan las artes con el fin de conocer el interior de cada persona.

“¿El arte?, bueno si yo me evoco a esta realidad o a lo que yo he visto en mi trayecto, yo creo que está más visualizado desde las emociones más que nada, en las percepciones que tengan los niños” (Entrevista n°1)

En este sentido es interesante recordar como Lowenfeld (1947) plantea la forma en que, a través del arte, es posible observar diferentes etapas del desarrollo de los niños y las niñas, siendo así un tipo de lenguaje que permite al niño y a la niña desenvolverse en distintas áreas, tanto cognitivas como sociales, físicas, emocionales y/o perceptivas.

En una de las entrevistas se explicita lo siguiente:

“En realidad al arte nunca le he encontrado el sentido para mi vida, yo lo veo pensado en mí.” (Entrevista n°2)

Es de interés también reflexionar ante este tipo de respuesta. La docente que manifiesta esta postura ve desde su experiencia el aporte que no tuvo el arte en el desarrollo de su personalidad. Las vivencias relacionadas con el arte en su vida nunca han tenido un sentido para ella, siendo en su paso, tanto por la escuela como por la universidad, un tema trabajado sin un sentido de pertinencia e identidad.

Otro punto de vista dentro de esta dimensión liga al arte con la disciplina y la estética, manifestándose como el fundamento principal que se entrega a los sujetos a través del arte.

“A ver, dentro del arte existen pautas disciplinarias, ya que eso va formando a la persona a su estado maduro, cosa que ellos van valorando a través del tiempo y que aparte de valorar lo que ellos van observando van teniendo una formación más rígida en el sentido de poder identificar y diferenciar lo que es hermoso y lo que no es hermoso, porque el arte lo que realmente nos entrega a nosotros es entregar la hermosura visual de lo que se expone, yo creo que más que nada, nos guía por una línea disciplinar, pienso yo.”
(Entrevista n°3)

Desde esta mirada, es posible observar como cada respuesta está directamente relacionada a la experiencia vivida. El desarrollo holístico humano visto como uno de los fundamentos de la educación queda de lado, limitándose solo a una mera opinión o perspectiva propia, basada en su formación tanto en la escuela como en la universidad. Esto sin lugar a dudas enmarca la realidad de las visiones de arte que se enfrentan hoy en día en la sociedad, considerando la falta de formación artística en ambos establecimientos.

4.1.3 Categoría: El arte en los lineamientos institucionales de la escuela.

Desde esta categoría se extraen dos dimensiones, que se detallan a continuación:

Cuadro n°3: Presencia del arte en los lineamientos institucionales de la escuela.

Categorías	Dimensiones
El arte en los lineamientos institucionales de la escuela.	Fundamentos del arte en el curriculum de la educación básica. Relación entre proyecto educativo institucional y arte.

a) Dimensión: Fundamentos del arte en el curriculum de la educación básica

Desde esta dimensión se trató de encontrar el sentido que posee el arte en la educación básica chilena. Así, los docentes se enfocaron en cuáles son los planteamientos de las artes en el curriculum de la educación general básica, y sus nociones se relacionaron mayormente con una reflexión en torno a lo vivencial, asumiendo, en algunos casos, no conocer los fundamentos tanto teóricos como filosóficos de las artes en la educación.

“En realidad nunca me he puesto a revisar cual es el fundamento del arte, porque no me ha tocado trabajar en arte.” (Entrevista n°2)

Desde el punto de vista de cómo las artes influyen a través del curriculum en la formación del ciudadano, los docentes nuevamente ejemplifican con el concepto de expresión, argumentando lo que buscan ellos como docentes en la escuela.

“Es que nosotros bueno... tratamos de que los niños tengan expresión, que los niños se expresen libremente que digan lo que sienten, uno trata de, de priorizar o fiscalizar eso, que ellos tengan su propia opinión, sea buena, mala o más o menos, que no haya manipulación tanto de los profesores como de los apoderados, que el niño sea capaz de opinar, entonces eso va a servir para el futuro...” (Entrevista n°1)

Además, una de las respuestas comunica la relación que tienen las personas con su entorno y cómo el arte permite tener una apreciación de éste, de visualizar y valorar lo que los rodea, para finalmente entregar un sentido de pertenencia a él y hacerlo suyo.

“Yo creo que busca expresar o determinar lo hermoso de su entorno, la gente vive y tiene entorno, pero no es capaz de darse cuenta de lo hermoso que tiene al lado, no es capaz de visualizar eso, a lo mejor por la exigencia o el tiempo tan vertiginoso que pasa tan (acelerado) el tiempo, que no se da cuenta de lo que tenemos al lado, entonces yo pienso que más que nada es poder identificar la endura de nuestro alrededor, valorar lo que tenemos a nuestro lado, mucha gente puede estar envuelta en un paisaje muy natural pero no se da cuenta de que tiene tantas cosas, tantas maravillas a su alrededor, que no es capaz de valorar, no es la palabra valorar, pero no es capaz de hacerla suya ese entorno y vivir con ese entorno y vivir con ese entorno, la gente está preocupada de otras cosas (ja) (Entrevista n°3)”

En el marco de estas respuestas y al analizar las bases curriculares de las asignaturas artísticas del curriculum nacional, es posible encontrar algunos acercamientos, relativos a las concepciones docentes: Primero, es un pilar fundamental dentro las bases curriculares el cómo el arte permite a los niños y a las niñas expresar emociones, ideas o sentimientos, siendo incluso y, por ejemplo, en las bases curriculares de artes visuales un eje dentro de éstas. El eje “expresar y crear visualmente” busca generar un diálogo entre las ideas personales y la manipulación de herramientas o procedimientos. Desde las bases curriculares de artes musicales, en tanto, encontramos cómo el “expresar musicalmente”, permite al alumno dar a conocer a los demás sus ideas y emociones, por ende el concepto de expresión en sí sigue siendo importante dentro de los fundamentos de las artes musicales.

Desde la vinculación con el entorno y las artes encontramos que, en el curriculum de las asignaturas artísticas, esta relación es parte fundamental del corpus de las bases,

siendo entonces el entorno en el área musical un potenciador gracias a la riqueza de las culturas y sus expresiones musicales. En el área de artes visuales, en cambio, se destaca la importancia del entorno artístico, cultural y natural, siendo un aspecto de enriquecimiento interno del niño y la niña, a medida que se va apropiando de ellos y haciendo parte de sí mismo:

“La educación en Artes Visuales pretende que los alumnos comprendan y se apropien de este lenguaje, que les proporciona un medio de expresar su interioridad y los faculta para apreciar las dimensiones estéticas de su entorno. En este sentido, se entiende el arte como conocimiento, porque amplía y desarrolla la mente del artista y del observado.” (Ministerio de Educación, 2013)

Por otro lado, se busca conocer la opinión de los docentes en torno al hecho de que todas las asignaturas presentes en el curriculum nacional posean la misma importancia en la formación de los alumnos y las alumnas, considerando a toda las asignaturas durante, por ejemplo, la estructuración de la planificación anual de las unidades didácticas. Los docentes manifiestan que consideran que todas las áreas tienen la misma relevancia; sin embargo, las asignaturas artísticas se ven desmerecidas en comparación con asignaturas como matemáticas o lenguaje y comunicación, debido a diversas variables:

“Yo creo sí, que todas tienen la misma importancia, pero no se les da misma importancia. Se tiene toda la intención de hacer que esto sea importante, pero si tienes cosas que hacer, quitas la hora de arte” (Entrevista n°2)

“...Si todos están en la malla curricular es porque todos tienen la misma importancia, de lo contrario no estarían ahí” (Entrevista n°3)

Uno de las principales críticas que realizan los docentes frente a esta reflexión es cómo ciertas disciplinas han ido adquiriendo mayor énfasis, afectando las áreas artísticas.

“No, porque siempre le dan mayor énfasis a la parte... al área científico-humanista, en este caso lenguaje, historia, matemática y dejando en desmedro toda la parte artística” (Entrevista n°1)

Según estos discursos, las asignaturas mencionadas anteriormente estarían obteniendo mayor importancia debido a distintos parámetros: Algunos de ellos se vinculan al Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (SIMCE), a las percepciones sociales frente a ciertas áreas del conocimiento y a las supervisiones que efectúan los organismos “fiscalizadores” del Ministerio de Educación.

El Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (SIMCE) ha jugado un rol importante en la educación formal Chilena, siendo un instrumento que mide los conocimientos mínimos que posee un(a) estudiante a una determinada edad y nivel educacional. Desde un punto de vista socio cultural, de los resultados obtenidos en esta prueba dependerá tanto la “calidad” de la enseñanza que está recibiendo, como el prestigio de la escuela en donde se está formando. Una de las razones para disminuir las horas dedicadas a la creación libre, como lo son las artes visuales, las artes musicales o la literatura, es precisamente es la priorización de los contenidos que permitirán rendir óptimamente esta prueba.

“... pero como y aunque no estemos muy de acuerdo debemos preparar el SIMCE, porque es LA manera de poder conseguir cosas para el colegio, no es prioridad para la comuna (el arte)...” (Entrevista n°3)

“...porque siempre estamos visualizando, por ejemplo en el caso mío ¡hay que preparar a los niños para el SIMCE!, yo no puedo preparar a los niños para un SIMCE que los niños tengan que dibujar, tienen que saber matemáticas, tienen que saber historia y lenguaje, entonces uno tiende a priorizar lo cognitivo, toda la parte más relacionada con los conocimientos más que a lo mejor ver la parte de emoción o expresar mediante un

dibujo, mediante no se po, una dramatización, muchas veces se toma hasta como una pérdida de tiempo...” (Entrevista n°1)

El SIMCE es usado para medir la calidad de los colegios, a través de la medición de los aprendizajes adquiridos por cada estudiante cada dos años (2°, 4°, 6° y 8° año básico respectivamente), Así, sus resultados son utilizados para elaborar rankings a nivel comunal y/o nacional y según eso, se evalúa la progresión de los establecimientos educacionales. El propósito principal del SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el desempeño de los estudiantes en distintas áreas de aprendizaje del currículum nacional.

Los establecimientos, al ser evaluados cada año por estas pruebas, tienden a priorizar en el horario de clases las asignaturas evaluadas en ellas, como una forma de asegurar que todos los contenidos involucrados sean revisados antes del término del año escolar. Además, dentro del discurso de los docentes se establece que el Ministerio de Educación también manifestaría, en las supervisiones técnicas, una preferencia por las asignaturas vinculadas al SIMCE.

“...Exigen muchos contenidos que pasar, están todo el tiempo supervisándote, y son las asignaturas de lenguaje y matemáticas las que supervisan, eso significa que no puedes perder ese horario, porque te atrasas...” (Entrevista n°2)

“...cada vez que uno tiene que hacer algo, ocupa las horas de la tarde y esas son las artísticas. No puedes tener un ramo más pesado en la tarde porque los chiquillos no rinden igual en la tarde, todos queremos que se acaben las clases en la tarde. Entonces por eso tampoco se puede mantener un ritmo, son muchas horas de lenguaje.” (Entrevista n°2)

Dentro de esta temática, se visualizan también las percepciones de los docentes en torno a la opinión que los demás actores de la comunidad escolar tienen frente a las

diferentes asignaturas, las cuales podrían ser influenciadas por los promedios que obtiene cada establecimiento en las pruebas estandarizadas. Esto bien podría ser un reflejo del pensamiento de la sociedad en general.

“Es que es una cuestión social, más que nada, es una mirada que tiene la gente del colegio o hacia el colegio en donde las asignaturas si no son una cantidad importante de horas asignadas a lenguaje y matemática, es un mal colegio, y por el contrario piensan si hay una cantidad X de hora para arte, piensan que eso es malgastar el tiempo... (Entrevista n°3)

“La mamá fiscaliza o toma el peso a un colegio, si el niño escribe más materia, si lleva más materia o si hace pruebas, pero no le da la importancia a si el niño aprendió más actuando los verbos que escribiéndolos en el cuaderno, entonces al final uno que hace, tiene que priorizar, no sé po, no, que la mamá este feliz contenta o conforme, porque al final el alumno es tú cliente, entonces si el cliente está desconforme se va, entonces uno cae en eso, y yo creo que en todos lados, en todos los colegios lo mismo. (Entrevista n°1)

“...a la gente no les gusta que uno haga mucho artes plásticas, y uno lo ve que no tienen interés, y eso mismo hace que los alumnos se desmotive de no cumplir con sus trabajos, de no hacer algo que les agrade, a mí me ha constado mucho, ya, en artes plásticas...” (Entrevista n°3)

La significancia que tienen los lenguajes artísticos en la sociedad es un aspecto relevante dentro del discurso, ya sea por lo dispar en ciertos aspectos o bien por la falta de conocimiento de los procesos cognitivos que se trabajan en las artes.

“Es que igual están haciendo las cosas más integral, porque igual se están desarrollando habilidades en todas las asignaturas, pero no se le da importancia, porque el arte uno siempre lo ve como el dibujo, el recortar y pegar, al final trabajas la mente

pero no la trabajas tanto como en lo demás. Si no que más bien trabajas las habilidades manuales, habilidades artísticas” (Entrevista n°2)

“Eh, que a lo mejor se le asignan menor cantidad de horas a las artes es porque a lo mejor no hay o no esta la gente o no hay los profesores preparados para trabajar el área artística con los alumnos, nosotros lo vemos acá, lo vemos en este colegio, en donde no hay profesores que sean buenos para el arte, ósea no tenemos profesores de música especialista, ni de artes plásticas especialista, ya, todo ha sido como un autoaprendizaje, porque tampoco hemos hecho cursos para aprender técnicas, o ciertas estrategias de dominio para trabajar con el arte.” (Entrevista n°3)

b) Dimensión: Relación entre proyecto educativo institucional y arte.

En opinión de los docentes, en los documentos oficiales referentes a los lineamientos institucionales del colegio no existirían fundamentos que se sustenten sobre las artes, ya que en los aspectos centrales estarían orientados principalmente a la mejora de resultados académicos.

“La misión y la visión están enfocadas principalmente en mejorar los resultados...” (Entrevista n°2).

“...Es que en el proyecto no ESTÁ LA ARTE, pero no es porque no queramos sino que es porque se priorizó en su momento cuando se hizo el proyecto la parte más cognitiva, la parte del conocimiento...” (Entrevista n°1)

Uno de los docentes entrevistados ejerce doble función dentro del establecimiento, desempeñándose tanto como director del establecimiento, como profesor de la asignatura de artes visuales, para 3º, 4º, 5º y 6º año básico. Él manifiesta que las artes en la escuela son parte del discurso actual de los directores de establecimientos educacionales a nivel

comunal, aunque esto no se encuentre necesariamente patentado en los documentos oficiales del proyecto educativo institucional de cada escuela. El entrevistado realiza una reflexión, considerando como una posible fortaleza el que los alumnos demuestren interés en participar en actividades ligadas con el arte.

“...En el discurso, en el discurso que todos los directores pregonamos, en donde tenemos que fomentar el arte, las matemáticas, el lenguaje y la escritura, pero plasmado como en un proyecto que esté dentro de los lineamientos del colegio, no lo tenemos, hay que ser bien sincero y honesto al decir que no lo tenemos...” (Entrevista n°3)

“Pero hay un discurso ya implícito, en donde los colegas independientemente de que no esté en el proyecto educativo ellos tratan de fomentar un poco el arte, yo hablo del arte cuando trato de fomentar la música, el baile, el canto...” (Entrevista n°3)

Durante el mes de octubre de 2014 se llevaron a cabo en el establecimiento jornadas de reflexión a nivel de toda la comunidad educativa, en donde los alumnos, apoderados, paradocentes y docentes hicieron visibles distintas propuestas de mejoramiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Cabe destacar que las propuestas realizadas por los niños y las niñas estuvieron directamente relacionadas con generar espacios lúdicos y artísticos, en donde ellos pudieran participar activamente.

“No, no está planteado, por eso viene la reformulación de los PEI, por eso nosotros estamos haciendo las jornadas de reflexión, nos hemos dado cuenta que muchos PEI o TODOS están abocados netamente a lo que es contenido, a lo cognitivo, a lo que es aprendizaje, más que a la parte más de expresión, no sé po ¿me entiendes?, por lo que te decía anteriormente, las mamas le toman el peso al colegio que exigen más, al que da más tarea, al que escriben más, entonces el PEI NO, por eso viene la reformulación del PEI para el 2015, nosotros vamos a tener que tomar en cuenta eso, porque las encuestas aquí, que hicimos con los niños, todos los niños reflejaron que querían tener a lo mejor más

juego o un profesor de folklor, no sé, hay falencias que tenemos que tratar de mejorar.”(Entrevista n°2)

“Siempre cuando se conversa en consejo ante el hecho de hacer una actividad, se ve que a los niños les gusta participar, trabajan bien, cuando tienes que hacer un número artístico. Eso es algo que se puede explotar en los chicos. Con el nuevo PEI eso debe estar escrito, plasmado, antes no sé si estaba, pero nunca he leído profundamente. No lo he visto escrito en realidad” (Entrevista n°2)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es un eje fundamental para comprender hacia donde se orientan las prácticas dentro del establecimiento. Todos los actores confluyen para buscar “el bien común” por el cual se trabaja. Gracias a los discursos de los docentes se visualiza cómo el establecimiento experimenta un proceso de reflexión en torno al PEI, lo que implica que es éste el momento de hacer cambios que permitan al colegio avanzar en diversas áreas. Todo PEI debería construirse en base a la opinión de todos los actores del establecimiento; el hecho de que los niños y las niñas hayan podido manifestar su interés por las disciplinas artísticas deja a flote una oportunidad para el establecimiento de cambiar en sus aulas la forma y fondo de mejorar las experiencias de aprendizaje. De hecho y anecdóticamente, los (as) estudiantes de los niveles de Transición 1 y 2, por temas referentes a la adquisición incompleta de las habilidades de lectoescritura ad portas del término del año escolar, expresaron sus opiniones a través de dibujos referentes a lo que más les gustaba de su escuela y de lo que a ellos (as) les gustaría mejorar o incluir. A nivel docente, en cambio, si bien ellos expresaron positivamente a las artes como un componente fuerte a la hora de motivar a los alumnos y a las alumnas, ellos consideran no tener mayores competencias respecto a este tipo de asignaturas.

“Si, es una necesidad para todos, siempre estamos pidiendo que se contrate monitores o un profesor de música que tenga las aptitudes, los conocimientos y las GANAS” (Entrevista n°2)

“Lo hacemos porque primero hay una necesidad, y también porque nos gusta que los chiquillos participen. Pero en sí, no tenemos las competencias necesarias para hacerlo” (Entrevista n°2)

“De todas maneras, nosotros estamos claros que nosotros somos pobres en la parte artística, estamos claros, porque los que componemos este colegio no tenemos actitudes para ningún ámbito del arte, ni musical, ni de teatro; a lo mejor lo hacemos, tú ves que hacemos esas representaciones dentro de esto, pero no tenemos los conocimientos, a lo mejor, necesarios o la habilidad, porque hay gente que a veces no estudia pero es seco para el teatro” (Entrevista n°2)

La formación de cada docente depende de factores tales como la especialización elegida, el enfoque institucional de la Universidad, el perfil de egreso de cada carrera, el periodo histórico en el que el docente se educó, su contexto familiar y sociocultural, entre otros; sin embargo, existen lineamientos bases, como el curriculum, que son comunes y transversales a todos los docentes del país y que los orientan durante toda su carrera profesional como docente. Visto de esta manera, los profesores del establecimiento señalan no sólo no conocer aspectos teóricos generales del curriculum, sino que tampoco manejar los aspectos curriculares en el tema, en relación al énfasis discursivo actual basado en la formación por competencias.

“Nosotros tenemos todas las ganas, nosotros hacemos dentro de nuestras posibilidades lo mejor posible (...) Nosotros tú ves que si hay que preparar una obra dramatizada o hay que preparar una representación, uno motiva a los chiquillos dentro de lo que uno sabe, pero aquí TODOS hacemos de todo, como circo pobre” (Entrevista n°2)

Otro aspecto observado es la coherencia que existe entre el proyecto pedagógico institucional y el trabajo en las aulas. Los docentes utilizan como argumento que las artes siempre están vinculadas a sus discursos, a la praxis y a sus reflexiones como equipo ante el

trabajo que han logrado llevar a cabo durante el año. Por ende, ellos consideran que de alguna manera si existe coherencia entre estos aspectos, ya que el fomento a las experiencias artísticas se encuentra de una u otra forma presente en el proceso reflexivo docente.

“Yo creo q si hay concordancia, pero como te dije denante no sé si está plasmada en un documento, desde lo que se dice si, tú lo escuchas siempre, cuando lo hemos hablado sabemos que a los chiquillos les gusta hacer teatro (ja) hacen teatro para todo, hasta acá en la sala...” (Entrevista n°2)

“Nosotros hacemos esa bajada enganchándonos de todas la efemérides que hay, porque nosotros no lo hacemos a nivel de asignatura, lo hacemos ocupando las efemérides de los meses, en donde realizamos actuaciones, actuaciones coreográficas, canto...” (Entrevista n°3)

4.1.4 Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas

Para efectos de esta investigación, se entenderá por metodología pedagógica al discurso referido a los procedimientos que la educación lleva a cabo para alcanzar sus objetivos; y teniendo en cuenta que éstos se consideran generalmente como objetivos pedagógicos o como objetivos didácticos, algunos teóricos conciben el empleo del término metodología (o metódica), refiriéndose a los primeros, y el término didáctica para los segundos. (Abarca, 1993) Dentro de esta concepción, Abraham Kaplan considera que el término metodología, aplicado a la investigación dentro del aula, tiene entre sus posibilidades una aplicación actitudinal, en cuyo sentido se alude a que quién trabaja con metodología, adopta una actitud o disposición psicológica de orden, de proceso y de coherencia.

En esta categoría se generan dos dimensiones, presentadas a continuación:

Cuadro n° 4: Dimensiones de la categoría arte como metodología de trabajo en el aula

Categorías	Dimensiones
Arte como metodología de trabajo en el aula	Percepción del arte como estrategia metodológica El arte como integrador de contenidos

a) Percepción del arte como estrategia metodológica

Según se señala en una de las entrevistas, el colegio perteneció al Microcentro Artesanos de la cultura rural de Codegua²⁰, desde donde se establecían lineamientos metodológicos y didácticos comunes para todas las escuelas rurales. En este contexto, se plantearon estrategias como el trabajo grupal, la educación personalizada y el aprendizaje constructivista, las cuales, señalan, resultaron cómodas y especiales para ser aplicadas en los cursos combinados, sin desmerecer - en palabras de la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica y profesora jefe entrevistada - las prácticas comunes a cualquier otra escuela.

“Nosotros tratamos de prevalecer eso, tratamos de que sea una metodología más activa, participativa, y que sea un trabajo en conjunto con los niños, más que exponer y exponer y decir que los niños escriban, escriban, escriban. TAMPOCO DEJAMOS DE LADO LO OTRO, tampoco podemos hacer todo grupal, también tenemos que hacer un complemento; tratamos de hacer un complemento entre lo expositivo y el trabajo grupal, el trabajo colaborativo, tratamos de que prevalezca, ese tipo de metodologías”. (Entrevista n°1)

²⁰ Sobre microcentros rurales, revisar: a) *Desarrollo Docente en el Contexto de la Institución Escolar. Los Microcentros Rurales y Los Grupos Profesionales de Trabajo en Chile*, de Beatrice Avalos (MINEDUC); b) *Estatuto Microcentro Artesanos de la cultura rural de Codegua*, de organizaciones comunitarias, DIDECO Codegua; c) PADEM Codegua 2014; y d) <http://www.codeguaeduca.cl/web/?s=microcentro&x=9&y=6>.

Los docentes entrevistados expresaron diferentes posiciones ante la posibilidad de plantear al arte como una estrategia metodológica que permita la adquisición de aprendizajes significativos. Se vislumbra en todos los discursos cierta dificultad para diferenciar los conceptos de metodología y didáctica, generándose una variedad de factores que al parecer determinarían la orientación de las percepciones docentes.

“Es que la metodología, es tan finito el límite de metodología y didáctica, cuesta separar uno de otro, pero la metodología que nosotros utilizamos es a través de los encantamientos de los grupos, ya. Tratamos de encantar primero a los chiquillos, de motivarlos para que ellos puedan desarrollar ciertas capacidades, utilizando estrategias tecnológicas (...) El arte es una cuestión virtual.” (Entrevista n° 3)

Las Bases Curriculares de Artes Visuales promueven que los estudiantes usen medios artísticos contemporáneos como la fotografía, el video y otros medios digitales, para integrarlos a los medios de expresión que tradicionalmente se utilizan en la asignatura. De esta manera se potencian la expresión, la creatividad y la motivación de los alumnos, y se los familiariza con el lenguaje y quehacer del arte contemporáneo. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) tienen un rol central, dado que pueden aportar al profesor y a los alumnos en cuanto a expresión, creatividad, difusión, presentación y crítica. (MINEDUC, 2013)

“De todas maneras porque sacas al niño del aula, rompes un poco los esquemas, tratas de que el niño por ejemplo cuando hace arte saque su mesa para afuera y salga al aire libre y acá estamos rodeados de pajaritos, y es la inspiración es totalmente distinta a que este encerrado en una sala con calor, fome, entre cuatro paredes, entonces uno trata dentro de las medidas que puede sacarlos un poco de los esquemas”. (Entrevista n° 1)

En una de las entrevistas, se plantea la metodología de Educación en Ciencias Basada en la Indagación (ECBI)²¹ como primer acercamiento indirecto al desarrollo de las artes.

“Nosotros tuvimos un tiempo una metodología llamada ECBI, que era (que) a través de la indagación había que salir a explorar y ahí los niños tenían que hacer como que se imaginaban ellos, después teníamos que llevarlos a terreno, tenían que dibujar, tenían que experimentar, ahí se complementaban todas esas cosas”. (Entrevista n° 1)

Además, en dos de los discursos analizados se vuelve a hacer mención al hecho del poco manejo personal de estrategias ligadas a las artes, lo que según expresan, influiría en su aplicación en el aula.

“Cuando yo he ocupado canciones, textos en canciones, ha sido por una cosa que yo no tengo, al momento de yo planificarla yo busco si aparece en (la) canción, porque ahí dice como cantar la canción y yo no tengo voz para cantar, que hago yo, trato de buscar la canción que diga lo mismo que el texto, pero por eso la he buscado”. (Entrevista n° 1)

“Yo soy CERO arte”. (Entrevista n° 2)

En este caso, existiría un cuestionamiento indirecto de los docentes en torno a la dicotomía que se produce entre los planteamientos de los estándares disciplinarios y pedagógicos de artes visuales - cuyo propósito formativo sería “desarrollar conocimientos y habilidades para la aproximación, comprensión e interpretación de las diversas manifestaciones artísticas visuales como un fin en sí mismo y, a la vez, como un medio para lograr una comprensión enriquecida del mundo” (Ministerio de Educación, 2013) - y música – que “se orienta hacia una apertura y exploración del campo musical en sus distintas dimensiones, en la cual los estudiantes son los actores principales en la experiencia

²¹ Programa de Educación en Ciencias Basada en la Indagación disponible en <http://www.ecbichile.cl/>

del descubrimiento y de las propias capacidades perceptivas y expresivas” (Ministerio de Educación, 2013) - y la formación docente que se recibe tanto en pregrado como en posgrado en las Universidades e Institutos Profesionales que imparten las carreras de educación y pedagogía.

Los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía “proporcionan a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de Pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional, de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión” (Ministerio de Educación, 2013). Los estándares se consideran como un instrumento de referencia que informa los conocimientos esperados, sin interferir en la libertad académica de las instituciones de educación superior. Además, estos conocimientos han sido concebidos como mínimos, puesto que establecen el límite entre un profesor competente y uno que aún no lo es. Asimismo, los estándares abordan las competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para desempeñarse adecuadamente en el aula escolar.

Estos estándares disciplinares se dirigen principalmente a estudiantes de pedagogías artísticas, en desmedro, en cierta medida, de los estudiantes de educación general básica, quienes no poseen una formación artística integral; muy por el contrario, deben manejar una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes correspondientes prácticamente a la totalidad de las asignaturas del currículum. Sumado a esto, las instituciones de educación superior proporcionan en mayor medida, como parte de su “oferta académica”, especializaciones en matemáticas, lenguaje y comunicación y ciencias naturales, sectores que a su vez requieren de un seguimiento y perfeccionamiento continuo debido, en parte, a las exigencias de la prueba SIMCE. De hecho, las docentes entrevistadas que refirieron no manejar estrategias metodológicas artísticas, realizaron una especialización profesional en matemáticas y lenguaje y comunicación.

“Necesitamos alguien que sepa de arte (ja), urgente” (Entrevista n° 1)

“Yo... la verdad de las cosas que (el arte) se ha dejado mucho (de lado), mire tenemos muchas capacitaciones de lenguaje, perfeccionamiento hay de todo tipo de lenguaje, matemática, historia, ciencias, hasta de inglés últimamente, pero no tenemos capacitaciones por ejemplo para enseñar música, no hay ya, ni tampoco hay profesores especialistas, no hay profesor y capacitaciones de artes visuales, antes nosotros teníamos capacitación y talleres de artes manuales que también desarrollábamos ciertas habilidades de los chiquillos y eso se ha ido perdiendo, y cosas que eran realmente bonitas, porque nosotros montábamos tremendas exposiciones a fin de año, con todos los trabajos de los chiquillos, y eran espectaculares esas exposiciones, se ha perdido.” (Entrevista n° 3)

“En general, estoy hablando de hace cinco o seis años atrás, no hace mucho tiempo... No hay especialistas, no hay una capacitación, a duras penas uno ha logrado incorporar la evaluación para esas asignaturas, que antes era solo de apreciación personal...” (Entrevista n° 3)

Cabe destacar que los programas de estudio del primer y segundo ciclo de educación básica consideran a las asignaturas artísticas (visuales y musicales) como espacios especialmente favorables para establecer relaciones con los otros lenguajes y medios de expresión artística (corporal, dramático y/o literario). Para los niños de los primeros niveles, la integración de los métodos y formas de expresión artísticas resulta un acto casi natural, que debe aprovecharse como fuente de motivación y creatividad. Tanto para la inspiración y la exploración de sus propias ideas y sentimientos como para el enriquecimiento del manejo de procedimientos técnicos, la integración entre distintos lenguajes es para los estudiantes una actividad fundamental y constructiva, que potenciará sus creaciones y les permitirá explorar sus gustos y preferencias. Este argumento, que también abarca la inclusión de aspectos como la capacidad de asombro, el goce y lo lúdico (Ministerio de Educación, 2013), es de gran importancia y debe tenerse presente en la

formación profesional de docentes que trabajen en el aula el desarrollo de las artes infantiles.

En uno de los relatos es posible visualizar cómo se estructura una clase de artes visuales, destacándose aspectos tanto metodológicos como evaluativos.

“Sabe, en general los niños, y de siempre los he escuchado, tienen una tremenda inseguridad al realizar sus cosas, el arte, pintar especialmente; ellos son muy autocríticos de sus trabajos, que la verdad de las cosas es que no están muy conformes con lo que están haciendo, y para ello la solución que tenía, y a lo mejor esa puede ser una estrategia que yo he estado practicando este último tiempo, que cuando ellos después de su autocrítica ellos encuentran que su trabajo está muy malo, ellos vienen y lo rompen, la cosa es que cuando comienzan a realizar su trabajo yo se los marco, les marco la hoja, la cosa es que ya no me preguntan si está bien o mal el trabajo, pero yo siempre estoy predicando en el sentido de que si algo está a trasmano hay que corregirlo, pero en el mismo trabajo, no hacer otro nuevo, sino que hay que ir corrigiendo. (...)”

“... Es que de repente resultan cosas muy pintorescas, a veces resulta otro tipo de trabajo, que no tenían pensado, y a la vida, les queda bonito y cumplen con la escala de evaluación que uno hace. Más que nada es trabajo terminado, no hay más reflexión, ni comentarios acerca de cada trabajo, sino que se termina, el comentario es cuando no lo terminaron, ahí uno pregunta, indaga que es lo que pasó, pero normalmente son cuestiones de tiempo. Es que ellos como ya saben esa parte, ya la tienen incorporada, ya no me van a preguntar si está bonito o está feo, ellos siguen trabajando no más, siguen trabajando, lo que si me preguntan es si pueden hacer ciertas cosas a sus trabajos, le puedo incorporar esto o puedo hacer esto, puedo usar este color... claro, yo siempre los estoy apoyando, pero también yo les trato de incorporar el concepto de su visión, no es mi trabajo, yo siempre les digo o les hago un dibujito y no falta el que está pendiente en buscarme el error, y yo les digo: Este es mi dibujo, así lo siento y así lo veo, pero yo no le pregunté a nadie si

estaba bien o mal, entonces ellos tienen ese mecanismo, lo tienen dado. En cambio en primero y segundo es diferente, porque les enseñan los colores, a respetar los bordes, a pintar con lápiz de color no a rayar (ja), el dibujo yo se los hacía o fotocopiaba y ellos iban completando, era más sencillo para ellos". (Entrevista n° 3)

La educación artística tiene un papel de gran relevancia en la etapa de la enseñanza básica, pues se espera que, mediante ella, los alumnos se inicien en la comprensión del legado histórico y cultural de la humanidad, enriqueciendo así sus posibilidades de imaginar, simbolizar y crear.

Para esto y como ejemplo, se habla de que la educación en artes visuales se centra, por una parte, en el conocimiento y la apreciación de distintas manifestaciones artísticas, tanto del pasado como del presente, y por otra, en el desarrollo de la capacidad creativa y expresiva de los estudiantes por medio del lenguaje visual. Ambos enfoques permiten participar como espectadores activos en la generación y la valoración de la cultura. (Ministerio de Educación, 2013)

Las artes visuales utilizan un lenguaje propio, constituido por diversos elementos y conceptos, que es necesario comprender y aplicar tanto en la expresión y la creación visual como en la apreciación y la respuesta a la obra artística. La educación en este ámbito, entonces, pretende que los alumnos y las alumnas comprendan y se apropien de este lenguaje que les proporciona un medio de expresión de su interioridad y los faculta para apreciar las dimensiones estéticas de su entorno. En este sentido, se entiende el arte como conocimiento, porque amplía y desarrolla tanto la mente del artista y del observador como su comprensión de la realidad.

Sin embargo, las artes (visuales o de cualquier otra índole) producen igualmente el desarrollo de la sensibilidad y las capacidades de reflexión y pensamiento crítico, lo que permite obtener el mayor provecho de la experiencia, valorando así las manifestaciones

artísticas de diversas épocas y reconociéndolas como parte de su legado y de su identidad personal. Aún más, la diversificación de las posibilidades de observación (o audición, para el caso de la música), descripción, análisis y evaluación más allá del producto artístico, permite acercarse al arte desde objetos y situaciones que tienen tanto presencia cotidiana en sus vidas como diversidad de aplicaciones en los distintos contextos geográficos y culturales del país. (Ministerio de Educación, 2013)

“Ahora hay escalas en donde se han dado algunas pautas, y esas escalas si es que se aplican en cada trabajo uno determina una nota final, porque antes era al ojómetro no más (ja), este está bonito un siete, este no un dos.” (Entrevista n° 3)

b) El arte como integrador de contenidos

En las entrevistas también es posible apreciar diferencias en este ámbito, las cuales se acentúan de acuerdo al rol que cada uno de los docentes desempeña en el aula.

“Es que lamentablemente yo hago arte, hago artes plásticas no más, yo no he tenido la experiencia de vincular un poco el arte con lenguaje o matemáticas”. (Entrevista n° 3)

Aun así, todos los docentes concuerdan en que es posible trabajar el desarrollo de las artes de manera transversal a todas las asignaturas, aunque se aprecian diferencias en los niveles de profundidad en la comprensión de lo que esto implica.

“Es que ninguna asignatura funciona sola, es todo en un mundo, es todo un engranaje, cada uno hace lo suyo, perfectamente se puede hacer, pero yo no lo he hecho en lo personal...” (Entrevista n° 3)

“Uno a veces no lo hace siempre por una cuestión de tiempo, por una cuestión de espacio, por otros motivos extras, pero cuando se puede se trata complementar. A lo mejor esa intención uno la puede tener presente, pero no la usa” (Entrevista n° 1).

“Si estamos pensando que -yo no cacho mucho de arte- uno piensa en técnicas, entonces cuando tú haces un trabajo en otras asignaturas tú puedes ocupar esas técnicas, que te pueden ayudar a desarrollar el trabajo, por eso es integral. Hay que ligar las asignaturas artísticas con las otras”. (Entrevista n° 2).

“Nosotros antes teníamos que hacer todo en papelógrafo (...) y era rico en ese sentido porque ahí se desarrollaba la potencialidad (de cada uno), yo desconocía que podía hacer eso, y a lo mejor le podría pasar a los alumnos eso, pero es más fácil meterse a internet, la tecnología ha matado un poco la visión o la fantasía de las personas, en el sentido del arte”. (Entrevista n°3)

Se señala que las asignaturas en donde más se utiliza el arte como integrador de contenidos son lenguaje - a través de dibujos o la dramatización de obras de teatro -, historia y geografía - por medio del dibujo de mapas y paisajes, la construcción de maquetas y artesanías – ciencias naturales – a través del trabajo en greda para representar las capas de la tierra o la construcción y posterior pintado de maquetas del sistema solar o de la pirámide alimenticia – y matemáticas – trabajando con material concreto conceptos como las fracciones -. Sólo en un caso se restringe el arte al uso de material fungible y al desarrollo de la motricidad fina (recortar y pegar papeles), valorándolo más como una manualidad que como un proceso de creación, expresión y apreciación. Se expresa además que han sido estrategias un tanto improvisadas, pero que han dado buenos resultados ya que constituyen una motivación para los y las estudiantes, quienes se entretienen en el proceso de trabajo.

“Bueno a mi artes manuales me aporta si los chicos tienen que clasificar recortando, ellos tienen que saber recortar para clasificar, y donde les enseñan a recortar es en arte, pero como que ahí los uní, de cierta manera. Pero que sea la integración de ARTES en el otras asignatura todavía no lo veo”. (Entrevista n° 2)

En este punto surge como problemática el aporte real del arte a otras asignaturas, ya que en al menos un caso se plantea que el arte, como tal, constituye una motivación en si misma más que un potenciador de aprendizajes significativos.

“Eehh, cuándo tú aplicas algo de arte en otra asignatura, si, se entretienen más porque el arte lo ven como un juego, encuentro yo, no lo ven como un aprendizaje, ellos aprenden, pero ellos no lo ven así. (...) prestan más atención, pero no sé si aprenden más. (...) No he podido medir de alguna forma, porque igual uno lo ocupa, en mi caso, yo solo lo he ocupado para crear algo, que podemos utilizar para la materia, Verlo más allá no lo veo yo, así que no se si los chiquillos aprenderán más. Se les hace más fácil el aprendizaje si tú les haces algo manual, pero que ¿ellos APRENDAN más?, a lo mejor sí, si tú le estas facilitando una MOTIVACIÓN, si ayuda porque es mucho más fácil aprender el reloj moviéndolo, que mostrándole solo la imagen del reloj, pero que tenga otro sentido, ósea, ¿qué te ayude a mejorar los aprendizajes?, claro te va a ayudar, pero no sé qué tanto influye el unir las artes”. (Entrevista n° 2)

Desde el punto de vista de los programas de estudio de los dos primeros ciclos de enseñanza general básica, la selección de contenidos para cada nivel se nutre de los temas, puntos de vista, contenidos y métodos abordados en otras asignaturas. La adecuada planificación docente antes del inicio de un período o año escolar permite proponer objetivos y actividades que son de mutuo beneficio para las asignaturas involucradas (Ministerio de Educación, 2013).

La integración del curriculum implica cuatro aspectos importantes: La integración de experiencias, la integración social, la integración de los conocimientos y la integración como diseño curricular. Al profundizar en cada uno de ellos se puede imaginar que convergen en una teoría global de la integración curricular que es más importante que las disposiciones curriculares actuales. (Beanem, 1997)

La integración y contextualización de los conocimientos permitiría generar aprendizajes más accesibles, pertinentes y significativos. “Cuanto más significativo es un suceso, cuanto más se procese en profundidad y detalle, cuanto más contextualizado esté, y cuanto más enraizado en los conocimientos culturales históricos, meta cognitivos y personales, más fácilmente se comprende, se aprende y se recuerda”. (Mc Keachie & Berliner, 1990)

Por el contrario, el aislamiento y la fragmentación del conocimiento forman parte de las estructuras profundas de una escuela preocupada de la adquisición de destrezas y habilidades competitivas, que reflejan los intereses de la alta cultura social y de las élites académicas.

Si a la integración de contenidos se suma la organización del curriculum en torno a temas personales y sociales, utilizando también los contenidos de la vida cotidiana (“la cultura popular”), se permitirá a los educandos adquirir no sólo nuevos significados sino que también nuevos puntos de vista, al reflejarse los intereses e interpretaciones de un espectro de la sociedad más amplio que el que reflejan las materias escolares. (Beanem, 1997)

En el caso de las artes visuales, la asociación con historia, geografía y ciencias sociales es posible a través de temáticas como la observación del paisaje natural y el trabajo con manifestaciones artísticas de distintas culturas y tiempos, tales como las civilizaciones precolombinas, la antigüedad clásica, el medioevo, el renacimiento y el siglo XX europeo y

latinoamericano. Desde las ciencias naturales, en tanto, se aprovecha la observación de la naturaleza (paisaje, flora y fauna). En música, es posible sonorizar cuadros o imágenes, pintar lo que les sugiere la música, ilustrar canciones, o bien crear afiches y escenografías para presentaciones musicales. Asimismo, el docente debe promover y favorecer las oportunidades de integración con tecnología y lenguaje y comunicación, así como con otras asignaturas, en tanto sean relevantes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

En el caso de música, la relación con el lenguaje favorece el descubrimiento de la riqueza sonora y fonética de las palabras y del ritmo en canciones y poesías, la musicalización de cuentos y pequeñas dramatizaciones, entre otros. En el área de historia, geografía y ciencias sociales, la ambientación geográfica e histórica de las melodías escuchadas e interpretadas o la relación de la música con la indumentaria y costumbres. En educación física, la música se relaciona con los movimientos corporales, el desplazamiento libre a partir de una variedad de ritmos y la creación e interpretación de coreografías. A nivel de idiomas extranjeros, en tanto, la interpretación de canciones en otros idiomas permite el descubrimiento de la sonoridad y fonética de éste, además de su traducción e interpretación.

c) Otras formas de didáctica artística en el aula

Además de las asignaturas artísticas curriculares, los docentes mencionan realizar otro tipo de actividades relacionadas con el desarrollo de las artes. Por una parte, se llevan a cabo números artísticos enmarcados en celebraciones y efemérides, a nivel de escuela (de manera mensual) o comunal (cada tres meses aproximadamente), en cuyo caso se congrega parte de los estamentos de todas las escuelas aledañas, vecinos (as) del sector y representantes políticos de la comuna de Codegua; se realizan así presentaciones de baile y teatro principalmente, en donde participan niños y niñas de un mismo nivel o bien de niveles diferentes. En este caso, se estaría dando un uso básicamente instrumental al desarrollo artístico, por cuanto se utiliza como herramienta técnica para el logro de otros

fines (administrativos y protocolares para este caso) más allá del disfrute y el aprendizaje en sí mismo.

Por otra parte y en el contexto de una escuela rural con jornada escolar completa, se realizan talleres artísticos y deportivos durante la jornada de la tarde, principalmente los días miércoles y jueves de 14:30 a 16:00 horas. Estos talleres son impartidos por los mismos docentes, e incluyen baile, artes manuales, cocina, juguetería y beisbol. Como complemento se realizan talleres de inglés y computación pero durante el horario normal de clases y por primera vez, durante el segundo semestre del año 2014 se realiza de manera experimental un taller de artes integradas para alumnos de primer a tercer año básico, mediado por alumnas de la carrera de Educación Parvularia y Básica Inicial de la Universidad de Chile, que realizan su práctica profesional en el establecimiento.

Todos los talleres están sujetos a disponibilidad horaria del docente y a la época del año académico, pudiendo ser los contenidos conectados directamente con las asignaturas que necesitan reforzamiento o incluso suspendidos, por ejemplo, durante algunas semanas previas a la aplicación de la prueba SIMCE, a fin de “aprovechar” el horario en la preparación de ensayos.

“En el taller de cocina está incorporado totalmente matemática, porque tenemos que ver los kilos, los gramos, todas las unidades de medida, y saber cuántas cucharadas, no tanto pesar, sino que las equivalencias, dos tazas de harina por una de azúcar, no sé, sabiendo que la taza, no se pos, tiene doscientos cc., proporciones así. Y el Pablo en el taller de juguetería, porque para hacer un juguete tienen que tomar medidas los chiquillos, trabajar la madera o el cartón. (Entrevista n° 1)

“En cocina yo doy la receta. Cuando ellos preparan la receta, ellos pueden agregarle algo, por ejemplo si ellos van a hacer sopaipillas, por decirte algo, yo les voy a decir háganlas redondas, pero si ellos quieren hacerlas cuadradas, la hace cuadrada, o si

le quiere hacer dos hoyitos o tres, eso uno le explica cómo lo tiene que hacer, pero yo les digo que ocupen su creatividad cuando hemos hecho tortas de galletas, en la decoración, lo que le ponen arriba, si le quieren poner mostacillas, si le quieren poner chocolate, ya ahí eso es netamente personal.” (Entrevista n° 1)

Si bien se refiere la intención de generar espacios de aprendizaje diferentes a los tradicionales para la recreación y el desarrollo de habilidades diferentes, es posible observar que la estructura de algunos talleres no facilita a los niños y a las niñas la posibilidad de expresar y crear libremente, ya que en algunos casos el trabajo de aula se realiza de manera pauteada, en periodos de tiempo poco flexibles, sin una continuidad ni seguimiento de los procesos (cuando un taller se suspende), sin una intención comunicativa o de apreciación, y sin instancias de retroalimentación entre pares o con los docentes, relevando nuevamente lo técnico por sobre lo artístico.

“De repente uno se da el tiempo de retroalimentar...” (Entrevista n° 3)

“Si, mmm, algunos niños participan más que otros y de repente nosotros tenemos la posibilidad y a veces no hay tiempo de analizar.” (Entrevista n° 1)

Al relegar el arte a materias extra escolares sin ningún valor en el curriculum, éste queda convertido en un mero divertimento o actividad para mantener activos a niños y niñas durante la extensa jornada escolar, ocasionando el que las artes se consideren como una actividad ocupacional, perdiendo su valor fundamental.

La literatura, las artes plásticas, la música, la danza y el teatro, son medios para mostrar las particularidades de la vida, ayudan a la mente a reconocer el mundo en el que se encuentra, más allá del mero reconocimiento de imágenes, se trata de vincularlas, apropiárselas y aprender de ellas. Las artes acrecientan el conocimiento pues generan

"experiencias de vida", entendidas éstas como toda aquella información que la mente registra y almacena. (Hope, 2009)

Por ejemplo, cuando un niño dibuja, lo hace a partir de los modelos más cercanos y las imágenes que ha formado a lo largo de su experiencia. La representación estará ligada a la habilidad motora, lo cual no implica que, aunque parezca un rayón, el niño o la niña no trate de representar lo que él o ella piensa, sino que representa lo que puede hacer. La cualidad del arte de "no juzgar" nos permite hacer esta distinción. El ambiente en el que el arte se desenvuelve como práctica artística educativa, debe ser por tanto libre, creativo y espontáneo, teniendo como objetivo ser una creación propia (o en conjunto si es el caso). (Hope, 2009)

“...Y en la didáctica ahora tenemos más recursos que antes y puede haber más cosas al alcance de los chiquillos para hacer más cosas innovadoras, antes no teníamos para sacar una fotocopia, no teníamos unos computadores, ni tecnología, entonces todo era más plano. (Entrevista n°1)”

Si bien el apoyo de recursos didácticos variados e innovadores enriquece las experiencias de aprendizaje, existe una serie de aspectos pertinentes tanto en las asignaturas artísticas²² como en las demás conformadoras del currículum nacional, todos ellos necesarios de tener en cuenta para el desarrollo exitoso del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que, extrapolados a otras instancias que forman parte de la cotidianidad de la escuela, potencian en su conjunto el desarrollo integral del ser humano.

La evaluación de las asignaturas artísticas ayuda tanto al docente como al estudiante a determinar las fortalezas y debilidades que surgen durante el proceso de enseñanza-

²² Revisar Orientaciones Didácticas de los programas de estudio de Educación General Básica de las Asignaturas Artísticas, MINEDUC 2013.

aprendizaje. Con esta información, el docente puede tomar decisiones para modificar su planificación y adecuarla mejor a las necesidades de los estudiantes. Por su parte, los alumnos podrán focalizar sus esfuerzos, con la confianza de que podrán mejorar sus resultados a partir de la orientación que la evaluación proporciona acerca de sus progresos, fortalezas y debilidades en sus aprendizajes.

Los objetivos de aprendizaje de las asignaturas artísticas son procesos y, en consecuencia, se debe evaluar tanto el producto artístico o la apreciación estética, como la serie de pasos realizados para llegar a este. Estos aprendizajes son progresivos y se logran lentamente, por medio de numerosas instancias formativas y considerando elementos cualitativos.

En el aprendizaje de las artes, es muy importante contar con indicadores claros y conocidos por los estudiantes. La evaluación no puede ser influenciada por los gustos personales o concepciones respecto del arte que tenga el docente. Se recomienda revisar y contextualizar la situación de aprendizaje y aplicar los indicadores sugeridos por medio de pautas de evaluación de los objetivos de aprendizaje en la presentación de cada unidad²³.

Todas las actividades que se realizan deben ser evaluadas; solo así el docente puede asegurar su pertinencia para el logro de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, estas evaluaciones no deben traducirse necesariamente en una calificación. Se tiende a confundir calificación con evaluación. Se podría decir que la calificación es la transformación, lo más adecuada posible, de una serie de factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de él o la estudiante en un número o concepto. Del mismo modo y ya sea durante el proceso o al finalizar un tema o trabajo de arte, el profesor debe brindar a sus alumnos y alumnas instancias de autoevaluación y coevaluación, posibilitando que ellos y ellas también puedan determinar su avance, aquello que se debe reforzar, corregir y

²³ Para conocer los criterios de evaluación de las asignaturas artísticas de educación general básica, revisar los programas de estudio de música y artes visuales (1° a 4° básico). Decreto n° 2960/2012.

completar de sus trabajos. La riqueza de la autoevaluación y la coevaluación para el docente radica en que permite considerar la perspectiva de los estudiantes acerca de los aprendizajes y logros.

Finalmente, es importante y necesario que, en la medida en que los y las estudiantes logren las habilidades de escritura, generen textos (descriptivos, interpretativos o analíticos) acerca de sus propios trabajos artísticos y sus apreciaciones de las obras y los objetos de arte. Esto, complementado con otros medios (verbales, corporales, visuales y musicales) utilizados para volcar sus impresiones, les permitirá desarrollar su capacidad de reflexión y comunicación frente al desarrollo artístico.

4.1.5 Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas

Cuadro n° 5: Dimensiones de la categoría presencia del arte en las estrategias didácticas.

Categoría	Dimensiones
Presencia del arte en las estrategias didácticas	Didáctica de las asignaturas artísticas Otras formas de didáctica artística en el aula

Para esta investigación, se entenderá por didáctica a la ciencia pedagógica teórico - práctica que estudia los diversos componentes, humanos y materiales, que intervienen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, con el fin de establecer sus funciones e interrelaciones y dinamizar el proceso docente. (Abarca, 1993)

La didáctica se compone de elementos tales como: El estudiante, que es el centro y sujeto activo del proceso didáctico; el profesor, que guía y anima el proceso enseñanza - aprendizaje; la asignatura, que corresponde al contenido seleccionado de la cultura, programada para el trabajo escolar (hoy se habla de competencias: Conceptos, habilidades y actitudes); los métodos, que son los caminos para lograr determinados objetivos, propósitos y fines; y los objetivos propiamente tales, entendidos como propósitos, tanto de

quienes enseñan (docentes) como de quienes aprenden (estudiantes) determinada asignatura, debiendo lograr los objetivos propuestos. Es, en el campo de la didáctica, donde puede hablarse de “la educación como arte”. (Abarca, 1993)

a) Didáctica de las asignaturas artísticas.

En este apartado se analizará en particular el discurso de una de las docentes, la cual visibiliza ciertas tensiones que se presentan sobre todo en los niveles iniciales de la educación general básica.

“Los chiquillos ven el arte como un juego, entonces cada vez que tú les traí algo, ellos lo ven como un juego, y ¿qué es lo más fácil para volverlos a la realidad?, acabarles el juego.” (Entrevista n° 2)

“Por eso a mí tampoco me llama mucho la atención el arte, yo cada vez que veo a los chiquillos haciendo cualquier tipo de cosa artística, ellos están jugando y son pocos los que toman conciencia, pero toman conciencia luego de estar todo el rato encima explicándoles que no es un juego, Cómo los bailes” (Entrevista n° 2)

“YO no uso arte, es por eso, no me gusta mucho lo artístico, porque los chiquillos todo lo ven como un juego, todavía, y tú les pasái, les toca arte y todo es bulla, bulla, bulla, bulla, porque ellos están jugando, muy distinto es que haya bulla, bulla, bulla si ellos están conversando sobre lo que están haciendo, entonces la bulla de ellos no es bulla de conversar, de fijarse en lo que están haciendo, es solo juego, son pocos los niños que lo ven de otra manera, a lo mejor hay que decirles desde más pequeños que incorporar el arte en todo...”

En este caso, se plantea la clase de arte como una instancia poco formal, en donde los niños y las niñas olvidan, de alguna manera, ciertos hábitos y normas de convivencia

comunes y transversales a todas las actividades que se realizan dentro del aula. También resalta la visión que se tiene del juego como un elemento distractor en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, carente de intencionalidad y significado en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Johan Huizinga en su *Homo ludens*, define al juego como “Una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (Huizinga, 1938).

El juego, como elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje, permite el fortalecimiento de valores como el respeto, la tolerancia grupal e intergrupal, la responsabilidad, la solidaridad, la confianza y la seguridad en sí mismo; también fomenta el compañerismo al comunicar y compartir ideas, conocimientos, inquietudes, todo lo cual facilita tanto la expresión del pensamiento sin obstáculos como el esfuerzo para internalizar los conocimientos de manera significativa. (Torres, 2001)

A través del uso del juego en el proceso de aprendizaje también es posible lograr en los alumnos y las alumnas la creación de hábitos de trabajo y orden, de limpieza e interés por las tareas escolares, en un ambiente donde no exista presión para que aprenda, sino que se realice en forma espontánea y libre como es la forma de actuar de los niños.

Además, al incluirse el juego en las actividades diarias de los niños y niñas, se les enseña que aprender es fácil y divertido y que se pueden generar cualidades como la creatividad, el deseo por participar, atender y cumplir reglas y ser valorado por el grupo. Por otro lado, un juego bien planificado cubre la integración de los contenidos de las diversas áreas y entrelaza los ejes transversales de una manera armoniosa y placentera.

“Porque son chicos, son primero, vienen de puro cantar en kínder, yo no conozco el sistema de kínder, pero mi apreciación de kínder es que todo es a través de canto, puras cosas muy infantiles, son chicos, está bien, todo es con canción, las parvularias tienen la facilidad de contar un cuento y cambiar el tono de voz, cosa que yo no tengo.” (Entrevista n° 2)

Surge aquí como tensión el conflicto que genera en los docentes el proceso de adaptación de los niños y las niñas desde el nivel de transición mayor de educación parvularia hacia el primer año de educación básica. Se manifiesta, por un lado, la necesidad de consolidar los aprendizajes de los niños y las niñas que ingresan a la educación básica y, por otro, el favorecimiento del proceso de adaptación durante la transición hacia otras etapas en su desarrollo.

Desde el discurso de la educación parvularia nacional, se indica la importancia del proceso de articulación entre ambos niveles educativos, generando instancias de participación y conocimiento entre sus integrantes. Sin embargo, existe una falta de integración de todos los actores del sistema (directivos, docentes, paradocentes, padres y alumnos) que deberían garantizar – algunos - y propiciar – otros - los medios para lograr una “articulación efectiva”. Recordemos que esto no es responsabilidad de un docente o los directivos sino que involucra a todos los actores del sistema. Del mismo modo, las diferencias entre las estrategias pedagógicas utilizadas en ambos niveles de educación genera una etapa de transición muy brusca, tanto de los párvulos como de los padres y apoderados, frente a los cambios vivenciados.

Carmen Torres plantea que “El niño o la niña, en los primeros niveles de educación básica, no está preparado ni le gusta oír largo tiempo las explicaciones, sin embargo, el docente está consciente que el alumno asimila más o menos el 20% de su clase, pero no cambia sus estrategias, continúa apegado a lo tradicional. El docente hábil y con iniciativa inventa juegos que se acoplen a los intereses, a las necesidades, a las expectativas, a la edad

y al ritmo de aprendizaje. En la primera etapa – sobre todo en primer y segundo grado – es inhumano hacer que los niños permanezcan sentados largo tiempo. Es aconsejable que cada cierto tiempo se levanten de sus asientos y que den una vuelta alrededor del círculo que tienen para atender al docente, que den pequeños saltos, que levanten las manos, que imiten algún animal y luego vuelvan a sus puestos de trabajo.” (Torres, 2001:128)

Al introducir a las y los estudiantes en procesos lúdicos y artísticos, se desarrollan habilidades físicas, imaginativas y emocionales, que permiten la búsqueda de nuevas formas de comunicación, naturales al proceso creativo. Niños y niñas encontrarán en el arte una forma de explicar sus emociones, pensamientos y sueños.

Como herramienta educativa, el arte retoma las emociones como elemento creativo, estableciendo un vínculo afectivo y empático con su creador, quien descubre nuevas formas de expresar y comunicar su interior al exterior. Los y las docentes, en tanto, encontrarán un modo de enriquecer su práctica educativa partiendo de la propia creatividad.

“Mucho se ha escrito sobre la importancia del juego en la formación humana. Pero quizás no creemos en aquello que escribimos y decimos, porque en la realidad cotidiana el juego y los juguetes aún son considerados como parte de lo que es superfluo y no como elementos de lo que es necesario: así se comportan, en la práctica, arquitectos y urbanistas, pero también la escuela, en la que para el juego existe la "hora de recreo", bien diferente de la hora de "clase", es decir de las "cosas serias". Es una equivocación. En la escuela tendría que haber una "ludoteca", como existe una biblioteca. El juego es tan importante como la historia o la matemática (las matemáticas juegan con los números; basta dar una ojeada a las revistas de matemáticas para descubrir los juegos que se inventan para la calculadora electrónica...”. (Rodari, sin fecha)

4.2 Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas.

4.2.1 Categoría: Visión del Arte según los niños y las niñas.

a) Dimensión: Concepción de arte de los (las) estudiantes del establecimiento.

La mayoría de los niños y las niñas participantes del Focus Group concibe el arte como una sumatoria de actividades plásticas o manuales, usando diversidad de materiales fungibles, tales como témperas, lápices, plasticina, greda, papel, entre otros. Algunos de ellos, pertenecientes a primer y segundo año básico, hicieron mención de algunas técnicas de trabajo más específicas, como la escultura o el origami, mientras que sólo una niña planteó al arte como un proceso de creación.

“¿Que podemos hacer cosas con las manos?”

“¿Hacer manualidades?”

“Pintar...”

“Hacer... esculturas?”

“Eh... ¿Crear?”

Otras concepciones planteadas por alumnos de tercer y cuarto año básico fueron la producción de obras de arte o bien el reciclaje.

“mmm...reciclar...”

“Una pequeña obra de... ¿de arte?”

Al consultarles acerca de los orígenes del arte, o bien de dónde pensaban ellos que salía la creatividad y las ideas para desarrollar tanto sus trabajos escolares como las obras de arte, se refirieron tanto a un posible origen “mental” o “cerebral”, hasta otros derivados de “la inspiración”, “la creación” o bien “de algo nuevo”, que les sirviera “para aprender más cosas”.

b) Dimensión: Experiencias significativas de los (las) estudiantes en torno al arte.

La mayoría de los niños y las niñas manifestó sentir agrado y preferencia por el arte; en su opinión, este constituía una fuente de entretenimiento y les permitía “trabajar” realizando una amplia variedad de cosas, la mayoría de ellas novedosas. En menor medida, comentaron la posibilidad que brinda el arte de aprender de manera divertida.

De manera semejante, consideran que el arte les ha sido útil, por cuanto permite la adquisición de aprendizajes a nivel social, en el sentido de que se sienten validados y valorados por su entorno cultural y social, aportando la alteridad al desarrollo de su auto imagen.

“Para aprender algo y que no te digan que no sabes hacer nada.”

También señalan como utilidad el aprender algunas técnicas artísticas que puedan replicar a futuro, ya como adultos, para desarrollar sus capacidades imaginativas y creadoras, y también para enseñar a “los grandes” y a los niños, estableciéndose así el aprendizaje entre pares.

Según refieren los niños y las niñas entrevistados, en el mundo de los adultos el arte no es algo tan visible, ya que se manifiesta más bien reducido a actividades como el dibujo, la escritura, y de manera ocasional a la evocación de momentos compartidos, presentándose incluso casos de poca empatía con las manifestaciones artísticas infantiles.

“...Les trae recuerdos [a mi familia], cuando pintamos un dibujo, nos acordamos de él.”

“...A mi vecino no le gusta que le dibujen cosas. Una vez le dibujé algo y lo pegué en la reja y decía “boten todos a la basura aquí” ...”

4.2.2 Categoría: Importancia del arte en la educación.

a) Dimensión: Aportes del arte a la educación infantil.

Respecto de la pregunta en torno a la importancia que los niños y las niñas dan a la enseñanza del arte en la escuela, sólo en un caso (de tercer año básico) se señaló que carecía de sentido como asignatura.

“No, porque no enseña nada”.

Entre los niños y las niñas de primer y segundo año, las respuestas en general se centraron en la importancia de aprender diferentes técnicas durante la época escolar, a fin de adquirir algunos conocimientos que, por un lado, les sirvieran para su utilización en otras asignaturas; por otro lado, manifestaron la necesidad de practicar en caso de desarrollar una futura vocación artística. Además, señalaron tener conciencia de que el arte no es una prioridad de la vida adulta, por lo que debían aprovechar el espacio que proporciona el aula.

“... Así aprendemos más, en historia...”

“... Que si queremos ser cuando grandes artistas, podemos aprender a ser artistas...”

“... Hay que hacer arte cuando chicos porque si no, no va a poder hacer arte cuando grande...”

En tercer y cuarto año, el grupo señaló la importancia de lo artístico asociado tanto a la resolución de problemas de la vida cotidiana, como a lo recreativo y a lo expresivo.

...[Sirve para las] “cosas de la vida diaria”

“Para calcular...”

... [Si, es importante porque enseña a] “pensar...”

“A inspirar la mente”

“A crear...”

Entre los posibles usos que podría tener el arte en su vida futura, los niños y las niñas de primer y segundo año básico señalaron nuevamente la práctica que les permitiría convertirse en potenciales artistas en su vida adulta, recalcando que en el futuro el arte dejará de ser un tema de interés. Además, dejan entrever un descuido no sólo hacia lo lúdico, sino que también hacia la infancia.

“...Porque se queda en la memoria y si uno quiere ser pintor y se ensaya hartito cuando niños, va a aprender bien cuando grandes...”

“...Hay que aprender cuando chicos, porque cuando grandes no vamos a tener tiempo...”

“Sii... los adultos no tienen tiempo... se ponen ropa elegante, salen pa` to`os la`os... se olvidan de pintar...”

“Y se olvidan de nosotros también.”

Los niños y las niñas de tercer y cuarto año, por su parte, consideraron que el arte reportaba una utilidad más bien práctica, ya que al desarrollar ciertas habilidades les permitiría orientar éstas al trabajo, tanto en el aula como en lo laboral.

“Para tener una capacidad... ¿imaginativa?”

“Para hacer trabajos”

“Por ejemplo cuando uno quiere ser... ¿arquitecto? Puede hacer maquetas para después hacer edificios”

“¡Aprender las líneas! Por ejemplo, las líneas de esta sala... quedó chueca...”

b) Dimensión: Aportes del arte al desarrollo humano.

En el focus group, emergen además otros temas de tipo más bien valórico. Se menciona que hay otros aprendizajes que se encuentran invisibilizados tras la enseñanza de técnicas, y que para el grupo, en su mayoría, también son importantes de atender.

“En arte hay que ver la capacidad de arte, de dibujar de nosotros...”

“...Por ejemplo, le pido (a Usted) que haga un dibujo, un árbol de esos con hojitas, así, bien detallado, y si le sale mal, un 7 igual porque se esforzó”.

“...Hay que tratar de superar la vergüenza también” (...) “a no ser tímidas” (...) “Porque actuamos delante de todas las personas”...

“... ¡Hay que enseñar a que sean buenos! Que sean buenos compañeros...”

4.2.3 Categoría: El Arte en los lineamientos institucionales de la escuela.

Esta categoría no fue trabajada con los alumnos y las alumnas del colegio Mariano Latorre Court.

4.2.4 Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas

a) Percepción del arte como estrategia metodológica

Niños y niñas hablan respecto a este tema de manera acorde a los niveles que cursan, señalando que consideran a las asignaturas artísticas un aporte no solo en el desarrollo de habilidades técnicas. Para ellos y ellas, el trabajo sistemático les enseña además hábitos, normas de convivencia, comunicación a través de otros lenguajes y les brinda motivación y expectativas para realizar las actividades áulicas.

“Sí, porque enseñan buenos modales (hábitos).”

“Sí, porque podemos contar cuentos, disfrazarse...”

b) El arte como integrador de contenidos

Niños y niñas se manifiestan divididos en torno a la posibilidad de usar el arte dentro de otras asignaturas, predominando una opinión negativa, bajo una lógica en la cual el arte es considerado básicamente divertimento y expresión libre, mientras que las otras asignaturas requieren de un trabajo y una presión mucho mayores, como es posible observar a continuación:

“No, porque lo otro es trabajo”

“No, porque en los otros ramos dan tareas”

“Y en arte sólo se dibuja”

(En matemáticas) “Se resta y se suma y en arte no”

“En otros ramos hay que pensar”

“En otros ramos hay números y el arte es cultura”

“En las otras materias se enseña algo más específico”

“Si, en los otros hay actividades”

Tampoco existiría consenso ante el planteamiento de la integración del arte a otras asignaturas, observándose esbozos de posiciones a favor y en contra de esta metodología de trabajo pedagógico:

“Sería peor...”

“Sería mejor, porque se aprendería más”

“Sería muy estructurado y no nos dejaría hacer dibujo libre...”

Respecto a las posibles asignaturas que se podrían trabajar interdisciplinariamente, los (as) estudiantes proponen relacionar artes visuales con lenguaje, matemáticas con música, tecnología con historia y cualquier otra manifestación artística con inglés.

4.2.5 Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas

a) Didáctica de las asignaturas artísticas.

En opinión del grupo focal, las clases de arte de su escuela son “divertidas” en sus niveles iniciales, pero se tornan un tanto “aburridas” con el paso de los años. En general, concuerdan en que “uno puede aprender más en ellas”. Del mismo modo, al consultarles a ambos cursos integrados respecto a si se sienten satisfechos con la estructura de las asignaturas artísticas, la mayor parte de los alumnos y las alumnas de primer y segundo año manifiestan sentirse a gusto, proponiendo sólo algunas actividades complementarias, ligadas, por ejemplo, al desarrollo de la motricidad fina o bien la observación y apreciación del entorno natural, intentando también socializar estas experiencias de aprendizaje al resto de la comunidad educativa a través de los recursos didácticos del aula:

“...Ir a acampar a una piscina. Podemos hacer arte en la piscina (...) Para ver la estructura, como se hace...”

“...Para apreciar el paisaje, observarlo y luego dibujarlo...”

“...Deberíamos ir a un lugar, dibujar el paisaje y después hacerlo así...”

“Poner los cuadros que pintamos en la sala.”

Sin embargo, en opinión de los y las estudiantes de tercer y cuarto año, las clases deberían tener otro enfoque. Ya que, bajo su mirada, las asignaturas artísticas se han rigidizado, restándoles en ese sentido posibilidades de expresarse, explorar otras manifestaciones artísticas y crear cosas nuevas.

... [En artes visuales] “Todo tiene que ser perfecto”...

“Por ejemplo! Hace el árbol parecido así, un poquito, o harto harto, y el tío le dice ¡NO! Un 5,2 ALTIRO! ...a nadie le regala el 7”...

Al solicitarles que elaboren una propuesta de actividades, imaginando que son ellos quienes ejercen el rol de profesor de artes, las respuestas son muy variadas, y van desde no ofrecer alternativas hasta la generación de otro tipo de manifestaciones artísticas:

“¡Nada!”

“¡Música!”

“Y poder bailar”

“Dejaría que todos hicieran cosas diferentes”

“Debería haber un club de niños”

“¡Sí! ¡Un club de arte!”

“...Yo les diría que sacaran sus mesas para afuera y dibujaran el paisaje como les quede...”

b) Otras formas de didáctica artística en el aula

Al plantearseles la posibilidad de la existencia de otras manifestaciones artísticas como por ejemplo la música, se mencionaron las siguientes posibilidades:

“¿Cantar?”

“¿Bailar?”

“Actuar”

“¡También el arte puede ser comediante!”

“¡En la cueca!” (...) Es creada por el hombre.”

“En los autoretratos”

Sin embargo, no hubo una asociación directa a la expresión de emociones a través de una diversidad de disciplinas. En algunos casos la propuesta abarcó sólo el uso de materiales que no son de uso común y en otros nuevamente la procedencia de la manifestación artística. Aún más, existió un caso de tercer año en que se desconoció cualquier forma de expresión que no fuera la plástica:

... “No, esas no son formas de arte, el arte es solo trabajar con materiales, con las manos... el resto es otra cosa...”

Finalmente, se menciona en al menos un caso la satisfacción personal que produce obtener una buena calificación en una de estas asignaturas.

“... Si yo dibujo un auto y me saco un 7, ¡mi mamá me felicita!”.

Cuando hablamos del trabajo en la construcción del ser, no podemos perder de vista la "inteligencia emocional", aquella que se divide en lo que pensamos y lo que sentimos; actuar y sentir deben integrarse en la educación, pensando no en la vida académica, sino en la vida

como un conjunto de decisiones en las que el equilibrio y uso de las dos características de nuestra mente nos pueden ayudar en la conformación de un individuo totalizado.

John Ruskin (1891) reconocía ya en su época que niños y niñas debían trabajar libremente, pues disfrutaban y se motivaban más que si se les comienza a enseñar demasiado pronto. Uno de los primeros artistas en mostrar interés en este aspecto fue Frank Cizek, que añadió a esa faceta artística su labor como educador, propugnando que los niños eran artistas y que ese arte, como todo arte, era evaluable, además de vulnerable por las influencias adultas, siguiendo las teorías que se plasmarían en la corriente expresiva, y que él, en su obra *Zeichenschule*, estableció como base para una educación del dibujo. También él defendió el valor de la expresión libre del niño, y su principio fundamental era la libertad, la no intervención. (Hernandez, 2002)

Un grupo de artistas señalados por Arthur Efland, sostenía además que el niño es un artista con un deseo innato por expresarse, y que esa expresión natural se frustra por los métodos de enseñanza formales, más apropiado para los adultos; por eso, las personas más indicadas para enseñar el arte son los propios artistas, por tener más sensibilidad para ello. (Hernandez, 2002)

“La discrepancia entre los gustos del adulto y el modo en que se expresa el niño es la causa de la mayoría de las dificultades que surgen y que impiden que el niño utilice el arte como un verdadero medio de autoexpresión” porque “si los niños pudieran desenvolverse sin ninguna interferencia del mundo exterior, no sería necesario proporcionarles estímulo alguno para su trabajo creador. Todo niño emplearía sus impulsos creadores, profundamente arraigados, sin inhibición, seguro de sus propios medios de expresión”. (Lowenfeld, 1984)

Finalmente, para Lowenfeld lo más importante en la educación artística del niño sea el proceso creador, al que estará subordinado el producto final, pues lo que más hay que destacar

es el proceso del niño, su pensamiento, sus sentimientos, sus percepciones, en definitiva, sus reacciones frente al medio.

4.3 Visión de arte, educación y primera infancia desde la perspectiva de las familias de los niños y las niñas.

4.3.1 Categoría: Visión de Arte de según la familia.

a) Dimensión: Concepción de arte de la familia.

Madres, padres y apoderados en general conciben el arte como una forma de expresión de emociones, ideas e interpretaciones del entorno circundante de cada persona.

“Es una manera como de ¿expresarse? ... por ser cuando uno pinta suelta la rabia, si es que tiene rabia, ehmm...dolor, todo lo que uno va sintiendo se ... se expresa” (Mamá 1)

“Colores, texturas, como sienten, como se expresan” (Mamá 2)

“Como los niños ven el mundo, o cómo ellos quisieran ser, por ejemplo en estos momentos estábamos haciendo juguetes, como ellos quisieran que fueran sus juguetes” (Mamá 3)

b) Dimensión: Experiencias significativas de la familia en torno al arte.

Se hace mención de que, en la cotidianeidad familiar, se generan diálogos entre los niños y niñas y sus padres y madres en torno a las diferentes manifestaciones artísticas. Los(as) entrevistados(as) señalan que a través de estas formas de expresión sus hijos e hijas pueden jugar a imitar los roles de los adultos, por lo que lo consideran un medio de transferencia de conocimientos lúdico, a la vez que constituyen un tipo de fortalecimiento de la identidad individual y grupal, otorgando un sentido de pertenencia a una comunidad.

“La cosa es que los niños, hoy en día en la casa les gusta hacer lo que hacen los papás, en qué sentido, como dicen la cocina, les gusta hacer todo lo que los grandes hacen en la casa, ellos quieren ayudar, ellos quieren hacer esto, entonces yo también, yo soy de la cocina, yo dejo que estén al lado para que aprendan, porque tengo amasandería” (Papá 1)

También aparecen experiencias anteriores dentro del mismo colegio, en torno a la educación de los hijos e hijas mayores de estas familias, en un periodo en el cual ejercía otra profesora de artes visuales, quien dejó el establecimiento en el año 2011 por cambios en la Dirección de Administración de Educación Municipal.

“(La tía Gilda) Era la profesora jefe y ella empezó a modelarnos con el arte. Por ejemplo nosotros veíamos a mi hija (mayor), no era muy... pero ella (la tía Gilda) hacía actividades (...) desde que empezamos, o sea... no así fomes, siempre lo mismo (...) Era diferente, y ahí ella de a poco fue con el trabajo ya... y... pero hicieron trabajos bonitos.”(Mamá 1)

“...Y lo otro, lo otro bueno de ella, que los niños después veían expuesto el trabajo. La tía lo que hacía después aquí en el patio, en el grande, en esta cuestión, la multicancha, invitaba a la comunidad a ver los trabajos de los niños. Entonces igual era bonito pa` ellos po`.” (Mamá 1)

“Se sentían reconocidos” (Mamá 2)

Las experiencias significativas de las familias tienen relación con la valoración otorgada al trabajo realizado, ya sea porque existió la posibilidad de compartir entre ellos en exposiciones lo que los niños y niñas elaboraban como también la sensación que provocaba el sentir que el trabajo producido era visibilizado y reconocido por la comunidad. El grupo rescata aquí el esfuerzo y el compromiso de la docente para con su labor pedagógica.

4.3.1 Categoría: Importancia del arte en la educación.

a) **Dimensión: Aportes del arte a la educación infantil.**

Esta dimensión no fue evaluada con la familia.

b) **Dimensión: Aportes del arte al desarrollo humano.**

Desde esta dimensión, una de las entrevistadas expone algunos cambios experimentados por su nieto, en relación a su auto imagen y la confianza en sus propias capacidades. Ella liga esto al trabajo realizado en las clases de artes, contrastando entonces el grado de avance obtenido con su participación en los últimos dos años en la escuela.

“Yo creo que al niño le da seguridad, lo mismo que ella (planteamiento de la mamá 1), la experiencia de ella, encuentro que XXXX hacen dos años que está acá y él ha cambiado pero un boom para lo que era, él no participaba en nada, no salía a la pizarra, nada, no bailaba, nada...” (Mamá 3)

El aumento en la participación del niño podría ser reflejo de una mayor autoestima, lo que podría deberse a su desenvolvimiento en un ambiente favorable para su desarrollo.

4.3.2 Categoría: El Arte en los lineamientos institucionales de la escuela.

Esta categoría no fue abordada a través de dimensiones, ya que el grupo focal manifestó no conocer el proyecto educativo institucional del establecimiento. Sin embargo, refiere que el arte puede brindar un espacio de participación a la familia y a la comunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje de los (as) estudiantes, asumiendo una actitud de responsabilidad y compromiso también para con el colegio, relevándolo de un rol meramente asistencialista.

“Ehh... yo encuentro que fue bueno que trabajemos junto con ellos, a pesar que uno de repente en la casa no le pone mucha atención a los hijos, si pensamos, es poco lo que los tomamos en cuenta, porque habitual o sea que en mi caso los retamos, no, es que... nos molestan, en la casa los hijos por cualquier cosa nosotros, no se pos los retamos/cortamos...y eso... no es bueno. Pero esto (las clases de arte) es bonito, porque así los niños también no se sienten, que estamos preocupados... ellos se sienten, nosotros si estamos preocupados, que valoren también ellos que... nuestro trabajo, como padres, o madres, y así ellos, pero lo encontré súper bonito, me gustó, verán que yo...no estoy en clase, con mis hijos”. (Papá)

4.3.3 Categoría: El Arte como metodología de trabajo en las aulas

a) Percepción del arte como estrategia metodológica

En esta dimensión los familiares de tercer y cuarto año comentaron sus percepciones en torno a las que constituyeron sus primeras experiencias dentro del aula. Se destaca aquí el que una madre exponga el hecho de que, en general, se sepa que en el colegio “se hagan muchas cosas”, y que sin embargo los(as) apoderados(as) no entiendan a cabalidad el detalle de lo que se realiza, lo que representaría una falta de comunicación entre la familia y la escuela, para contribuir y retroalimentar de manera conjunta los aprendizajes de los niños y las niñas.

“Es que en el colegio se hacen cosas, pero yo no entiendo mucho lo que hacen”.
(Mamá 1)

Dentro de este contexto otros apoderados manifiestan su descontento ante una disposición tomada por el establecimiento respecto del taller extraescolar de cocina, en

donde los alumnos varones fueron retirados de éste, para ser integrados al taller de juguetería. Los apoderados especifican la molestia existente tanto de parte de ellos como de los niños, considerando esta medida como una forma de discriminación de género, ya que en el taller sólo se quedaron participando niñas.

“Los separaron, fue como muy brusco, los hombres acá y las mujeres para allá, fue muy machista, ya no se usa el machismo.” (Mamá 4)

“Al X por ser, no le gusta trabajar con sierra, a él le complica mucho, y a la X le encanta pero al X fue todo al revés (...) cuando a él lo sacaron de cocina lo echaron más pa abajo, porque en vez de subirle el autoestima, le bajaron el autoestima.”(Mamá 3)

“El llegaba con el afán de que él me había cocinado algo a mí, llegaba a la casa “mami mira lo rico que hice”, y como ahora lo tiraron a juguetería ahora me dice “mamá tengo que llevar una tabla”, es muy así el cambio”(Mamá 2)

Los participantes del Focus Group destacan la posibilidad que han tenido de compartir con sus hijos e hijas en actividades de los proyectos de aula de las alumnas en práctica profesional del establecimiento.

“Si, porque, es bien bonito porque... a Y yo lo tengo al lado, y está trabajando po`, yo nunca así en la casa, no puedo lograr que la X y el Y estén juntos trabajando y ahora por primera vez... me dio una custión así, como una sensación rara, una emoción claro, porque estaban los dos y sin pelear”. (Mamá 6)

Se destaca nuevamente la importancia que cobra, para la familia, lo que transmite el docente a nivel de praxis pedagógica y de trato con ellos, ya que señalan que la motivación proveniente de éste es un aliciente para poder integrarse activamente a las actividades pedagógicas.

“Yo creo que más del 50% es del profesor porque de ahí viene la motivación, pero con los profes acá nosotros tratamos de... Por ejemplo, la tía Isabel, esa profe tiene harta asistencia porque hay cercanía con ella. Uno... la cosa es que tiene buena llegada con los alumnos, intachable (con) los niños, nada que decir... Pero ella dice: “50 y 50. Yo pongo mi 50 y ustedes ponen su 50”. (Mamá 2)

“Es que ella era muy entusiasta, era muy entusiasta...era...era...ponte tú...por ejemplo para el aniversario po`, el tercero y cuarto siempre ha sido un curso de hartos (niños), cuando estuvo ella salieron los reyes del curso... imagínate... entonces qué pasa, por qué con la tía Gilda? porque el entusiasmo, y porque el cabro, y porque esto y la coreografía, me entiende o no? Todo parte con el profesor... acá es flojera. Es queee, es que yo creo que es flojera para esto hay que tener tiempo. Para esto hay que ensuciarse las manos. Para esto hay que estar ahí con el papá y la mamá porque hay que seguir instrucciones bien puntuales.” (Mamá 1)

“No, la verdad es que se sienten poco integrados, porque en algunas situaciones, por ejemplo no sé pos, si el papá del niño anda cochinito, como que no, o si andaba mal olor la mamá, como que no, ¿me entiende? ... sabe, porque a veces lo que pasa es que hay papás que se vienen de la pega pa´ acá po`, ¿me entiende? O sea sin lavarse las manos y venir” (Mamá 1)

b) El arte como integrador de contenidos

Se señala que el arte en general constituye una metodología de trabajo lúdica y participativa, que bien podría extrapolarse a otras asignaturas de mayor complejidad, de tal manera que ellos, al participar, aprenden también en el proceso al tiempo que apoyan la labor de las docentes dentro del aula.

“Me gustó, como (para) repetirse eso, porque así...en clase de matemática, o de lenguaje uno no aprende lo mismo.” (Mamá 4)

“Si, que se repitan pero no solo en artes manuales, sino que también como en lenguaje y matemática.” (Mamá 3)

“Porque algunos no tenemos las capacidades, ya estamos grandes y no podemos ayudarle a nuestros hijos, por lo mismo, porque no sabemos esa materia que están pasando y ¿cómo lo ayudamo’?”. (Mamá 1)

4.3.4 Categoría: Presencia del arte en las estrategias didácticas

a) Didáctica de las asignaturas artísticas.

Para los(as) entrevistados(as), el enfoque de las actividades artísticas debería ir más allá de lo estéticamente bello; más bien, deberían adquirir un sentido funcional y/o práctico tanto para el mismo creador como para su entorno familiar.

“Les enseñaba a hacer cosas eficientes. Por ejemplo hacían una actividad y en la casa lo guardaban. Por ejemplo hacían cosas para la cocina, o lo que hicieron un jarrón, y después mi mamá le colocaba flores...” (Mamá 2)

b) Otras formas de didáctica artística en el aula

Este ítem se visibiliza a lo largo de todo el focus, relevándose el significado que para la comunidad escolar tienen los talleres extra programáticos, como una forma de compartir vivencias más allá de las típicas relacionadas a la rutina escolar diaria, y que aportarían a potenciar otras habilidades que los niños y niñas poseen y que son desconocidos habitualmente tanto por la familia y la escuela como por ellos(as)

mismos(as). Sin embargo, la participación de los(as) estudiantes en otros talleres como baile y artes manuales y en números artísticos enmarcados en actos conmemorativos y celebraciones no fueron mencionados, lo que se contrasta con el discurso del establecimiento que los resalta como instancias artísticas convocantes de la comunidad escolar, sugiriendo entonces la posibilidad de que estas manifestaciones artísticas sean vistos más bien de manera instrumental por la familia.

La familia es el agente socializador primario que permite al niño internalizar la realidad, pues ellos entregan “la suma total de lo que "todos saben" sobre un mundo social, un conjunto de máximas, moralejas, granitos de sabiduría, proverbial, valores, creencias, mitos, etcétera”. (Berger & Luckmann, 2001)

Si lo que los niños y niñas aprenden en la sala de clases no se condice con lo que ven en sus casas, el aprendizaje generado en el establecimiento educativo tendrá menos impacto en sus vidas. Cuando existe una separación de la educación en una de escuela y otra del hogar, en donde ambas se ignoran mutuamente o se miran con recíprocas reservas, los niños y niñas reciben una pobre educación desarticulada que no favorece su propia integración. (Ministerio de Educación, 2002)

Se puede entender a la participación de la familia como un proceso de involucramiento de personas y grupos, en cuanto a sujetos y actores, en las decisiones y acciones que los afectan a ellos o a su entorno²⁴. La participación supone entonces un interés, una opción y una convicción personal, generándose una relación de colaboración y respeto mutuo entre todos los actores involucrados que legitima la labor pedagógica.

La participación de las familias puede tener lugar en diversos espacios; por ejemplo: La sala de clases, el hogar, diversos espacios públicos y comunitarios. También puede darse

²⁴ La Participación como un Valor. Documento de Estudio, Corporación PARTICIPA, Santiago, Chile, 2000.

de modo presencial o no presencial, por lo que idealmente el trabajo artístico con la familia debería poder realizarse en cualquiera de estas modalidades.

Promover instancias de encuentro entre agentes educativos institucionales, familias y actores comunitarios a través del arte, permite a mediano plazo construir un sistema de relaciones que, basado en la convivencia democrática, permita optimizar el proceso educativo de los niños y niñas. Así mismo, la generación de instancias de reflexión, en relación a las opiniones, actitudes y percepciones de los diferentes agentes respecto del trabajo y la responsabilidad compartida, ha de influir de manera positiva tanto en los procesos de enseñanza – aprendizaje como en la planificación de estrategias metodológicas acordes al contexto sociocultural de la escuela.

De la misma manera en que se fomenta la participación escolar en eventos culturales que aproximen a los(as) estudiantes a la música, al arte, y otras formas de expresión artística, de manera fluida acorde a su etapa de desarrollo, es necesario incluir también la posibilidad de que las familias accedan a talleres de nivelación o de capacitación en temáticas artísticas que les interesen, además de proporcionar el espacio para el fortalecimiento de las organizaciones de Centros de Padres y Apoderados, elencos vocacionales u otras agrupaciones nuevas, difundiendo su labor y respetando su autonomía y relevancia. (Ministerio de Educación, 2002)

A nivel de dirección, es necesario que ésta se preocupe de proporcionar espacios amplios de participación y facilidades organizacionales para su funcionamiento, ya que lo que se busca es acercarse a la familia, potenciando el que ellos se sientan parte de la experiencia de aprendizaje y se incentiven a colaborar en la creación de un espacio de mejor comunicación y propuestas. (Ministerio de Educación, 2002)

Como se mencionó anteriormente, la reflexión conjunta en torno a las debilidades y fortalezas que pueda haber en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya sea en las

metodologías de trabajo en el aula como en los refuerzos de hábitos y vinculación realizados en el hogar, fortalecen el trabajo conjunto en pro del desarrollo armónico de los niños y las niñas. Además, se hace necesario utilizar instrumentos de evaluación del trabajo artístico con la familia, en forma de encuestas de satisfacción, focus group o el que se estime conveniente, a fin de poder establecer evolución en el trabajo realizado. (Ministerio de Educación, 2002)

La integración de todos estos elementos permitirá reforzar el concepto de comunidad educativa, compuesto por niños y niñas, directivos, educadoras y técnicos, personal de apoyo, entre otros.²⁵

Asimismo, es pertinente tener presente que, desde la concepción Freiriana de la educación, "Para ser válida, toda educación, toda acción educativa, debe ir precedida necesariamente de una reflexión sobre el hombre y de un análisis del medio de vida concreto a quien uno quiere educar (o por decirlo mejor, a quien uno quiere a que se eduque)

CAPITULO V: CONCLUSIONES

Para el desarrollo de esta investigación se plantearon cuatro objetivos, conducentes a develar la presencia e importancia del arte en una escuela rural de la comuna de Codegua, región de O'Higgins. En el análisis efectuado, fue posible observar como los discursos de los distintos actores de la comunidad educativa construyeron una base de lo que correspondería a su realidad frente al desarrollo de las artes en la primera infancia.

El primer objetivo de esta investigación dio cuenta de algunas de las principales tensiones sociopolíticas que demarcaron la conformación del sistema educacional chileno,

²⁵ Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema escolar. 2002.

en su búsqueda de un “ciudadano ideal” para esta nación. Así, se visualizó el aporte de los distintos gobiernos a la elaboración de políticas públicas y sus posteriores reformas, siendo las elaboradas durante el golpe militar algunas de las que más influencia tuvieron en la problemática a estudiar, ya que no sólo sobrellevaron nuevas estructuras curriculares sino que apuntaron también a una transformación política y cultural hacia el modelo económico neoliberal vigente en la actualidad.

El segundo objetivo buscó conocer la situación del arte infantil en Chile, desde su conformación como un movimiento social y cultural vanguardista, hasta ir adquiriendo diversos valores de acuerdo a la relevancia asignada por el Estado en el transcurso de los años venideros. El debate instaurado a partir de la participación de niños y niñas en diferentes hitos culturales permitió, primero, la integración de las artes al curriculum nacional desde una perspectiva instrumentalista al servicio de la industrialización y luego, la reflexión más profunda en torno a la especialización artística y al desarrollo de conocimientos, habilidades e intereses mínimos necesarios para la formación personal y social de los estudiantes, según se pudo revisar en las actuales Bases Curriculares de Educación General Básica.

En el currículum nacional, se visualizan dos asignaturas ligadas a las artes, que en base a las reformas realizadas han dejado de ser obligatorias para algunos niveles. La inclusión de estas asignaturas se fundamenta en su aporte al pensamiento reflexivo y crítico, el cual ayuda a obtener mejor provecho de las experiencias de aprendizaje.

El tercer objetivo permitió conocer parte del planteamiento teórico existente en torno al desarrollo cognitivo y psicosocial del período conocido como primera infancia, especialmente durante la etapa comprendida entre los 6 y los 9 años. Este insumo caracterizó, en cierta medida, algunos de los procesos mentales y de socialización que experimentan niños y niñas, bajo la mirada de autores como Piaget, Erikson, Chomsky, Selman, y Vigotsky, entre otros. Estas teorías permitieron comprender la importancia de

esta fase del desarrollo infantil, en donde tanto las experiencias de aprendizaje individuales como las colectivas - a nivel de pares, familia y comunidad - conforman su identidad y sentido de pertenencia, conceptos claves en la adultez para su inclusión en la sociedad.

A nivel curricular, el arte apuesta por una escuela que brinde al niño y a la niña la oportunidad de crear, apreciar y expresarse, lo que requiere de procesos de enseñanza y aprendizaje más profundos que la mera adquisición de competencias a través de la memoria y la “atención”, hecho relacionado directamente con la Educación Bancaria de la que habló Paulo Freire en 1970, la cual relegaba al niño a un rol pasivo y situaba al docente en una posición jerárquica, como un sujeto encargado de depositar en él conocimientos.

Enfocar a la escuela como “un nido para la creatividad” establece un nuevo paradigma educativo, que requiere de la reestructuración también de los planteamientos metodológicos y didácticos. La educación por el arte propone dejar de lado la parcialización de los conocimientos y potenciar el desarrollo del pensamiento divergente. Así, a través de los lenguajes artísticos se produciría la articulación de todos los elementos del curriculum, considerando como principio fundamental el desarrollo integral del ser humano en su interacción con el medio.

Una reflexión de este tipo es la base del trabajo que deben realizar las instituciones encargadas de diseñar e impartir educación artística. En este sentido, uno de los desafíos de esta investigación ha sido recoger las impresiones de los actores escolares sobre la importancia del arte en la educación y sobre cuál es la función que éste debe cumplir en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, visiones que fueron recogidas en el cuarto objetivo. Si bien para efectos de caracterización se construyeron diferentes dimensiones para las diferentes categorías, algunas de ellas no pudieron ser consideradas de manera transversal a todos los actores de la comunidad, como es el caso de los lineamientos institucionales, los cuales muchas veces no son conocidos ni analizados por las familias al momento de matricular a su hijo(a) en una escuela. En otros casos, el instrumento de

recopilación de datos no permitió indagar profundamente en otras dimensiones, debido en parte a que el focus group de los niños y las niñas se realizó casi en su totalidad al inicio de los talleres extra programáticos, mientras que el focus group de la familia se hizo terminando el semestre escolar, y en condiciones precarias de espacio físico y temporal dentro de la escuela.

También existieron diferencias en los niveles de profundidad de las respuestas de los dos cursos, debido tanto a que se encontraban cursando diversas etapas de su desarrollo socio cognitivo – en el caso de las niñas y los niños – como a las experiencias previas por parte de familias que ya habían tenido otros hijos e hijas anteriormente dentro del mismo colegio a cargo de otra docente de arte.

Para la comunidad educativa del colegio Mariano Latorre Court, el arte es concebido como la expresión de emociones, sentimientos e ideas concebidas a partir de la reflexión e interpretación de su entorno, a modo de desahogo de las presiones de la cotidianidad escolar, todo lo cual se manifiesta a través de procesos creativos y que requiere del uso de una amplia variedad de técnicas y materiales. Para ellos, es una disciplina lúdica y convocante, que permite el diálogo y el aprendizaje individual y colectivo, en una época en donde tiende a valorarse más bien lo estético que lo valorativo, de una manera reduccionista, y que olvida que puede brindar una amplia variedad de enfoques más allá de la triada propuesta por el curriculum nacional.

Esta concepción claramente es subjetiva y depende tanto de las experiencias previas de cada individuo, como de la valoración que tiene de sus propias capacidades, por lo que si no existe un desarrollo artístico en los procesos de formación acorde a la etapa socio cognitiva que atraviesa el sujeto, se generará una situación en donde no exista una identificación con este tipo de lenguaje y la sensación de carecer de habilidades artísticas.

Como aportes del arte al desarrollo de la primera infancia, los diferentes actores hacen referencia a conceptos tan variados como la creatividad, el talento, la autoestima, la confianza, la disciplina, la resolución de problemas y la adquisición de habilidades técnicas que apoyen otros aprendizajes dentro del aula o bien sus decisiones en cuanto a una futura opción laboral. De este modo, no sería posible concebir el principio de educación integral cuando las manifestaciones artísticas están ausentes o juegan un papel marginal, invisibilizando a su vez otros valores intrínsecos al ser humano, ya que el arte en este sentido cumple múltiples funciones, al observar críticamente a la sociedad; despertar la fantasía; llamar la atención sobre aspectos aparentemente triviales de nuestra existencia; y además producir afiliación entre las personas.

Las vivencias significativas con su entorno facilitarían así al niño y a la niña a descubrirlo y empaparse de él, por lo que se hace necesario enriquecerlo constantemente. La escuela y la familia deben entonces trabajar conjuntamente para promover que el ambiente sea propicio para un desarrollo integral.

A través de las visiones de los docentes se visualiza también que dentro del marco curricular nacional, las distintas áreas que lo conforman poseen la misma importancia en la formación de los y las estudiantes, pero que presiones externas hacen que las otras áreas de aprendizaje obtengan un mayor reconocimiento, ya sea a nivel áulico como en las disposiciones ministeriales, por lo que en la escuela las áreas artísticas se ven en desmedro de las otras áreas de enseñanza. Esto se observa, por ejemplo, en cómo el SIMCE se ha vuelto una presión constante, que hace que las disciplinas vinculadas a este sistema de evaluación se vuelvan el pilar fundamental de la enseñanza en la escuela, siendo por ende áreas que son frecuentemente supervisadas por los organismos ministeriales.

La elección del paradigma bajo el cual se organiza la educación artística tiene consecuencias profundas en la enseñanza del arte, por cuanto los objetivos planteados y los criterios con los que se evalúa los resultados de los alumnos y de la escuela en general, se

verán limitados invariablemente por las nociones teóricas de este tipo de educación a las que se adscriba.

Con respecto al proyecto pedagógico del establecimiento, los docentes establecen que no existe formalmente en él un acercamiento a las artes, si bien es un tema recurrente en consejo de profesores y en las reflexiones pedagógicas. Aun así el equipo administrativo lo releva como una fortaleza, pensando en la participación activa de niños, niñas y docentes en actos celebraciones y efemérides; mientras que la familia desconoce los principios en los que este PEI se fundamenta. Ante esto, se problematiza el hecho de tener que re enfocar el nuevo PEI 2015 hacia una educación realmente holística, socializando y extendiendo la reflexión hacia la familia y los niños y niñas, de manera de poder, a mediano plazo, convocar a todos estos componentes de la comunidad educativa a participar activamente de las actividades del aula.

A este respecto y en el caso de Chile, la educación artística forma parte del grupo de materias que ha perdido su significado en un currículum escolar que no lo considera como parte de un corpus de conocimiento. Por ende, las definiciones que realicen autoridades y escuelas afectarán fuertemente la forma y contenido que adquiera el desarrollo de las artes. En este sentido, la comprensión que tengan sobre la educación artística quienes realicen el diseño de políticas en la materia, impactará en la manera en que se diseñen, planifiquen y evalúen los incentivos a las escuelas en esta materia.

Por otro lado, las definiciones del equipo administrativo y pedagógico de los establecimientos impactarán de manera decisiva en la manera en que se enseña y evalúa el arte en cada una de las escuelas. Desde esta perspectiva, es posible visualizar entonces que quienes enseñan arte han reflexionado muy poco respecto de lo que están enseñando, lo que supone que concepciones y creencias no examinadas se están proyectando hacia las nuevas generaciones. La creatividad, la imaginación y la capacidad de adaptación son capacidades que se desarrollan por medio del desarrollo de las artes, y su adquisición es tan importante

como la de habilidades tecnológicas y científicas.

Otro de los puntos que recalca esta comunidad es la falta de conocimientos y motivaciones referentes a la práctica pedagógica vinculada a las artes y su vinculación a otras asignaturas del curriculum de educación básica; sus discursos coinciden frente a la falta de preparación en cuanto a su formación docente, por lo que consideran necesario que existan profesores especializados en estas áreas, que ayuden a promover las artes en la escuela, que trabajen con una perspectiva que suponga concebir el curriculum artístico como un proceso creativo y un espacio conceptual en el cual los estudiantes desarrollen sus ideas con la ayuda de los docentes y sus familias.

Además, el contexto rural en el que se desarrolló esta investigación planteó la importancia de considerar la identidad del estudiante y su relación con el entorno cotidiano, en la planificación y ejecución del curriculum de las artes integradas. La relación entre la educación inicial y el desarrollo de las artes operaría positivamente fortaleciendo la autoestima, salvaguardando la identidad cultural y propiciando el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros.

Finalmente, la comunidad educativa del colegio Mariano Latorre valora positivamente la realización de los talleres extra programáticos, ya que rescatan potencialidades que la jornada escolar tradicional ha dejado de considerar, pero se ve limitada en cuanto al dominio de otras formas de expresión, hecho que se ve fuertemente en la transición desde la educación parvularia hacia los niveles iniciales de educación básica. Cabe destacar que el desarrollo de las artes incluye también a la literatura y la poesía, el teatro, el cine y la fotografía además de la música, la danza, y las artes visuales.

Sin afán de desconocer los intentos de integrar las expresiones culturales de cada rincón de nuestro país, el arte indígena, las manifestaciones folclóricas y el arte contemporáneo chileno y latinoamericano, su abordaje queda al debe en la educación

escolar. En este sentido, a lo largo de la historia de la enseñanza artística no se advierte una vinculación coherente y permanente entre los planteamientos formulados en los programas y nuestras propias características y circunstancias histórico – culturales. Si bien existe una intención de parte del establecimiento de incluir en su planta docente monitores de folclor de la zona central, falta mucho por trabajar también en las áreas anteriormente mencionadas.

En el transcurso de esta investigación fue posible notar que para el desarrollo exitoso de esta propuesta de trabajo artístico es fundamental contar con el apoyo en lo procedimental y en la gestión tanto del equipo pedagógico del aula, como de la familia y demás actores de la comunidad educativa, ya que de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico el aprendizaje y la participación colectiva constituyen algunas de las más potentes estrategias metodológicas, al tiempo que favorece el desarrollo de la creatividad y la innovación en la praxis pedagógica. Se releva en este sentido el aporte del arte como estrategia integradora de contenidos, por su flexibilidad y amplitud de perspectivas, lo cual brinda además ilimitadas oportunidades lúdicas que potencian la motivación y participación activa de los(as) estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

El trabajo realizado ha permitido, de alguna manera, validar una propuesta de enseñanza que resalta la importancia del desarrollo de las artes integradas como potenciador de una gama mucho más amplia de saberes científicos, sociales o de cualquier otra índole, y que se inicia de manera temprana y con mayor sentido y significado en la educación pre escolar.

Esto plantea nuevos desafíos en la formación de futuros educadores y educadoras de párvulos y escolares iniciales, ya que a las históricas problemáticas docentes que se arrastran desde generaciones anteriores relacionadas con la escasez de profesores especializados, la inequidad del salario docente, la falta de oportunidades de perfeccionamiento y la desigualdad de medios, recursos y otros, entre colegios privados y

establecimientos municipalizados, se añaden ahora y con más fuerza en la formación de pre grado el análisis de la brecha existente entre las políticas educativas, las reformas educacionales y la compleja realidad que experimentan los profesores y establecimientos en materia de educación artística.

A partir de la sistematización del contexto histórico y socio cultural del desarrollo de las artes en la Educación General Básica de Chile, se generan una serie de interrogantes que permitirían profundizar en nuevos temas emergentes a lo largo de futuras investigaciones: A nivel macro y a propósito, por ejemplo, del debate en torno al concepto de calidad de la educación, se puede cuestionar el rol del Estado, las políticas educativas y los contextos socioculturales que tienden a marginar del sistema a la educación artística; la contraposición extrema de la visión academicista del arte con la práctica de la educación artística vista desde una mirada exclusivamente recreacional, cruzadas ambas por un contexto globalizador e hiper mediatizado; y formación tanto de los (las) educadores como de las nuevas audiencias, tema que atañe tanto al Ministerio de Educación como al Ministerio de Cultura, y que aún hoy no logran articularse en pro del desarrollo artístico del país.

A nivel micro, en tanto, sería recomendable revisar, por ejemplo, cuales son las competencias a desarrollar por parte de los (las) docentes que guían el desarrollo de las artes dentro del aula; el cómo utilizar el contexto sociocultural de la escuela a favor de la potenciación de este tipo de aprendizajes; la formulación de nuevas estrategias metodológicas y didácticas que permitan su articulación con otros saberes y conocimientos; y la re estructuración de los sistemas de evaluación, considerando criterios más flexibles que incluyan también el proceso de desarrollo artístico y no sólo la producción como tal, entre otros.

Otra posible proyección de este estudio, a nivel curricular, es la consideración de un análisis de la producción artística, ya sea como un medio o un fin en sí mismo, por cuanto

esta puede constituirse en una herramienta muy útil en la búsqueda de soluciones eficaces y creativas a problemas y a propósitos de expresión que el autor y/o creador pudiera plantearse y que gracias a ella podría conseguir resolver de modo satisfactorio. Si bien este debate ya existe, solo se han contemplado posturas academicistas desde el mundo artístico, pero aún no se han establecido consensos a nivel educativo.

Es de esperar que el desarrollo de esta investigación sea un primer paso para que, a partir de los antecedentes recogidos, se produzca una reflexión profunda e informada en la totalidad de los actores educativos y culturales de cada comunidad - no solo a nivel de educación básica, sino que también en parvularia y media - de modo que las decisiones que se tomen respondan a objetivos comunes, facilitando su articulación y coherencia, en pro de una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas de las zonas urbanas y rurales de nuestro país.

“No se trata de dar clases de arte. Lo que interesa es desarrollar las capacidades artísticas: Belleza, expresión, creatividad, para promover el desarrollo personal. Imaginar, fantasear, divagar, soñar, invitar, crear, recrear es esencial al proceso educativo...”

(Read, 1968)

BIBLIOGRAFIA

- Abarca, R. (1993) *Vocabulario Didáctico*. Ed Rotesa. Edición digital revisada en 2009. Arequipa
- Agencia de la Calidad de la Educación, Consultado en: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/> el 10 de diciembre de 2014.
- Amunátegui L. & Amunátegui V. (1856). *De la instrucción primaria en Chile: Lo que es, lo que debería ser*.
- Ausubel, D. (1980) *Psicología Educativa*. Trillas. México.
- Beanem, J. (1997). *La Integración del Currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata. Madrid
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. H.F. Martínez de Murguía.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Argentina
- Brunner, J. (1981). *La cultura autoritaria en Chile*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Santiago.
- Brunner, J. & Puryear, J. (1995). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del Diálogo Interamericano*. Vol. II Estudios de caso, Washington DC., OEA/PREDE, Colección Interamer, pp. 101-152.

- Celis, L. (2004). *La reforma educacional de 1965*. En Revista de Educación. Oct.-Nov. Ed. Nro 315. MINEDUC.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Estudio de caracterización de Escuelas Artísticas*. Web: www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural. Sección Observatorio Cultural. Publicado: Nov. 2011. Consultado en <http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatoriocultural/estudiodecaracterizaciondeescuelasartisticas.htm>, el 5 de diciembre de 2014.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Ministerio de Educación. Programa MECE, Documentos de Trabajo. Santiago.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos*. Paidós. Publicado originalmente en 1910. Barcelona.
- Dingwall, R. (1997). *Accounts, Interviews and Observations*. En: Miller G, Dingwall R., editores. *Context & Method in Qualitative Research*. SAGE. Londres.
- Domeyko, I. (1842). *Memoria sobre el modo más conveniente de reformar la Instrucción Pública en Chile*.
- Echeverría, M. (1965) *El teatro infantil*, en Apuntes, Santiago, n° 55. pp. 2-11.
- Efland. A. *Arte y Cognición*. s/f.
- Egaña, M. (2004). *Ley de instrucción primaria obligatoria: Un debate político*. En Revista de Educación. Oct.- Nov. Ed. Nro 315. MINEDUC.

- Eisner, E, (1995). *Educación la visión Artística*. Paidós. Ecuador.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Editorial Paidós, Ibérica S.A. Barcelona.

- Erikson, Erik. (1950) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires. Editorial Home – Paidós. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/erikson.htm> (18/12/2013 15:30 pm)

- Errazuriz, L. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Pontificia Universidad Católica de Chile Ediciones. Santiago, Chile.

- Farrell, J. (1983). *The National Unified School in Allende's Chile: The role of education in the destruction of a revolution*. The Ontario Institute for Studies in Education, OISE. Toronto.

- Federación de Educadores de Chile. (1958). Publicación: *Federación de Educadores de Chile, Estado Docente y Libertad de Enseñanza*. Santiago.

- Fischer, K. (1979). *Political ideology and educational reform in Chile, 1964-1976*, Los Angeles, University of California, Latin American Center.

- Fineberg, J. *The Innocent Eye. Children's Art and the Modern Artist*, Princeton University Press.

- Fontaine, I. (2002) *Cuadernillos Para la Reflexión Pedagógica: Convivencia*. MINEDUC - UNICEF.

- Franco, L. & Amaya, O. (1959) *Domingo Faustino. Sarmiento. Textos fundamentales.* T. II.
- Freire, P. (1974) *Concientización: Teoría y práctica de la liberación.* Asociación de publicaciones educativas. 2º Edición. Bogotá.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI, Madrid
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad.* 7ma edición. Argentina.
- Goodenough, F. (1926) *Measurement of intelligence by drawings,* Worldbookco., nueva York.
- González, L& Espinoza, O. (1993) *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile, 1974-1989.* Ministerio de Educación. Santiago.
- González, G & Lizama, M. (2013). EducArte: Análisis de la educación artística en Chile. Publicado en la Web de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile: <http://www.artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>, sección Reportajes, el 12 de noviembre de 2013. Consultado el 23 de marzo de 2015 (14:00).
- Granadino, F. (2005) La educación Inicial y el arte. Consultado en <http://www.daneprairie.com>. El 18 de octubre de 2013.
- Guilford, J. (1980). *La Creatividad.* En Beaudot.

- Hermansen, E. (1965) *El arte y los niños*, en *Ercilla*, Santiago, n° 1583, 22/ sept. p. 37.
- Hernández, R; Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill. 2da. Edición. México, D.F.
- Hope, M. (2009). *Pedagogía desde el arte. Manual de Introducción*. Save The Children. México.
- Keachie & Berliner (1990), citados por Beanem, J. en *La Integración del Currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Ediciones Morata. 1997
- Krueger, R. (1991). El grupo de discusión. *Guía práctica de la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide
- Lira, A. (1930). *El dibujo como medio de investigación psicológica*, en *Revista de Educación*, Santiago, n° 18. pp. 365-372.
- López, R. (1995) *Desarrollos Conceptuales y Operacionales acerca de la Creatividad*. Universidad Central de Chile. TEXTUAL I Producción Editorial
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*, Kapelusz, Buenos Aires
- Lowenfeld, V. (1972). *Desarrollo de la capacidad creadora*, 2da edición. Kapelusz. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares de Música*. Santiago: Unidad de curriculum y evaluación.

- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares Artes Visuales*. Santiago: Unidad de currículum y evaluación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares, Introducción*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación
- MINEDUC, (2013). *Programa de Estudio de Artes Visuales (1° a 4° básico)*. Decreto n° 2960/2012. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC, (2013). *Programa de Estudio de Música (1° a 4° básico)*. Decreto n° 2960/2012. Unidad de Currículum y Evaluación
- MINEDUC, (2013). *Programa de Estudio Artes Visuales*. Decreto n° 2960/2012. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC, (2013). *Programa de Estudio Artes Visuales*. Decreto n° 2960/2012. Unidad de Currículum y Evaluación. www.cpeip.cl
- MINEDUC. *Estándares disciplinarios de artes visuales*. Consultado en <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/estandares/artes.pdf> el 15 de diciembre de 2014.
- MINEDUC. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. Consultado en <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/musicayartes.pdf> el 15 de diciembre de 2014.
- MINEDUC. *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música*. Consultado en

<http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/nuevos%20estandares/musicayartes.pdf>
el 15 de diciembre de 2014.

- MINEDUC (2002). *Política de participación de padres, madres y apoderados en el sistema educativo*
- Ministerio de Desarrollo Social & Ministerio de Salud. (2007). *Empezando a crecer. Guía de la gestación y el nacimiento*. Equipo Chile Crece Contigo. Santiago.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (1994). *Integración al desarrollo. Balance de la Política Social: 1990-1994*. MIDEPLAN. Santiago; pp. 163-199.
- Montt, M. (1845). *Memoria del Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública*.
- Moreno, C. (2007). *Las escuelas rurales en Chile: La municipalización y sus fortalezas y debilidades*. Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural. Año 4 N° 8 enero 2007, ISSN 0717-9898. <http://www.revistaerural.cl>
-
- Mucchielli, A. 2001, *Diccionario de Métodos Cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Editorial Síntesis
- Núñez, I. (1979). *Tradición, reformas y alternativas educacionales en Chile. 1925 – 1973*. Ediciones Vector, Santiago.
- Piaget, J. (1947) *Psicología de la inteligencia*. Editorial psique. Buenos aires
- PIIE (1984). *Transformaciones Educativas bajo el Régimen Militar*. Introducción: El Desarrollo de la Educación Chilena hasta 1973. Santiago.

- Portal, M. (1930) *Intuición estética en el niño mexicano. La pintura infantil*, en Revista de Educación, Santiago, n°15. pp. 199-205.
- Ramírez, A. Guijarro, E. y Marín, V. (2010). *¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria* en Revista Iberoamericana de Educación. Número 52/5.<http://www.rieoei.org/deloslectores/3584Ramirez.pdf>
Revisado el 5 de diciembre de 2014
- Read, H. (1973) *La Educación por el Arte*. Editorial Paidós 5ta. edición.
- Reyes, L. (2002) *Crisis, Pacto social y soberanía: El proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920 - 1925*. En Cuadernos de Historia. Departamento de Ciencias Históricas. Universidad de Chile.
- Rodari, G. (s.f.). *La imaginación en la literatura infantil*. Perspectiva Escolar.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Panamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez G.; Gil, J. & García, E. (2002). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Prograf. Santiago de Cuba. pp. 91-99.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810 – 2010*. Junta Nacional de Jardines Infantiles. World Color. Santiago.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. LOM. Santiago.
- Ruskin, J. *The elements of drawing in three letters to beginners*, John W. Lovell, Nueva York, s/f.

- Ruskin, J. (1891): *The elements of drawing*, N. Y., Wiley & Sons

- Sacristán, G. (1991). *El Currículum: Una Reflexión Sobre la Práctica*, Ediciones Morata, Madrid

- Sarmiento, D. (1849). *Informe al Gobierno de Chile después de visitar establecimientos educacionales en E.E.U.U. y Europa*.

- Seguel, G. (1929) *Fisonomía del mundo infantil. El dibujo en la educación*, Edición andes, Santiago.

- Selman, R. (1971) *Taking another`s perspective*. Child Development.

- Stake, R. (1995) *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, Sage Publications Ed. 2000. California.

- Stenhouse, L. (1990) *Conducción, análisis y presentación de casos en la investigación educacional y evaluación*, en Martínez, J. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada. Granada. pp 69 – 85.

- Torrance, P. (1977) *Educación y capacidad creativa*, Editorial Marova, Madrid.

- Torres, C. (2001), *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*, CDCHT

- UNESCO, 1999. *Actas de la Conferencia General. 30ª reunión*. París, 26 de octubre – 17 de noviembre volumen 1. Resoluciones .consultado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514S.pdf> el 19 de diciembre de 2014

- 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.* Recuperado de http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf, el 5 de diciembre de 2014.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Madrid. Ed. Paidós.
- Williamson, G. (2003) *Síntesis estados del arte de la educación de la población rural en siete países de América Latina*. Proyecto FAO_UNESCO-DGSC/ITALIA-CIDE-REDUC. Santiago.

ANEXOS

ANEXO 1: caracterización de la comuna de Codegua

La comuna de Codegua está ubicada en el sector pre cordillerano norte de la región del Libertador Bernardo O'Higgins. Su población según el Censo del año 2002, elaborado por el Instituto de Normalización Estadística (INE) es de 10.796 habitantes, teniendo una proyección al año 2012 de 12.725 habitantes²⁶. La proyección de la comuna supera tanto a la proyección de la Región de O'Higgins como a la del país.

Tabla n°1: Población comuna de Codegua

Territorio	Año 2002	Proyección 2012	Variación (%)
Comuna de Codegua	10.796	12.725	17,90
Región O'Higgins	780.627	900.163	15,30
País	15.116.435	17.398.632	15,10

Fuente: Censo 2002 y proyección 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

La localidad de Codegua tiene una superficie de 252 km², siendo un 51% de la población perteneciente a los sectores rurales de la comuna y el 49% al área urbana.

Desde los aspectos de caracterización social, la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), del Ministerio del Desarrollo Social, muestra el año 2011 los índices según la pobreza; la comuna de Codegua tiene los promedios, tanto de la categoría pobre indigente como de pobre no indigente, mayores a la realidad regional y de país²⁷. El total de no pobres está directamente relacionado con el promedio de las categorías

²⁶ Fuente: http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Codegua#Indicadores_demogr.C3.A1ficos

²⁷ Fuente: http://reportescomunales.bcn.cl/2013/index.php/Codegua#Poblaci.C3.B3n_total_2002_y_proyecci.C3.B3n_2012_INE

anteriormente señaladas, destacando que en la comuna existe una población menor de no pobres que en la realidad nacional y regional.

Tabla n°2: Índice de pobreza de la población

Pobreza en las Personas	2003	2006	2009	2011	% Según Territorio (2011)		
					Comuna	Región	País
Pobre Indigente		71	119	472	3,80	1,63	2,79
Pobre No Indigente		1.235	885	2.093	16,80	8,44	11,66
No Pobres		10.609	11.391	9.907	79,40	89,93	85,56
Total		11.915	12.395	12.472	100	100	100

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

Con respecto a los grupos de personas, el censo del año 2002 ha reflejado que un 22,51% de la población son menores de 14 años, lo que es mayor que lo promediado a nivel regional y de país, el resto de los valores mantiene un balance similar con los resultados nacionales y regionales

Tabla n°3: Rangos de Edad de la población

Edad	2002	Proyectada 2012	% Según Territorio 2012		
			Comuna	Región	País
0 a 14	2.916	2.865	22,51	21,75	21,77
15 a 29	2.635	2.966	23,31	23,01	24,56
30 a 44	2.832	2.702	21,23	21,29	21,08
45 a 64	1.651	3.107	24,42	24,21	23,08
65 y más	762	1.085	8,53	9,73	9,52

Total	10.796	12.725	100	99,99	100,01
--------------	--------	--------	-----	-------	--------

Fuente: Censo 2002 y Proyección de Población 2012, Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

La encuesta CASEN señala el año 2011 como se componen los núcleos familiares de la comuna, destacando el aumento significativo a través de los años de los hogares con mujeres jefas de hogar, ya que desde el año 2006 hasta el año 2011 la cifra se duplico, siendo esta última superior tanto a nivel de región como de país.

Tabla n°4: Mujeres jefas de hogar

Hogares	2003	2006	2009	2011	% Según Territorio (2011)		
					Comuna	Región	País
Hogares con Mujer Jefa de Hogar		758	728	1.441	41,95	38,75	38,80

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social

En el aspecto educativo la comuna cuenta con ocho establecimientos educacionales de dependencia municipal, más 1 sala cuna rural y un establecimiento particular subvencionado.

Tabla n°5: Establecimientos comuna de Codegua

RBD	Tipo Establecimiento	Nombre	Localidad	Niveles de Enseñanza
2234-9	Colegio	Jesús Andino	Codegua	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
2235-7	Colegio	Mariano Latorre	Tuncahue	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
2236-5	Escuela	Eugenio García	La Leonera	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
2237-3	Escuela	La Cantera	Callejones	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica

2238-1	Colegio	Santa Teresa de Tunca	Tunca	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
2240-3	Escuela	Cristo del Parque	El Carmen	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
2243-8	Colegio	Natalia Peralta	Codegua	<input type="checkbox"/> Básica Especial
15781-3	Liceo	Liceo Municipal	Codegua	<input type="checkbox"/> Media HC <input type="checkbox"/> Media Adultos
2244 -6	Instituto	Lautaro	Codegua	<input type="checkbox"/> Pre Básica <input type="checkbox"/> Básica
s/n	Sala Cuna y Jardín Infantil	“Pasitos”	El Carmen	<input type="checkbox"/> Sala Cuna <input type="checkbox"/> Nivel Medio

Fuente: PADEM, Plan Anual de Desarrollo Municipal, 2014

La Junta Nacional de Auxilios y Becas (JUNAEB) ha establecido el índice de vulnerabilidad de la población escolar de la comuna de Codegua, permitiendo visualizar como la comuna cuenta con una gran parte de sus alumnos con carácter de prioritario, además de los ocho colegios dependientes del servicio municipal solo dos han presentado cifras que van declinando a través de los años, los otros seis presentan un aumento en los porcentajes de vulnerabilidad de los alumnos.

Desde el Plan Anual de Desarrollo Municipal (PADEM) es posible analizar el Índice de vulnerabilidad de la población escolar atendida en los establecimientos educacionales bajo dependencia del Departamento de Educación Municipal, el índice promedio en los colegios supera el 50 por ciento, lo que demuestra la vulnerabilidad social que poseen los alumnos de la comuna, destacando el caso del Liceo Municipal, Escuela Eugenio García de La Leonera y Colegio Jesús Andino.

Tabla n°6: Índice de vulnerabilidad de la población escolar

N°	Años/Niveles de enseñanza/ Establecimientos	2010		2011		2012		2013	
		Básica	Media	Básica	Media	Básica	Media	Básica	Media
01	Liceo Municipal		76,9		83,17		81,3		84,5
02	Colegio Jesús Andino	74,3		75,77		79,41		80,5	
03	Col. Mariano Latorre	71,2		70,91		69,52		75,0	
04	Escuela Eugenio García	83,7		90,57		89,58		91,4	
05	Escuela La Cantera	78,1		80,77		86,11		75,0	
06	Colegio Sta. T de	69,0		60,47		51,22		52,4	
07	Esc. Cristo del Parque	63,0		69,86		72,31		76,3	
08	Colegio Natalia Peralta	100		100		100		100	
PROMEDIO IVE		77,04	76,9	78,33	83,17	78,31	81,3	78,65	84,5

Fuente: JUNAEB, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

En el área educativa CASEN 2011 muestra datos referentes al nivel educacional de la población, destacando que en las categorías Sin Educación y Básica Incompleta son mayores tanto a nivel regional como nacional. Desde esta información se extrapola que solo un 40,7% de la población tiene los 12 años de estudios obligatorios del Ministerio de Educación. En el ámbito de los años promedio de estudio de los habitantes de la comuna, se refleja que el promedio comunal se encuentra levemente bajo el promedio regional y ambas están bajo el promedio nacional.

Tabla n°7: Nivel educacional de la comuna

Nivel Educacional	2006	2009	2011	% según Territorio (2011)		
				Comuna	Región	País
Sin Educación	485	437	483	5,07	4	3
Básica Incompleta	2.185	1.929	1.919	20,16	19,70	14,50
Básica Completa	1.278	1.622	1.272	13,36	11,30	10,70
Media Incompleta	1.728	1.622	1.970	20,70	20,10	20,40
Media Completa	2.639	3.644	2.296	24,12	26,40	28,20
Superior Incompleta	333	379	682	7,17	8,70	10,50
Superior Completa	401	488	896	9,41	9,80	12,80
Total	9.136	10.144	9.518	100	100	100

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social.

Tabla n°8: Años promedio de estudio de la población

Territorio	2003	2006	2009	2011
Comuna de Codegua		8,68	9,29	9,57
Región O'Higgins	9,08	9,22	9,45	9,74
País	10,16	10,14	10,38	10,50

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), Ministerio de Desarrollo Social

La encuesta CASEN del año 2006 determinó que un 7,7% de la población de la comuna de Codegua se encuentra en la categoría de analfabetismo, superando casi en 4 puntos al índice nacional.

Tabla n°9: Promedio escolaridad y tasa de analfabetismo en población de 15 años y más.

Territorio	Analfabetismo
Codegua	7.7
Sexta Región	6.2
País	3.9

Fuente: Encuesta CASEN, Mideplan, 2006.

En el ámbito educativo los resultados de la prueba SIMCE de los últimos años muestran los siguientes datos; los promedios de los resultados de la prueba aplicada a segundo básico sobre comprensión lectora tienen una baja de 43, 5 puntos, lo que hizo que la comuna dejara de estar dentro del promedio nacional.

Tabla n°10: Colegios básicos bajo dependencia de departamento de educación municipal, SIMCE Comprensión de Lectura segundo básico.

N°	Escuela	Promedio Puntaje 2013	Promedio Puntaje 2012
1	Colegio Jesús Andino	241	239
2	Colegio Mariano Latorre	211	250
3	Colegio Municipal Cristo del Parque	233	254
4	Colegio Municipal de Callejones	177	-28
5	Colegio Santa Teresa de Tunca	229	-29
6	Escuela Eugenio García Fernández	196	289
Promedio comunal		214.5	258

Fuente: www.simce.cl

²⁸ No es posible comparar resultados, porque la cantidad de estudiantes evaluados es insuficiente

²⁹ No es posible comparar resultados, porque la cantidad de estudiantes evaluados es insuficiente

Con respecto al promedio comunal de la prueba SIMCE de lenguaje de cuarto básico, se observa una baja de un año a otro de 22,67 puntos, lo que también repercute en la brecha que existe con el promedio nacional de 264 puntos, existiendo sobre 30 puntos de diferencia.

Tabla n°11: Colegios básicos bajo dependencia de departamento de educación municipal, SIMCE lenguaje cuarto básico.

N°	Escuela	Promedio Puntaje 2013	Promedio Puntaje 2012
1	Colegio Jesús Andino	253	249
2	Colegio Mariano Latorre	217	290
3	Colegio Municipal Cristo del Parque	273	250
4	Colegio Municipal de Callejones	179	213
5	Colegio Santa Teresa de Tunca	225	247
6	Escuela Eugenio García Fernández	238	272
Promedio comunal		230,83	253.5

Fuente: www.simce.cl

Los resultados SIMCE de cuarto básico de matemática muestran también una baja en los promedios comunales, lo que repercute en la brecha con el promedio nacional del área. Se destaca la diferencia significativa que existe en algunos establecimientos de un año a otro.

Tabla n°12: Colegios básicos bajo dependencia de departamento de educación municipal, SIMCE Matemática cuarto básico.

N°	Escuela	Promedio Puntaje 2013	Promedio Puntaje 2012
1	Colegio Jesús Andino	242	253
2	Colegio Mariano Latorre	214	243
3	Colegio Municipal Cristo del Parque	253	246
4	Colegio Municipal de Callejones	176	251

5	Colegio Santa Teresa de Tunca	198	266
6	Escuela Eugenio García Fernández	253	240
Promedio comunal		222,6	249,8

Fuente: www.simce.cl

En los resultados publicados del SIMCE de ciencias naturales de cuarto básico faltan promedios de tres colegios debido a que el número de estudiantes que rindió la prueba es insuficiente, quedando solo tres establecimientos para promediar, estos tres establecimientos han bajado sus promedios y por ende el promedio comunal también ha bajado de un año a otro.

Tabla n°13: Colegios básicos bajo dependencia de departamento de educación municipal, SIMCE Ciencias Naturales cuarto básico.

N°	Escuela	Promedio Puntaje 2013	Promedio Puntaje 2012
1	Colegio Jesús Andino	231	241
2	Colegio Mariano Latorre	234	237
3	Colegio Municipal Cristo del Parque	252	276
4	Colegio Municipal de Callejones	-30	-31
5	Colegio Santa Teresa de Tunca	<32	-33
6	Escuela Eugenio García Fernández	<34	-35
Promedio comunal		239	251,3

Fuente: www.simce.cl

³⁰Por causas ajenas al establecimiento, no es posible reportar sus resultados

³¹Por causas ajenas al establecimiento, no es posible reportar sus resultados

³²La aplicación de la prueba extendida no permite evaluar esta asignatura

³³Por causas ajenas al establecimiento, no es posible reportar sus resultados

³⁴La aplicación de la prueba extendida no permite evaluar esta asignatura

³⁵Por causas ajenas al establecimiento, no es posible reportar sus resultados

El colegio Mariano Latorre Court en los últimos años ha sufrido drásticas diferencias en los puntajes SIMCE, en donde se destaca la diferencia en el puntaje del año 2012 y 2013 en lenguaje, en donde existe una brecha de 73 puntos.

Con lo que respecta al aspecto social del establecimiento, los índices de vulnerabilidad de la población escolar se mantienen dentro del promedio comunal, que es alto en cada establecimiento de dependencia municipal.

ANEXO 2. Caracterización Colegio Mariano Latorre Court.

Como ya se ha señalado, el establecimiento en el que se enfoca el estudio de esta investigación es el colegio Mariano Latorre Court que se encuentra ubicado en la comuna de Codegua, en el sector rural de Tuncahue. El establecimiento es multigrado y de dependencia municipal (DAEM), cuenta con una matrícula de 103 alumnos, e imparte educación pre-básica a través de un kínder integrado (NT1-NT2), y educación básica, con tres cursos multigrado: primero y segundo básico, tercero y cuarto básico y quinto y sexto básico, los cuales son atendidos en la Jornada Escolar Completa (JEC).

A continuación, se mencionan los principales lineamientos institucionales del Colegio Mariano Latorre Court.

Visión:

“Posicionar al colegio rural Mariano Latorre Court en los más altos estándares de calidad y equidad comunal”

Misión:

“Desarrollar competencias en los estudiantes mediante aprendizajes significativos y metodologías innovadoras, respetando la diversidad, los valores e identidad propia de la localidad de Tuncahue, para insertarlos con éxito en una comunidad estudiantil”

Propuesta Educativa:

“El colegio Mariano Latorre Court prepara a sus estudiantes con las competencias, habilidades y destrezas necesarias desde sus inicios en kínder integrado y hasta su egreso en sexto año básico, que les permita enfrentarse en igualdad de condiciones en las diferentes

comunidades estudiantiles dentro de la comuna como en comunas vecinas, donde continúen con su proceso educativo”.

“El Colegio Mariano Latorre Court ubicado en la localidad rural de Tuncahue, comuna de Codegua en la Sexta Región, fundamenta su Proyecto Educativo Institucional en los siguientes objetivos estratégicos, metas estratégicas, perfiles deseables y acciones.

Tabla N°14: Objetivos y metas estratégicas que fundamentan el PEI del Colegio Mariano Latorre

ÁMBITO	OBJETIVOS	METAS
Gestión curricular	<p>Desarrollar en los estudiantes desde NT1, NT2 a Sexto año de educación básica, las competencias que le permitan aprendizajes significativos para insertarse en el mundo estudiantil, conservando de esta manera sus raíces culturales.</p> <p>Mejorar y fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los estudiantes de manera tal de asegurar una educación de calidad y equidad.</p>	<p>Establecer criterios consensuados en talleres técnicos internos sobre planificación, evaluación y metodologías de aula.</p> <p>El 100% de los docentes que integran la Unidad Educativa implementan modelos de planificación consensuada.</p> <p>El 100% de los docentes de educación básica de nuestro establecimiento será monitoreado en el aula, a lo menos una vez por semestre de acuerdo a fechas establecidas y acordadas</p> <p>Mejorar los niveles de logro en los sectores de Lenguaje, Matemática y Ciencias en un 90% de los alumnos del establecimiento</p>

Liderazgo	<p>Establecer un liderazgo pedagógico basado en el trabajo colaborativo, que facilite entre los distintos estamentos de la comunidad educativa, grados crecientes de compromisos aumentando el logro de los objetivos y fines institucionales</p>	<p>Optimizar el funcionamiento del 100% de las redes técnicas de apoyo en sesiones de capacitaciones comunales y Perfeccionamiento Personal.</p> <p>Anualmente suscribir el compromiso de desempeño profesional del Director y Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica.</p> <p>Entregar al 100% de los Docentes, Asistentes de la Educación, Consejo Escolar y Padres y Apoderados el “Manual de Convivencia Escolar del establecimiento”.</p> <p>Calendarizar y Monitorear semestralmente el funcionamiento del Consejo Escolar de nuestro colegio</p>
Gestión de clima y convivencia	<p>Crear y Optimizar instancias de participación armónica que involucren a todos los estamentos de nuestra comunidad escolar.</p> <p>Potenciar e instalar prácticas y procedimientos que favorezcan la integración de todos los estudiantes en un ambiente de aceptación y respeto de la</p>	<p>Conformar un equipo de trabajo integrado en un 100% por representantes de los distintos estamentos de las unidades educativas para planificar actividades que favorezcan la convivencia armónica.</p> <p>Asegurar una instancia de participación semestral, con el propósito de motivar y fortalecer un ambiente armónico.</p>

	diversidad.	Lograr la participación del 100% de los alumnos del establecimiento, en actividades de convivencia. Formación de la Mesa de resolución de conflicto en nuestra unidad educativa.
Gestión de recursos	<p>Gestionar y administrar en forma eficiente y eficaz los recursos financieros, tecnológicos, de equipamiento y de infraestructura entregada por el Mineduc a través del municipio y que asegure un buen servicio.</p> <p>Gestionar, administrar y optimizar el capital humano en función de estrategias efectivas para lograr los objetivos establecidos en la misión.</p>	<p>Mantener y mejorar en nuestro establecimiento educacional un sistema de conectividad a través de Internet para el año 2012.</p> <p>Entregar e Informar de acuerdo a un formato común la rendición de la Cuentas públicas de nuestro establecimiento educacional.</p> <p>Diseñar e implementar un sistema de reconocimiento para los distintos estamentos de nuestra comunidad educativa.</p> <p>Capacitación y perfeccionamiento de a lo menos el 90% de los docentes y asistentes de la educación del colegio, para el año lectivo 2012, de acuerdo a necesidades de nuestro establecimiento.</p>

Fuente: Proyecto Educativo Institucional Colegio Mariano Latorre Court.

Se han planteado, además, una serie de características que constituyen un perfil tipo tanto para los alumnos y sus familias, como para los docentes de la institución, estos son:

Tabla nº15: Perfiles de los integrantes de la comunidad educativa

PERFIL ALUMNO(A)	PERFIL APODERADO	PERFIL DEL PROFESOR RURAL
<p>Amplio desarrollo personal, basado en la integridad, el auto aprendizaje y la interacción personal.</p> <p>Que sea capaz de expresar claramente sus ideas, pensamiento y emociones.</p> <p>Que valore su cuerpo e ideas en relación a su persona.</p> <p>Que sea tolerante.</p> <p>Que logre una empatía con sus pares y entorno.</p> <p>Respeto a la jerarquía.</p> <p>Capaz de reconocer sus debilidades y fortalezas.</p>	<p>Conocer y respetar la Filosofía Educativa del Establecimiento, sus fines, metodología y realidad, reforzando la acción educativa que se realiza.</p> <p>Verificar que el Alumno o Alumna cumpla con sus compromisos escolares (tareas, asistencia, puntualidad y retiro oportuno).</p> <p>Respetar la labor del Colegio y sus integrantes, absteniéndose de emitir juicios negativos que puedan desautorizar su acción educativa y el prestigio de éstos.</p> <p>Participar y asistir obligatoriamente a las Reuniones tanto de Curso como aquellas de carácter general citadas por la Dirección. La inasistencia</p>	<p>Técnicas:</p> <p>Manejo de estrategias para cursos combinados.</p> <p>Dominio en planificaciones multigrados.</p> <p>Conocimientos en trabajo por niveles dentro del Curso.</p> <p>Manejo de la tecnología.</p> <p>Conocimiento del funcionamiento del Microcentro.</p> <p>Disponibilidad para compartir conocimientos y expertas.</p> <p>Conocimientos en diferentes técnicas de evaluación.</p> <p>Personales:</p> <p>Alegre</p> <p>Dinámico</p> <p>Cariñoso</p>

<p>Alumno dispuesto a cooperar, colaborador (que posea iniciativa).</p> <p>Valorar a su familia como principal fuente de valores y afecto.</p> <p>Capaz de elegir sanamente sus espacios de esparcimiento y su grupo de pares.</p> <p>Que posea espíritu de superación.</p> <p>Respeto a los valores patrios e identidad nacional.</p> <p>Que cuide y preserve su medio ambiente.</p> <p>Que conozca y practique sus deberes y derechos como alumno.</p>	<p>deberá ser justificada en la Dirección.</p> <p>El Apoderado que no asista a la Reunión en la fecha calendarizada por el Establecimiento, deberá venir en la hora de Atención al Apoderado que le sigue a la Reunión, a una entrevista con el Profesor Jefe.</p> <p>Acudir a las entrevistas que sean solicitadas por los Docentes y Dirección del Establecimiento.</p> <p>Participar en Actividades Deportivas, Recreativas, Culturales y Sociales programadas por el Establecimiento.</p>	<p>Respetuoso</p> <p>Otros</p>
--	---	--------------------------------

<p>Capaz de proseguir con sus estudios básicos y medios.</p> <p>Que respete, preserve y difunda sus costumbres locales.</p> <p>Que sea capaz de desarrollar sus capacidades plásticas, artísticas y creativas.</p>		
--	--	--

Dentro del PEI del establecimiento, destaca la preservación de las características típicas de la zona rural campesina; cómo su idiosincrasia y sus costumbres. Así, se entrega una atención familiar y personalizada donde también convergen el deporte y sus variadas disciplinas, la música folclórica, la danza y otras actividades complementarias.

Este colegio se constituye como punto de encuentro cultural, al encontrarse ubicado junto a uno de los consultorios y clínicas dentales móviles del sector; por otro lado, las actividades escolares a nivel comunal se realizan de manera rotativa entre los tres colegios de Codegua durante el año, posibilitando así el que las tres comunidades escolares accedan al colegio Mariano Latorre por su ubicación accesible y su infraestructura.

El establecimiento se rige por las Bases Curriculares de Educación Parvularia y Básica del Ministerio de Educación, los Planes y Programas de Estudio, la Pauta de Evaluación para los Aprendizajes Esperados de los Programas Pedagógicos y los lineamientos planteados por

la Fundación Educacional Oportunidad, enfocados en un contexto de ruralidad, apelando a la pertinencia y a la inclusión.

El colegio es parte del “Microcentro de Artesanos de la Cultura Rural de Codegua”, organización comunitaria que agrupa, entre otros, a los establecimientos rurales de la comuna, los cuales participan en jornadas de trabajo junto a todos los docentes que trabajan en el aula, con el fin de coordinar estrategias de colaboración y realizar actividades de forma conjunta. Este espacio se realiza una vez al mes en uno de los establecimientos educativos de la comuna.

Además, se trabaja con el programa de integración escolar (PIE) comunal, el cual se preocupa de acompañar a los niños y las niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en su proceso de enseñanza y aprendizaje, y que puntualmente en el caso del alumnado del colegio Mariano Latorre abarca trastornos del lenguaje, déficit cognitivo o alteraciones en su personalidad (por diagnóstico limítrofe); se trabaja de manera personalizada y también en formatos grupales, integrándose al trabajo la docente de aula, la educadora diferencial y otros profesionales de la educación. Esto ha permitido un mejoramiento significativo de los resultados académicos de los estudiantes del sistema educacional municipal³⁶.

La organización interna de la escuela está conformada por un Director (quien a su vez es docente de la asignatura de artes visuales), una Educadora y una técnico en párvulos para el nivel Kinder Integrado, 3 docentes de aula para los niveles de básica (una de las cuales corresponde también a la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica), 3 docentes para otras asignaturas provenientes del DAEM y una educadora diferencial a cargo del Proyecto de Integración Escolar (PIE), a la cual se suma el apoyo profesional de una kinesióloga, una fonoaudióloga y una psicóloga que asisten de manera semanal al colegio para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

³⁶PADEM Codegua 2014.

Tabla n°16 Planta docente colegio Mariano Latorre Court

Docentes	Nivel / Asignatura
Carlos Osorio González	Director
Isabel Escobar González	Educadora NT1-NT2
Macarena Bueno Alarcón	Asistente de educación
Melody Mardones Urrea	Docente 1° y 2° NB
Patricia O'Neill Contreras	Docente 3° y 4°
Pablo Aguirre Osorio	Docente 5° y 6°
Pamela Celis Recabal	Docente Inglés
Verónica Castañeda Pérez	Docente Religión
Alfredo Parrao Muñoz	Docente Educación Física
María Soledad Hernández	Encargada PIE

Jornada Escolar Completa (JEC)

El establecimiento Mariano Latorre Court está incorporado en el proyecto JEC (Jornada escolar Completa), los objetivos de este apuntan entre otros aspectos, al mejoramiento de la calidad, la igualdad de oportunidades y la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión docente(OPECH, 2014), a través del aumento de las horas en las cuales los niños y niñas se encuentran en la escuela, otorgando espacios en donde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) pudieran ser reflejados en el que hacer pedagógico, esto con el fin de generar mejorar las oportunidades de todos los alumnos de desarrollarse de manera integral.

La extensión de la jornada ha permitido implementar talleres anuales destinados al desarrollo de los niños y niñas, y estos son:

- Taller de letras, 1°y 2 ° básico
- Taller de inglés, 1° a 4° básico

- Taller de cocina, 3° a 5° básico

Además, dentro de esto la escuela imparte talleres extraescolares, que fortalecen de manera integral la educación de los niños y niñas, en estos ellos y ellas pueden escoger participar según sus intereses, se realizan de forma semestral o anual dependiendo de la evaluación que se realice. Y estos son:

- Manualidades
- Danza
- Basquetbol
- Atletismo

ANEXO 3. Entrevistas

Entrevista N°1

Fecha de realización	23 de octubre de 2014
Comuna	Codegua
Lugar de realización	Colegio Mariano Latorre Court
Duración de entrevista	24:59 segundos
Entrevistador	Fernanda Córdova
Criterios centrales	Profesor de segundo ciclo educación básica

Nombre: Patricia Elvira Onell Contreras

Edad: 45

Formación académica: Instituto profesional INACAP sede Colón, Santiago.

Experiencia: 21 años de ejercicio docente, ha trabajado en 2 colegios rurales y 2 urbanos.

Especialista en UTP

Asignatura de interés: matemática, porque posee más facilidad en esa asignatura, siendo su favorita.

Entrevistadora: Como usted ya sabe nuestra tesis se basa fundamentalmente en el arte, no solo en eso sino que también cómo se va involucrando con otras asignaturas, (2 seg) partamos por su apreciación, independiente de todo lo que usted ha podido ver acá.

Entrevistadora: ¿Qué es para usted el arte? y ¿cómo lo concibe? ¿Qué significa?

Entrevistada: Para mí el arte es expresar sentimientos y emociones a través de la pintura, canto (1 seg) o de los gestos que tienen los niños. Así lo visualizo yo, más que nada que expresen sus emociones, más allá de tener o no tener actitudes o TALENTOS para el arte, para dibujar, pintar, acá los talentos son escasos (ja), eso

Entrevistadora: ¿Qué experiencia significativa recuerda usted en torno al arte? ¿Cómo docente o estudiante?

Entrevistada: Em, cuando yo estudiaba no, y como docente en los colegios que yo he trabajado así como que nunca ha habido experiencias muy puntuales relacionadas con el arte, no.

Entrevistadora: Esta entrevista la estamos abarcando en diferentes dimensiones, desde lo más general a lo particular acá en el colegio, la próxima dimensión es ARTE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, ¿Cuál considera usted que es el aporte del arte en la educación infantil? (<2 seg) Estamos hablando de los cero a los ocho años.

Entrevistada: Según mi apreciación les sirve mucho a los niños para poder desarrollar su creatividad, (<2 seg) además que entre la edad de 0 a los 8 nosotros podemos descubrir los talentos y si hay potenciarlos, ah, si no se descubren ahí pueden ser descubiertos más adelante pero se pierden los años más ricos de los niños en cuanto a descubrir talentos o poder expresarse, >hacer que ellos libremente expresen sus emociones< y a veces esas emociones nos pueden arrojar un montón de cosas, montón de respuestas que uno necesita de repente cuando estos niños en el aspecto rural son poco expresivos verbalmente, pero a través, a lo mejor, de un papel o de algún gesto se puede llegar a descubrir un poco como es poh, o si tienen algún problema o si están tristes, contentos o cómodos (<2 seg) en el lugar donde están o en sus familias.

Entrevistadora: y ¿En lo pedagógico dentro del aula? Más allá de la asignatura de artes visuales.

Entrevistada: Obviamente es un enganche para una buena motivación en cualquier asignatura el arte, porque (<1 seg) por ejemplo lenguaje o matemática igual, sobre todo en lenguaje porque le puedes sacar partido al teatro, a la pintura al observar un dibujo o que se

IMAGINEN, y desde ahí partir desde la imaginación, la parte gráfica a partir a una buena redacción y así los niños logran tener un buen vocabulario, si hacen teatro van a tener una buena dicción, entonces es fundamental y uno quisiera tener esas cosas acá en el colegio.

Entrevistadora: ¿Cómo visualiza usted el aporte del arte a nivel (esto es más filosófico) a nivel del desarrollo del ser humano? Porque se supone que la educación en Chile se plantea desde un entorno integral, ¿Cómo ve usted que aporta directamente?, aparte del tema de las emociones (<3 seg), o solamente con el tema de las emociones, ¿cómo lo ve usted?

Entrevistada: ¿el arte?, bueno si yo me evoco a esta realidad o a lo que yo he visto en mi trayecto, °yo creo° que está más visualizado desde las emociones más que nada, >en las percepciones que tengan los niños<, porque hasta una psicóloga hace dibujar a un niño para poder interpretar un poco, (2 seg) entonces yo lo visualizo así, para mí el arte es eso, es para expresar, es para conocer al niño desde otro punto de vista más de lo que uno pueda obtener uno de una conversación, que a veces cuesta mucho conversar con los niños pero a lo mejor a través de ese ámbito uno puede comenzar a conocerlos y empezar a saber un poquito más de ellos.

Entrevistadora: Ha escuchado hablar usted acerca sobre la diferencia entre la educación artística (que es la que se ve en aula) y la educación por el arte

Entrevistada: NO

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar a nivel de lineamientos institucionales de este colegio, desde arriba, desde a donde mandan las bases, hasta acá, ¿sí?

Entrevistada: Si

Entrevistadora: ¿Cree usted que para el curriculum nacional todas las asignaturas poseen la misma importancia?

Entrevistada: NO

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: No, porque siempre le dan mayor énfasis a la parte (2 seg) al área científico-humanista, en este caso lenguaje, historia, matemática y dejando en desmedro toda la parte artística.

Entrevistadora: Y ¿Por qué pasará eso?

Entrevistada: Yo creo que porque siempre estamos visualizando, por ejemplo en el caso mío ¡hay que preparar a los niños para el SIMCE!, yo no puedo preparar a los niños para un SIMCE que los niños tengan que dibujar, tienen que saber matemáticas, >tienen que saber historia y lenguaje<, entonces uno tiende a priorizar lo cognitivo, toda la parte más relacionada con los conocimientos más que a lo mejor ver la parte de emoción o expresar mediante un dibujo, mediante no sé po (2 seg) una dramatización (1 seg), muchas veces se toma hasta como una pérdida de tiempo, >a lo mejor no para mí<, pero por ejemplo si yo hiciera lenguaje y hoy les voy a pasar los verbos e hiciera SOLO dramatizar los verbos a los niños, que no es mala idea, y no hay nada en el cuaderno, que dice la mamá, ¿hoy día no hiciste nada?, me entiende, ósea la mamá fiscaliza o toma el peso a un colegio, >si el niño escribe más materia, si lleva más materia si hace pruebas<, pero no le da la importancia a si el niño aprendió más actuando los verbos que escribiéndolos en el cuaderno, entonces al final uno que hace, tiene que priorizar, no sé po, no que la mamá este feliz contenta o conforme, porque al final el alumno es tú cliente, entonces si el cliente esta desconforme °se va°, entonces en uno cae en eso, y yo creo que en todos lados, en todos los colegios lo mismo.

Entrevistadora: ¿Cuál es el sentido del arte en el planteamiento de la educación básica chilena? En el sentido a qué tipo de ciudadano estaría contribuyendo a formar, ese es el fundamento de las bases.

Entrevistada: es que nosotros bueno tratamos de que los niños tengan expresión, que los niños se expresen libremente que digan lo que sienten, uno trata de (2 seg), de priorizar o fiscalizar eso, que ellos tengan su propia opinión, sea buena, mala o más o menos, que no haya manipulación tanto de los profesores como de los apoderados, >que el niño sea capaz de opinar<, entonces eso va a servir para el futuro. Porque si uno ve niño que tienen ciertas opiniones y uno los escucha y están manipulados por sus apoderados, entonces uno trata que esos niños sean lo más auténticos posibles, y eso apunta a todas las áreas, cuando ellos hacen un dibujo y si quieren pintar un árbol de color rojo, como le voy a decir yo ¡NO! “que los árboles no son rojos y son verdes”, para él es rojo y esa es una forma de dejarlo que se exprese. Obviamente explicando porque es verde y porque no es rojo. Entonces tratamos de eso, por lo menos yo y uno así lo ve en general que los profesores tratan de priorizar eso.

Entrevistadora: En su experiencia en la escuela ¿Cómo se incluye el arte en el proyecto pedagógico? En los lineamientos del Mariano Latorre, ¿está expresado textualmente? ¿Hay algo en el discurso?

Entrevistada: No, no está planteado, por eso viene la formulación de los PEI, por eso nosotros estamos haciendo las jornadas de reflexión, nos hemos dado cuenta que muchos PEI o TODOS están abocados netamente a lo que es contenido, a lo cognitivo, a lo que es aprendizaje, más que (1 seg) a la parte más de expresión, no sé po ¿me entiendes?, por lo que te decía anteriormente, las mamás le toman el peso al colegio que exigen más, al que da más tarea, al que escriben más, entonces el PEI NO, por eso viene la reformulación del PEI para el 2015, nosotros vamos a tener que tomar en cuenta eso, porque las encuestas aquí, que hicimos con los niños, todos los niños reflejaron que querían tener a lo mejor más

juego (2 seg) o un profesor de folklor, no sé, hay falencias que tenemos que tratar de mejorar.

Entrevistadora: Entonces cuando lo hablan en consejo, por ejemplo ¿sienten que es un tema al debe? ¿Siente que hacen lo que pueden?

Entrevistada: De todas maneras, nosotros estamos claros que <nosotros somos pobres en la parte artística>, estamos claros, porque los que componemos este colegio no tenemos actitudes para ningún ámbito del arte, ni musical, ni de teatro, a lo mejor lo hacemos, tú ves que hacemos esas representaciones dentro de esto, pero no tenemos los conocimientos, a lo mejor, necesarios o la habilidad, porque hay gente que a veces no estudia pero es seco para el teatro.

Entrevistadora: A eso quería llegar, ustedes lo hacen por algo impositivo, ¿Por qué tienen que hacerlo? O por algo instintivo que de repente sale

Entrevistada: >Lo hacemos porque primero hay una necesidad, y también porque nos gusta que los chiquillos participen<. Pero en sí, no tenemos las competencias necesarias para hacerlo, yo no toco ningún instrumento, ese es como mi karma, que la única que toca instrumentos y que podría formar parte de un grupo, por ejemplo es la tía Isabel y no tienen tiempo, pero lo demás no.

Entrevistadora: Me llama mucho la atención de que por un lado está la necesidad de los niños y otras cosas son las necesidades como docente. ¿Cómo lo ve a nivel personal y a nivel de jefa de UTP? (2 seg) ¿cómo lo ve en el cuerpo docente? ¿Es una necesidad para todos?

Entrevistada: Si, es una necesidad para todos, siempre estamos pidiendo que se contrate monitores o un profesor de música que tenga las aptitudes, los conocimientos y las GANAS.

Entrevistadora: ¿Pero de ustedes? Independiente de que venga una persona desde afuera

Entrevistada: Nosotros tenemos todas las ganas, nosotros hacemos >dentro de nuestras posibilidades< lo mejor posible.

Nosotros tú ves que si hay que preparar una obra dramatizada o hay que preparar una (>2 seg) representación, uno motiva a los chiquillos dentro de lo que uno sabe, pero aquí TODOS hacemos de todo, como circo pobre.

Entrevistadora: Entonces, ¿Habría o no habría concordancia entre el discurso del proyecto y el trabajo de aula?

Entrevistada: Dentro de lo que se puede sí, (>2 seg) es que en el proyecto no ESTÁ LA ARTE, pero no es porque no queramos sino que es porque se priorizo en su momento cuando se hizo el proyecto la parte más cognitiva, la parte del conocimiento, pero nosotros siempre queremos que la escuela siempre participe en todo lo que se pueda, y tratando de hacer canto, dramatización y baile, la escuela siempre presenta cosas, siempre, nunca nos excusamos, ahora mismo no tenemos cantante para el evento del municipio, pero vamos a llevar la presentación de quinto y sexto mapuche, >que ahí los niños también están expresando y dramatizando algo<.

Entrevistadora: Y cuál es la respuesta de los niños y de la familia en general cuando ustedes tienen este tipo de cosas

Entrevistada: La familia apoya, nos ha costado, desde el 2005 que estamos este nuevo equipo de trabajo que hay, al principio fue duro (2 seg) porque la escuela estaba pasando

por una crisis, pero nosotros como teníamos ganas de hacer cosas les fuimos inyectando de a poquito energía hh y la gente ya se acostumbró y vieron la necesidad de que la escuela había que mostrarla. Claro, ¡Que hay que mostrarla para afuera!, que existe este colegio, que existe esta comunidad, es que vernos entre nosotros no más no tiene brillo, hay que tratar de mostrarlo para afuera, si hay comunales nosotros siempre mandamos competidores en la parte deportiva, si hay que mandar una niña que tenga que declamar o recitar, ¡allá vamos! siempre con dos o tres, pero siempre participamos. Siempre hay alguien que represente la escuela.

Entrevistadora: La siguiente dimensión es sobre lo metodológico y lo didáctico ¿Comprende la diferencia entre lo metodológico y lo didáctico?

Entrevistada: si

Entrevistadora: ¿Lo podría definir? porque estamos construyendo también una definición propia del colegio

Entrevistada: Bueno, Este colegio perteneció mucho tiempo al microcentro rural, donde había un lineamiento en la parte metodológica y didáctica, <trabajo grupales, una educación más personalizada, un aprendizaje constructivista>, teníamos como una huella que todos los rurales teníamos que seguir, nos acomoda a nosotros porque estos cursos combinados amerita a que se trabaje en grupo, que se trabaje con una metodología especial, entonces nosotros tratamos de prevalecer eso, entonces la metodología es esa, tratamos de que sea una metodología más activa, participativa, y que sea un trabajo en conjunto con los niños, más que >exponer y exponer y decir que los niños escriban, escriban, escriban<. TAMPOCO DEJAMOS DE LADO LO OTRO, tampoco podemos hacer todo grupal, también tenemos que hacer un complemento, tratamos de hacer un complemento entre lo expositivo y el trabajo grupal, el trabajo colaborativo, tratamos de que prevalezca, ese tipo de metodologías.

Y en la didáctica ahora tenemos más recursos que antes y puede haber más cosas al alcance de los chiquillos para hacer más cosas innovadoras, (>2 seg) antes no teníamos para sacar una fotocopia, no teníamos unos computadores, ni tecnología, entonces todo era más plano.

Entrevistadora: ¿Ha utilizado alguna vez la integración de contenidos?

Entrevistada: Sipo, nosotros en estos colegios siempre lo usamos

Entrevistadora: Y ¿con respecto al arte lo han podido usar como herramienta en otras asignaturas?

Entrevistada: Sí, pero a lo mejor de repente. Nosotros tuvimos un tiempo una metodología llamada ECBI, que era a través de la indagación había que salir a explorar y ahí los niños tenían que hacer como (> 3seg) que se imaginaban ellos, después teníamos que llevarlos a terreno, tenían que dibujar, tenían que experimentar, °ahí se complementaban todas esas cosas°. Uno a veces no lo hace siempre por una cuestión de tiempo, por una cuestión de espacio, por otros motivos extras, pero cuando se puede se trata complementar.

Entrevistadora: Y ¿cree que sea una buena estrategia?

Entrevistada: De todas maneras porque sacas al niño del aula, rompes un poco los esquemas, tratas de que >el niño por ejemplo cuando hace arte saque su mesa para afuera y salga al aire libre y acá estamos rodeados de pajaritos<, y es la inspiración es totalmente distinta a que este encerrado en una sala <con calor, fome entre cuatro paredes>, entonces uno trata dentro de las medidas que puede sacarlos un poco de los esquemas.

Entrevistadora: En su experiencia, ¿ha trabajado el arte en matemática, en lenguaje o en otra asignatura?

Entrevistada: Más que nada en lenguaje de repente uno trata de trabajar más, porque por ejemplo en vez de expresarlo en palabras uno dice exprésalo en dibujo, eh (1 seg) si tienen que hacer una obra de teatro tienen que dramatizarla. Por lo menos yo personalmente en lenguaje más que en otras asignaturas

Entrevistadora: ¿Tiene alguna experiencia que se le venga a la memoria? (1 seg) Que nos pueda contar más o menos como ha sido la respuesta cuando lo ha ocupado con los chiquillos, ¿Qué le cuentan? Además del si les gusto o no les gusto ¿Aprendieron un poco más? o fue otro el cambio, >a lo mejor no fue netamente en lo cognitivo<, pero sino en otras ()

Entrevistada: Si, por ejemplo en la parte que (>1 seg) ellos tienen que ver los diálogos, en los textos literarios cierto, cuando ellos tienen que ver la obra de teatro, el solo hecho de que de (1 seg) de que hayan distintos personajes y que ellos tengan que (1 seg) tengan que hablar, en el momento que ellos se posicionan en un personaje, > para ellos fue súper entretenido eso<, a lo mejor no lo potencie más, si no que fue una cosa más como del momento cuando estábamos viendo ese tipo de texto, pero fue bastante entretenido para ellos, y les gusto, > el hecho de que algunos fueran la Margarita el, otro el Felipe<, que tenían que leer cuando les tocara el papel.

Como te decía antes, nosotros no tenemos las (1 seg) o como no lo hacemos, nosotros lo hacemos en vivo, > todo se graba, todo se ensaya<

Entrevistadora: No se trabaja la improvisación ¿dice usted?

Entrevistada: yo creo que eso está faltando

Entrevistadora: y ahora a nivel de didáctica, netamente (más que con la estructura de la clase) sino que con la actividad en si ¿ha podido incluirlo de alguna forma? Además del teatro, porque usted dice que en lenguaje, ¿Nos quedamos hasta ahí?

Entrevistada: en historia también, de repente, cierto, cuando tengan no se po (1 seg) que graficar, es que el arte uno lo ve más por la parte de la pintura y el dibujo, es lo que más uno (1 seg) es lo que más uno lo incorpora, porque por ejemplo (1 seg) años atrás en los pueblos originarios, cuando yo pasaba los pueblos originarios, en tercero y cuarto, ellos tenían que disertar de los pueblos y aparte de disertar ellos tenían que traer algo típico del pueblo y presentarlo, >ahí ya estas con el arte<, porque tuvieron que hacer, en su tiempo yo hacía un sorteo y si le tocaban los Chonos ellos tenían que hacer las embarcaciones de los Chonos, construir una embarcación, a otros les toco los Diaguitas y tuvieron que hacer una cerámica, hacer un cacharro, ahí lo incorporaba en historia, en ese tiempo se pasaban los pueblos originarios en cuarto, ahora se pasan en segundo, ahí cuando la Melody ha hecho maquetas en historia, ahí ya está incorporado, de ese tipo de manera en historia. El Pablo en ciencias incorpora siempre el arte, el otro día tuvieron que armar el sistema solar, tuvieron que armar las capas de la tierra, <han tenido que hacer pirámides alimenticias>, crear, pintar, crear con arcilla, con greda, entonces AHÍ está incorporado también la parte de arte.

En matemática cuando han tenido que hacer fracciones también, las hacen con papel.

Entrevistadora: ¿y en el taller de cocina por ejemplo?

Entrevistada: Si pos, ahí está incorporado totalmente matemática, porque tenemos que ver los kilos, los gramos, >todas las unidades de medida<, y saber cuántas cucharadas, no tanto pesar, sino que las equivalencias, dos tazas de harina por una de azúcar, no sé, sabiendo que la taza, no se pos, tiene doscientos cc. (1 seg), proporciones así. Eso el taller de cocina. Y el Pablo en el taller de juguetería, porque para hacer un juguete tienen que tomar medidas los chiquillos, trabajar la madera o el cartón.

Entrevistadora: En el taller de artes o en el de cocina ¿no se llevan pega para la casa?, el ¿juguete lo crean ellos o se incorpora a la familia?

Entrevistada: en cocina yo doy la receta.

Entrevistadora: ya, pero ¿hay una parte en que ellos puedan innovar? ¿Hay parte de su cosecha?

Entrevistada: si pos, cuando ellos preparan la receta, ellos pueden agregarle algo, por ejemplo si ellos van a hacer sopaipillas, por decirte algo, yo les voy a decir háganlas redondas, pero si ellos quieren hacerlas cuadradas, <la hace cuadrada>, o si le quiere hacer dos hoyitos o tres, eso uno le explica cómo lo tiene que hacer, pero yo les digo que ocupen su creatividad cuando hemos hecho tortas de galletas, en la decoración, lo que le ponen arriba, si le quieren poner mostacillas, si le quieren poner chocolate, ya ahí eso es netamente personal.

Entrevistadora: y cuando usted ocupa el artes, más allá de artes visuales, ¿hay alguna instancia para hacer una retroalimentación? Más allá del ¿qué aprendiste? ¿Por qué lo hiciste de esa manera? > ¿Qué se te paso por la cabeza cuando se te ocurrió tal cosa?<

Entrevistada: si, no mucho, pero de repente uno se da el tiempo de

Entrevistadora: y el tipo de respuesta ¿cuál es?, ¿Por qué se me ocurrió? O ¿Por qué pensé en tal cosa?

Entrevistada: si, mmm, algunos niños participan más que otros y de repente nosotros tenemos la posibilidad y °a veces no hay tiempo de analizar°

Entrevistadora: ¿algo más que quiera aportar?

Entrevistada: que necesitamos alguien que sepa de arte (ja), urgente

Entrevista N°2

Fecha de realización	23 de octubre de 2014
Comuna	Codegua
Lugar de realización	Colegio Mariano Latorre Court
Duración de entrevista	48:34segundos
Entrevistador	Fernanda Córdova
Criterios centrales	Profesor de primer ciclo educación básica

Nombre: Melody Angie Mardones Urra

Edad: 26 años

Formación académica: Estudio en la universidad de playa Ancha, campus San Felipe, la carrera de Pedagogía en educación básica, con mención en educación rural y desarrollo.

Curso del CPEIP: matemática en datos y probabilidad y curso online en UPLA sobre lectura inicial

Experiencia profesional: Pre prácticas y práctica profesional realizadas en los alrededores de San Felipe, en colegios rurales y particulares subvencionados. La práctica profesional fue realizada en Putaendo, llamada paso histórico,

Trabajo en la escuela de Callejones de Codegua y dos años en el Colegio Mariano Latorre.

Asignatura de interés: es matemáticas, por el gusto personal, su idea es especializarse en matemática.

Entrevistadora: Esta entrevista la dividimos en varias dimensiones, para entrar en el tema del arte distintas profundidades, en cuanto a concepción del arte, buscamos el acercamiento a las nociones del arte que usted pueda poseer, em ¿Qué es para usted el arte?

Entrevistada: Yo soy cero artista.

Entrevistadora: lo más abstracto posible, lo que se le ocurra

Entrevistada: Para mi Arte es (<1 seg) la expresión, cuando un niño realiza algo en arte manifiesta su expresión personal, a menos de que se le diga que debe hacer, pero casi siempre ellos hacen lo que les gusta, pero para mí arte es solo expresión, <porque no soy buena para arte>

Entrevistadora: pero expresión ¿de qué?

Entrevistada: de ideas, de sentimientos.

Entrevistadora: y en qué caso pasa eso de que a menos que uno le diga que hacer

Entrevistada: es que yo lo veo como en clase de arte, si tú le dices haz un trabajo libre, ellos hacen lo que ellos quieran, <pero el programa de arte no es un trabajo libre>, tú le tienes que dar la idea para comenzar a trabajar.

Entrevistadora: ¿Qué experiencias significativas como docente has tenido relacionadas al arte? ¿Tú has tenido una que te haya marcado de alguna forma?

Entrevistada: Mi experiencia significativa es sobre un trabajo que me gusto hacer en educación media, sobre una escultura que hicimos en el colegio, con distintos materiales de (1 seg) alambre, panty y yeso, fue en educación media, creo que en tercero. Eso es lo único que me ha marcado en arte en realidad. Yo no tengo habilidad para ningún tipo de arte, ya sea manual, de pintura o dibujo.

Entrevistadora: ¿Por qué te marco esto?

Entrevistada: No lo sé, será porque me quedo bien, y porque se expuso, (1 seg) o a lo mejor fue la actividad que fue entretenida.

Entrevistadora: Y ¿Cómo profesora?

Entrevistada: Yo recién ahora estoy haciendo arte, porque el año pasado yo no tenía horario completo acá, no había tenido las asignaturas artísticas, y ahora está la Karen, y no he tenido la oportunidad, solo algunas clases no más.

Entrevistadora: ahora vamos a hablar del arte en la educación infantil ¿Para qué es necesario el arte en la educación infantil? Independiente de las bases curriculares

Entrevistada: para mí por qué es importante el arte, (2 seg) el arte es importante porque los niños aprenden a tener confianza (2 seg) y autoestima.

Entrevistadora: ¿Cómo visualizas ese aporte a nivel del desarrollo humano?

Entrevistada: el arte en el desarrollo humano... A nivel educativo uno ve la habilidad y en el desarrollo humano no sé.

Entrevistadora: Se supone que las bases hablan de seres integrales y desde esa premisa se supone que el arte sirve de complemento, cosas que te sirven a futuro, cuando no estás en la escuela

Entrevistada: En realidad al arte nunca le he encontrado el sentido <para mi vida>, yo lo veo pensado en mí.

Entrevistadora: ¿Es para usted lo mismo educación por el arte que educación artística?

Entrevistada: Nunca he escuchado sobre eso

Entrevistadora: ahora lo vamos a hablar a nivel de institución, como colegio Mariano Latorre ¿Crees que a nivel nacional todas las asignaturas tienen la misma importancia?

Entrevistada: Yo creo si, que todas tienen la misma importancia <pero no se les da misma importancia>. Se tiene toda la intención de hacer que esto sea importante, pero si tienes cosas que hacer, quitas la hora de arte

Entrevistadora: Y ¿por qué será eso?

Entrevistada: Es por la exigencia, exigen muchos contenidos que pasar, están todo el tiempo supervisándote, y son las asignaturas de lenguaje y matemáticas las que supervisan, eso significa que no puedes perder ese horario, porque te atrasas.

Entrevistadora: ¿Cuál es el fundamento principal que a ustedes les queda, en el momento que les supervisan solamente estas dos asignaturas? ¿Por qué la disparidad de discurso ante lo integral?

Entrevistada: Es que igual están haciendo las cosas más integral, porque igual se están desarrollando habilidades en todas las asignaturas, pero no se le da importancia, porque el arte uno siempre lo ve como el dibujo, el recortar y pegar, al final <trabajas la mente pero no la trabajas tanto como en lo demás>. Si no que más bien trabajas las habilidades manuales, habilidades artísticas. Los niños acá son súper buenos para hacer cosas artísticas, desde actuaciones hasta trabajos, pero cada vez que uno tiene que hacer °algo° ocupa las horas de la tarde y esas son las artísticas. No puedes tener un ramo más pesado en la tarde porque los chiquillos no rinden igual en la tarde, todos queremos que se acaben las clases en la tarde. Entonces por eso tampoco se puede mantener un ritmo, son muchas horas de lenguaje.

Entrevistadora: ¿Cuál es el fundamento del arte en el planteamiento de la educación básica chilena? y ¿qué tipo de ciudadano estaría contribuyendo a formar? ¿Cuál es el fundamento del arte?

Entrevistada: En realidad nunca me he puesto a revisar cual es el fundamento del arte, porque no me ha tocado trabajar en arte.

Entrevistadora: Y en tu formación universitaria ¿cómo enfocaron el arte y sus fundamentos?

Entrevistada: De lo poco que me acuerdo es que nos enseñaban como hacer trabajos, como técnicas, °del fundamento del arte no me acuerdo°.

Entrevistadora: En el caso de tu carrera que es enfocada a educación rural ¿Cuál es tu punto fuerte en tú carrera, ya que es enfocada en educación rural?

Entrevistada: Lo rural siempre se visualiza como algo lejano, con poca locomoción, sin acceso, aunque no es así ahora. La carrera estaba enfocada más en el desarrollo, que como PROFESOR ayudes a mejorar el desarrollo del lugar. Puedes construir una historia de un lugar, era lo fuerte lo metodológico. Se trabajó también lo pedagógico, pero no lo recuerdo tanto.

Entrevistadora: ¿En su experiencia en esta escuela como se incluye el arte en los lineamientos institucionales? de acuerdo a los lineamientos pedagógicos del Mariano Latorre

Entrevistada: la misión y la visión están enfocadas principalmente en mejorar los resultados, no se deja de lado lo artístico, incluso está muy presente que es como una fortaleza que tiene el colegio en el sentido de lo teatral, <pero no sé cómo aparece>.

Siempre cuando se conversa en consejo ante el hecho de hacer una actividad, se ve que a los niños les gusta participar, trabajan bien, cuando tienes que hacer un número artístico. Eso es algo que se puede explotar en los chicos. Con el nuevo PEI eso debe estar escrito,

plasmado, antes no (1 seg) se si estaba, pero nunca he leído profundamente. No lo he visto escrito en realidad.

Entrevistadora: desde ese mismo planteamiento que lo artístico está presente ¿Cómo se refleja en lo que se realizas en el aula lo artístico?

Entrevistada: No he hecho arte, lo único artístico que me ha tocado encargarme son las cosas musicales, hay que crear números artísticos, en la oficina te dicen hay q preparar un baile según esta zona, y eso es lo que se hace.

Entrevistadora: Y con respecto a la autoestima y la confianza, ¿cómo se trabaja acá?

Entrevistada: Es que uno lo ve en arte porque los chiquillos ve como los chiquillos dicen YO NO PUEDO, uno lo ve en todo, pero en arte se trabaja en grueso, siempre uno les reafirma que ellos pueden y presentan lo que ven o lo que sienten. Por eso yo lo veo que se trabaja más en arte. Uno ayuda más a la expresión en el arte. Cualquier tipo de arte.

Entrevistadora: ¿Crees que hay concordancia entre el discurso del proyecto educativo y el trabajo que se realiza en el aula?

Entrevistada: Yo creo q si hay concordancia, pero como te dije delante no sé si está plasmada en un documento, >desde lo que se dice si<, tú lo escuchas siempre, cuando lo hemos hablado sabemos que a los chiquillos les gusta hacer teatro (ja) hacen teatro para todo, hasta acá en la sala

Entrevistadora: Como metodología en la sala, ¿qué opinas del arte como estrategia metodológica?, más allá del ramo en sí, utilizándolo más en otras instancias.

Entrevistada: Dame un ejemplo

Entrevistadora: Antes que eso entonces, ¿has escuchado hablar de la integración de contenidos? ¿De la integración curricular? ¿Qué es para ti?

Entrevistada: Si, en palabras simples es que >todo sirve para todo<. Que el arte puede estar ligado a las otras asignaturas

Entrevistadora: ¿Qué opinas de eso? ¿Te gusta esa forma de trabajar?

Entrevistada: Si estamos pensando que >yo no cacho mucho de arte< uno piensa en técnicas, entonces cuando tú haces un trabajo en otras asignaturas tú puedes ocupar esas técnicas, que te pueden ayudar a desarrollar el trabajo, por eso es integral. Hay que ligar las asignaturas artísticas con las otras.

Entrevistadora: Y ¿Cuál sería el aporte de eso?

Entrevistada: Bueno a mi artes manuales <me aporta> si los chicos tienen que clasificar recortando, ellos tienen que saber recortar para clasificar, y donde les enseñan a recortar es <en arte>, pero como que ahí los uní, de cierta manera. Pero que sea la integración de ARTES en el otras asignatura todavía no lo veo.

Entrevistadora: ¿Hay alguna forma de que lo hayas visto aquí en la sala?

Entrevistada: ¿Artes en general?

Entrevistadora: Como estrategia de trabajo, a eso nos estamos enfocando. Como estrategia de trabajo, chuta tengo que hacer matemáticas y lo voy a ocupar con arte, como METODOLOGÍA de trabajo.

Entrevistada: ¿Algo artístico?

Entrevistadora: si

Entrevistada: mmm (2 seg) lo único que yo he visto en que yo junte y utilice es cuando tienen que confeccionar algo, °no se me ocurre ninguna otra cosa°

Entrevistadora: de las veces que lo ha podido ocupar, ya sea recortando o como sea, ¿Cómo ha sido la experiencia? Puede relatarme una experiencia, aunque sea acá, aunque sea chiquitita, ¿cómo reaccionaron los chiquillos? ¿Les sirvió? ¿Cómo se sintieron?

Entrevistada: ¿cómo se sintieron?, (1 seg) se entretienen más los chiquillos

Entrevistadora: si y ¿aprenden más?

Entrevistada: eehh, °cuándo tú aplicas algo de arte en otra asignatura°, si se entretienen más porque el arte lo ven como un juego, <encuentro yo>, no lo ven como un aprendizaje, ellos aprenden, pero ellos no lo ven así.

Entrevistadora: allá

Entrevistada: <creo yo>, no sé si lo harán en realidad, (2 seg) entonces cuando tú haces algo artístico, que en mi caso solo se me viene a la mente cosas manuales, ehh, si los chiquillos se entretienen más, prestan más atención, (2 seg) prestan más atención, pero no sé si aprenden más

Entrevistadora: no lo ha podido medir de alguna forma

Entrevistada: No, porque igual uno lo ocupa, en mi caso, yo solo lo he ocupado para crear algo, <que podemos utilizar para la materia>, como no sé pos, como lo hiciste tú con el reloj, que lo pudiste ver. (3 seg) Verlo más allá no lo veo yo, así que no se si lo (>1 seg) los

chiquillos aprenderán más. Se les hace más fácil el aprendizaje si tú les haces algo manual, pero que ¿ellos APRENDAN más?, a lo mejor sí, si tú le estas facilitando.

Entrevistadora: Pero por ejemplo aunque no se evalúe el tema artístico, cuando uno después evalúa los trabajos, ehh, más los contenidos que otra cosa o las habilidades

Entrevistada: es que no sé si los chiquillos aprenden más

Entrevistadora: ah, ya ¿es que pueden encontrar malos resultados entonces?

Entrevistada: obvio, es que si mira, si tú haces una actividad del reloj y dentro de la misma actividad ellos construyen un reloj, trabajan con ese reloj, no quiere decir que hayan aprendido más por que hayan hecho el reloj, pero si ayuda

Entrevistadora: puede ser una motivación

Entrevistada: una MOTIVACIÓN, si ayuda porque es mucho más fácil aprender el reloj moviéndolo, que mostrándole solo la imagen del reloj, pero que tenga otro sentido, ósea, ¿qué te ayude a mejorar los aprendizajes?, claro te va a ayudar, pero no sé qué tanto influye el (1 seg) el unir las artes.

Entrevistadora: entonces ahí nos estaríamos saltando desde lo metodológico a lo didáctico

Entrevistada: claro

Entrevistadora: ¿sabe la diferencia que hay entre los dos?

Entrevistada: lo didáctico es como la actividad ¿o no?, metodología es cómo vas a enseñar y lo didáctico es la actividad en sí. ¿ah?

Entrevistadora: si, esta sería la última parte de la entrevista, ehh (2 seg), a nivel de actividad entonces, esto es más o menos similar el estilo de preguntas, ya con esto terminamos. A nivel de actividad, de didáctica ¿ha incluido el arte? ¿En que lo ha podido incluir? Por ejemplo, la Karen lo ha incluido en lenguaje, como actividad lo del kamishibai, es una forma de incluirlo en la didáctica, ¿ha podido hacer algo similar? Algo como contar un cuento, no sé

Entrevistada: he ocupado cuentos en textos en canciones, en (5 seg) ¿en que he ocupado cosas artísticas?, ¿las maquetas? Se utilizaron en historia maquetas para aprender sobre el pueblo, <que es más fácil que pasar la materia>, ¿Qué más he usado artístico?, (4 seg) no me acuerdo.

Entrevistadora: Pero es algo que se pueda intencionar de parte de uno misma, ¿o es algo que sale espontáneo?

Entrevistada: no, si se puede intencionar, porque se supone que tú tienes que planificar, >no podí llegar así no más<

Entrevistadora: no, pero me refiero a que por ejemplo uno siempre busca la forma más fácil de que los chiquillos entiendan y de que no se les haga latero, pero (2 seg) una cosa es planificar y otra es intencionar el arte, “nosotros queremos que los chiquillos expresen a través de”, esa intención ¿está o no está? A lo mejor de ir complementando

Entrevistada: a lo mejor esa intención uno la puede tener presente, pero no la usa, a lo mejor, (2 seg) porque cuando yo he ocupado canciones, textos en canciones, ha sido por una cosa que yo no tengo, al momento de yo planificarla yo busco si aparece en canción, porque ahí dice como cantar la canción y yo no tengo voz para cantar, >que hago yo trato de buscar la canción que diga lo mismo que el texto<, pero por eso la he buscado.

Entrevistadora: y la respuesta de los chiquillos ¿cómo ha sido?

Entrevistada: ¿la respuesta de los chiquillos? Cuando tú les pones un video es respuesta de juego, de ellos,

Entrevistadora: ¿es lúdico?

Entrevistada: <pero es que ahí es el PERO>, porque tú puedes traer una actividad, yo te dije delante que los chiquillos ven el arte como un juego, entonces cada vez que tú les traí algo, ellos lo ven como un juego, y ¿qué es lo más fácil para volverlos a la realidad?, acabarles el juego. Porque son chicos, son primero, vienen de puro cantar en kínder, <yo no conozco el sistema de kínder>, pero mi apreciación de kínder es que todo es a través de canto, puras cosas muy infantiles, son chicos, está bien, todo es con canción, las parvularias tienen la facilidad de contar un cuento y cambiar el tono de voz, cosa que yo no tengo

Entrevistadora: en lo lúdico, si es mucho más lúdico

Entrevistada: pero claro, tú haces algo como distinto, y los chiquillos lo asocian a que es como un juego, entonces a mí me cuesta mucho hacerlos entender a ellos, que ellos no están en párvulos, que no es lo mismo, porque ellos aprenden a través del juego, y los chiquillos lo deben EXTRAÑAR, se me imagina a mí, de pasar los dos años con aprender a través del juego, acá no se puede aprender todo a través del juego, entonces cada vez que uno hace una actividad diferente, los chiquillos creen que es juego, por eso a mí tampoco me llama mucho la atención el arte,

Entrevistadora: ¿por qué siente que aprenden un poco menos? O ¿qué es menos serio el aprendizaje?

Entrevistada: no, puede ser menos serio, >pero no que aprendan menos<, pero yo lo podría ver como el aprendizaje, por eso es menos serio, por ellos no lo ven

Entrevistadora: ¿Cómo que no hay conciencia de lo que están aprendiendo?

Entrevistada: claro, solo lo ven, yo cada vez que veo a los chiquillos haciendo cualquier tipo de cosa artística, ellos están jugando y son pocos los que toman conciencia, pero toman conciencia luego de estar todo el rato encima explicándoles que no es un juego, ¿Cómo los bailes? Que el Luis jugaba todo el rato, y ellos eran los únicos que no tenían conciencia que no era un juego, entonces yo si siento que yo no lo ocupo mucho el arte porque tampoco yo he tenido la oportunidad de preocuparme de hacer las clases de arte, entonces la Karen tomo su proyecto en arte, me desligue de arte, la Karen me dice cosas, me cuenta lo que se va hacer y ((tos)) si a mí se me ocurre una idea le digo no te va a funcionar algo por tal cosa, por eso no he tenido más relación con el arte, entonces ahí yo quedo revotando, toing (ja), entonces por eso, mucho de mi información sobre ARTE, que el ARTE es bueno o malo, no.

Entrevistadora: no, nosotros no buscamos eso, buscamos saber cómo se vive el arte aquí, nada más

Entrevistada: ¿Qué el arte es bueno o malo? No, información mía no vas a encontrar (ja) de ese tipo, por qué YO no uso arte, es por eso, no me gusta mucho lo artístico, porque los chiquillos todo lo ven como un juego, todavía, y tú les pasaí, les toca arte y todo es >bullla, bulla, bulla, bulla<, porque ellos están jugando, muy distinto es que haya >bullla, bulla, bulla< si ellos están conversando sobre lo que están haciendo, entonces la bulla de ellos no es bulla de conversar, de fijarse en lo que están haciendo, es solo juego, son pocos los niños que lo ven de otra manera, a lo mejor hay que decirles (2 seg) desde más pequeños que incorporar el arte en todo

Entrevistadora: o que el juego es importante por qué, no que el juego es por jugar no más, el juego tiene una intención

Entrevistada: porque unos les dice “uno no les trae esta actividad solo por jugar”, hh

Entrevistadora: entonces ahí antes que el arte, hay que tomar el tema del juego, porque el juego siempre tiene una intención de aprendizaje, no es por jugar

Entrevistada: claro, pero es difícil el primero después de kínder, porque es muy distinto lo de kínder a primero básico

Entrevistadora: la transición es muy difícil, sí.

Entrevistada: es muy distinto, el simple hecho de ponerles una nota, yo no sé si en kínder les dicen si se sacan buenas notas, >no tengo idea<

Entrevistadora: depende de la educadora, hay educadoras que dicen “te fue bien pero tienes que mejorar esto”, otras van y les dan el informe directamente a los papás, no se complican.

Entrevistada: ¡eso!

Entrevistadora: muchas gracias.

Entrevista N°3

Fecha de realización	23 de octubre de 2014
Comuna	Codegua
Lugar de realización	Colegio Mariano Latorre Court
Duración de entrevista	35:02segundos
Entrevistador	Fernanda Córdova
Criterios centrales	Profesor de primer y segundo ciclo educación artística y Director del establecimiento

Nombre: Carlos Osorio González

Experiencia: Director hace 14 años, previo a eso fui jefe de UTP y profesor

Formación profesional: Yo tengo una particularidad me hice profesor por accidente

Entrevistadora: ¿Cómo es eso?

Entrevistado: (ja) , cuando salí de cuarto medio como todo el mundo, di la prueba de aptitud y quedé en la escuela de derecho de la Universidad Católica, en Valparaíso, eh, había cursado primer semestre (1 seg) y por una enfermedad,>que finalmente llevo a la muerte a mi padre<, tuve que volver a mi terruño que era Graneros, con esos conocimientos previos que yo tenía en la universidad, me fue a buscar un director conocido de un colegio básico para que yo hiciera clases de Inglés, y ahí empecé una carrera que me gusto (2 seg) saque el título ((tos)) en la Universidad Católica de Chile en la sede del Maule, y me titule de profesor y ahí ya vinieron una serie de perfeccionamientos a la fecha, yo ya llevo 42 años en el magisterio, en donde he reunido dos licenciaturas, seis postítulos, y cerca de 60 0 70 certificados de cursos de aprobación en el aula.

Entrevistadora: ¿Cómo fue que usted llegó al tema artístico?, porque usted hace las clases de arte acá

Entrevistado: Bueno yo siempre, yo soy bueno para pintar, en otros colegios siempre he tenido grupos de arte, tengo una facilidad para hacer dibujos eh (2 seg) mirando, mirando solamente, ni siquiera usando la técnica del cuadriculado, sino que siempre he equilibrado los paisajes y lo he llevado al dibujo, yo tengo facilidades para eso, >cosa que no lo puedo hacer mucho<, me gustaría en un tiempo dado como tener una tela y poder plasmar todo lo que de repente uno quisiera hacer en el arte.

Eso de apoco me fui dando cuenta de que tenía esas habilidades, porque en mi colegio me mandaban a hacer de repente letras, o a hacer algún telón de fondo y de a poco fui adquiriendo una serie de estas habilidades que yo las desconocía que tenía ese potencial tan oculto (ja).

Entrevistadora: Con respecto a su experiencia profesional, son muchos años pero si los acotamos a la experiencia en arte, ¿cuánto tiempo lleva trabajando en esta temática?

Entrevistado: Ohh, Es que yo siempre he hecho talleres, siempre, siempre he estado en los asunto de los talleres, tengo algunas satisfacciones en el asunto de diseñar cosas, por ejemplo yo cree el logo y el estandarte del colegio del Carmen, lo mismo hice en esta escuela, esta es una creación mía (ja),

Entrevistadora: (ja) está inmortalizado acá en el colegio

Entrevistado: Entonces siempre me ha gustado entre el diseño gráfico y el dibujo abierto, siempre he estado un poco vinculado a ese tipo de arte, hh.

Entrevistadora: Entonces vendría siendo la asignatura de mayor interés, se pregunta acá cuál es su asignatura de mayor interés, ¿vendría siendo esa o hay otra más que le guste?

Entrevistado: Me gusta y es de mi preferencia, pero yo me especialicé en Historia y geografía (ja) las vueltas de la vida.

Entrevistadora: Con ese bagaje tan rico que usted tiene, ¿qué es para usted el arte?, ¿cómo lo concibe? En base a lo que aprendió desde el colegio hasta ahora.

Entrevistado: Bueno mmm el arte es como descargar las penas, descargar las tensiones, hh ponerse hh a ver como lo digo, es como el descanso, es como la salud mental que tiene uno, cuando uno practica ya sea el arte gráfico, dibujo como el arte de cantar o actuar, como que la persona se desliga un poco de todas sus tensiones, y vuelve a su estado normal, porque de repente con todo lo que pasa en el día en el trabajo ((tos)) uno se acelera u anda mil por hora, ya y el arte cuando uno tiene tiempo de hacerlo le aquieta o le baja los decibels y lo aquieta ((sonido teléfono))-

Entrevistadora: ¿Cuál considera usted que es el aporte del arte a la educación infantil?

Entrevistado: Es un aporte en si porque los niños se desestresan de la carga que tienen con los otros ramos, o de sus problemas familiares. Debería valorarse más eso si ese aporte, deberían existir por ejemplo escuelas de arte en todas partes, pero como y aunque no estemos muy de acuerdo debemos preparar el SIMCE, porque es LA manera de poder conseguir cosas para el colegio, no es prioridad para la comuna. Entonces creo que nosotros desarrollamos poco esa habilidad a los chiquillos, y así como fui autoreferente al decirlo que de a poco me fui descubriendo, a lo mejor así también muchos niños podrían descubrirse a sí mismos, (2 seg) de sus verdaderas habilidades y competencias que tienen en el arte y eso les permitiría hacer muchas cosas, muchas cosas.

Entrevistadora: ¿Cómo visualizaría usted ese aporte a nivel del desarrollo humano? Porque se supone que la educación tiene ese fundamento, el desarrollo integral de varias áreas. ¿Cuál es el aporte directo a la personalidad, a la conducta? Porque ya vimos como

focalizar la energía, ya, pero proyectándolo hacia la adultez, porque lo que se aprende en la escuela, ya no se aprende después, aunque uno tenga el interés. ¿Cómo potencia ese conocimiento un adulto?

Entrevistado: Aaa, dentro del arte existen pautas disciplinarias, (<2 seg) ya, que eso va formando a la persona a su estado maduro, cosa que ellos van valorando a través del tiempo y que aparte de valorar lo que ellos van observando van teniendo una formación más rígida en el sentido de poder identificar y diferenciar lo que es hermoso y lo que no es hermoso, porque el arte lo que realmente nos entrega a nosotros es entregar la hermosura visual de lo que se expone, yo creo que más que nada, (1 seg)nos guía por una línea disciplinar, pienso yo

Entrevistadora: Por ejemplo, ¿Ha tenido posibilidades de hablar con algún alumno anterior de algún taller y que él le haya dicho que esto le sirvió para observar la vida de alguna perspectiva?.

Entrevistado: No he tenido esa posibilidad, como yo estoy en un tiempo en un lugar o en otro, entonces mis ex alumnos en graneros otros cerca de la costa, la verdad es que nunca he sabido que si de ellos salió algún artista (ja). Nunca he hecho ese feedback para saber cuánto uno influyo en ellos

Entrevistadora: ahora paso a preguntar por lo la educación por el arte ¿Es para usted lo mismo la educación por el arte que la educación artística?

Entrevistado: °No son dos cosas muy diferentes°, una de ellas es una educación, o sea es un arte LIBRE, ya, que se expresa con toda libertad, libertad de todo lo que pueda pensar, que pueda plasmar (<1 seg) en un dibujo, eso, más que nada que en un dibujo es en arte. Y lo otro que tiene que cumplir con ciertas normas, ya, para poder llegar a los objetivos que ella se persigue

Entrevistadora: ¿Estamos hablando de las artísticas o de la educación por el arte?

Entrevistado: Es que la educación por el arte son las disciplinadas, la que tiene norma, es para mí eso, y la otra es como libre más espontánea, es una cosa más de piel, donde se expresan las cosas.

Entrevistadora: Ahora vamos con los lineamientos de este colegio, los lineamientos institucionales, ¿cree usted que para el curriculum nacional (porque de ahí partimos todos) todas las asignaturas tienen la misma importancia?

Entrevistado: Es que es una cuestión social, más que nada, es una mirada que tiene la gente del colegio o hacia el colegio en donde las asignaturas si no son una cantidad importante de horas asignadas a lenguaje y matemática, es un mal colegio, y por el contrario piensan si hay una cantidad X de hora para arte, piensan que eso es malgastar el tiempo, esa es la opinión externa, ya, <a diferencia de la opinión que uno tiene>, porque si todos están en la malla curricular es porque todos tienen la misma importancia, de lo contrario no estarían ahí. Eh, que a lo mejor se le asignan menor cantidad de horas a las artes es porque a lo mejor no hay o no está la gente o no hay los profesores preparados para trabajar el área artística con los alumnos (1 seg), nosotros lo vemos acá, lo vemos en este colegio, en donde no hay profesores que sean buenos para el arte, ósea no tenemos profesores de música especialista, ni de artes plástica especialista, ya, todo ha sido como un (1 seg) autoaprendizaje, porque tampoco hemos hecho cursos para aprender técnicas, o ciertas estrategias de dominio para trabajar con el arte. Entonces hay dos miradas, la mirada externa y la mirada interna, y >donde claro como profesores sabemos que todas las asignaturas son importantes<, pero mirado desde afuera, a la gente no les gusta que uno haga mucho artes plásticas, y uno lo ve que no tienen interés, y eso mismo hace que los alumnos se desmotive de no cumplir con sus trabajos, de no hacer algo que les agrada, a mí me ha constado mucho, ya, en artes plásticas, especialmente en quinto y sexto año, que los alumnos terminen sus trabajos, nunca los terminan, por ahí tengo una cantidad de trabajos

sin terminar. (<2 seg) Entonces no está la motivación dada, para que el arte se pueda desarrollar.

Entrevistadora: ¿Y qué argumentos le dan ellos para no terminarlo?

Entrevistadora: Es que ellos no dan argumento, sino que yo pienso que es una influencia de la casa, es como decir, “no importa si total es artes plásticas”. Es una cuestión cultural que por lo menos está inserto en esta comuna.

Entrevistadora: A nivel más filosófico, ¿Cuál es el planteamiento del arte en la educación básica chilena? ¿Qué tipo de ciudadano estaría contribuyendo a formar?

Entrevistado: Yo creo que busca expresar o determinar lo hermoso de su entorno, la gente vive y tiene entorno, pero no es capaz de darse cuenta de lo hermoso que tiene al lado, no es capaz de visualizar eso, a lo mejor por la exigencia o el tiempo tan vertiginoso que pasa tan (acelerado) el tiempo, que no se da cuenta de lo que tenemos al lado, entonces yo pienso que más que nada es poder identificar la endura de nuestro alrededor, valorar lo que tenemos a nuestro lado, mucha gente puede estar envuelta en un paisaje muy natural pero no se da cuenta de que tiene tantas cosas, tantas maravillas a su alrededor, que no es capaz de (<2 seg) valorar, no es la palabra valorar, pero no es capaz de hacerla suya ese entorno y vivir con ese entorno y vivir con ese entorno, la gente está preocupada de otras cosas (ja)

Entrevistadora: Además de las bases, en su experiencia en esta escuela ¿Cómo se ha tratado de incluir el arte en el proyecto pedagógico? ¿Se ha tocado por escrito o en los discursos de los consejos de profesores?

Entrevistado: En el discurso, (> 1 seg) en el discurso que todos los directores pregonamos, en donde >tenemos que fomentar el arte, las matemáticas, el lenguaje y la escritura<, pero plasmado como en un proyecto que este dentro de los lineamientos del colegio, no lo

tenemos, hay que ser bien sincero y honesto al decir que no lo tenemos, incluso ahora con todo este asunto de la reforma educacional y entre paréntesis es un fenómeno que está ocurriendo en todas partes, no lo tienen plasmado dentro de su proyecto educativo institucional, de hecho el 28 de octubre hay una gran reflexión para justamente comenzar a incorporar esta mirada que hay de diferentes cosas, no solamente del arte, pero nosotros no lo tenemos incorporado en nuestro proyecto educativo.

Entrevistadora: Bueno, entonces no lo tienen expreso. La pregunta que venía después era...Es que me acuerdo cuando nosotras escogimos este colegio (para hacer la práctica), ¿De qué forma usted refleja los lineamientos centrales de la escuela en la práctica pedagógica, en el caso de que lo hubieran incluido?

Entrevistado: <Pero hay un discurso ya implícito>, en donde los colegas independientemente de que no esté en el proyecto educativo ellos tratan de fomentar un poco el arte, yo hablo del arte cuando trato de fomentar la música, el baile, el canto.

Entrevistadora: A eso quería llegar como lo hace usted como profesor y como director también, ¿cómo hace esa bajada usted desde lo que conversan ustedes hasta lo que llega a cada sala?

Entrevistado: Nosotros hacemos esa bajada enganchándonos de todas la efemérides que hay, porque nosotros no lo hacemos a nivel de asignatura, lo hacemos ocupando las efemérides de los meses, en donde realizamos actuaciones, actuaciones coreográficas, canto, somos malos para cantar, >fuimos el otro día a una audición y salimos muy pocos cantantes< (ja), pero si hay niños que les gusta dramatizar, les gusta recitar, entonces hay niños, por eso, pero lo hacemos enganchando exclusivamente para los actos importantes que hace el colegio.

Entrevistadora: ¿Cree usted que hay concordancia entre el discurso del proyecto y el trabajo de aula?

Entrevistado: Mire, hay una concordancia exterior, que se están haciendo las cosas, que se fomenta todo este tipo de arte, pero que no está en el PEI (ja)

Entrevistadora: Claro hay una concordancia a nivel de discursos, pero no a nivel de documentación o los lineamientos.

Entrevistado: Una cosa así, sí.

Entrevistadora: La última parte hablamos de metodología y didáctica, estamos armando una breve definición de lo que se entiende como colegio sobre metodología y didáctica, o ¿para usted es lo mismo metodología y didáctica?

Entrevistado: Es que la metodología, °es tan finito el límite de metodología y didáctica°, cuesta separar uno de otro, pero la metodología que nosotros utilizamos es a través de los encantamientos de los grupos, ya. Tratamos de encantar primero a los chiquillos de motivarlos (1 seg) para que ellos puedan desarrollar ciertas capacidades, >utilizando estrategias tecnológicas<, por ejemplo si yo estoy pasando en artes plásticas el arte precolombino, difícilmente aunque traiga algunas láminas, aunque yo le explique en el pizarrón, van a poder entender que es lo que realmente es el arte precolombino, pero si yo utilizo la tecnología y muestro el arte precolombino y muestro las láminas van a sacar cuenta de lo que estamos haciendo, igual que el arte contemporáneo, (2 seg) decir el arte contemporáneo hace esto chiquillos, no van a entender. El arte es una cuestión virtual.

Entrevistadora: Pero ¿sirve como estrategia?, tomando en cuenta que la metodología es el tiempo o como se estructura la clase con todos los momentos, (<2 seg) ¿Personalmente a

usted le ha servido el arte como estrategia?, antes que eso, perdón, ¿conoce el concepto de integración curricular?

Entrevistado: Si.

Entrevistadora: ¿Ha logrado incorporar el arte en otras asignaturas? ¿Sirve como estrategia?

Entrevistado: Es que lamentablemente yo hago arte, >hago artes plásticas no más<, yo no he tenido la experiencia de vincular un poco el arte con lenguaje o matemáticas.

Entrevistadora; ¿Pero podría servir o no?, o ¿solamente el arte por si solo como estrategia metodológica?

Entrevistado: Es que ninguna asignatura funciona sola, es todo en un mundo, es todo un engranaje, cada uno hace lo suyo, (<2 seg) perfectamente se puede hacer, pero yo no lo he hecho en lo personal, °hago artes plásticas no más°.

Entrevistadora: Y en la experiencia, por lo menos en este colegio como ha sido, bueno usted me dice que los niños no siempre terminan sus trabajos, pero ¿hay alguna experiencia que pueda rescatar de los años que ha trabajado acá?, algo que le haya llamado la atención que haya podido vincular la familia y la comunidad, >pero en el aula<, no tanto en las celebraciones o en los actos, algo que le haya llamado la atención con un curso.

Entrevistado: Me pillas de sorpresa, tendría que hacer una introspección para acordarme un poco si hay algo que me pudiera mmm (>2 seg) no sé, no, no recuerdo en este momento, no recuerdo en este momento que podría.

Entrevistadora: Yo le pongo un caso, ayer por ejemplo en el taller de artes llego una integrante nueva, y me conto Karen que ella se frustra mucho y se pone a llorar, rompe los trabajos, entonces ayer estaba haciendo su autoretrato, ellos tienen una tarjeta como del club, entonces ella comenzó con que le había quedado feo, y yo le dije” a ver no existen los dibujos feos, por lo menos para este caso como es tu autoretrato refleja tu estado de ánimo de cómo te sientes, por ende si un dibujo te queda feo puede ser porque te sientes triste o enojada, y eso significa que tengo que analizarlo y después lo corrijo, no es que este mal”, entonces ella me dijo,” no me tengo que angustiar si me queda feo, entonces ¿no está mal?”, ¡no! le dije yo, “entonces voy a empezar a valorar mis trabajos”-dijo ella-“porque son parte de mí”, como que se pega reflexiones bien profundas.

Entrevistado: Sabe en general los niños y de siempre los he escuchado, tienen una tremenda inseguridad al realizar sus cosas, el arte, pintar especialmente, ellos serán muy autocríticos de sus trabajos que la verdad de las cosas es que no están muy conformes con lo que están haciendo, y para ello la solución que tenía, y a lo mejor esa puede ser una estrategia que yo he estado practicando este último tiempo, que cuando ellos después de su autocrítica ellos encuentran que su trabajo está muy malo, ellos vienen y lo rompen, (1 seg) la cosa es que cuando comienzan a realizar su trabajo yo se los marco, les marco la hoja, la cosa es que ya no me preguntan si está bien o mal el trabajo, pero yo siempre estoy predicando en el sentido de que si algo está a trasmano hay que corregirlo, <pero en el mismo trabajo>, no hacer otro nuevo, sino que hay que ir corrigiendo.

Entrevistadora: Y como se ingenian, cuando ellos tienen ese concepto, que ellos quieren hacer una cosa y por la manualidad en si no resulta

Entrevistado: Es que de repente resultan cosas muy pintorescas, a veces resultan otro tipo de trabajo, que no tenían pensado, y a la vida les queda bonito, y cumplen con la escala de evaluación que uno hace

Entrevistadora: Qué pasa cuando ya llega el momento de la evaluación, ¿alcanzan a hacer una retroalimentación? ¿Mira que te paso aquí? Alcanzan a ver eso o es más que nada se ve-

Entrevistado: Más que nada es trabajo terminado, (<2 seg) no hay más reflexión, ni comentarios acerca de cada trabajo, sino que se termina, el comentario es cuando no lo terminaron, ahí uno pregunta, indaga que es lo que paso, pero normalmente son cuestiones de tiempo

Entrevistadora: Y ha pasado que algún niño le diga, “sabe que yo quería hacer esto tal como me cuenta usted, y me salió esto otro”, o usted le dice te quedo bonito, hay algún comentario que venga de parte de niño, una cosa es que no nos pregunten y otra cosa es que a veces ellos espontáneamente comentan

Entrevistado: Es que ellos como ya saben esa parte, >ya la tienen incorporada<, ya no me van a preguntar si esta bonito o esta feo, ellos siguen trabajando no más, siguen trabajando, lo que si me preguntan es si pueden hacer ciertas cosas a sus trabajos, le puedo incorporar esto o puedo hacer esto, puedo usar este color

Entrevistadora: ¿Cuál es la respuesta suya?

Entrevistado: Claro, yo siempre los estoy apoyando, pero también yo les trato de incorporar el concepto de su visión, <no es mi trabajo>, yo siempre les digo o les hago un dibujito y >no falta el que está pendiente en buscarme el error<, y yo les digo “este es mi dibujo”, así lo siento y así lo veo, pero yo no le pregunte a nadie si estaba bien o mal, entonces ellos tienen ese mecanismo lo tienen dado.

Entrevistadora: ¿Usted les hace desde quinto cierto?

Entrevistado: Si

Entrevistadora: Qué bueno saberlo, por la apreciación de los chicos

Entrevistado: No y el año pasado le hice a primero y segundo básico.

Entrevistadora: Y ¿cómo fue la experiencia?

Entrevistado: Es que ahí es diferente, porque les enseñan los colores, a respetar los bordes, a pintar con lápiz de color no a rayar (ja), el dibujo yo se los hacía o fotocopiaba y ellos iban completando, era más sencillo para ellos.

Entrevistadora: Finalmente con respecto a la didáctica, bueno usted es profesor de historia, y no ha podido realizar ambas asignaturas a la vez. La última pregunta es ¿incluye el arte en la didáctica?

Entrevistado: Pero en la historia si yo he llevado el arte, en historia usted sabe, la confección de mapas de paisajes naturales o diferentes tipos de paisajes, uno también tiene que de repente dibujar, <entonces indirectamente uno lleva a los niños a hacer artes>.

Entrevistadora: Claro hay profesores que dicen que busquen recortes de internet y ahí me acorde de que cuando yo estudiaba también

Entrevistado: Nosotros antes teníamos que hacer todo en papelógrafo, (2 seg) hacíamos paisajes naturales, paisajes culturales, las diferencias, y era rico en eso sentido porque ahí se desarrollaba la potencialidad que yo te hablaba al comienzo, yo desconocía que podía hacer eso, y a lo mejor le podría pasar a los alumnos eso, pero es más fácil meterse a internet, (1 seg) la tecnología ha matado un poco la visión o la fantasía de las personas, en el sentido del arte.

Entrevistadora: ¿Algo más que usted quiera agregar?

Entrevistado: Yo la verdad de las cosas que se ha dejado mucho, (<2 seg) mire tenemos muchas capacitaciones de lenguaje, perfeccionamiento hay de todo tipo de lenguaje, matemática, historia, ciencias, hasta de inglés últimamente, pero no tenemos capacitaciones por ejemplo para enseñar música, no hay ya, ni tampoco hay profesores especialistas, no hay profesor y capacitaciones de artes visuales, antes nosotros teníamos capacitación y talleres de artes manuales que también desarrollábamos ciertas habilidades de los chiquillos y eso se ha ido perdiendo, y cosas que eran realmente bonitas, porque nosotros montábamos tremendas exposiciones a fin de año, con todos los trabajos de los chiquillos, y eran espectaculares esas exposiciones, <se ha perdido>.

Entrevistadora: ¿Hace cuánto tiempo pasaba eso? Más o menos, ¿estamos hablando de este colegio?

Entrevistado: En general, estoy hablando de hace (2 seg) cinco o seis años atrás, no hace mucho tiempo

Entrevistadora: Y ¿qué paso?

Entrevistado: No hay especialistas, no hay una capacitación, a duras penas uno ha logrado incorporar la evaluación para esas asignaturas, que antes era solo de apreciación personal

Entrevistadora: Eso le iba a preguntar ¿Cómo se mide?

Entrevistado: Ahora hay escalas en donde se han dado algunas pautas, y esas escalas si es que se aplican en cada trabajo uno determina una nota final, porque antes era al ojímetro no más (ja), este está bonito un siete, este no un dos.

ANEXO 4. Autorizaciones entrevistas.

Estimados Sr(ita):
Institución: Colegio Mariano Latome Court
Dirección: Camino real Km 10 Tuncahue, Codegua
Teléfono: 269386
E-Mail: latomecourt@gmail.com

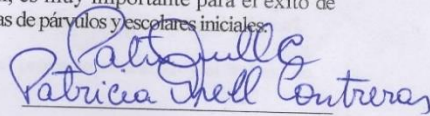

Nombre Firma y Timbre
Encargado de Institución

El Equipo de tesis integrado por Karen Salas y Fernanda Córdova, solicita respetuosamente su autorización para conocer sus impresiones en torno al tema "Arte, educación y primera infancia: Relevancia de la educación por el arte en la educación general básica" las cuales serán utilizadas en el proyecto de tesis que ambas alumnas llevan a cabo y que se espera vayan en directo beneficio de las personas que el colegio Mariano Latome atiende.

La presente entrevista se aplicará a las personas que la institución beneficia (docentes de 1º y 2º, 3º y 4º año, director de la escuela y apoderados(as) de los niveles anteriormente señalados), elegidas utilizando el método de muestreo aleatorio simple, entre los meses de octubre y noviembre del presente año, por las tesis.

Este proyecto se ejecuta con el acompañamiento y supervisión en la planificación y organización por los docentes de la Universidad de Chile Marcelo Pérez y Yasna Lepe, entre los meses de marzo a diciembre.

Desde ya agradecemos su disposición y su colaboración, es muy importante para el éxito de este proyecto de tesis y para la formación como futuras educadoras de párvulos y escolares iniciales.


Nombre y firma entrevistado(a)

Codegua, 23 de Octubre de 2014

Estimados Sr(ita):
Institución: Colegio Mariano Latorre Court
Dirección: Camino real Km 10 Tunchahue, Codegua
Teléfono: 269386
E-Mail: latorecourt@gmail.com



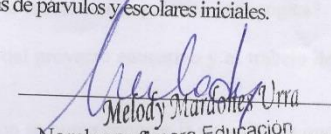

Nombre Firma y Timbre
Encargado de Institución

El Equipo de tesis integrado por Karen Salas y Fernanda Córdova, solicita respetuosamente su autorización para conocer sus impresiones en torno al tema "Arte, educación y primera infancia: Relevancia de la educación por el arte en la educación general básica" las cuales serán utilizadas en el proyecto de tesis que ambas alumnas llevan a cabo y que se espera vayan en directo beneficio de las personas que el colegio Mariano Latorre atiende.

La presente entrevista se aplicará a las personas que la institución beneficia (docentes de 1° y 2°, 3° y 4° año, director de la escuela y apoderados(as) de los niveles anteriormente señalados), elegidas utilizando el método de muestreo aleatorio simple, entre los meses de octubre y noviembre del presente año, por las testistas.

Este proyecto se ejecuta con el acompañamiento y supervisión en la planificación y organización por los docentes de la Universidad de Chile Marcelo Pérez y Yasna Lepe, entre los meses de marzo a diciembre.

Desde ya agradecemos su disposición y su colaboración, es muy importante para el éxito de este proyecto de tesis y para la formación como futuras educadoras de párvulos y escolares iniciales.


Nombre Encargado(a)
Melody Mardones Urra
Profesora Educación Básica Parvularia

Codegua, 23 de Octubre de 2014

Estimados Sr(ita):

Institución: Colegio Mariano Latorre Court

Dirección: Camino real Km 10 Tuncahue, Codegua

Teléfono: 269386

E-Mail: latorecourt@gmail.com



Nombre, Firma y Timbre
Encargado de Institución

El Equipo de tesis integrado por Karen Salas y Fernanda Córdova, solicita respetuosamente su autorización para conocer sus impresiones en torno al tema "Arte, educación y primera infancia: Relevancia de la educación por el arte en la educación general básica" las cuales serán utilizadas en el proyecto de tesis que ambas alumnas llevan a cabo y que se espera vayan en directo beneficio de las personas que el colegio Mariano Latorre atiende.

La presente entrevista se aplicará a las personas que la institución beneficia (docentes de 1° y 2°, 3° y 4° año, director de la escuela y apoderados(as) de los niveles anteriormente señalados), elegidas utilizando el método de muestreo aleatorio simple, entre los meses de octubre y noviembre del presente año, por las tesis.

Este proyecto se ejecuta con el acompañamiento y supervisión en la planificación y organización por los docentes de la Universidad de Chile Marcelo Pérez y Yasna Lepe, entre los meses de marzo a diciembre.

Desde ya agradecemos su disposición y su colaboración, es muy importante para el éxito de este proyecto de tesis y para la formación como futuras educadoras de párvulos y escolares iniciales.

Carlos Ramón Osorio González
Profesor Educ. General Básica
Pontificia Univ. Católica de Chile

Nombre y firma entrevistado(a)

Codegua, 23 de Octubre de 2014

ANEXO 5. Actas de validación de instrumentos por expertos

ACTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

Datos del (la) Experto(a)	
Nombre completo	Dora Luisa Matta Baeza
Título profesional	
Universidad donde lo obtuvo	
Grado académico	Licenciatura en Artes con mención en Artes Plásticas
Universidad donde lo obtuvo	Universidad de Chile
Fecha revisión	21/10/2014

Dimensión Antecedentes

Se sugiere revisar o corregir:

Otras observaciones:

Dimensión "concepción de arte":

Se sugiere revisar o corregir:

Otras observaciones:

Dimensión "El arte en la educación infantil"

Se sugiere revisar o corregir:

Forma visualizada

Otras observaciones:

21/10/2014

Dimensión "lineamientos institucionales":

Se sugiere revisar o corregir:

Otras observaciones:

Dimensión "arte como metodología"
Se sugiere revisar o corregir:
Otras observaciones:

Dimensión "estrategias didácticas":
Se sugiere revisar o corregir:
Otras observaciones:

Firma Experto(a): _____



ACTA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

Datos del (la) Experto(a)	
Nombre completo	Yasne Marcela Repe Saboliz
Título profesional	Profesora especializada en Danza
Universidad donde lo obtuvo	Universidad de Chile.
Grado académico	Licenciada en Artes mención Danza
Universidad donde lo obtuvo	Universidad de Chile
Fecha revisión	21 / 10 / 2014.

Dimensión Antecedentes

Se sugiere revisar o corregir :

Otras observaciones:

Dimensión "concepción de arte":

Se sugiere revisar o corregir:

Otras observaciones:

Dimensión "El arte en la educación infantil"

Se sugiere revisar o corregir:

Handwritten notes in Spanish, including "Unidad de Arte", "El arte en la educación infantil", and "El arte en la educación infantil".

Otras observaciones:

Handwritten date: 11/05/01/10

Dimensión "lineamientos institucionales":

Se sugiere revisar o corregir:

Blank space for notes.

Otras observaciones:

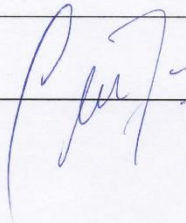
Blank space for notes.

Blank space for notes.

Dimensión "arte como metodología"
Se sugiere revisar o corregir:
Otras observaciones:

Dimensión "estrategias didácticas":
Se sugiere revisar o corregir:
Otras observaciones:

Firma Experto(a): _____



Objetivo de la entrevista

Recoger las visiones de los docentes de primera infancia y directivos de la comunidad rural del colegio Mariano Latorre en torno a la importancia del arte en el proceso formativo escolar.

Destinatarios

Docentes de NT1 y NT2, NB1 y NB2 que realicen clases en área vinculadas al arte y directivos del establecimiento

Pauta de entrevista semiestructurada

Se le informa al participante de la entrevista que toda información personal va a ser resguardada, que no está obligado a participar, solicitando la autorización a grabar la entrevista. Además se explicará que se transcribirá la entrevista utilizando la doble digitación.

Entrevista

-Dimensión Antecedentes: Nombre, edad, formación académica, experiencia profesional, áreas de especialización y asignaturas de interés.

-Dimensión “Concepción de Arte”: se busca realizar un acercamiento a las nociones de arte que posee el docente y el significado que adquiere para él o ella en el ejercicio de su quehacer profesional.

¿Qué es para usted el arte? ¿Cómo lo concibe?

¿Qué experiencias significativas como docente ha vivido usted en torno al arte?

-Dimensión “El arte en la educación infantil”: se desea conocer que opina el docente con respecto al aporte que el arte brinda a la educación infantil.

¿Cuál considera usted que es el aporte del arte a la educación infantil?

¿Cómo visualiza usted ese aporte en el desarrollo del ser humano?

-Dimensión “lineamientos institucionales”: Desde la perspectiva del docente se busca conocer la opinión de los lineamientos institucionales y curriculares nacionales y su vinculación con el arte.

¿Cree usted que para el curriculum nacional todas las asignaturas poseen la misma importancia? ¿Por qué?

¿Cuál es el sentido del arte en el planteamiento de la educación básica chilena? ¿Qué tipo de ciudadano estaría contribuyendo a formar?

En su experiencia en la escuela ¿cómo se incluye el arte en los lineamientos institucionales?

¿De qué forma usted refleja los lineamientos centrales de la escuela en su práctica pedagógica?

¿Cree usted que hay una concordancia entre el discurso del proyecto educativo y el trabajo de aula que en este colegio se realiza? ¿Por qué?

-Dimensión “arte como metodología”: en esta dimensión se busca conocer la experiencia que posee el docente incluyendo al arte como estrategia metodológica.

¿Qué opina del arte como estrategia metodológica?

En su experiencia en la escuela ¿ha trabajado el arte como estrategia metodológica? ¿Cómo fue la experiencia? ¿Puede relatarla? ¿Cuáles fueron los resultados?

¿Ha utilizado alguna vez la integración de contenidos a través del arte? ¿Qué opinión tiene respecto de esta metodología de trabajo?

Dimensión “estrategias didácticas”: las estrategias didácticas son fundamentales dentro del proceso del qué hacer docente, el arte brinda miles de herramientas que potencian las didácticas realizadas en el aula. En esta dimensión se busca conocer si el docente recurre a los distintos lenguajes artísticos en la didáctica de sus clases.

¿Incluye usted el arte en la didáctica? ¿De qué manera? ¿En qué asignaturas usted incluye la didáctica artística? ¿Cuál ha sido la recepción de los niños y niñas?

ANEXO 6. Focus Group

Focus Group con niños y niñas

Caracterización del grupo
Cantidad de participantes: 11 niños y niñas Edad: 6 a 10 años. Cursos: 1° y 2° básico integrado y 3° y 4° básico integrado Moderadora: Fernanda Córdova Covarrubias

Cuando yo digo la palabra ARTE, ¿En qué piensan?	Primer Grupo N: ¿Qué podemos hacer cosas con las manos? N: ¿Hacer cosas con las temperas? N: hacer manualidades N: hacer cosas con... con... greda N: ***** con esculturas N: Mmm...reciclar N: Ehhh ... hacer cosas con plasticina N: Hacer monitos con tempera... N: Pintar... N: Hacer cosas con la plasticina... N: Eh...¿crear? N: eh... hacer cosas con lápices N: Hacer cosas con témpera N: (... 7 segundos) Hacer... ¿esculturas? N: Hacer recortes con papel N: Hacer esculturas con las manos

	<p>N: Hacer cosas... mmm... (... 3 segundos) con esos papeles que tengo que traer mañana? AHH CON ... ¿EL ORIGAMI? Ya, papel lustre</p> <p>N: Una pequeña obra de... de arte?</p> <p>N: mmm... (5 segundos) mmm...</p> <p>Segundo grupo</p> <p>N: En la cueca!</p> <p>N: No, porque eso es un baile</p> <p>N: Si porque es un baile</p> <p>N: Y es creada por el hombre</p> <p>N: En los autoretratos</p> <p>N: En cosas que hacemos con materiales, como el fierro?</p> <p>Moderadora: ¿De dónde sale el arte?</p> <p>N: De la mente!</p> <p>N: De la inspiración</p> <p>N: Creando</p> <p>N: Del cerebro</p> <p>N: De algo nuevo, para aprender más cosas</p>
<p>¿Conocen otras formas de arte, que no sean pintar, dibujar o trabajar con materiales? Como el teatro, por ejemplo...</p>	<p>N: ¿Cantar?</p> <p>N: ¿Bailar?</p> <p>N: No, esas no son formas de arte, el arte es solo trabajar con materiales, con las manos... el resto es otra cosa...</p> <p>N: Actuar</p> <p>N: También el arte puede ser comediante!</p>
<p>¿Les gusta el arte?</p>	<p>N: Si porque es entretenido</p> <p>N: Si, porque hacemos cosas nuevas</p> <p>N: Si, porque me gusta trabajar y hacer muchas cosas</p>

	N: Si, porque aprendo y me divierto
¿Es importante aprender arte en el colegio? ¿Por qué?	<p>N: Porque aprendemos más y sabemos cómo hacer arte</p> <p>N: como hacer una canción, o hacer dibujitos con las manos (...)</p> <p>hacer monitos con las sombras... así aprendemos más, en historia</p> <p>N: Que si queremos ser cuando grandes artistas, podemos aprender (desde ya) a ser artistas, hay que hacer arte cuando chicos porque si no, no va a poder hacer arte cuando grande</p> <p>N: Para crear más dibujos y después hacerlos más creativos y hacerles más detalles</p> <p>N: No, porque no enseña nada</p> <p>N: Si, porque nos enseña algo... aprender a pintar</p> <p>N: aprender a dibujar</p> <p>N: A vivir/ dividir (¿?)</p> <p>N: Cosas de la vida diaria</p> <p>N: Enseñan diferentes técnicas</p> <p>N: ¿El arte que hacemos?</p> <p>N: A pensar</p> <p>N: A calcular</p> <p>N: A inspirar la mente</p> <p>N: A crear</p>
¿Qué opinan de las clases de arte en el colegio?	<p>N: son aburridas</p> <p>N: es pesado el profe</p> <p>N: son divertidas</p> <p>N: uno puede aprender más</p> <p>Moderadora: ¿Son necesarias?</p> <p>N: Si, porque podríamos ser pintores</p> <p>N: Si, porque enseñan buenos modales (hábitos)</p> <p>N: Sí, porque podemos contar cuentos, disfrazarse</p>

	N: Expectativa (no se entiende la idea completa)
¿Se puede usar el arte en otros ramos?	<p>N: No, porque lo otro es trabajo</p> <p>N: No, porque en los otros ramos dan tareas</p> <p>N: Y en arte sólo se dibuja</p> <p>N: En matemáticas se resta y se suma y en arte no</p> <p>N: En otros ramos hay que pensar</p> <p>N: En otros ramos hay números y el arte es cultura</p> <p>N: En las otras materias se enseña algo más específico</p> <p>N: Si, en los otros hay actividades</p> <p>Moderadora: ¿Y qué pasaría si se mezclaran los ramos?</p> <p>N: Sería peor</p> <p>N: Sería mejor, porque se aprendería más</p> <p>N: Sería muy estructurado y no nos dejaría hacer dibujo libre</p> <p>Moderadora: ¿Qué asignaturas creen ustedes que se podrían combinar? Por ejemplo puedo combinar una clase artes visuales con historia y ustedes hacen una maqueta</p> <p>N: Artes visuales con lenguaje</p> <p>N: Matemáticas con música</p> <p>N: Tecnología con historia</p> <p>N: Usar artes en ingles</p>
¿Conocen a algún adulto a quien le haya servido el arte? ¿Qué no necesariamente sea artista?	<p>N: A mi mamá le sirve porque pinta muy lindo</p> <p>N: Mi mamá escribe muy lindo</p> <p>N: Les trae recuerdos (a mi familia), cuando pintamos un dibujo, nos acordamos de él</p> <p>N: A mi vecino no le gusta que le dibujen cosas. Una vez le dibujé algo y lo pegué en la reja y decía “boten todos la basura</p>

	aquí”.(risas)
¿Para qué creen ustedes que les va a servir el arte cuando sean grandes? ¿Todo lo que han aprendido aquí en el colegio?	<p>N: ****</p> <p>N: Cuando uno aprende chico a hacer arte, cuando grande también puede hacer arte después</p> <p>N: Para que cuando seamos grandes seamos pintores</p> <p>N: Para pintar bonito</p> <p>N: Porque se queda en la memoria y si uno quiere ser pintor y se ensaya harto cuando niños va a aprender bien cuando grandes</p> <p>N: Hay que aprender cuando chicos, porque cuando grandes no vamos a tener tiempo</p> <p>N: Sii... los adultos no tienen tiempo ... se ponen ropa elegante, salen pa` to`osla`os ... se olvidan de pintar</p> <p>N: ... Y se olvidan de nosotros también.</p> <p>N: Porque después uno puede tener la carrera de ser un gran pintor</p> <p>N: Para tener una capacidad imaginativa</p> <p>N: Para hacer trabajos</p> <p>N: Por ejemplo cuando uno quiere ser... arquitecto Puede hacer maquetas para después hacer edificios</p> <p>N: Uno puede ser ingeniero (el arte sirve) para dibujar las construcciones.</p> <p>N: Aprender las líneas! Por ejemplo, las líneas de esta sala... quedó chueca...</p> <p>N: Se pueden dibujar planos</p>
¿Cómo les gustaría que se enseñara el arte en la escuela? ¿Cómo se lo imaginan?	<p>N: Mostrando la profesora arte grande ... haciendo una cosa así, mediana, y lo empiecen a mostrar y lo empiecen a pintar ellos (las niñas y los niños) también</p> <p>N: Nos gustaría que hicieran más cosas, ¡Como collares!</p> <p>N: ¡Ir de paseo!</p>

	<p>N: Ir a acampar a una piscina. Podemos hacer arte en la piscina</p> <p>N: Para dibujar allá</p> <p>N: Para ver la estructura, como se hace la piscina</p> <p>N: Para apreciar el paisaje, observarlo y luego dibujarlo</p> <p>N: Podríamos hacer un cuadro nosotros mismos</p> <p>N: Tener una clase de escultura...</p> <p>N: Deberíamos ir a un lugar, dibujar el paisaje y después hacerlo así...</p> <p>N: Poner los cuadros que pintamos en la sala</p> <p>N: Hacer un ... un ... un juguete con greda</p> <p>N: Mmm ... con palitos de helado?</p> <p>N: Debería haber un club de niños</p> <p>N: Si! Un club de arte!</p> <p>N: Si un club</p> <p>N: Y poder bailar</p> <p>N: Que no fuera el director el que hiciera clases</p> <p>Todos: ¡¡¡Sí!!!</p> <p>N: Es muy gritón</p> <p>N: Quiere que todo sea perfecto</p> <p>N: Si, todo perfecto</p> <p>N: Todo tiene que ser perfecto</p> <p>N: Se enoja ...</p> <p>N: Por ejemplo, si hace una casa...</p> <p>N: Por ejemplo! Hace el árbol parecido así, un poquito, o hartoo hartoo, y el tío le dice ¡NO! Un 5,2 ALTIRO! ...°a nadie le regala el 7°...</p> <p>N y N: A nadie...</p> <p>N: (Si fuera profesor) Haría que vayan al patio a dibujar</p> <p>N: ¡Música!</p>
--	---

	<p>N: ¡Nada!</p> <p>N: Dejaría que todos hicieran cosas diferentes</p> <p>N: Yo les diría que sacaran sus mesas para afuera y dibujaran el paisaje como les quede</p> <p>N: Que si les queda perfecto, o que no les quede muy bien, que no importa que les quede malo, igual les pondría un 7</p> <p>Todos: Porque se esfuerzan! / Por el esfuerzo!</p> <p>N: Por ejemplo, le pido que haga un dibujo, un árbol de esos con hojitas, así, bien detallado, y si le sale mal, un 7 igual porque se esforzó.</p> <p>N: Esforzarse en arte es más fácil!</p> <p>N: En arte hay que ver la capacidad de arte, de dibujar de nosotros</p> <p>N: De poder actuar...</p> <p>N: Hay que tratar de superar la vergüenza también</p> <p>N: Hay que enseñar a que sean buenos! Que sean buenos compañeros</p> <p>N: A no ser tímidas</p> <p>N: Porque actuamos delante de todas las personas</p> <p>N: Si yo dibujo un auto y me saco un 7, mi mamá me felicita!</p>
--	--

Focus Group con Familias

Caracterización del grupo
Cantidad de participantes: 10 apoderados
Relación con el alumno: madre, padre y abuelos.
Cursos: 1° y 2° básico integrado y 3° y 4° básico integrado
Moderadora: Fernanda Córdova Covarrubias

<p>¿Qué entienden ustedes por arte? Pensando en lo que aprendieron ustedes cuando iban al colegio, lo que han visto en la tele, en su familia, acá en el colegio, la comuna, desde lo que se imaginan ustedes, etc?</p>	<p>Mamá 4: De repente es una manera como de expresarse? Ehhh ... por ser cuando uno pinta suelta la rabia, si es que tiene rabia, ehmm...dolor, ehh todo lo que uno va sintiendo se ...se expresa ***</p> <p>Mamá 2: - Colores, texturas, como sienten, como se expresan</p> <p>Mamá 1: Como los niños ven el mundo, >o cómo ellos quisieran ser<, por ejemplo en estos momentos estábamos haciendo juguetes, como ellos quisieran que fueran sus juguetes</p> <p>Moderadora: ¿por qué rescatan la experiencia de hoy?</p> <p>Papá: Ehh... yo encuentro que fue bueno que trabajemos junto con ellos, a pesar que uno de repente en la casa no le pone** mucha atención a los hijos, si pensamos, es poco lo que los tomamos en cuenta, porque habitual o sea*** que en ningún/mi** caso los retamos, no, es que... nos molestan, en la casa los hijos por cualquier cosa nosotros, no se pos los retamos/cortamos**...y eso... no es bueno. *** Pero esto (las clases de arte) es bonito, porque así los niños también no se sienten, que estamos preocupados... ellos se sienten, nosotros si estamos preocupados, que valoren también ellos que... nuestro trabajo, como padres, o madres, y así ellos</p>
--	---

	<p>*** pero lo encontré súper bonito, me gustó, verán que yo...no estoy en clase, con mis hijos.**</p> <p>Mamá 5: No, es bueno porque habíamos estado en clase así... fue entretenido</p> <p>Mamá 4: Me gustó, como (para) repetirse eso, porque así...en clase de matemática, o de lenguaje uno no aprende lo mismo</p> <p>Mamá 6: Si, porque, es bien bonito porque ... a XXXX yo lo tengo al lado, y está trabajando po, yo nunca así en la casa no puedo lograr que la *** y el **** estén juntos trabajando Y ahora por primera vez ... me dio una custión así, como una sensación rara, una emoción claro, porque estaban los dos y sin pelear. S</p>
<p>Ahora desde su experiencia actual en la escuela, ¿Qué les parece el trabajo relacionado con arte?</p>	<p>Mamá 1: es que en el colegio se hacen cosas, pero yo no entiendo mucho lo que hacen.</p> <p>Mamá 3: a mí me gustaría que fuera una clase igual como la que fue ahora, con nuestros hijos. Además, Cuando hubo ese cambio que los niños estaban trabajando con madera <con los niños de sexto y quinto>, por ser al XXX le gusta cocinar, no le gusta juguetería al XXX, y ahora no sé en qué quedo eso</p> <p>Mamá 4: Los separaron, fue como muy brusco, >los hombres acá y las mujeres para allá<, fue muy machista, ya no se usa el machismo.</p> <p>Mamá 2: A mi hijo le gustaba venir a cocinar y me decía, “mamá te voy a cocinar esto” y él llegaba con el afán de que él me había cocinado algo a mí, llegaba a la casa “mami mira lo rico que hice”, y como ahora lo tiraron a juguetería ahora me dice “mamá tengo que llevar una tabla ”, es muy así el</p>

	<p>cambio</p> <p>Mamá 3: Al XXX por ser, no le gusta trabajar con sierra, a él le complica mucho, y a la XXX le encanta pero al XXX fue todo al revés, le gusta la cocina, si en la casa yo lo tengo que andar retando, >me da miedo que se queme<, a él le gusta cocinar y cuando a él lo sacaron de cocina lo echaron más pa abajo, porque en vez de subirle el autoestima, le bajaron el autoestima.</p> <p>Mamá 2: Y integraron a otro curso más grande en el mismo taller</p> <p>Papá: La cosa es que los niños, hoy en día (2 seg) en la casa les gusta hacer lo que hacen los papás, en qué sentido, como dicen la cocina, les gusta hacer todo lo que los grandes hacen en la casa, ellos quieren ayudar, ellos quieren hacer esto, entonces yo también, yo soy de la cocina, yo dejo que estén al lado para que aprendan, porque tengo amasandería</p> <p>Mamá 3: Usted como lleva su tesis hasta ahora, me gustaría que hablara con el director como profesora, para que estos cursos se repitan</p> <p>Mamá 3: Si, que se repitan pero no solo en artes manuales, sino que también como en lenguaje y matemática</p> <p>Mamá 1: Porque algunos no tenemos las capacidades, ya estamos grandes y no podemos ayudarle a nuestros hijos, por lo mismo, porque no sabemos esa materia que están pasando y ¿cómo lo ayudamo?</p>
<p>Básicamente, necesito saber si me pueden contar un poquito, por</p>	<p>Mamá 1: Ella era de tercero y cuarto</p> <p>Moderadora (Fernanda): De tercero y cuarto. ¿Era la profesora jefe?</p>

<p>favor, cómo eran las clases (de arte) antes, qué es lo que se enseña aquí, cómo ven ustedes que se enseña el arte, si tiene alguna importancia, si no, si es un ramo más, si han visto algún cambio, si ha sido para mejor o para peor, ustedes anteriormente cuentan de la profesora Gilda, ¿Quién era ella? ¿De qué curso era?</p>	<p>Mamá 1: Profesora jefe, si Moderadora (Fernanda): Ya. Mamá 1: Era la profesora jefe y ella empezó a... a.... a modelarnos con el arte. Por ejemplo nosotros veíamos a mi hija (mayor), no era muy... pero ella (la tía Gilda) hacía actividades así como ustedes, desde que empezamos, o sea... no así fomes, siempre lo mismo... Entonces, ponte tú, esa vez salieron a recolectar hojas. Entretenido para los niños andar afuera, detrás de las hojas. Era diferente, y ahí ella de a poco fue con el trabajo ya... y... pero hicieron trabajos bonitos. Y lo otro, lo otro bueno de ella, que los niños después veían expuesto el trabajo. La tía lo que hacía después aquí en el patio, en el grande, en esta cuestión, la multicancha, invitaba a la comunidad a ver los trabajos de los niños. Entonces igual era bonito pa` ellos po`.</p> <p>Mamá 2: Se sentían reconocidos</p>
<p>Moderadora: (Eso, eso les iba a preguntar. ¿Cómo lo expresaban los propios niños en la casa, qué les contaban, porqué era importante para ellos? Porque una cosa es que se vea bonito... y otra no sé, pues... ¿Se sentían reconocidos?</p>	<p>Mamá 2: Y realmente les enseñaba a hacer cosas eficientes. Por ejemplo hacían una actividad y en la casa lo guardaban. Por ejemplo hacían cosas para la cocina, o lo que hicieron un jarrón, y después mi mamá le colocaba flores (risas) Mamá 1: Exactamente. Yo también tengo el jarrón. Eso fue lo ***. Era un jarrón de papel. Era súper simple Mamá 2: Estaba hecho de cartón piedra. Sinceramente *** Lo que pasa es que**** se sienten que van****</p>
<p>¿Qué creen que pasó</p>	<p>Mamá 2: Yo creo que más del 50% es del profesor porque de</p>

<p>que ese sistema de trabajo no se mantuvo después de que la profesora Gilda se fue? (agente de cambio)</p>	<p>ahí viene la motivación, pero con los profes acá nosotros tratamos de... Por ejemplo, la tía Isabel, esa profe tiene harta/alta asistencia porque hay cercanía con ella. Uno... la cosa es que tiene buena llegada con los alumnos, intachable (con) los niños, nada que decir... Pero ella dice: “50 y 50. Yo pongo mi 50 y ustedes ponen su 50”. ***</p>
	<p>Mamá 3: Ahí depende mucho del sistema del profesor</p> <p>Mamá 2: Era súper potente la tía Gilda porque ella era súper motivada</p> <p>Mamá 1: Es que ella era muy entusiasta, era muy entusiasta...era...era...ponte tú...por ejemplo para el aniversario po`, el tercero y cuarto siempre ha sido un curso de hartos (niños), cuando estuvo ella salieron los reyes del curso... imagínate... entonces qué pasa, por qué con la tía Gilda? porque el entusiasmo, y porque el cabro, y porque esto y la coreografía, me entiende o no? Todo parte con el profesor... acá es flojera. Es queee, es que yo creo que es flojera para esto hay que tener tiempo. Para esto hay que ensuciarse las manos. Para esto hay que estar ahí con el papá y la mamá porque hay que seguir instrucciones bien puntuales. Lo que pasa es que hay papás que tienen problemas (...) no sé cómo decirlo... que se sienten como ...</p> <p>Mamá 2: (...) con las ideas que tienen. La gente siempre ha sido más motivada y ha sido más de decir las cosas a la cara...</p> <p>Mamá 1: No, la verdad es que se sienten poco integrados, porque en algunas situaciones, por ejemplo no sé pos, si el papá del niño anda cochinito, como que no, o si andaba mal olor la mamá, como que no, ¿me entiende? ... sabe, porque a</p>

	<p>veces lo que pasa es que hay papás que se vienen de la pega pa´acápo`, ¿me entiende? O sea sin lavarse las manos y venir</p> <p>Mamá 3: Por lo menos están aquí (risas), como sea</p> <p>Mamá 1: Exactamente, a mí me llama mucho la atención cuando la tía Karen, la clase que tuvimos allá en la multiuso, cuando entró dijo: “¡OHH... TANTOS PAPÁS!” súper sorprendida, y cuando yo estuve en el taller del buen comienzo, yo participé en todo y fui a las charlas ... entonces en eso me di cuenta que hay ... hay ... hay feeling cuando, cuando los profesores están, existe eso, porque si no, uno ve que no *** ...</p>
<p>¿Creen que el uso de las artes pueda propiciar algún cambio en otras asignaturas. Por ejemplo?</p>	<p>Mamá 3: Yo creo que al niño le da seguridad, lo mismo que ella (mamá 1), la experiencia de ella, encuentro que Martín hacen dos años que está acá y él ha cambiado pero un boom para lo que era, él no participaba en nada, **, no salía a la pizarra, nada, no bailaba, nada... **</p>

ANEXO 6. Autorizaciones participación de niños y niñas en Focus group

Autorización

Yo Fabian Alarcon Rut 10920946-5 padre o apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural de Codegua".

Firma



Autorización

Yo Ruth Bravo Zúñiga Rut 12.691.678-7 ^{madre} padre ó apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural de Codegua".

Firma



Autorización

Yo Lidia Venegas Solís Rut 11.132.236-8 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma Lidia Venegas

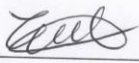
Autorización

Yo María Isabel Sandobal Conteras Rut _____ padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma maría S


Autorización

Yo Tamara Aranguiz Lizama Rut 16554374-2 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma 

Autorización

Yo Judith Fugare Cortello Rut 13.149.640-2 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma 

Autorización

Yo Johana Bueno Barra Rut 16.534.555-9 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma Johana B.


Autorización

Yo Karina Osillo Romero Rut 10.249.104-1 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma [Firma]

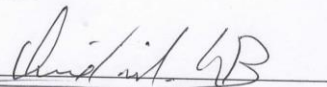
Autorización

Yo Paulina Bustamante Rut 8.285.946-2 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma 

Autorización

Yo Ariela Gómez Becerra Rut 11.997.0296 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma 

Autorización

Yo Patricia Inell Contreras Rut 11474661-4 padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma

Patricia Inell

Autorización

Yo _____ Rut _____ padre o
apoderado del colegio Mariano Latorre Court, autorizo que las opiniones de mi hijo (a) sean
registradas para la investigación "Arte, Educación y Primera Infancia. Relevancia de la
Educación por el Arte en la Educación General Básica: Estudio de Caso de una Escuela Rural
de Codegua".

Firma _____

ANEXO 7. Fotografías actividades de aula y talleres

Imagen 1. Clase de matemáticas: Construyendo un huerto. Unidades de medida. 3° año básico



Imagen 3. Clase de ciencias naturales: El sistema solar. Las capas de la tierra. 4° año



Imagen 4. Taller de artes integradas. Módulo expresión corporal.



Imágenes 5 y 6. Taller de artes integradas. Módulo expresión plástica



Imágenes 7 y 8. Taller de artes integradas. Módulo expresión plástica.

Trabajos realizados junto a la familia.



Imágenes 9 y 10. Taller de artes integradas. Módulo expresión plástica.

Trabajos realizados junto a la familia.



Imágenes 11 y 12. Taller de artes integradas. Módulo expresión plástica.



Imagen 13. Taller de artes integradas.
Módulo expresión plástica.



Imagen 14. Jornada de reflexión
PEI 2015. 3° a 6° año



Imagen 15. Exposición trabajos medio
ambiente. Niveles NT1, NT2, NB1 y NB2.



Imagen 16. Clases de artes visuales. 1° y 2°
año básico.



Imágenes 17 y 18. Clases de artes visuales. 1° y 2° año básico.

