

**Universidad de Chile**  
Facultad de Artes  
**Magíster en Gestión Cultural**

## **EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE PÚBLICO**

Influencia de la Educación Artística en los consumidores de arte

Tesis de Investigación para optar al grado Académico de Magíster en Gestión Cultural

### INTEGRANTES

Allyson Gamonal González

Pamela Sepúlveda Villa

### PROFESOR GUIA

Enrique Solanich

Profesor de Artes Plásticas

Magíster en Teoría e Historia del Arte

Santiago, Chile

2010

A nuestras familias y a los amigos,  
en especial a los que aman el arte.

## **Agradecimientos**

Gracias en especial nuestro profesor guía Enrique Solanich, por su paciencia y excelente disposición. A los diferentes encargados del área en las instituciones y colegios, a todos los que participaron respondiendo la encuestas y a los compañeros de clase por compartir con nosotros el desafío. Gracias especiales a las bibliotecarias, tanta paciencia, tanta comprensión.

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
INTRODUCCION.....	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
NOCIONES INICIALES.....	11
<b>CAPÍTULO II</b>	
DIAGNOSTICO HISTORICO.....	20
<b>CAPÍTULO III</b>	
SITUACION SOCIAL DE LA ASIGNATURA.....	28
<b>CAPÍTULO IV</b>	
LA EDUCACION ARTISTICA EN EL CONTEXTO NACIONAL.....	37
La Educación Artística: hoy y ayer.....	37
<b>CAPITULO V</b>	
EL APRENDIZAJE ARTISTICO.....	44
Procesos Artísticos y Teoría del Aprendizaje.....	44
Aspectos Peculiares del Aprendizaje Artístico.....	47
<b>CAPÍTULO VI</b>	
LA EDUCACION ARTISTICA COMO DISCIPLINA.....	53
<b>CAPÍTULO VII</b>	
EL CURRÍCULUM ACTUAL NACIONAL: LINEAS GENERALES, ESTRUCTURA DEL MODELO, EL PROFESORADO.....	66
CONCLUSION.....	77

FUENTES DE INFORMACION.....	82
<b>ANEXO 1</b>	
Entrevistas propias. ....	85
<b>ANEXO 2</b>	
Encuesta Aleatoria público General.....	97
<b>ANEXO 3</b>	
Extracto Encuesta CEU Uniacc.....	102
<b>ANEXO 4</b>	
Preguntas a Profesores.....	104
<b>ANEXO 5</b>	
Información Adicional Instituciones Relacionadas.....	109
<b>ANEXO 6</b>	
Asistencia a Museo-INE.....	115

## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación pretende determinar la influencia que es capaz de ejercer la calidad de la enseñanza recibida en la asignatura de Artes Visuales en el público consumidor de Arte. Sea este en espectáculos gratuitos o pagados, en la compra de objetos de valor artístico o el disfrute estético en diferentes espacios de consumo cultural.

El Método utilizado para la realización de esta investigación consideró la realización y consulta de diferentes encuestas a público y profesores de Arte, entrevistas con diferentes agentes del mundo cultural y la investigación en diferentes fuentes bibliográficas especializadas, considerando además nuestra propia experiencia enseñando Artes y trabajando en Museos y Centros Culturales.

Los resultados obtenidos son presentados en un capítulo final de conclusiones, las cuales están basadas en la previa exposición de las pruebas recogidas durante la labor investigativa en capítulos parcelados de acuerdo con el área o ámbito explorado.

## INTRODUCCION

La presente tesis tiene como finalidad, en el campo de conocimiento específico de la Gestión Cultural, determinar cuál es la influencia que la educación artística nacional ejerce hoy en la capacidad de los ciudadanos chilenos de tener un gusto estético refinado y de gozar de diferentes manifestaciones artísticas. Nuestra preocupación tiene que ver en primer lugar con las consecuencias tangibles y cuantificables de la situación. Cuánto se consume, qué tan difícil es para una nueva oferta cultural insertarse en el mercado, cuánto debería gastar el estado en educación artística y en cultura en general. Pero también, en segundo lugar, y con una profunda preocupación nos preguntamos por la influencia que esto tiene en la calidad de vida de los ciudadanos chilenos. Desde el foco de la gestión cultural, ¿cuál es el sentido de la gestión? ¿Para quién nos encontramos trabajando? ¿Qué es lo que realmente necesita?

Si nos preguntamos por la cultura, nos encontramos preguntando verdaderamente por el alma de nuestra nación. Así, postulamos que el gran proyecto de nuestro Estado, sea cual sea su color, debería ser el impulso planificado hacia el largo plazo de aquello que deseamos ser como sociedad. Creemos así que cualquier cambio surgido en la escuela es un reflejo de los cambios macros. Que la introducción de una variación en los Planes y Programas no es la sencilla corrección sistemática de errores escasamente definidos e identificados, si no que son la proyección de cómo criaremos a nuestros ciudadanos desde que son una semilla. Si se esmera la sociedad en guiar a sus hijos desde pequeños, las posibilidades son infinitas. Entonces, ¿para qué varían los contenidos? ¿Porqué se priorizan ciertas habilidades? ¿Cuál es el proyecto que estamos construyendo para el futuro?

La Sociedad es conjunto de organizaciones sociales de diferentes características, número de integrantes y tipos, pero todas ellas responden a nuestra necesidad primaria de estar en contacto con el otro. Pensando de esta manera, ¿qué hacemos desde nuestras escuelas para el futuro de los ciudadanos?

Desde el campo específico de las Artes Visuales, disciplina íntimamente cercana a la Gestión Cultural, nos preguntamos por lo que llega en definitiva a nuestros niños, y que de adultos llegarán a utilizar en diferentes y variados campos de su vida.

Así, la presente investigación busca responder a una situación no resuelta en Chile acerca de la formación de público a través de la educación formal y sus eventuales consecuencias en las audiencias de la industria cultural.

Hoy, el principal conjunto de consumidores de cultura y arte es un pequeño, y en apariencia cerrado grupo, cuyas características demográficas principales (estrato social, nivel educativo, etc.) parece indicarnos que la raíz del problema se encuentra en la educación formal artística recibida durante la niñez.

Ahora bien, al iniciar una investigación sobre este tema, salta a la vista una característica relevante: son escasos los estudios especiales realizados a nivel nacional. Fuera de las relevantes investigaciones históricas realizadas por Luis Hernán Errázuriz, no existe una evaluación formal acerca de la situación actual de la asignatura visual en el país, ni de su influencia en la formación de los ciudadanos, ni queda establecido a ciencia cierta cuál es su rol al interior de la malla curricular que es exigida a todos los chilenos.

Así, solo es claro, que debido a la situación de la asignatura de artes visuales, una parte relevante de los ciudadanos no considera importante el consumo de cultura y de arte como un espacio de crecimiento humano y de esparcimiento personal, que se sienten incapaces de disfrutar estéticamente una obra y que consideran además que esa situación no es fundamental. El problema entonces, va mucho más allá de los logros específicos que buscan cumplirse durante el periodo de formación escolar, si no que toca a los chilenos, de una u otra forma, en el acceso que tienen a la cultura.

Las causas del problema son múltiples, y la situación no puede ser explicada por un solo motivo. La Asignatura ha vivido una historia infortunada, que la ha ido condicionando por disposiciones políticas, sociales y económicas.

Hoy, parece que para gran cantidad de colegios, la asignatura de Artes Visuales no es un elemento relevante en el curriculum escolar. De esta manera, los recursos destinados a satisfacer las necesidades de esta área se reducen para poder optimizar el rendimiento y apoyar el estudio en otras. Por este motivo, en la mayoría de los casos, durante el ciclo básico, la asignatura es impartida por un profesor no especializado, que no cuenta necesariamente con las habilidades profesionales, ni el capital de conocimiento necesario para llevar a cabo su tarea de manera satisfactoria. Durante el primer ciclo básico, nos encontramos en una fase primaria de formación de los alumnos, convirtiéndose el profesor en un agente trascendental para el asentamiento de las bases de su conocimiento. Además, nada, ninguna circunstancia de evaluación, capacitación o actualización establece la calidad de nuestros profesores de Artes Visuales.



Creemos, por este motivo, que las habilidades que los profesores manejan y la formación que han recibido tiene una importancia relevante en el alcance de los objetivos planteados para la signatura y los logros individuales que puede obtener cada niño.

Además, debemos tomar en cuenta, que el profesorado especializado de Educación Artística se enfrenta constantemente al problema de decidir por qué, qué y cómo enseñar de la mejor manera, dada la escasez de material de apoyo, instancias de formalización de conocimientos nuevos, o espacios en donde se aúnen criterios generales.

Sobre este punto, Viktor Lowenfeld recalca la relevancia del estudio de las artes visuales en la etapa escolar, y nos hace ver qué tan fundamental puede llegar a ser tener una guía apropiada para desarrollar las habilidades artísticas puesto que en su opinión, no sólo se obtiene la posibilidad del placer estético en el largo plazo, si no también la construcción de un ciudadano sano, que se conoce a sí mismo y que posee las herramientas propicias para enfrentar la realidad. De acuerdo con él, en la actividad creadora, los niños logran una confrontación con su propio yo mediante la cual alcanzan a conocer su propia personalidad y las relaciones que establecen con el mundo que los rodea, "...su pintura no es una representación objetiva... expresan sus preferencias y las cosas que le desagradan... Combina para ello dos factores muy importantes: su conocimiento de las cosas y su propia e individual relación con ellas."<sup>1</sup>

Este rol ocupado por las artes para ayudarnos a establecer nuestra relación con el mundo no se da solamente en la temprana infancia, si no también a lo largo de todo el desarrollo. Puesto que las relaciones que establecemos con el mundo y que comprendemos por medio del ejercicio creativo, van cambiando con el tiempo, necesitamos de diferentes formas de expresión artística a los largo de toda nuestra infancia.

Esta necesidad creadora se ve reflejada en todos nosotros, al ir evolucionando nuestra creatividad y al ir desarrollando un sentido estético cada vez más sofisticado, buscando soluciones creativas cada vez más complejas, encontrando en nuestras diferentes decisiones estéticas y de gusto nuestra propia identidad.

---

<sup>1</sup> Viktor Lowenfeld , "El niño y su arte". Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1958. Pág.

“El descubrir y explorar lo qué se puede hacer con los diferentes materiales utilizados en la creación artística, “aprender su comportamiento”, constituye también una de las beneficiosas tendencias que el niño desenvuelve mediante las actividades creadoras...Niños y niñas deben gozar libre e independiente con el descubrimiento y la exploración del mundo circundante. Y por encima de todo deben poder sentir que son individuos, seres humanos felices, sin abrigar temores, como que valen por sí mismos... Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta - aún inconscientemente - el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas.”<sup>2</sup>

Así, la educación formal debiera conducirnos por el camino del arte, no sólo para educarnos en la historia del arte y en las nociones técnicas básicas, más que nada para desarrollar el gusto estético y permitarnos un espacio de desarrollo personal, de autoconocimiento. Todas estas herramientas son necesarias para asegurar el crecimiento de un individuo sano, que ha podido desarrollar en toda su profundidad las relaciones que ha establecido con el mundo, y que ha adquirido las herramientas de conocimiento necesarias para gozar de un espacio de esparcimiento y de crecimiento humano, tal como lo sería el goce frente a diferentes manifestaciones artísticas.



---

<sup>2</sup> Ibid. Op. Cit. Pág. 7-8

<sup>3</sup> Daniela Oroquieta, Alumna Taller de Color 2002, Colegio The Newland School

En esta situación: ¿Cómo se aprende y cómo se puede enseñar a crear, a experimentar y a entender el arte sin conocimientos específicos en el área? ¿Cómo puede planificarse eficazmente un currículum artístico? ¿Qué recursos educativos y materiales didácticos se van a utilizar? ¿Cómo afectan estas decisiones a la formación de nuestros alumnos como consumidores de arte?

En este proyecto de investigación se busca responder a estas interrogantes de manera actualizada. Conocer cómo se formó la situación actual, cómo funciona hoy la profesión pedagógica dedicada a las artes, qué piensan los profesores sobre su propia profesión, qué piensa la sociedad chilena acerca de este tema, y qué podría significar para Chile tener una educación artística bien planificada, en relación con el consumo cultural y las consecuencias que en Chile podrían verse al mejorar el currículum artístico en el largo plazo. Estos son los ejes principales que se tratarán en los diferentes capítulos.

Nuestra hipótesis es que actualmente la asignatura, tanto política como socialmente, los recursos disponibles para su enseñanza, las escasas instancias de capacitación y la juventud de los métodos de evaluación docente han hecho de las artes visuales un sector que sólo perpetúa la enseñanza de ciertas habilidades técnicas y escasamente contribuye a la formación de individuos íntegros que como adultos estén interesados en consumir arte o puedan encontrar medios adecuados para conocer y definir su identidad. Esto afecta, por lo tanto, la capacidad de la industria cultural y artística chilena para captar público y así convertirse en una actividad fuerte, además de generar una situación colectiva de falta de entendimiento de diferentes espacios de consumo cultural, y un desentendimiento general acerca del proyecto de largo plazo de la Sociedad Chilena.

Entonces, ¿cuál es el impacto de la Educación Artística en la formación de los niños como consumidores de arte?

Nuestro principal objetivo es evaluar desde diferentes ángulos, el impacto que la Educación artística logra en la formación de los niños como consumidores de arte y las consecuencias que esto trae para la industria cultural nacional.

Nuestros objetivos específicos serán:

- Evaluar métodos de enseñanza implementado por profesores y la relación que establecen con espacios informales de educación y consumo cultural.
- Evaluar los logros obtenidos por los alumnos de Objetivos de Contenido Específico y de Objetivos Fundamentales Transversales.
- Evaluar la situación social e institucional de la enseñanza artística
- Proyectar el impacto que la enseñanza de la asignatura tiene en la formación de un público consumidor del arte.
- Proyectar metodologías de enseñanza esperadas para mejorar la situación.

Para poder resolver la propuesta hipotética y la pregunta que la conduce, se ha resuelto realizar un trabajo de investigación con un abordaje tanto cuantitativo como cualitativo de diferentes fuentes. Para esto, hemos decidido realizar una encuesta que levante datos en diferentes grupos de muestra, los cuales apunten a resolver los diferentes objetivos. Además de esta encuesta cualitativa se realizarán entrevistas complementarias con profesores, que den herramientas para leer los resultados además en forma cuantitativa. A estas entrevistas sumaremos conversaciones con personas ligadas al área, profesionales vinculados al Ministerio de Educación o que tienen roles en diferentes instituciones vinculadas, tales como museos o centros culturales. Sumamos a esto nuestra propia observación en el entorno profesional, nuestro desempeño como profesional del área educativo de distintos museos y como profesora del área, respectivamente, además de lo que se comparte con los diferentes profesionales que toman contacto con esta realidad, directores de museo, encargados de área, etc.

### **Determinación de la población y la muestra**

En búsqueda de encontrar resultados a nivel general, sin puntualizar situaciones especiales y sin que influya la presión por conocer la identidad, la muestra que se considerará será aleatoria de unas 70 personas mayores de 18 años, pertenecientes a diferentes grupos sociales.

## **Enfoque metodológico**

La docencia es una actividad profesional de gran complejidad, por lo que se requiere conceptualizarla a partir de su contexto, el cual se ve influido, entre otras variables, por el Proyecto Educativo de la institución en la cual se realiza, el nivel educativo en la que se ejerce, el nivel de capacitación del docente, los recursos que maneja, etc. La diversidad de características de ésta actividad acarrea dificultades con respecto al conocimiento del desempeño de los docentes en su quehacer cotidiano dentro del aula. Esta dificultad se debe principalmente a que es una acción humana que es imposible de aislar para su estudio y evaluación en un contexto en particular. Considerando estos aspectos nuestra investigación considerará el de metodologías cuantitativas y cualitativas.

El primer modelo que utilizaremos es el Modelo basado en la opinión de los alumnos, adultos que pueden evaluar su propia vivencia. Este modelo es uno de los que tiene mayor historia y utilización en las instituciones de diferentes niveles educativos. El modelo parte del hecho de que los estudiantes son una de las mejores fuentes de información del proceso de enseñanza - aprendizaje, así como del cumplimiento de objetivos académicos por parte del profesor. Este modelo supone que los alumnos, a partir de su experiencia dentro de procesos educativos y con diversos profesores, son los mejores jueces de la pertinencia de las actividades del profesor dentro del aula (Aleamoni, 1987). A pesar de que es uno de los modelos de evaluación docente con más historia y uso, es un modelo controvertido, ya que, mientras se puede afirmar que los alumnos son los mejores jueces del desempeño de sus profesores, existe la idea que los estudiantes no tienen la madurez suficiente para llevar a cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus docentes. Consideramos en esta muestra por supuesto, a toda clase de personas, todas las cuales tienen o tuvieron clases de arte.

Para recabar información con este modelo aplicaremos un cuestionario, lo cual facilita el manejo e interpretación de datos. El diseño del instrumento a utilizar para recolectar la información contará con las características psicométricas que demuestren la validez de los resultados y mantendrá la confidencialidad con el fin de aumentar la participación.

El segundo modelo que utilizaremos será el Modelo de autoevaluación, este modelo es generalmente utilizado como un complemento de otros modelos de evaluación y permite conocer la percepción del profesor sobre su propio quehacer educativo, su postura dentro de la disciplina que ejerce, las dificultades que ha encontrado en su labor, así como las metas que pretende alcanzar. La metodología a utilizar será un informe libre y para llevarlo a cabo se establecerán los puntos centrales que delimitarán la auto evaluación del profesor.

Estos modelos serán llevados a cabo con entrevistas y encuestas, considerando los contenidos establecidos en los planes y programas, y los objetivos definidos para la asignatura, la inclusión de espacios de educación informal de la asignatura como museos y galerías o bien talleres electivos de arte.

### **Diseño de los instrumentos**

Para el diseño de ambos instrumentos consideraremos algunas de las herramientas actuales de evaluación del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, que son:

1. Pauta de Autoevaluación: reflexión y evaluación que el docente hace sobre su propio desempeño.
2. Entrevista por un Evaluador Par: entrevista acerca de la práctica del docente evaluado.

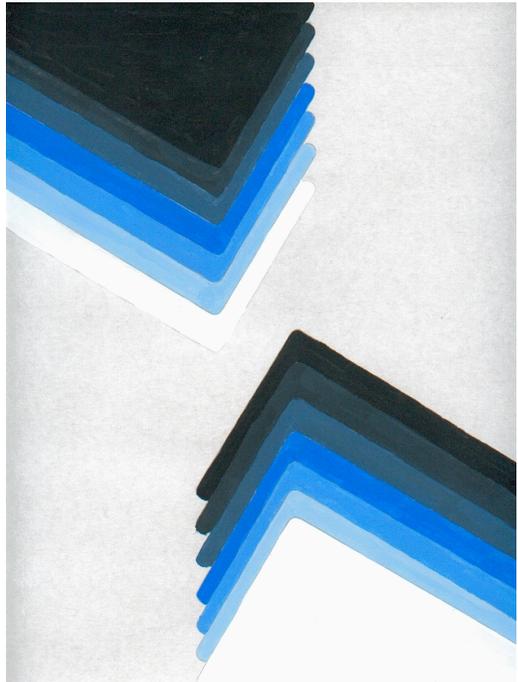
Estos instrumentos recogen información complementaria acerca del desempeño del docente. Todos los instrumentos del Sistema de Evaluación Docente se construyen en base a los dominios, criterios y descriptores señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). La elaboración de los instrumentos es encomendada por el Ministerio de Educación a un equipo técnico especialista, que cada año realiza estudios experimentales y pruebas piloto de los instrumentos a utilizar. Aplicaremos así las siguientes herramientas basadas en estos criterios descritos:

-Entrevista al profesor.

-Encuestas de opinión a los alumnos.

Establecemos para la utilización de estas herramientas un marco de referencia definido por diferentes fuentes bibliográficas, además de aquellos contenidos definidos por la ley y otras fuentes de carácter oficial.

El presente trabajo tiene como finalidad no agotar las preguntas, si no demostrar cómo este campo es una inexplorada área de posibilidades.



---

<sup>4</sup> Michelle Saffie, Alumna Taller de Color 2002, Colegio The Newland School.

## **CAPITULO I: NOCIONES INICIALES**

Para la realización de esta investigación fue necesario establecer las nociones que determinarían el margen en el cual moveríamos nuestra navegación, determinando el uso de ciertos términos y estableciendo los límites que buscamos.

Para el desarrollo de esta investigación se tomaran en cuenta relevantes referencias bibliográficas que pueden ofrecernos los marcos en los cuales movernos para conceptualizar los standards internacionales, establecer los parámetros de comparación y determinar la relevancia que tiene la asignatura.

Además, determinamos aquellas nociones que enmarcan los lineamientos de nuestro campo de investigación. Aquellas nociones que dan el punto de partida, o el marco de entrada hacia el lugar a donde nos dirigimos. De esta manera se define “Educación artística en Chile” para poder hacer su relación con la idea general de “Formación de público” y la influencia que el primero es capaz de ejercer sobre el segundo, considerando inclusive su rol en la asistencia a espacios de educación informales.

En Chile, la educación artística está claramente regida por aquellos contenidos dispuestos en los Planes y Programas emanados del Ministerio de Educación, desarrollados de acuerdo con los contenidos que la ley en Chile (en este caso LGE), ha establecido como obligatoriedad. Es relevante en este punto decir que los colegios tienen amplia libertad para poner en práctica estos planes y sus contenidos, quedando sin medición alguna, el alcance de los objetivos planteados en ellos.

De acuerdo con los objetivos planteados por la Ley y los consecuentes contenidos planteados por los Planes y Programas del MINEDUC, la educación artística apunta no sólo al desarrollo y conocimiento específico en el área, si no a la integración de estos conocimientos en la vida cotidiana. Esto apunta a la educación de adultos integrales, que aprecien la cultura en general y sean capaces de participar en ella. A grandes

rasgos, el marco de enseñanza del arte en Chile busca claramente integrar estos conocimientos a la vida de los alumnos en el largo plazo. Lo cual, de cumplirse, claramente tendría una influencia en la capacidad de la industria cultural en el país para convocar audiencias fieles y heterogéneas. Al contrario, de lo que planteamos en principio, cuando describimos a los consumidores de arte como un grupo relativamente cerrado, que además comparte diversas características que los enmarcan en un grupo social determinado.

La educación artística en Chile, tiene un marco de desarrollo claramente establecido, con objetivos y contenidos claros, demarcados por la ley y difundido por el Ministerio de Educación a través de la publicación de sus planes y programas.



De esta manera, cuando nos referimos a “Formación de Público” apuntamos a la capacidad que tiene el medio artístico para educar y validar socialmente el consumo de arte y cultura. No hablamos aquí sólo de un aspecto concreto del marketing, si no de la labor social que deben cumplir los establecimientos educacionales, entre otras cosas, de entregar las herramientas cognitivas necesarias al educando para poder ser un consumidor de productos culturales y obtener un disfrute y un crecimiento por medio de esa actividad.

---

<sup>5</sup> Modelo proyecto modular 2007, Colegio The Newland School.

Por “consumo de arte” nos referimos a diferentes formas de disfrute cultural, en donde se incluyen la simple apreciación y valorización en espectáculos y exhibiciones gratuitas, a la adquisición de bienes culturales (música, libros, obras de arte), la asistencia a espacios pagados de entretenimientos (cine, teatro, museos) y la adherencia a instancias de participación cultural de diversa índole (talleres, cursos, centros culturales, etc.).

Herbert Read en su texto “Arte y Sociedad”<sup>6</sup>, establece que el arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Y que debemos reconocer que el arte es una forma de conocimiento diferenciada, por medio de la cual, el hombre puede llegar a comprender su ambiente, afirmando que en su reconocimiento, podremos apreciar su importancia en la historia de la humanidad.

El propio maestro Juan Francisco González<sup>7</sup> afirmó esta posibilidad, en su discurso sobre la enseñanza del dibujo, donde nos dice que el arte, al contrario de las ciencias, procede por síntesis y no por análisis, propiciando una forma de conocimiento complementaria y fundamental para todas las otras disciplinas.

Actualmente cuando nos planteamos una sociedad que cambia de una economía de producción hacia una economía del consumo, donde los medios de masas y el marketing se convierten en centros de poder y donde la tecnología modifica nuestras formas de comunicación y el acceso a la información. Surge la necesidad de asignarle un valor a la educación para ser capaces de enfrentar estos cambios y ser un agente activo en esta sociedad.

De ahí que la educación entorno al arte nos plantea dos tipos de formación:

- la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes) y

---

<sup>6</sup> READ, Herbert. "Arte Y Sociedad", Ahimsa Editorial Valencia, 2000.

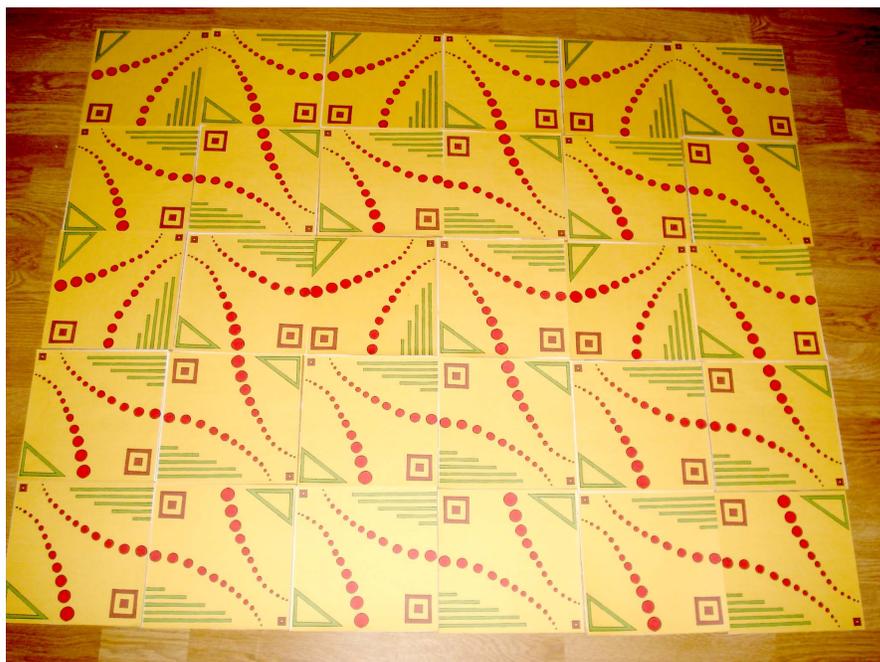
<sup>7</sup> GONZALEZ, Juan Francisco. Conferencia “La Enseñanza del Dibujo”. Santiago, Chile : Anales de la Universidad de Chile.

- la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística o educación por las artes.

Para convertir a los ciudadanos en espectadores informados y activos, conscientes de su identidad, que aprecian y participan en la vida cultural y artística de su comunidad, creemos que es de gran importancia el desarrollo de la educación artística en el sistema escolar.

Así lo apunta la Ley de Chile, pero además la contingencia disciplinar a nivel mundial y los organismos dedicados a la difusión del patrimonio, el arte y la cultura como la UNESCO.

El desarrollo de la tecnología y los nuevos medios también son parte del discurso artístico y es importante entregar la formación adecuada en estos ámbitos para comprender y apreciar el arte del siglo XXI. La formación de público es educación, valor social de un ámbito de crecimiento y desarrollo humano, es aquí disponibilidad de lo necesario para participar del entorno cultural y artístico.



8

---

<sup>8</sup> Proyecto modular 2007, Colegio The Newland School.

En la 30ª. Reunión de la Conferencia General (Paris, 1999), el Director General de la UNESCO hizo un llamamiento esencial a los Estados Miembros de la UNESCO a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela, con vistas a que se ofrecieran todas las garantías, haciendo obligatoria esta enseñanza desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria. También, solicitó que se alentara la participación de los artistas en el proceso docente, especificando la perspectiva de interdisciplinariedad entre ésta y las restantes materias curriculares para que en esa integración, los estudiantes logaran una comprensión global del mundo, una relación mediada con su mundo cotidiano. Asimismo, llamó al establecimiento de una relación sinérgica entre los centros escolares y las instituciones culturales y a la dedicación, por parte de los medios informativos y de comunicación, de espacios para difundir las prácticas excelentes que se desarrollaran en el medio escolar. Igualmente, apeló a la apertura de espacios dedicados a niños y jóvenes en festivales y ferias del libro.

Con el gran objetivo de avanzar en forma mancomunada para atender a la necesidad de que las políticas educativas y culturales de los estados inserten la Educación Artística en la enseñanza primaria y secundaria, la UNESCO convocó a la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Educación Artística que tuvo lugar en Lisboa, Portugal en el 2006. Además de reuniones regionales preparatorias para el encuentro de Lisboa, en el año 2005, la Conferencia Regional de América latina y el Caribe en Colombia, en Australia, Lituania, la República de Corea y en Trinidad y Tobago, concordó en el objetivo de discutir las prácticas y las políticas nacionales en materia de Educación Artística que han adoptado los Estados Miembros y en la voluntad de elaborar recomendaciones que reflejen las circunstancias específicas de cada región. La cumbre de Lisboa emana así la “Hoja de ruta para la educación artística. Desarrollar las capacidades creativas para el siglo XXI”.

Sobre cómo responder a estas necesidades, es una discusión de largo aliento que será tratada más adelante. Sólo tomar como referencia Irving Kaufman que plantea sobre las Artes Visuales que “A diferencia de otras áreas temáticas basadas en las estructuras relativamente estable de una disciplina concreta, el contenido de la educación de arte ha sido ambivalente y vago, con frecuencia apartado de las amplias condiciones que conforman la naturaleza del arte. Esto puede ser debido, en parte, a la

cualidad no estructural del arte y a la dificultad de diseñar un currículum de arte. Se produce una tensión entre la capacidad inherente del propio maestro y la confianza en su conocimiento del proceso creativo. Esta confianza es a la vez una bendición y una venda idónea para lo que puede ser el contenido superficial. La educación de arte ha desarrollado un contenido concomitante omniabarcador e indiferenciado. A menudo actúa como estructura/eje vertebral de la propia cultura circundante que pretender reformar”<sup>9</sup>. Dejando muy en claro cómo el currículum artístico busca afectar, intervenir en la cultura que lo circunda, y es complejizado a su vez por la volatilidad de los contenidos, que deberían actuar más bien como una columna vertebral sobre la cuál los niños pueden explorar y potenciar sus propias capacidades.

Entonces, ¿por qué enseñar arte? Nos encontramos frente a claras necesidades establecidas en la ley, en acuerdos internacionales, pero en una situación que incluso algunos escritores especialistas internacionales consideran especialmente compleja. Se trata de algo más profundo que el argumento legal o las necesidades aceptadas y validadas internacionalmente. Se debe la educación artística a todos los niños porque sólo ésta área es capaz de acercarlos a ciertas experiencias y formas de conocimiento humano que los formen de manera integral, que los acerquen a su patrimonio y su auto-descubrimiento.

Elliot W. Eisner, especialista en educación artística nos brinda los siguientes argumentos: “En mi opinión, existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza de arte. El primer tipo subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos. A este tipo de justificación se la domina justificación contextualista. El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que sólo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación se le denomina esencialista.”<sup>10</sup> De acuerdo con él, las justificaciones contextualista y esencialista, nos brindarían ambas una asignatura de artes en donde se enseña

---

<sup>9</sup> Irving Kaufman, Report of the Commission on Art Education, Washington D.C., National Art Education Association, 1965, pág. 25.

<sup>10</sup> Elliot W. Eisner, Educar la visión artística, España, Editorial Paidós Educador, 1998, pág. 2.

habilidades técnicas necesarias para desplegar ciertas habilidades básicas en la vida, pero además para apoyar objetivos transversales a otras asignaturas, como las matemáticas o el lenguaje.

Además, el arte nos entrega experiencias únicas, apoyando los llamados objetivos fundamentales transversales, asociados a la formación de seres humanos integrales, con una formación cognitiva ética y espiritualmente rica.

Eisner nos brinda también su opinión personal: “En mi opinión, el valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual. Las Artes Visuales remiten a un aspecto de la conciencia humana que ningún otro campo aporta: la contemplación estética de la forma visual”<sup>11</sup>. Una visualización del ejercicio de apreciación estética muy parecida a la ofrecida por el maestro Juan Francisco González en su “Discurso para la Enseñanza del Dibujo”.

Hermanado con estos dos Howard Gardner dice que ““Para que una planta inmadura pueda sobre vivir y prosperar, es necesario cultivarla con cuidado o incluso trasplantarla. Del mismo modo, el niño pequeño, aun el que manifieste condiciones promisorias, no llegará a nada sin la guía firme y la activa intervención de algún adulto más capacitado. La idoneidad en las artes implica el dominio de muchas técnicas sumamente intrincadas, que sólo se puede adquirir bajo la dirección de un maestro talentoso o de un eximio artista”<sup>12</sup>. Consagrando de esa manera en su opinión que los niños manifiestan su talento artístico desde muy temprana edad, y requieren como en cualquier asignatura de una guía para potenciar su capacidad en esta esfera de conocimiento humano.

En oposición, o podemos considerar, de manera complementaria a ellos, se pronuncia Viktor Lowenfeld, quien manifiesta que todos los niños tienen un impulso creativo interior que es bombardeado por la cultura, un impulso que puede y debe ser

---

<sup>11</sup> *Ibíd*, op. Cit., pág. 9.

<sup>12</sup> Howard Gardner, *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Editorial Paidós, Argentina, 1997, pág. 220 y 221.

protegido por los adultos: “Si los niños se desarrollaran sin interferencia alguna del mundo exterior, no sería necesaria estimulación especial alguna en su trabajo creativo. Todos los niños utilizarían sin inhibición su profundamente enraizado impulso creativo, confiando en su propia forma de expresión. Consideramos que de esta confianza creativa dan claro testimonio las personas que viven en zonas remotas de nuestro país y a las que no han inhibido las influencias de los anuncios, los cómics y la “educación”. En estos pueblos se han encontrado los ejemplos más hermosos, naturales y evidentes de arte infantil. Debemos intentar recuperar lo que la civilización ha sepultado, recreando la base natural necesaria para dicha creación libre. Cada vez que oigamos decir a los niños “no puedo pintar eso”, podemos estar seguros de que se ha producido en sus vidas algún tipo de interferencia”<sup>13</sup>. Un daño que deja una cicatriz en una de sus formas básicas de conocimiento.

Así, sea porque un niño en particular presenta una capacidad especial que se puede potenciar, o porque los niños tienen el derecho de autodescubrirse, construir y apreciar su mundo estéticamente, la expresión artística tiene una relevancia particular. De acuerdo con el mismo autor, “La Expresión Artística es importante para el niño, lo es para su proceso mental, su desarrollo perceptivo y afectivo, su progresiva toma de conciencia personal y social y por supuesto para su desarrollo creador...Para el niño la expresión artística es más que un pasatiempo, es una comunicación significativa consigo mismo, es la selección de las cosas y materiales con las que se identifica de su medio y la organización de todas ellas en un todo nuevo y con sentido”<sup>14</sup>.

De acuerdo con Herbert Read, reconocido defensor de la educación por el arte, “El arte es un modo de integración, el modo de integración más natural para los niños. Es el único modo que puede integrar cabalmente la percepción y el sentimiento... El niño piensa más como el artista que como el lógico. Si el niño aprende a organizar su experiencia mediante el sentido estético, es evidente que la educación debería tener

---

<sup>13</sup> Viktor Lowenfeld, *Creative and Mental Growth*, Nueva York, The , Macmillan Company, 1947, pág. 1.

<sup>14</sup> Lowenfeld, Victor y W. Lambert Brittain, *Desarrollo de la capacidad creadora*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1992.

como objetivo reforzar y desarrollar tal sentimiento”<sup>15</sup>. Además, en específico, “Uno de los objetivos principales de la educación consiste en poder formar a personas creadoras que sepan solucionar problemas de cualquier índole, resolver las dificultades que la vida les plantea. La introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un ser humano con capacidad creadora propia y otro que no sepa aplicar sus conocimientos”<sup>16</sup>, “cómo educar a la persona para que sea capaz de captar la obra de arte (como tal) y mediante su captación hacerse más hombre. El hombre es “más” hombre cuando interioriza valores humanos, los cuales crecen no cuantitativamente sino cualitativamente, por su mayor arraigo, interiorización, en la persona”<sup>17</sup>.

Además, el Luis Hernán Errázuriz, nos dice: “Me atrevo a decir que la Educación Artística, bien entendida, bien implementada, seriamente concebida, es un derecho, más que un lujo. Más que una especie de recreo o decoración, es un derecho porque me parece que cuando se priva a niños y niñas del mundo de las artes –y al hablar del mundo de las artes, esto pensando en las artes visuales: pintura, escultura, instalación, video, cine, fotografía, en las diversas manifestaciones musicales; estoy pensando en las manifestaciones teatrales, en las artes populares, en el mural, en el comic, en el graffiti-, es decir, estoy pensando en un cúmulo de manifestaciones artísticas que pueden tener mayor o menor contemporaneidad, que pueden ser más o menos vigentes, que pueden estar más o menos de acuerdo con las necesidades de la juventud, pero que en definitiva constituyen un gran espacio, un gran ámbito de celebración y conocimiento”<sup>18</sup>.

Creemos que es necesario evaluar la posición de la asignatura en curriculum escolar, y tomar conciencia de cómo esta influye en la industria cultural nacional.

---

<sup>15</sup> Herbert Read, Educación por el arte, Paidós, Barcelona, 1969, pág. 80-82.

<sup>16</sup> Viktor Lowenfeld, Desarrollo de la capacidad creadora, Kapelusz, Buenos Aires, 1961, pág. 49.

<sup>17</sup> R. Kupareo, “La Educación Artística” en Aisthesis N° 6. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Instituto de Estética, 1971.

<sup>18</sup> Luis Hernán Errázuriz, Seminario: Rol del Arte en la Formación Integral. Consejo Nacional de las Artes, Santiago, 2003, pág. 18.

## **CAPÍTULO II:      DIAGNÓSTICO HISTÓRICO**

Para adentrarnos en nuestra materia es necesario revisar a grandes rasgos su historia, aquella que constituye paso a paso su situación actual y que se ve influida no sólo por las decisiones tomadas al interior de las aulas, si no por las políticas de cada gobierno y la situación social general.

La historia de la asignatura de artes visuales se escribe en Chile de forma bien definida. Con unos 200 años de existencia formal y una breve historia previa desde los talleres artísticos de la colonia, las artes visuales en la educación han ido transformándose desde su origen al servicio de las necesidades industriales del país a un espacio que se supone se encuentra dedicado a la reflexión y al conocimiento estético y de apreciación.

Lo que revisamos en este capítulo son aquellas circunstancias que van condicionando y que explican la percepción que actualmente tiene la sociedad de la asignatura y de otros bienes culturales relacionados. Más adelante, retomaremos este punto, en relación a otros aspectos específicos de la ciencia pedagógica.

Al revisar su historia, nos damos cuenta que su problemática con el tiempo ha sido no cumplir una función técnica definida, un beneficio que pueda cuantificarse, medirse y traducirse en variaciones gráficamente claras. Cuando los dibujos dejan de ser necesarios para la industria (en modelos, proyecciones o planos), la asignatura se convierte en una disciplina mucho más humanista, reflexiva, que parece no hacerse lugar en el currículum. Como si las artes visuales no tuviesen un rol compartido con las demás asignaturas.

La historia nos dice que hay tres aspectos fundamentales que han condicionado la asignatura:

- Formas de incorporación: condiciones de incorporación al currículum, cambios

legislativos, la cantidad y calidad de las publicaciones destinadas al apoyo y el desarrollo profesional de la carrera de pedagogía.

- La situación sociológica: dada por el carácter que va adquiriendo la asignatura a lo largo de la historia, ser condicional, no obligatoria, desperfilar su rol y despojarla de su relevancia dentro del sistema social.
- El sistema de evaluación docente aplicado: determinado por las condiciones en que se ha impartido la asignatura históricamente, las evaluaciones realizadas sobre el rendimiento de los alumnos y la calidad docente de los profesores, que va perdiendo relevancia al interior del sistema escolar.

Las condiciones históricas de cambio de la asignatura dan como resultado la biografía de una disciplina altamente técnica, muy exigente y muy necesaria para el desarrollo industrial del país, desde sus aplicaciones en la arquitectura, albañilería, sastrería o planos de diversa naturaleza, a un ramo que se vuelve cada vez menos exigente y menos exigido, que pierde importancia dentro de los proyectos educativos de diversos establecimientos, además de su prestigio para apoderados y otros agentes sociales, como los medios de comunicación.

De acuerdo con la bibliografía publicada en Chile sobre la historia de la asignatura, podemos concluir cómo se ha creado la situación. Así, se han conjugado diversos factores que han terminado por mermar la relevancia de la educación artística para la formación integral de los alumnos, además de no considerar el rol que juega la asignatura en la formación de ciudadanos felices, con capacidad de autoconocimiento, que hallan tenido un crecimiento emocional sano y que tengan conocimientos de gusto estético y patrimonial, un consumidor de bienes culturales.

A lo largo de la historia, el eje de la enseñanza artística en Chile a nivel escolar se centró en el trabajo práctico orientado al desarrollo de habilidades, conocimiento y aplicación de técnicas; dejando de lado la apreciación y reflexión en torno al arte. Esto influye especialmente en la consideración de la asignatura como un taller de

manualidades y no como un espacio de trabajo estético de apreciación y de consumo de cultural.

Las artes visuales en Chile encuentran su nacimiento al interior de los establecimientos educacionales cuando Manuel de Salas fundó en 1797 la Real Academia de San Luis. Esta Academia tenía como finalidad educar a jóvenes talentosos en el nuevo ideario científico de la Ilustración. Esta fue la primera institución nacional que impartió la disciplina de dibujo con fines industriales, instruyendo a los alumnos en el copiado de modelos, en la pintura, pero sobre todo en el uso del dibujo de manera técnica.



19

Unos años más tarde, en 1813, la Academia de San Luis se convirtió en el Instituto Nacional. Desde la apertura de esta institución, la enseñanza por el arte es de carácter funcional, es decir, que el alumnado se prepara para utilizar el dibujo en labores manuales, la proyección de planos, de bosquejos o bien el registro en actividades industriales diversas. A partir de ahí, de este gran nacimiento al servicio del crecimiento de la nación, estos 212 años el arte ha ido ocupado paulatinamente un rol marginal dentro del sistema escolar. Esto, a pesar de los sucesivos intentos para ponerla en valor, de utilizarlo para generar un amor por el patrimonio, desarrollar espacios de reflexión y de incluir el conocimiento de la historia del arte y de la estética. Al dejar de

---

<sup>19</sup> Alumnas de 7º básico trabajando calidociclo, Colegio The Newland School.

ser su uso con fines industriales, la asignatura transita poco a poco hasta perder su obligatoriedad en varios niveles, compartiendo horas con la asignatura de educación musical.

A partir de aquí, la historia de la asignatura de artes visuales refleja en las sucesivas reformas que se han hecho al respecto, cómo de su calidad técnica con fines industriales, la asignatura ha transmutado hacia un plan de desarrollo de habilidades estéticas que poco se han cumplido, dejando de lado nuestra historia artística nacional, la reflexión teórica y la apreciación del rol del arte y la cultura como espacios de desarrollo para la sociedad. Si bien los planes y programas desarrollados apuntan sobre todo a estos valores, ciertas condiciones de ejecución fueron quitándole efectividad a estas planificaciones.

Para 1912 se hace la primera propuesta para incorporar la historia del arte en los programas de estudio para los cursos de humanidades, actualmente equivalente a la Enseñanza Media. En este momento se suceden ciertos hechos prácticamente paralelos, la fundación de la Academia de Bellas Artes en 1849 y del Museo Nacional de Bellas Artes, junto con eso, la llegada a la capital de ciertos maestros de gran relevancia, Monvoisin (llegado en 1843) y Cicarelli (llegado en 1849), instalando en Santiago cierto aprecio por las artes más *nobles*.

En este periodo, documentación histórica recogida por Luis Hernán Errázuriz, demuestra como en varias instituciones la educación artística puede ser tan exigente como cualquier otra asignatura, destacando diferentes habilidades en varones y en niñas, de la música a variados tipos de artes manuales.

Ya en 1933 se publica el programa para el 2° ciclo de humanidades, en donde se incluye el dibujo como forma para desarrollar conocimiento en torno a la historia del arte, "Programa de Dibujo e Historia del Arte". Estas publicaciones tenían como fin apoyar la labor de los profesores de artes visuales, con el fin de entregar la documentación necesaria para desarrollar su labor, e incluir sugerencias de actividades, formas de evaluación e inclusive métodos de trabajo. Estas publicaciones de programas, eran apoyadas además por diferentes textos desarrollados por profesionales de área, publicaciones de congresos y suplementos de diferente clase.

Más tarde, en 1952, se publicó un programa que plantea la igualdad de importancia entre el desarrollo estético y la utilidad práctica del arte. Este programa tubo dificultades en su aplicación ya que la enseñanza de la historia del arte pasó a segundo plano, en pos de la tradicional enseñanza técnica y utilitaria de ciertas habilidades artísticas.

Luego, en 1963, el programa establece cambios donde se introduce la enseñanza del “Diseño en el plano”, en relación con la publicidad, además de un equilibrio entre los contenidos referentes a la expresión plástica, la apreciación estética y la historia del arte. Este último cambio en el programa generó que las sucesivas modificaciones hacia una asignatura menos técnica y reflexiva, quedara en un revoltijo ahora, semi-técnico, que intenta incorporar una gama de contenidos muy amplia. Las publicaciones que se realizarían más tarde, siempre con el ánimo de corregir y mejorar los contenidos, no serían capaces de arreglar este problema. La asignatura permanece siempre con una sobrecarga de contenidos en relación con la cantidad de horas pedagógicas que le son destinadas en el curriculum.

Pero uno de los cambios más dramáticos para la asignatura llegaría entre 1967 y 1970, cuando se diseñan nuevos programas, donde la asignatura de Artes Plásticas pasó a ser optativa en los últimos años de la secundaria, 3° y 4° medio. La asignatura no es obligatoria, comparte su importancia con música, y los alumnos o los establecimientos eligen que asignatura tomarán.

Más tarde, en 1980 se dictó el decreto 4002, que no define la cantidad horaria para el subsector de artes, pero sugiere dos horas, mientras establece claramente horarios de mínimo 5 horas en las otras áreas.

Luego, en 1981 los planes y programas de enseñanza sufren una modificación, donde la signatura de Artes perdió definitivamente su carácter obligatorio de 90 minutos semanales, en los niveles 7° y 8° de educación básica, además de educación media, quedando como una asignatura optativa.

Posiblemente, sea esta la peor decisión en torno a las condiciones en que se

imparte la asignatura en los colegios del país. Puesto que si no es obligatorio, aparentemente no es importante. Por lo tanto, los colegios se inclinan por dejar la asignatura en su calidad de optativa y los apoderados permanecen indiferentes, puesto que este "detalle" parece irrelevante frente a las condiciones en que deben impartirse asignaturas como matemáticas, sociales, lenguaje o ciencias naturales.

Recientemente, en 1998 se incorporan nuevos objetivos fundamentales y contenidos mínimos, estos se encuentran vinculados con el desarrollo de la apreciación estética y de la historia del arte. Pero este cambio difícilmente llega a los alumnos, ya que la asignatura ha permanecido marginada del currículum por unos 17 años, durante los cuales los profesores han adquirido malas prácticas y los colegios y apoderados se han acostumbrado a la poca importancia que se le asigna a la disciplina.

Como apreciamos en estos cambios sucesivos a lo largo del último siglo, a partir del decreto 4002 de 1980 y el decreto 300 de 1981, la asignatura de artes visuales pasó a un segundo plano respecto de los demás subsectores, mermando su importancia respecto del conocimiento sobre historia del arte y la apreciación estética, la formación del gusto y el desarrollo sano del autoconocimiento y las relaciones con el mundo. La trascendencia del ramo queda en segundo plano, tanto para la formación de público, la formación del gusto, la apreciación-reflexión sobre artes visuales y el fortalecimiento de la identidad visual nacional. A esto, se suma la relevancia que con el tiempo han tomado los sectores de matemáticas, ciencia, historia y lenguaje por su importancia para el rendimiento en evaluaciones como Simce y la PSU.

Además de esta historia formal, de fundaciones y reformas, consideramos relevante el devenir histórico de las publicaciones relacionadas con esta área de conocimiento. Sobre la documentación e investigación de la situación de la enseñanza artística nacional, Luis Hernán Errázuriz es quien ha hecho los mayores aportes con una serie de libros que tratan el tema. Además, existen algunas publicaciones realizadas con el ánimo de apoyar la asignatura de acuerdo con las reformas que se fueron realizando: "Conferencia "Problemas y Métodos de la Historia del Arte" " de Mariano Picón Salas, de la Convención de profesores de dibujo de 1933 e "Historia del Arte" de Héctor Aravena, publicado para la enseñanza de Humanidades en 1933. Luego, a partir de

1935, se publican sucesivos programas sobre la enseñanza del dibujo y del arte, que modifican los planes incluyendo más conceptos sobre historia y estética, funcionando como manuales o guías que los profesores pueden seguir. Así, los profesores, pueden introducir más conceptos, y nuevas tendencias respecto de Historia del Arte y estética. Además, otros autores hicieron publicaciones para apoyar la asignatura en la enseñanza escolar como: Víctor Carvacho, Emilio Cánepa, Osvaldo Reyes, Fernando Marcos, Alicia Rojas, Doris Fischer, entre otros. Su intento fue reestablecer los textos creados desde antes de 1950 para complementar la enseñanza del ramo con textos documentales acerca de historia del arte.

Luego de la publicación de estos textos, a partir de la segunda mitad del siglo XX, no ha habido publicaciones que lleguen a tener un impacto en las salas de clase. Podría considerarse incluso que la asignatura de artes visuales es no más que un espacio recreativo y de “relajo”, a pesar de que estos conocimientos requieren al igual que otros ramos disciplina y diligencia para su buen provecho.

Esta situación histórica, dependiente de decisiones por parte de la institucionalidad, crea una situación social determinada, que caracteriza la incapacidad de la asignatura para establecer su valor, además de la propia situación del arte y las actividades asociadas a la industria cultural.

En relación con lo revisado, los factores que dificultan la enseñanza del Arte a nivel escolar parecieran ser:

- Falta de una política educacional, pública y privada, que valore el aporte de esta área al currículo escolar.

- Falta de capacitación en el área, formación y conocimientos sobre el tema por parte de los docentes.

- Carencia de recursos materiales y de espacios adecuados para enseñar ( libros, diapositivas, salas, proyectores, etc.).

- Desvinculación de los museos, galerías, centros culturales y artistas, de los establecimientos educacionales.

- Desconfianza por la influencia política y ética, que podría tener la enseñanza del arte.

-Concepción práctica de la enseñanza del arte.

En conclusión, la historia de la asignatura ha significado un debilitamiento total del sentido que ésta debiera tener al interior del curriculum escolar. Su función que estuvo muy clara cuándo fue con fines industriales, luego parece ser que no ha logrado establecerse su lugar como disciplina.

Esto a su vez genera una situación social determinada en el panorama actual de la industria cultural.

¿Qué piensan los chilenos acerca de esto?

### **CAPÍTULO III: SITUACION SOCIAL DE LA ASIGNATURA**

Uno de los aspectos que es necesario evaluar acerca de la asignatura para diagnosticar su situación respecto de la formación de audiencias para la industria cultural, es el espacio que esta tiene al interior de la Sociedad y el lugar que los Chilenos le asignan a las artes al interior de sus vidas.

Siendo este un aspecto muy difícil de evaluar y de establecer con seguridad, hemos decidido escuchar tres voces fundamentales. En primer lugar se encuentran las encuestas realizadas al público general. Para esto hemos realizado una encuesta propia, pero además consideramos una encuesta de consumo cultural realizada recientemente por Uniacc en uno de sus centros especializados. Por otro lado, se encuentran las entrevistas a personas dedicadas al trabajo en la formación del público, en instituciones públicas o bien con experiencia amplia en el campo de la educación artística. Finalmente, también consideramos el espacio que colegios de gran relevancia en el país le dan a la asignatura, considerando que estos se constituyen en muchos casos en el modelo a seguir por otras instituciones.

Las impresiones, opiniones y declaraciones, creemos, pueden constituir el foco con el que podremos revisar el panorama general.

¿Qué piensa y como acoge nuestra sociedad a la asignatura de artes visuales y a las artes en general?

Hay aspectos que podríamos diagnosticar evaluando directamente a los profesores, dialogando con ellos, revisando los métodos que aplican en clases de arte y analizando los resultados que obtienen con sus estudiantes. Pero hay otro aspecto que sólo puede ser conocido mediante la opinión directa de los alumnos y del público de las instituciones culturales, puesto que no estamos hablando directamente de la práctica pedagógica en la asignatura de artes visuales, si no de cómo esta influye en el gusto o placer que sienten las personas para ser consumidores de cultura y de artes visuales.

Al principio de esta investigación intuimos que debido, principalmente, a la no obligatoriedad de la asignatura (se debe optar en la mayor parte de los casos entre Artes y Música), ésta se ha visto invalidada en la sociedad. Puesto que esa situación puede transmitir a la larga el mensaje equivocado: la asignatura es optativa porque no es relevante. Lo cual genera una sensación de no exigencia (“nadie se puede sacar rojo en artes”), que lleva a los propios profesores a adquirir malos hábitos en el ejercicio de su profesión: falta de investigación, capacitación, adquisición de nuevas herramientas educativas y búsqueda de aprendizajes significativos, tales como son la capacidad de apreciación, de reflexión estética y de valoración del patrimonio cultural.

¿Cómo podría considerar un apoderado que el profesor que no utiliza textos de apoyo, que repite siempre los mismos ejercicios, que nunca se acerca al cumplimiento del currículum completo, que eso está mal?

De acuerdo con la encuesta realizada por Uniacc<sup>20</sup>, el público general manifiesta que las artes juegan un rol en la calidad de vida de las personas, pero esto parece no estar en relación con la importancia que le asignan a la asignatura ni con la forma en que ellos mismos se acercan a las artes.

Más del 60% de los encuestados manifiesta que las artes son relevantes, son un aspecto cultural importante, al mismo tiempo que plantea que las artes contemporáneas están cerradas sobre sí mismas.

Además, aquellas personas evaluadas directamente por nosotros dice que visitar museos, galerías o centros culturales es relevante para sus vidas, o es relevante para tener una buena calidad de vida, aunque no lo hagan habitualmente o existan casos excepcionales en que se considera que tiene que ver con un estilo de vida muy diferente, desvinculado con ellos, y que no es una actividad importante o necesaria.

En primera instancia, encontramos que no hay una correspondencia entre la importancia que las personas le asignan al consumo de arte en la calidad de vida que

---

<sup>20</sup> CENTRO DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD UNIACC, “Los chilenos y su percepción del arte contemporáneo”, Santiago, Chile: Agosto de 2006.

tienen o que podrían tener, y lo que estas mismas personas hacen en sus rutinas, puesto que no asisten habitualmente a ningún espectáculo artísticos. Las personas parecen saber que es importante, pero no lo hacen parte de sus vidas. ¿Qué es lo que interpone está barrera?

De acuerdo con nuestra hipótesis, la educación artística recibida en la educación formal se encuentra en una situación en que es incapaz de producir el aprendizaje significativo necesario para criar hábitos de consumo y herramientas para la apreciación estética de diferentes manifestaciones artísticas.

¿Pero qué ocurre con la asignatura en la vida de estos individuos? De acuerdo con los datos que sondeamos en nuestros encuestados y las opiniones de los encargados de áreas educativas y otros profesionales, la mayor parte del público habitual ha finalizado sus estudios de enseñanza media y la mayor parte a optado por estudios de educación superior, pero sólo aquellos que se han dedicado profesionalmente a las artes y la cultura han manifestado que su profesor de artes en el colegio fue un buen profesor o que fue una persona importante en sus vidas.

Cuando preguntamos por, “¿Cómo adquirió el hábito asistir a eventos culturales?”, la mayor parte señala bien a su familia o bien el colegio. Así, son las mismas personas quienes parecen confirmarnos que para ellos, el hábito de asistir a eventos culturales, apreciar el arte y tener actividades de esparcimiento y de crecimiento espiritual, fue adquirido durante su temprana formación.

Ana Crespo, Profesora de Artes Visuales, Ex Directora y actual relacionadora pública de Educarte, afirma que los problemas para los profesores de artes visuales es una confusión, o bien un desconocimiento acerca de cómo deben acercarse al currículum. El énfasis puesto en la interdisciplinariedad, la revisión de culturas locales y el énfasis en el proceso más que en el producto, son aspectos positivos del programa que además abren un abanico más flexible de posibilidades para que los profesores puedan preparar herramientas diversas que permitan encantar a los alumnos y entregarles contenidos apropiados, de acuerdo con su realidad particular. Por otra parte, enfatiza en como el desconocimiento en el valor formativo de la asignatura hace que otros aspectos se vean afectados. Por ejemplo, la poca capacitación de los

profesores que no son motivados a realizarla, la perpetuación de los ejercicios, que apunta a la sola acumulación de conocimientos y a la producción de obras, sin un desarrollo del sentido estético ni una ejercitación de la percepción artística.

De acuerdo con Carolina Abell, quien trabajó durante 10 años en Artes y Letras del Mercurio, haciendo clases en diferentes universidades y es hoy Directora de extensión en la Universidad San Sebastian, estas condiciones podrían deberse a las circunstancias en que se realiza la práctica profesional de los profesores. Según ella, el currículum artístico definido por el Ministerio de Educación finalmente nunca llega a ponerse en práctica de manera efectiva. Esto se debería a que el papel todo lo aguanta, acumulando en un apretado año de clases (recordemos que en el mejor de los casos el profesor cuenta con una hora y media en sala) diversas unidades que reúnen variados conocimientos. Frente a esto, profesores que como hemos visto se encuentran muy poco motivados para perfeccionarse, no cuentan con las herramientas didácticas ni los recursos técnicos para poder llevar a cabo de forma más efectiva sus clases. Sumando, las evaluaciones en este estado de cosas serían completamente inútiles, puesto que el valor del área en términos profesionales se ha perdido, una evaluación que midiera sólo uno de los aspectos (por ejemplo la capacitación del profesorado) es ciega, puesto que olvida muchas otras de las condiciones en que se ejerce la enseñanza. Este punto de vista está acorde a lo revisado por Luis Hernán Errázuriz en la revisión histórica de la asignatura, en donde se suman conocimientos en un apretado itinerario de unidades de conocimiento y las evaluaciones van perdiendo sentido a medida que la asignatura va perdiendo validez social. Por otro lado, Jaume Carbonell Sebarroja<sup>21</sup>, periodista dedicado a la investigación sobre la pedagogía y las diversas innovaciones sobre este campo, plantea en su libro “La Aventura de Innovar, El cambio en la escuela” (2002), que las reformas educacionales son inútiles toda vez que sean reformas de forma y no de fondo. Cuando se dedican a sumar conocimientos irrelevantes para la vida, inconexos entre sí, desvinculando la relación que entre sí guardan las asignaturas y desperdiciando el potencial que los alumnos tienen en la acumulación sin sentido de datos infructuosos. Para él, menos es más, basado en los resultados que la reforma educacional española ha tenido en el mediano plazo, un conocimiento significativo es mucho más que muchos conocimientos

---

<sup>21</sup> Jaume Carbonell Sebarroja, “La Aventura de innovar: El cambio en la escuela”. Madrid, Ediciones Morata, 2002.

irrelevantes para nuestras vidas en el largo plazo. La interdisciplinariedad, otro de los aspectos que la reforma chilena busca imponer, es para él imposible en el escenario de constante crecimiento de los currículos.

Carolina Abell, destaca además que el foco con el que se plantea la educación es indiferente a estas problemáticas, pues frente a todo el curriculum trabaja en términos cortoplacistas. En su opinión, si un profesor no se capacita es porque no tiene la motivación suficiente, si este profesor trabaja a media jornada, o sólo algunas horas, en donde sólo se le pagan las horas presenciales o incluso, no está contratado, difícilmente este profesional va a tomar un compromiso con la institución para la que está trabajando. Aún más, profesores de pedagogía en las universidades deberían poder participar de un proyecto educativo de largo plazo, ejerciendo en el aula, pero además investigando y realizando extensión, publicando. Nuevamente, su situación es similar, y con muchos años de trabajo, estos pueden lograr un puesto y jornadas completas, pero en la mayoría de los casos los profesores no pueden dedicar tiempo a las actividades que permiten acumular conocimientos acerca del campo específico de la educación en Chile.

Sumado a lo planteado por Carolina Abell, Ana Crespo destaca una situación particularmente grave en Chile: no existen publicaciones en el país que vayan en apoyo de la labor del docente de artes visuales, lo cual obliga a los profesores a trabajar en la producción de material propio (en los casos en que esto ocurre), basados en monografías y textos especializados, que no están destinados a satisfacer la demanda de la etapa escolar.

Dora Aguila, Directora revista EDUCARTE, artista visual y Consejera del CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte) plantea la necesidad de que los programas de formación del profesorado no sean programas formadores de artistas, si no de especialistas, guías que sirven al alumnado en el autodescubrimiento, la sensibilización y la apreciación del patrimonio durante la etapa de formación escolar. Para esto, los profesores deberían poder acceder constantemente a capacitaciones y actualizaciones, por medio de los cuales se podría llegar al uso en los colegios de recursos tales como la Internet, el multimedia y otros didácticos. La capacitación es

relevante, un profesor debe poder adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, y no estos a las limitantes profesionales de su profesor. Junto con esto, nuevamente plantea como los programas que se aplican a la asignatura de Artes no son del todo culpables, puesto que no existirían programas ideales, si no que estos deberían poder ser adaptados por el profesor a las necesidades individuales de los alumnos. En todos los casos, hay una aparente inconexión entre lo que plantean los programas y lo que finalmente puede ocurrir en las salas de clase de forma efectiva.

De acuerdo con estas profesionales, buena parte del problema radica en los profesionales que se encuentran dedicados al área, pero no por una negligencia general, si no además por el estado de las cosas, en donde ni los propios profesores de pedagogía en las universidades enfrentan condiciones óptimas para el ejercicio de su profesión, cerrando posibilidades a las capacitaciones, a las investigaciones, a la extensión y al desarrollo profesional del área en general.

Las personas encuestadas parecen reflejar esta situación educacional. De acuerdo con la encuesta realizada por Uniacc acerca de los chilenos y su relación con el Arte Contemporáneo, se demuestra como las personas estiman que es importante el arte, pero aún así, 50% no ha visitado el Museo Nacional de Bellas Artes durante el último año y un 40% tampoco ha visitado ningún otro museo o galería. Además, buena parte de estas personas (30%) cree en que está dirigido a un público especializado, un grupo de personas que no son ellos y que sí cuentan con un *know how* para poder disfrutar de estos bienes culturales.

Llama la atención como las personas que comenzaron a asistir desde una edad temprana son aquellas que han conservado un hábito de consumo cultural, no sólo en la asistencia a museos, si no también a otros espacios culturales tales como conciertos, espectáculos de teatro o danza, además de la adquisición constante de bienes como libros o discos de música.

Centros de formación técnica (tales como Aiep) o bien, Universidades (UPLA, UMCE, Diego Portales) buscan que los profesionales que forman estén siempre en contacto con lo cotidiano, y que sepan encontrar y transmitir un espacio común entre las personas que servirán y el arte. Preparados para enfrentar a los cambios y

dispuestos a encontrar soluciones creativas que permitan potenciar la apreciación de las artes, la reflexión estética y el conocimiento del otro. Pero finalmente, ¿qué ocurre con estos profesores, con los técnicos en arte y gestión cultural? Si bien, se ha avanzado muchísimo en la oferta cultural dedicada a aquellos consumidores que no visitan habitualmente espacios dedicados a las artes, son contados los casos en que estos ocurre, si ocurre es de manera excepcional, además de los escasos ejemplos de profesores destacados, de excelencia, que se capaciten y que se encuentren en constante búsqueda de mejorar sus métodos de enseñanza.

Por otra parte, colegios relevantes tales como el Instituto Nacional o Liceo Carmela Carvajal plantean la necesidad de un buen currículo artístico al interior del aprendizaje de sus alumnos. Un espacio de encuentro y reflexión, que permita desarrollar los contenidos de los Planes y Programas del Ministerio de Educación y además, un espacio de contenido, acorde con un plan general. ¿Pero ocurre esto realmente? ¿Es influyente este tipo de detalles para los apoderados? Lo más probable es que no, que los apoderados luchan por ingresar a sus hijos o hijas en estas instituciones porque se destacan en evaluaciones de alto valor social: el SIMCE y la PSU.

Los espacios de consumo cultural en el país son cada vez más, con mejores ofertas, y con más variados temas y disciplinas, pero por algún motivo, estos bienes no llegan a la mayor parte de la sociedad. Algo se interpone entre la oferta existente y los potenciales consumidores de estos bienes. ¿Dónde nace la separación con el público?

Claramente hemos revisado, como una asignatura que no cumple con su función no puede formar ciudadanos capaces de gozar de estos bienes. Pero además nos damos cuenta como la situación se perpetúa y engrandece en la sensación general, cuando las personas dicen “sí, es importante, pero yo no lo entiendo”, soy incapaz de acceder a ella.

Carolina Abell, nos cuenta, con acalorado ánimo, como incluso los medios de comunicación han perdido su rol social y los han cambiado por un insano rol económico. Al preguntársele por el rol de los medios de comunicación en esta situación, ella plantea que, para jugársela en este espacio es necesario que quienes intentamos gestionar un acercamiento más masivo entre la cultura y la población, no

podemos contar de ninguna manera con el apoyo de los medios, puesto que los medios ya no dedican su poder a estos bienes devaluados.

Dora Aguila nos indica en este punto el rol de los museos, ya no espacios inertes de acumulación de conocimientos, si no instituciones de enseñanza y de aprendizaje. Los museos tendrían el deber de dedicarse a su público, y si estos no cuentan con las herramientas cognitivas para apreciar y valorar lo que el museo les ofrece, la memoria colectiva, el museo debe ser quien se acerque a ellos para lograrlo.



¿Qué piensa y como acoge nuestra sociedad a la asignatura de artes visuales y a las artes en general?

Desde el regreso de la democracia, la institucionalidad cultural en el país se ha hecho cada vez más fuerte, culminando en los últimos años con la fundación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, proyectándose actualmente hacia el Ministerio de Cultura y de las Artes. Esto ha generado un fortalecimiento total de la oferta cultural y artística existente en el país, lo cual desde todo punto de vista es positivo.

---

<sup>22</sup> Javier Insunza, Monocopia Colegio The Newland School

Pero ocurre hoy, que los espacios culturales han alcanzado en general un pick infranqueable de límite de público, en donde la adquisición de nuevos espectadores es casi nula y la oferta se estanca, cautivando a las personas que ingresan por motivos sobre todo profesionales en el circuito de consumo.

La asignatura de artes visuales sería capaz de sentar las bases de una ciudadanía consumidora de bienes culturales, pero esto no ocurre. Las condiciones en que se ha desarrollado el ramo de artes visuales ha provocado ciertas circunstancias sociales de valorización de este conocimiento, lo cual genera, por relación directa, el valor que la gente le asigna al consumo de bienes culturales y artísticos. La sociedad chilena de hoy parece creer que las artes son efectivamente un aspecto importante para tener un buena calidad de vida (en primer lugar), pero no saben porqué. De esta manera, las propias personas interponen una barrera de no entendimiento entre ellas y los bienes culturales que podrían apreciar y valorar, el patrimonio, los espacios de esparcimiento. Directamente proporcional al lugar que la asignatura de Artes Visuales tiene dentro del curriculum escolar.



---

<sup>23</sup> Autorretrato Vicente Tapia, The Newland School.

## **CAPITULO IV: LA EDUCACION ARTISTICA EN EL CONTEXTO NACIONAL**

*Solamente el conocimiento que emerge del análisis y reflexión sobre la práctica... puede utilizarse como conocimiento útil para entender la práctica y para transformarla. El conocimiento teórico..., únicamente adquiere valor práctico cuando se convierte en un instrumento conceptual que posibilita la reflexión específica que se desarrolla en la propia situación natural (Gimeno, 1992, p. 129).*

En este capítulo intentaremos considerar alguna de las características más significativas de la situación en que se encuentra actualmente la educación artística en nuestro país, apuntando algunas de las razones de tal situación. Organizaremos nuestro análisis a partir de una primera aproximación a cómo, distintos estamentos sociales comprenden y valoran la educación artística, para pasar, después, a considerar, lo que a nuestro juicio, constituyen los focos de confusión más importantes con relación al arte y a la educación artística.

Nos gustaría dejar claro que este análisis no pretende proporcionar una descripción sistemática de un hecho o fenómeno educativo. Se trata más bien de ofrecer, desde una perspectiva particular, obtenida a partir de intercambios y visitas a centros, observaciones continuadas y entrevistas informales un punto de partida donde iniciar nuestra reflexión sobre lo que la educación artística es y lo que debería llegar a ser.

### **La educación artística: hoy y ayer**

Actualmente existe una enorme confusión y desconocimiento en torno a la educación artística, expresión plástica, artes plásticas o artes visuales, como se denominó y sigue denominándose en el sistema educativo de nuestro país. Dada la necesidad de acotar el campo de acción nos planteamos tres preguntas de respuesta:

- ¿Qué es la Educación Artística?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Por qué se enseña?

Detrás de esta situación y desde nuestro punto de vista, cabe considerar al menos dos importantes focos de confusión:

- La consideración de la Educación Artística como algo ajeno al arte.
- La consideración del arte como algo ajeno al conocimiento.

La enseñanza del arte en Chile se remonta al período precolombino y ya durante la Colonia, fueron las órdenes religiosas las que impulsaron la formación artística en el país. Fue gracias a la creación de la Academia de San Luis, 18 de septiembre de 1797, que se incorpora a la educación pública la enseñanza artística. Durante estos años el concepto que predominó fue de carácter técnico y funcional. El propósito de la enseñanza del dibujo era formar artesanos que fueran capaces de contribuir al desarrollo económico, aún cuando también existía la necesidad de desarrollar la dimensión cultural artística.

La intención de enseñar dibujo en la educación escolar chilena surge a la influencia que ejercieron algunos modelos educacionales europeos, en especial de Alemania, Inglaterra y Bélgica. Desde esta época, hasta hoy, esta influencia ha sido de gran importancia. Aunque su presencia en los programas y posterior repercusión en la sala de clases ha tenido una diferencia de hasta dos a tres décadas respecto a la vigencia que tiene esas mismas orientaciones en los países en que se originan.

Al analizar los documentos sobre la fundación del sistema escolar de nuestro país, Instituto Nacional y de otros establecimientos como el colegio de Santiago, el Liceo de Chile, etc. Se puede concluir que incorporación del Arte y su enseñanza al sistema escolar depende de varios factores.

Por lo tanto la función y status del Arte en la Educación, en diversos períodos históricos, depende de una compleja interrelación de elementos que no se puede

reducir o simplificar. Ya que ésta está sujeta a diversas influencias, ideas y tendencias que estimulan, dificultan y/o determinan.

Ya en la década del 1840 surgen las principales instituciones educativas y artísticas del país. En este período se fundaron 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 de artística. A pesar de todas aquellas dificultades, como económicas, para poder mantenerse en el tiempo. Su aporte al desarrollo cultural se debe en gran medida a la actitud visionaria y generosa de sus fundadores y al trabajo que fueron capaces de proyectarlas en el tiempo.

Otro aspecto interesante que se puede observar es que la orientación de la enseñanza artística difiere, especialmente durante el siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, entre hombres y mujeres. Los hombres debían aprender principalmente a dibujar con el objeto de satisfacer las necesidades de un futuro laboral y las mujeres tuvieron oportunidades de experimentar un programa más variado, donde se incluía bordado, música, baile, y otras actividades enfocadas hacia una formación para el hogar. La evolución y cambios de estos modelos tienden a reflejarse gradualmente con el tiempo, al punto que las diferencias entre enseñanza artística masculina y femenina parecieran ser cada vez menores.

La problemática entre la formación de artesanos o artistas tampoco ha estado ausente en nuestra historia. Estas dos tendencias se han evidenciado tanto en la teoría como en la práctica. En un inicio predomina la formación de artesanos y con la presencia de maestros artistas y la necesidad de promover una educación culturalmente valiosa se ha desarrollado una visión de la enseñanza del Arte más próxima a la formación de artistas, siendo esta última minoritaria, la cual se observa con mayor claridad en la educación femenina y en los colegios privados pertenecientes a sectores socioeconómicos culturales altos.

El progresivo reconocimiento del arte infantil, desde la segunda década del siglo XX será determinante para ir gradualmente modificando la enseñanza de esta área en nuestro país. Ya en la década del cuarenta se crearon en Brasil las llamadas Escuelas

de Arte para niños (Escolinhas de Arte), gracias al movimiento impulsado por Augusto Rodríguez.

El pensamiento de Herbert Read, conocido historiador y crítico inglés, constituyó una importante fuente de inspiración para estas nuevas propuestas, como también las aportaciones de Viktor Lowenfeld, uno de los más conocidos estudiosos de la creatividad. En la educación artística chilena durante los últimos decenios estos pensadores extranjeros han influido, directa o indirectamente, en los programas de estudio, formación de profesores, publicaciones, etc.

En lo que respecta a la influencia de educadores chilenos, el profesor Enrique Geras ha sido sin duda uno de los más importantes que ha luchado por defender la enseñanza del Arte y modernizar su orientación a nivel escolar. Junto con otros educadores advierten que la falta de interés por el Arte, institucionalizada a nivel escolar, ha desestimado el valor artístico y estético.

Geras planteaba la necesidad de reivindicar el rol del Arte en la Educación desde una perspectiva cognitiva y cultural; es decir, entender que la enseñanza del arte no se reduce a la manipulación de materiales, el aprendizaje de algunas técnicas y la creación de “dibujos libres”, sino que está directamente vinculada al crecimiento intelectual y al refinamiento de la sensibilidad estética.

El nacimiento de las nuevas tendencias educacionales de los años cuarenta se reflejó en Chile a través de la creación de la Escuela Vocacional de Educación Artística. Esta institución fue fundada en mayo de 1947 y un año más tarde quedó bajo la tutela de la Superintendencia de Educación Pública y el año 1957, de la Dirección de Educación Profesional, en la industrial. Actualmente, conocido como liceo experimental artístico, cuyo objetivo principal era atender y orientar a niños de escasos recursos en el área del Arte.

Con anterioridad, en el año 1954, la Superintendencia de Educación aprobó planes especiales para la Escuela y, en 1958, entró en vigencia un convenio con la Escuela Superior “José Abelardo Nuñez”. De esta forma los maestros incorporaron la formación artística a su preparación docente.

En la década de los años 60 surgió el diseño como parte del curriculum y también se introduce, en el plan diferenciado de Artes Plásticas, las asignaturas de Color, Gráfica y Dibujo Técnico.



Uno de los cambios más significativos en la historia de la educación artística de nuestro país se materializó con el programa de educación primaria de 1949. La asignatura, tradicionalmente conocida bajo el nombre de clase de Dibujo, pasaría a llamarse Artes Plásticas. De esta manera la tendencia histórica a considerar el dibujo como una de las áreas del curriculum artístico, alcanzó finalmente su materialización, al menos en teoría, en este documento oficial, que reiteraba 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. Catorce años más tarde que en la enseñanza Básica, se cambió, el nombre de la asignatura en La Educación Secundaria. De esta forma, el programa de 1963 también reemplazó el título de Dibujo por el de Artes Plásticas, reiterando la necesidad de desarrollar las capacidades perceptivas y creativas de los adolescentes. Otro cambio significativo fue la introducción de la enseñanza del diseño en el plano, en relación con la publicidad y en monocopias, estampados y grabados. En este documento se advierte un mayor equilibrio entre los contenidos referentes a la expresión plástica, la apreciación estética y la historia del arte. Como también se sugiere el estudio de algunas manifestaciones

---

<sup>24</sup> Autorretrato Dominga Kosterlitz, Colegio The Newland School.

del arte precolombino: incas, mayas y aztecas; se mencionan artistas chilenos y otros estilos correspondientes a las principales épocas de la historia de Arte, desde el arte primitivo hasta el postimpresionismo.

Entre los años 1967 y 1970 se diseñaron nuevos programas que, en gran medida, corresponden a los que están en vigencia en la actualidad. Lamentablemente, en el plan de estudios la asignatura de Artes Plásticas pasó a ser optativa en los últimos cursos de la enseñanza secundaria (3° y 4°), rompiéndose una larga tradición de obligatoriedad que se remontaba al año 1893. Entre los años 1968 a 1981 se realizó la reforma educacional, donde se consolidaron en los programas de Artes Plásticas los contenidos de diseño, urbanismo y arquitectura. El régimen imperante en Chile durante el período 1973-89 fue un factor neutral ni menos aún ajeno al proceso de enseñanza y aprendizaje artístico; condicionó, en alguna medida, el rol, el estatus y la práctica del arte a nivel educacional. Con la marcha del decreto 300, aprobado el 30 de diciembre de 1981, se modificaron los planes y programas de enseñanza, lo cual significó que la asignatura de Arte perdió su carácter obligatorio, de 90 minutos semanales, en los niveles 7° y 8° de Educación Básica, pasando a ser optativa. Por otra parte la obligatoriedad del Arte, de 90 minutos semanales, en el primer ciclo de enseñanza media (1° y 2°), fue reemplazada por un plan optativo en el cual el alumno debía escoger una asignatura entre: Artes Plásticas, Música y Trabajos Manuales. En el segundo ciclo de Enseñanza Media (3° y 4°), el área de Arte fue excluida del plan común y pasó a formar parte de un plan electivo que contempla múltiples materias, las cuales son determinadas por cada establecimiento educacional de acuerdo a las normas y procedimientos que este fije. En consecuencia, a contar de estas nuevas disposiciones consolidó el proceso hacia la optatividad del arte iniciada entre los años 1967 y 1970, causando la virtual eliminación de las Artes plásticas en la Enseñanza Media y una situación inédita de optatividad en los cursos de la Educación Básica.

Años más tarde, el 11 de enero de 1984, el decreto 300 fue modificado por el decreto N°3, el cual vigente en la actualidad. De acuerdo a esta normativa, el alumno, en primero y segundo año medio, debe optar por dos de las tres asignaturas del Área Artística: Artes Plásticas o Educación Musical o Artes Manuales. Por su parte, para tercero y cuarto año de Educación Media Humanístico Científico, el alumno debe escoger una asignatura entre Artes Plásticas, Educación Musical o Artes Manuales. Por

lo tanto, la implementación del decreto 300 significó, en la práctica, disminuir las oportunidades a niños y jóvenes de educarse a través del arte.



25

---

<sup>25</sup> "La Cordillera". papel craft, tizas. 3º Básico Colegio The Newland School.

## **CAPITULO V: EL APRENDIZAJE ARTISTICO**

En este capítulo, afrontaremos el tema del aprendizaje artístico, como una referencia indispensable para diseñar un modelo de práctica educativa. Cualquier elaboración teórica sobre la enseñanza del arte necesita partir del concepto de aprendizaje artístico como componente básico y previo a cualquier toma de decisión. Como señala Eisner (1972), en la medida que comprendamos mejor cómo se amplía el conocimiento artístico, seremos más capaces de llevar a cabo ese aprendizaje a través de la enseñanza. Resulta Inapropiado plantear un modelo de Educación Artística sin haberse detenido a reflexionar sobre cuáles son los aspectos fundamentales de cómo tiene lugar aquello que queremos enseñar. Esto parece difícil, sin recurrir al análisis previo de las capacidades implicadas en dicho aprendizaje y de cómo pueden ser desarrolladas, es decir, educadas. No parece probable hablar de construir conocimiento artístico, sin detenerse en los aspectos fundamentales del proceso artístico y el modo en que es posible desarrollarlos. Comprender este aspecto en la Educación Artística significa plantear algunas preguntas: ¿puede considerarse el aprendizaje artístico como un hecho aislado de la teoría general del aprendizaje?; ¿cuáles son las claves o conceptos generales útiles para el aprendizaje artístico?; ¿cuáles son los aspectos peculiares del aprendizaje artístico? y ¿cómo estos deben determinar el modo de actuar a la hora de plantear la enseñanza en el campo de las artes?

### **Procesos artísticos y teoría del aprendizaje**

El proceso artístico considerado como un fenómeno cognitivo complejo supone la interacción de un conjunto de capacidades: creación de formas artísticas, percepción visual y estética, comprensión de un fenómeno complejo, el arte. (Eisner, 1972). Parece obvio que el desarrollo de estas capacidades y la organización de las condiciones que faciliten su aprendizaje no pueden comprenderse plenamente sin hacer referencia a conceptos y desarrollos teóricos incluidos dentro de una teoría general.

Lamentablemente por la creencia de que la capacidad artística es consecuencia del talento y el talento un regalo que los dioses o las musas que reparten a unos pocos humanos privilegiados, es que esta disciplina no posee un espacio en una teoría general de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto los prejuicios contribuyen a que las artes ocupen un lugar secundario en la educación. Como señala Schön (1987), cuando utilizamos el talento para explicar la habilidad de un profesional para enfrentarse de un modo competente a su actividad, rehuimos el enfrentamiento con el problema.

*Quizás el excesivo honor que se les confirió impidió a las artes de nuestro tiempo cumplir su misión más importante. Se las elevó por encima del contexto de la vida cotidiana, se las exilió mediante el entusiasmo, se las aprisionó en reverenciadas casas de tesoros... Pero las obras de arte no son todo el arte; son sólo sus raras cumbres. (Arnheim, 1986, pag. 307-308).*

Pero volvamos a la cuestión de cómo puede establecerse una relación entre los procesos artísticos y la teoría del aprendizaje. Son muchos los teóricos que han identificado fases generales o etapas en el proceso artístico y lo han hecho muchas veces con la intención de establecer un paralelismo entre el modo en que los artistas y los niños trabajan en arte, a fin de proporcionar los conocimientos necesarios para construir un modelo de educación artística.

Siguiendo esta línea, Chapman (1978) ha identificado tres fases en este proceso. Aunque no siempre ocurren en este orden, siempre se intercambian, repiten y fusionan en el modo de hacer de un artista.

### **1. La idea (*Inception of an idea*)**

La característica más importante de esta etapa es la motivación o la intención de hacer arte. Es el momento del proceso en que los artistas conciben su idea, el propósito de su obra.

## **2. Elaboración de la idea (*Elaboration and refinement*)**

La idea inicial del artista es normalmente incompleta, tiene que desarrollarse, para poder ser expresada en una forma visual. En esta fase del proceso, el artista puede elaborar la idea básica haciendo estudios sistemáticos sobre ella o revisarla completamente Incluso cuando el artista parece trabajar espontáneamente no cesa de organizar mentalmente su trabajo.

## **3. La ejecución de la idea (*Execution in a medium*)**

Sin lugar a dudas, la elección de un soporte material y de una forma artística va a configurar el carácter de la obra, en esta etapa el artista va a elegir aquel material o materiales más adecuados y finalmente va a ejecutar su idea. De este modo, la elección y uso de los materiales se funde con la necesidad de compartir pensamientos y sentimientos de un modo concreto.

Si comparamos el modo de hacer arte que nos presenta Chapman, con el modelo de función cognitiva que proponen los estudios sobre potencial de aprendizaje elaborados a partir del concepto de zona de desarrollo potencial (ZON) de Vygotsky, desarrollados posteriormente por Feuerstein (1979 - 1980) comprobaremos que entre ambos constructos teóricos existe una gran semejanza. Así entendidas, las funciones cognitivas se organizan en tres fases:

### **1.-Fase de entrada:**

Esta fase indica el acto mental en el que se acumula la información.

### **2.-Fase de elaboración:**

Toda la información recibida se procesa, elabora, organiza y estructura a fin de poder resolver los problemas planteados de una forma adecuada.

### **3.-Fase de salida:**

Finalmente, los resultados del proceso de pensamiento son comunicados.

Resulta interesante resaltar este paralelismo, como también lo es el comprobar que aún, en un esquema tan complejo como el que se presenta, referido a los elementos de las funciones cognitivas, aparentemente tan ajeno al hecho artístico, existan tantos conceptos directamente aplicables al campo del aprendizaje de este área. Realmente elementos cognitivos como: percepción clara, utilización de diversas fuentes de información, flexibilidad, planificación de la conducta, elaboración de respuestas o concreción visual, se integran igualmente en todo proceso artístico.

Antes de continuar nos gustaría analizar otro importante aspecto de esta comparación, si cada una de las funciones cognitivas, denominadas también superiores, se estructuran en las fases antes mencionadas; si incluimos la inteligencia dentro de este nivel, como lo hacen los autores anteriormente citados y como, por lo demás, parece existir un acuerdo general bastante unánime; y si todo proceso artístico se compone de estas tres fases; entonces, podríamos concluir:

- primero, que el proceso artístico debería incluirse dentro de la categoría de funciones cognitivas.
- en segundo lugar, que debería situarse en un nivel equiparable en importancia al mismo desarrollo de la inteligencia verbal –pensamiento discursivo-. Sólo si conseguimos difundir el valor esencial de la educación artística, su aportación peculiar e intransferible al currículum, y logramos vincularla, definitivamente, al desarrollo cognitivo habremos ganado una batalla en contra del carácter anecdótico, esporádico o marginal con el que se califica a esta área en la educación.

### **Aspectos peculiares del aprendizaje artístico**

El aprendizaje artístico como fenómeno cognitivo complejo tiene que ver con el desarrollo de la capacidad para crear formas artísticas, con la capacidad de entender el arte como un fenómeno cultural y con el desarrollo de la percepción estética, Por tanto, una comprensión del aprendizaje artístico nos exige atender a cómo se aprende a

crear formas visuales que tengan un carácter expresivo y estético, a cómo se aprende a ver estas formas visuales en el arte y en la naturaleza, y a cómo es posible desarrollar una mayor comprensión de los procesos de creación artística y del arte, Solamente, sí tenemos en cuenta estos aspectos del aprendizaje en el modelo de Educación Artística que se proponga y los incorporamos a la práctica educativa conseguiremos formar personas educadas artísticamente. Pero, ¿qué entendemos por personas educadas artísticamente?

Aquellas que poseen modos de pensamiento, comprensión y expresión artísticos ,es decir, conocedoras del arte y las obras de arte, capaces de reaccionar ante las propiedades estéticas de los objetos (artísticos o comunes) y capaces de crear formas con valor estético. Así entendido, el aprendizaje artístico y debe tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales: el perceptivo, el expresivo, el productivo y el crítico.

### **Aspecto perceptivo**

Una de las principales contribuciones de la educación artística se centra en un interés especial por desarrollar el sentido visual, es decir, enseñar a ver. O lo que es lo mismo, hacer a las personas capaces de apreciar aquellas cualidades visuales que normalmente escapan a nuestra atención.

La Gestalt, una de las teorías psicológicas más relevantes a la hora de considerar el aprendizaje artístico, especialmente en la figura de Arnheim, quien ha realizado una importante contribución a este respecto. Su teoría del desarrollo perceptivo sostiene que a medida que las personas crecen, aumenta su capacidad para apreciar las características del medio ambiente. Así, un adulto, es capaz de percibir estímulos mucho más sutiles y complejos de lo que son capaces la mayoría de los niños. Este proceso de ser capaz de percibir, comparar y contrastar estímulos sensoriales es lo que los psicólogos de la Gestalt denominan diferenciación perceptiva. Un ejemplo de este proceso puede observarse en la gran capacidad desarrollada por los expertos o especialistas en cualquier materia. En este sentido y con relación al campo del arte, muchos críticos y artistas no sólo identifican la obra de un mismo autor, sino que pueden hablar de la propia obra, de sus cualidades plásticas, de los materiales con que

ha sido elaborada, de apreciar su valor estético y situarla en su contexto social e histórico.

Los niños también pueden desarrollar su capacidad para percibir. Es cierto, que si no se les pide expresamente una observación atenta es posible que logren diferenciar sutilezas. Pero llama la atención cuando niños muy pequeños, responden de una manera asombrosa a estos estímulos.

La diferenciación perceptiva, así como la diferenciación cognitiva generales desarrolla progresivamente a través de una adecuada experiencia. Es aquello que la teoría del potencial de aprendizaje denomina experiencia de aprendizaje mediado (Feuerstein, 1979).

Esta afirmación, debe ser tenida en cuenta especialmente a la hora de considerar el aprendizaje artístico.



26

### **Aspecto expresivo**

El campo del aprendizaje artístico no termina en la percepción de las formas visuales y sus relaciones, en un sentido estrictamente formal; sino que debe atender especialmente a su carácter expresivo. Y puesto que el término expresivo-expresión ha sido utilizado con bastante ambigüedad, nos gustaría aclarar que cuándo utilizamos dicho término, nos referimos a las sensaciones y emociones que las imágenes son

---

<sup>26</sup> Texturas Visuales 6º básico, The Newland School.

capaces de provocar en nosotros y que trascienden a las características formales de las mismas; a cómo configuraciones de estímulos visuales son capaces de producir en nosotros sentimientos de tristeza tranquilidad o violencia.

### **Aspecto productivo**

Qué es lo que se necesita aprender para ser capaz de crear formas representativas o abstractas con algún interés estético o expresivo. Eisner (1972) señala al menos cuatro factores a tener en cuenta en el campo productivo del aprendizaje artístico. Estos cuatro factores son:

- 1.- Dominios de los materiales
- 2.- Percepción de formas
- 3.- Creación de formas dentro de los límites de cada material.
- 4.- Capacidad para establecer un orden espacial, estético y expresivo.

### **Aspecto crítico**

Hasta aquí hemos señalado algunos de los principales aspectos que tienen lugar en el aprendizaje artístico. Sin embargo, los currículum de Educación Artística deben desarrollar también, la capacidad de apreciación de las formas artísticas. Este aspecto, denominado crítico, incluye actividades de análisis, comparación, evaluación y juicio. Y puede referirse tanto a los trabajos realizados por los propios niños como a los creados por otras personas (obras de arte).

Dentro de este campo, Eisner (1972) señala cinco dimensiones que puede utilizarse al observar una forma visual:

- Dimensión experiencial es aquella que se refiere a cómo una obra de arte hace sentir a su observador.

- Dimensión formal, atiende a las relaciones existentes entre las formas. Observar de esta manera requiere ver la composición general de la obra, cómo se han dispuesto las formas, cómo actúan recíprocamente, dónde se utilizan formas abiertas o formas cerradas cuál es el color dominante.... El niño o el adulto que mira de esta manera

comprende la organización de las formas como una configuración total. La cuestión que domina la Investigación visual en esta dimensión es: ¿Cómo se confecciona la obra?

- Dimensión temática, está relacionada con la apreciación del significado general de la obra. Dentro de esta dimensión cabría incluir el aspecto simbólico; cuando una obra de arte contiene símbolos una apreciación adecuada requiere que estos sean reconocidos y decodificados.

- Dimensión material, es otro aspecto a tener en cuenta, en el arte la selección de material es crucial porque está directamente relacionada con el tipo de significado visual que el artista quiere expresar. ¿Cuál es la contribución del material a lo que la forma transmite? ¿Cómo afecta el material al contenido expresivo de la obra? ¿Cómo se altera la obra si se utilizase otro material? Esta dimensión obliga al niño o al adulto a atender el modo en que el material fija los límites, suministra oportunidades y contribuye a la naturaleza de la obra.

- Dimensión contextual o histórica, requiere una comprensión del contexto artístico en el cual surgió una obra, así como la importancia de su contribución a dicho contexto. Este aspecto conduce a la comprensión de la historia del arte. Taylor (1989), por su parte, señala cuatro puntos de partida a la hora de afrontar el conocimiento (apreciación) de cualquier trabajo de arte. Cada uno de ellos, con una dinámica de preguntas y respuestas, tiene por principal finalidad generar discusiones, reflexiones y debates, Estos cuatro puntos de partida son: contenido, forma, proceso y modo:

- Contenido: ¿De qué trata la obra? ¿Cuál es el tema?, ¿Sirve el tema central como vehículo de intereses sociales, religiosos o políticos? ¿Fue el objeto observado directamente del natural, recordado o imaginado? ¿Ha sido tratado figurativamente o hay exageraciones deliberadas, distorsión o abstracción, y si es así, cuál es la razón?. ¿Es su significado inmediato, o utiliza símbolos, analogías o metáforas?

- Forma: ¿Cómo ha sido organizado el trabajo? ¿Está en relación con su contenido? ¿Qué esquema de color ha sido usado armónico o de contrastes? ¿Cuál es el color dominante? ¿Hay una forma principal o está compuesto de combinaciones de

formas?, ¿Hay alguna estructura de formas, líneas, ritmos..., que determinen la composición de la obra?, ¿Tiene el trabajo variedad o unidad de textura? ¿Funciona el trabajo como un todo o es agradable en partes e insatisfactorio en otras?

- Proceso: ¿Cómo se hizo y de qué está hecho? ¿Qué materiales, herramientas y técnicas utilizó el autor? ¿Cómo y dónde podría haber comenzado su trabajo? ¿Cuáles podrían haber sido sus fases de desarrollo? ¿Crees que el autor necesitó hacer estudios auxiliares tales como bocetos, fotografías, maquetas, collages...?. ¿Piensas que el trabajo fue de ejecución rápida o lenta? ¿Qué destrezas debió necesitar el autor para realizar la obra?

- Modo: ¿Cómo te hace sentir la obra? ¿Está claramente reflejado lo que sientes?, y si no es así, ¿qué es lo que crees que te produce esa sensación?, ¿Transmite sentimientos sobre la vida o la naturaleza? ¿Puedes imaginar que sentía el autor mientras realizaba el trabajo? ¿Es la obra tranquila o agitada, feliz o triste, relajante o inquietante? ¿Cuáles son las cualidades que más te han impresionado?

Tanto la aportación de Eisner como la de Taylor ponen de relieve la importancia de este aspecto del aprendizaje artístico, que sin embargo, ha quedado muchas veces excluido del curriculum de Expresión Plástica. Es a través de esta área de reflexión y crítica donde los niños aprenden a desarrollar sus propios juicios sobre los trabajos de arte, a situarlos en su contexto tanto histórico como cultural y a comprender el lugar del arte dentro de la experiencia humana. El informe de la Fundación Caluste Guibenkian (1982) respalda esta afirmación, recalcando que la apreciación estética es importante para los niños al tiempo que subraya la relevancia del arte como medio para estructurar las tradiciones culturales que los niños, como comunicadores creativos, comprenderán y valorarán mejor. Y desde luego, porque de este modo, resultarán más significativas para ellos.

## **CAPITULO VI: LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA COMO DISCIPLINA**

La aportación de Lowenfeld y Read han sido especialmente relevante para el campo de la Educación Artística. De hecho, la enseñanza de las artes plásticas de las tres últimas décadas ha estado centrada en desarrollar los conceptos: desarrollo de la creatividad y autoexpresión que se elaboraron durante los años 50. Buena prueba de su influencia es que en la Recomendación relativa a la Enseñanza de las Artes Plásticas aprobada por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación (1979), se reflejan muchas de las líneas conceptuales más sobresalientes de esta aportación:

1. Las artes plásticas, o sea, el dibujo, la pintura y el modelado deben figurar obligatoriamente en el plan de estudios de la escuela primaria como asignatura aparte y como medio de expresión y auxiliar didáctico de otras enseñanzas.
2. La enseñanza de las artes en calidad de asignatura aparte, debe figurar en el plan de estudios de la escuela secundaria.
3. Un buen método de enseñanza consiste en estimular al alumno a que encuentre su propia forma de expresión, recurriendo al dibujo, a la pintura y al modelado, así como a cualquier otro medio que le permita manifestar sus gustos y sus aptitudes. (UNESCO 1991). Este modo de conceptualizar la Educación Artística que significó en muchos aspectos un paso adelante, generó al centrar los programas de enseñanza artística en el potencial creativo y espontáneo del alumno, una gran desorientación al diseñar la práctica educativa. Por un lado, al defender como finalidad central que el niño dibuje conforme a su momento evolutivo, a su forma particular de ver y comprender el mundo, evitando cualquier influencia que pudiese entorpecer su modo natural de expresión, se daba por supuesto que tal expresión artística era un proceso innato, asociado con el talento o la capacidad natural de cada persona, donde poco o nada habla que enseñar o aprender, limitándose el papel del profesor a poner a disposición del alumno una gran variedad de técnicas y materiales y a crear un clima de seguridad y confianza.

Esta afirmación unida a la falta de una formación especializada, ha sido traducida muchas veces en la práctica en forma de consignas del tipo: “hoy, dibujo libre” o “dibuja lo que quieras”. Actuaciones de este tipo lejos de inducir a la espontaneidad o a un modo personal de expresión, crean una desinformación absoluta que conduce a interpretaciones pobres, repetitivas y estereotipadas, que poco tienen que ver con el aprender. Como señala Eisner (1972) el aprendizaje artístico no es consecuencia automática de la maduración o del desarrollo evolutivo de las personas, por el contrario, consiste en un proceso complejo que es susceptible de ser mejorado con una enseñanza adecuada. Por otro lado, al amparo de este modelo, y en la medida que es necesario evitar cualquier interferencia sobre el desarrollo natural de la



expresión del niño, se ha ido propiciando un distanciamiento entre la enseñanza artística y el propio arte. Este distanciamiento ha privado a la educación artística de su más importante fuente de referencia, de su contenido y hasta de su razón de ser, si partimos de la idea de que la educación artística debe estar encaminada a educar a las personas

artísticamente. No hay educación para comprender el arte y ser capaz de acceder a la experiencia y conocimiento que en esencia posee sin referencia a los hechos y a los procesos de arte, y sin educación artística estamos, como afirma Arnheim (1993), negando a los seres humanos una referencia esencial.

Quizá piensen que una educación puede ser completa pese a no cultivar la expresión artística, pero llega un momento en que todo parece transitorio y uno se enfrenta a la revelación de que el único sentido de la vida es la más plena y pura experiencia de la Vida misma. Una vez que esto se comprende, es igual de evidente que el arte es la evocación de la vida en toda su plenitud, pureza e intensidad. Negar esta posibilidad a los seres humanos es privarlo de su naturaleza. En esta misma línea, el movimiento conocido como DBAE (Educación Artística como Disciplina) que desde 1962 promueve el Centro Paul Getty para la Educación en las Artes, propone como objetivo básico que el alumno llegue a adquirir un conocimiento global del arte. Algunas

de las aportaciones más interesantes de este proyecto (Marín, 1991) podrían resumirse en:

- El objetivo de la educación artística como disciplina, es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo. Los contenidos derivan de las siguientes disciplinas: estética, crítica de arte, historia del arte y creación artística. La primera aporta la reflexión sobre la naturaleza del arte, la segunda los fundamentos para valorar y juzgar el arte, la tercera, el contexto en el que arte ha sido creada; finalmente, la cuarta, los procesos y técnicas para crear arte.

- Las obras de arte ocupan una posición central en la organización del currículo y en la integración de los contenidos de las cuatro disciplinas.

- El programa, que debe estar escrito, incluye contenidos organizados y articulados secuencialmente de modo que se vaya incrementando el aprendizaje y nivel de comprensión del alumno, respetando los niveles de desarrollo de cada uno de los cursos y ciclos.

Desde nuestro punto de vista, esta reflexión posee un carácter fundamental. Proponer como finalidad esencial de la educación artística, el conocimiento del arte en su sentido más amplio, para proporcionar una referencia clara para diseñar la práctica educativa, determinando no sólo el soporte y el contenido de la educación, y a partir de la reflexión sobre el propio proceso artístico, el modo o modos de llevarla a cabo. De esta manera, no resulta extraño el proponer, como lo hace Barkan, que la estructura del curriculum de educación artística debe estar basada en los procesos que artistas, críticos e historiadores, profesionales del arte, acostumbran a utilizar en su trabajo. Quizá, desde algún ámbito educativo, pueda pensarse que concepciones de este tipo sacrifican la espontaneidad y la esencia mágica del arte. Quizá pueda considerarse como excesivamente académica, disciplinar o tecnicista, inadecuada, en fin, a la edad de los alumnos a los que esté destinada. Sin embargo, compartimos la afirmación de Eisner (1987) de que ningún análisis del arte sin justificación de su papel sería adecuado si olvidase la naturaleza del arte en sí misma. El segunda confusión aparece

ligado con la relación que se establece clásicamente entre conocimiento y educación artística, o lo que es lo mismo, entre arte y cognición. La educación ha estado asociada clásicamente a la adquisición de conocimientos y, por consiguiente, al desarrollo de la capacidad de las alumnas para pensar y utilizar esos conocimientos. Hoy en día se registra también una notable tendencia, sobre todo de parte de alumnos y padres de alumnos, a buscar en la educación la preparación necesaria para iniciar la vida laboral en un futuro inmediato. Una encuesta realizada por el Sahocís Council Británico, en 1968, refleja esta preocupación: tanto los muchachos de 15 años que abandonaban la escuela como sus padres, concedían mucha importancia al hecho de proporcionar conocimientos y destrezas que les permitirían obtener los mejores puestos de trabajos y las carreras para las que estaban capacitados, como una de las importantes funciones que debe acometer una escuela.

En cualquier caso, sea para conseguir un puesto de trabajo mejor, o para recibir una formación general que ayude a las personas a comprender aquello que les rodea (entorno natural, económico, social, etc.). Desde una perspectiva amplia podemos señalar como meta educativa básica en la que coinciden profesionales de la educación y público en general, la que se denomina como desarrollo cognitivo. En este sentido, uno de los problemas fundamentales con los que se enfrenta la educación artística radica en que nunca ha sido considerada necesaria ni para lo uno, encontrar un buen trabajo, ni para lo otro, conocer el mundo, en su sentido más amplio. La mayoría de las concepciones vigentes en Educación artística están basadas, desde nuestro punto de vista, en una inadecuada comprensión de la función del arte en el desarrollo cognitivo humano. Por el contrario, como propone Goodman es necesario dejar de considerar un tipo de conocimiento como intrínsecamente superior a otro y sostener, en cambio, la existencia de una innumerable colección de mundos: todos han sido contruidos por nosotros y ninguno puede reclamar prioridad epistemológica. Tradicionalmente, en la educación, el arte, y como consecuencia la educación artística, ha sido concebido como una manifestación del sentimiento y de expresión, pero no, como una manifestación de los procesos cognitivos y del pensamiento. Se nos ha dicho que el desarrollo artístico es necesario para conseguir una formación completa o integral, pero pocas veces se explica las razones o los beneficios de una formación de este tipo. Hemos escuchado que el arte es una fuente de placer, pero pocas veces se nos ha explicado su razón ni su finalidad. Frecuentemente hemos oído hablar de la expresión

de la propia personalidad, de descargas emocionales y de manifestación de la individualidad. Pero casi nunca se nos ha hecho ver que el arte, a través del dibujo, la pintura o la escultura, pueden plantear y de hecho plantean problemas cognitivos tan rigurosos como una cuestión matemática o científica.

El origen más remoto de algunas de estas concepciones puede situarse, por una parte, en la creencia clásica de la dualidad entre el intelecto y los sentidos, que considera el conocimiento, funciones mentales superiores, como propiedad exclusiva del ámbito científico, relegando las actividades en que participan las emociones y los sentidos -el arte, por ejemplo a lo subjetivo, engañoso y por tanto secundario. Por otra, en aquellas teorías que limitan la inteligencia a las formas abstractas de pensamiento, léase por excelencia lenguaje y razonamiento lógico. Compartimos con Engel, su firme declaración de que el arte es consecuencia del pensamiento humano; lo que los artistas hacen en el proceso de creación es construir imágenes, símbolos cargados de significado cuyo propósito es ser comunicado, llegar hasta otros. El arte es el producto de la mente y los trabajos de arte son constructos simbólicos cuya información es transmitida desde el artista a la persona que la recibe. Al carecer, este modo de comprender el arte, de una referencia cognitiva, es decir, de una serie de procesos y habilidades que es posible enseñar y aprender, pierde de nuevo su norte para quedar relegada a un papel poco significativo dentro del curriculum. Como señala, Engel (1983), el arte puede ser enseñado y puede ser aprendido. Para ello es necesario, en primer lugar, desmitificar términos como talento natural, creatividad, inspiración, expresión libre, que han influido de un modo determinante en la historia de la educación artística. En segundo lugar, la educación artística debe ser impartida en las escuelas como la disciplina intelectual que realmente es. Y finalmente, es necesario encontrar un proceso estructurado, curriculum efectivo y motivador que ayude a los estudiantes a adquirir los conocimientos y habilidades artísticas fundamentales. Desde luego, la educación artística no encontrará su lugar, ni su razón de ser mientras no se apueste por una interpretación del talento como una forma de inteligencia: el conocimiento que se ha desarrollado en la mente humana, la inspiración y la intuición como procesos mentales muy elaborados que permiten explorar y conocer y por último, la actividad como una disposición y como un modo de afrontar la compleja imagen del mundo y actuar. Como destaca Arnheim (1989) la educación artística únicamente conseguirá desempeñar el papel que le corresponde en la escuela o en la universidad,

cuando el arte sea entendida como un medio de enfrentarse con el entorno y con uno mismo. Algunas personas puedan preguntarse si realmente constituye una cuestión de importancia para la Educación Artística estar o no incluida dentro de lo que se ha denominado actividades cognitivas. Sin embargo, lo que parecen ser cuestiones teóricas, influyen mucho más de lo que creemos sobre la práctica educativa. Determinando lo que se va a enseñar y mediante un sutil sistema de recompensas establecen los modelos educativos prioritarios y preferentes.

¿Cómo puede, entonces, influir la forma de concebir la inteligencia y el conocimiento sobre la educación artística y la práctica educativa?

Por ejemplo, si se afirma que algunas actividades realizadas durante el horario escolar no son estrictamente cognitivas, y si se considera que el sistema educativo debe hacer hincapié en el desarrollo de la capacidad cognitiva, puede argumentarse, desde la más perfecta lógica, a favor de dedicar más tiempo a aquellas materias directamente relacionadas con la actividad cognitiva. De este modo la distinción teórica, entre actividades cognitivas y no cognitivas queda reflejada en el tiempo real que en la práctica se dedica a la enseñanza de cada materia.

De hecho, como señala Eisner (1991), a partir de las investigaciones sobre lo que se ha denominado tiempo dedicado a la tarea, se ha podido comprobar que la cantidad de horas semanales que se destina a cada materias no es, ni mucho menos, equitativa. Hay temas que reciben de diez a quince veces más atención que otros, Si analizamos la distribución del horario escolar en el nivel educativo elemental - enseñanza primaria- observaremos que, por término medio, se dedica a las actividades básicas de: lectura, escritura y cálculo, del 75% al 80% del tiempo total.

Y además, el tiempo dedicado a cada una de las asignaturas, no es el único factor de influencia; también es importante tener en cuenta el momento del horario escolar en qué estas se enseñan. Así, resulta un criterio habitual, que los estudios como las matemáticas, el lenguaje o las ciencias, materias todas que requieren actividades de pensamiento, deben enseñarse cuando los alumnos están más descansados y con actitud más receptiva. Por eso, se acostumbra dedicar a estas asignaturas las horas de la mañana; mientras que a otras, como la educación artística se les reserva a un lugar

de la tarde, frecuentemente al final de la semana, cuando parece impensable o imposible intentar ningún otro tipo de actividad con niños absolutamente saturados.

Y lo que todavía es más importante, la distribución del tiempo en el curriculum y el reparto de las horas de máxima receptividad o audiencia, no sólo van a influir en las posibilidades de acceso que se le brinda a un niño de alcanzar un contenido determinado, sino que también transmitirá a los alumnos un criterio de valor sobre lo que es importante y lo que no (curriculum oculto).

De este modo, es fácil comprobar cómo lo que en principio pueden parecer cuestiones teóricas, sin especial relevancia, o al menos sin gran trascendencia para la práctica; por desgracia no la son. No olvidemos que el curriculum escolar representa simbólicamente lo que los adultos, técnicos de educación, padres, gobiernos, sociedad, consideran importante para el aprendizaje de los niños, manifiesta que tipos de conocimientos y habilidades deben adquirirse y finalmente, determinan la asignación del tiempo dedicado a cada materia. Y esta, no es sólo una cuestión de prestigio o relevancia como señala Elsner (1991), el tiempo es valor y oportunidad; valor porque indica lo que se considera significativo, y oportunidad, porque da a la escuela, hasta cierto punto, una cultura de oportunidades. Pero si trascendemos el ámbito de la escuela, la zona y relevancia de dicha influencia es todavía mayor. La ciencia, el desenvolvimiento tecnológico, lo matemático, se ha convertido en una especie de monopolio del saber. Aquello que no es científico, objetivable, cuantificable es anecdótico: no en vano somos herederos del positivismo. Como consecuencia, entre el clientismo y la idea de talento, la educación artística no ha podido desarrollarse. Pocos proyectos Institucionales y de investigación son promovidos por fondos públicos, y la mayoría de las investigaciones relevantes han de ser subvencionados por entidades privadas. En segundo lugar, la falta de fondos y trayectoria de investigación, la escasez de publicaciones y esfuerzos teóricos y prácticos realmente interesantes, envuelven el ámbito educativo, en una especie de gran inmovilismo o confusión. En cualquier caso, es nuestra intención en esta parte del capítulo, proporcionar algunos datos que permitan iniciar la configuración de esta línea de relación entre el conocimiento y la educación artística, o si se prefiere, entre el hecho artístico como una forma de conocimiento y la educación artística entendida como el desarrollo del mismo. La

discusión se establece ahora en la pregunta: ¿es posible hablar de una relación entre actividad cognitiva y procesos artísticos?

Chillida (1985) presenta la creación artística como un problema de conocimiento, de búsqueda de conocimiento, un modo de acercarse a las cosas. Pero no disponemos únicamente de los testimonios de importantes creadores para responder a esta pregunta. En las dos últimas décadas investigaciones desarrolladas desde el campo de la psicología cognitiva y desde la investigación de los fenómenos artísticos han ido sentando las bases que configuran inicialmente tal relación, Gardner (1967) destacó que una parte importante de la actividad mental relacionada con el arte visual, percepción y producción artística, comprende la utilización de símbolos y complejos sistemas de símbolos; procesos de codificación y decodificación similares a los que se utilizan en la comprensión expresión del lenguaje o en los razonamientos lógico-matemáticos y por tanto deben estar incluidos en el ámbito cognitivo. Del mismo modo incluir el proceso artístico dentro de los fenómenos cognitivos posee gran relevancia para la educación artística. En efecto, si se admite este postulado, la capacidad artística pasa de ser considerada como una característica inherente, es decir, relacionada con el talento natural de cada una a una característica educable y por tanto accesible a la mayoría de las personas. Bastantes años antes Arnheim (1969) había planteado el inicio de esta revolución cognitiva aunque desde un punto de vista distinto. La actividad artística es una forma de razonamiento en la que percibir y pensar son actos que se encuentran indivisiblemente entremezclados. Todo pensamiento es de naturaleza perceptiva: percepción y pensamiento se exigen mutuamente, se complementan. Nuestra respuesta perceptual, lejos de constituir una función inferior, es el medio fundamental mediante el cual estructuramos los acontecimientos y por tanto, la fuente de datos a partir de los que construimos nuestras ideas y nuestros pensamientos. Todo pensamiento productivo se basa necesariamente en las imágenes perceptivas y a la inversa, toda percepción activa implica aspectos de pensamiento (Arnheim). En este sentido no existe ruptura entre el arte y la ciencia, ni entre el uso de las palabras y el de las imágenes. La idea de pensamiento visual adquiere, de este modo, su máxima definición.

A partir del análisis detallado de la percepción visual y de los procesos cognitivos de toma de decisiones y resolución de problemas implicados en la visión, Arnheim (1989 y

1993) define la relación entre pensamiento y percepción, entre percepción y pensamiento, y analiza las consecuencias de la misma para la educación en general y la educación artística en particular. Y concluye: si todo pensamiento implica percepción, entonces, la base perceptiva, tanto del profesor como del alumno, debe ser explícitamente desarrollada en todas las áreas del aprendizaje, en la medida que es cierto que el desarrollo perceptivo influye significativamente sobre el pensamiento en que ellas se basan y al cual sirven. Desde este punto de vista, la educación artística deberla tener un papel protagonista dentro de cualquier programa o curriculum educativo. Crozier y Chapman apoyan la idea de que el trabajo artístico constituye el núcleo de un proceso complejo y elaborado de percepción visual artística en el que participan capacidades intelectuales, conocimientos, emociones y sentimientos. En su opinión, la aportación más importante de la corriente cognitiva es la de abrir nuevos horizontes a la investigación artística que permiten acercarse a la percepción del arte visual no tanto en lo que se refiere a juicios de valor, preferencias e intereses, sino desde el análisis del procesamiento, recuperación y codificación de la información artística, es decir, desde el análisis de cuestiones básicas para el conocimiento artístico tales como: ¿cómo es capaz una pintura de transmitir la esencia de un objeto aquellos aspectos más característicos, sin intentar imitarla o reproducirla literalmente?, ¿cómo es capaz un trabajo de arte de ayudar a comprender el mundo al que se enfrenta?, ¿cómo simbolizó Picasso la resistencia al fascismo y la tragedia de la guerra civil en las figuras de personas y animales?, ¿cómo es posible crear la idea de movimiento o de profundidad en una pintura, la inquietud o la armonía?

En marzo de 1983, un número monográfico de Art Education se ocupaba de analizar desde distintos puntos de vista, el arte visual como fenómeno cognitivo. Dieciocho profesionales, educadores de arte, filósofos y psicólogos, entre los que figuran: Engel, Arnheim, Feidman, Eisner, Goodman, Gardner, Schön, MacGregor y otros, intentaron ofrecer su aportación personal, reiterando como puntos fundamentales de la cuestión las siguientes afirmaciones:

- El arte es consecuencia de procesos cognitivos complejos.
- La percepción tiene su origen y forma parte de la misma mente que piensa, aprende y conoce.
- El arte como código simbólico tiene su origen en la mente, y es, a la vez, recibido y procesado por ella.

- El arte, así como la habilidad para crearla y comprenderla puede y debe ser enseñado y aprendido desde los niveles básicos de educación.

- Finalmente, esta manera de conceptualizar y comprender el arte requiere una nueva actitud sobre el significado de la educación artística y el modo en que debe ser realizada.

Por otro lado no se cuenta con demasiados recursos y materiales curriculares que ayuden al profesorado de primaria a desarrollar una práctica estimulante para sus alumnos y para ellos mismos. También es una realidad que los profesores generalistas tienen demasiadas áreas que tratar, poco tiempo para planificar un buen currículum y mucho menos para elaborar los materiales instructivos o de apoyo visual que pueda necesitar en el desarrollo de su práctica. En el caso de la educación artística, donde se destaca la importancia de un modo de pensamiento visual, la necesidad de dar cabida a materiales de este tipo parece una cuestión relevante. Es necesario proporcionar nuevas iniciativas curriculares y materiales visuales que incrementen la gama de posibilidades a disposición del profesorado, que le ayuden a ampliar su propio conocimiento artístico y a impulsar una modificación significativa en la práctica de la educación artística. Como consecuencia, el profesorado de educación primaria, que no es especialista se siente inseguro al enfrentarse a la enseñanza artística sin saber muy bien qué, cómo enseñar. Como señala Eisner (1989) es natural que esto ocurra así, muchos de los profesores han tenido poca o ninguna preparación profesional en educación artística. Reciben poca ayuda una vez que están en ejercicio y su baja estima como artistas le resta confianza en la enseñanza de una materia que considera como algo muy centrado en el talento, los profesores creen que no tienen aptitudes para el arte, y por ello, buscan proyectos que apenas requieran juicios o conocimientos estéticos. Así, el problema de organizar la práctica se resuelve de diferentes maneras. En primer lugar, en la búsqueda de cosas nuevas e interesantes, que estimulen y motiven la expresión de los niños, y que puedan ser traducidas inmediatamente a la práctica. Técnicas novedosas, materiales, proyectos, etc. constituyen la base de muchos programas.

En segundo lugar, la necesidad de dar coherencia y continuidad a las actividades sueltas que, en muchos casos, integran los programas artísticos, lleva a adoptar distintas estrategias. Muchas veces, como señala Eisner (1972) el calendario se

convierte en un modo de resolver esta dificultad; otras veces se recurre a los libros y proyectos publicados por distintas editoriales, supervisados por el Ministerio de Educación y que no siempre aciertan a resolver, de un modo adecuado, esta cuestión. En tercer lugar, en gran parte de los programas se presenta a los alumnos una excesiva diversidad de materiales, en la creencia de que variedad es sinónimo de calidad; así, por ejemplo, una semana se trabaja con barro, la siguiente con témpera, después pasta de papel, etc. Al plantear las actividades de este modo, los alumnos no disponen del tiempo necesario para desarrollar aquellas destrezas básicas que corresponden a la utilización de cada material.

Finalmente, quizá la tendencia más generalizada y destacable en la organización de los programas de educación artística es centrar, exclusivamente, las actividades del currículum en el aspecto productivo, es decir, en la realización de trabajos de arte. Desde luego, la producción de formas artísticas debe ser considerada una parte fundamental e irrenunciable de los programas artísticos, sin embargo, hay, también, otros aspectos que deben ser tenidos en cuenta. A lo largo de los capítulos siguientes trataremos de exponer algunos de ellos y fundamentar su razón de ser: aprender a apreciar las formas visuales,



ya sea del arte o del entorno, comprender la naturaleza y la función del arte, y a través de él, las distintas formas de comprender el mundo y las distintas culturas; adquirir hábitos críticos y estéticos, son cuestiones que también deben estar presentes en los programas de educación artística.

Investigación y educación artística como hemos indicado al iniciar este capítulo el campo de la educación artística se encuentra, en nuestro país al menos, en una fase de vaguedad e imprecisión terminológica y confusión conceptual que se expresa en el modo en que las enseñanzas artísticas se organizan dentro del sistema educativo. Las concepciones dominantes acerca de las artes están basadas en una masiva

incomprensión de su función en el desarrollo humano. Este concepto equivocado está enraizado en creencias sobre el pensamiento, que la consideran más bien como algo fijo que susceptible de desarrollo, en creencias que conciben el saber como propiedad exclusiva del ámbito científico, y que limitan la inteligencia a las formas abstractas de pensamiento en estrecha dependencia con el uso de la lógica.

Estas concepciones limitadas y erróneas no son teorías desarrolladas en la torre de marfil de los académicos, sino que tienen consecuencias prácticas. Influyen en nuestras prioridades educativas, determinan lo que se va a enseñar y afectan al sistema de valoraciones. En esta situación se hace necesario proponer nuevas perspectivas y reconsiderar muchos presupuestos y afirmaciones ampliamente difundidos.

En este sentido, el desarrollo de una investigación sólida de educación artística debe establecerse como un objetivo prioritario. Como señala Eisner (1972), en el campo de la educación artística, las actitudes hacia la investigación tienden a resumirse en dos grupos. El primero, formado por aquellos que la entienden como algo básicamente antagónico a la propia naturaleza del arte. Según ellos, la creatividad, soporte fundamental de las actividades artísticas que se considera como algo misterioso, imposible de ser comprendido. En el segundo grupo se sitúan aquellos para los cuales la investigación artística es el medio más prometedor y eficaz para transformar y mejorar la educación artística. Su intención no es producir obras de arte, sino comprender el fenómeno artístico. ¿Qué significa, para nosotros, la investigación en educación artística? Investigación en educación artística es todo intento sistemático por comprender, en profundidad, el aprendizaje y la enseñanza artística. Esta investigación necesita un planteamiento lo suficientemente amplio como para dar cabida a las aportaciones de otras áreas o disciplinas, como la estética, la psicología, la antropología, la historia del arte, etc.

Para Eisner (1972), el rasgo más destacable de la investigación en educación artística es el esfuerzo, sistemático, de plantearse preguntas, de cuestionarse afirmaciones o aspectos del problema que hasta ese momento habían sido aceptados generalmente. Aquí reside, sin duda, su mayor valor, en el intento de ir más allá, de conocer, de buscar.

La investigación en educación artística es el esfuerzo sistemático por contestar las preguntas relacionadas con este dominio utilizando los instrumentos del conocimiento. Nótese que la investigación se define como un esfuerzo sistemático para resolver cuestiones, por tanto, la actividad investigadora es un acto de reflexión de indagación. Un esfuerzo por descubrir, por comprender define la investigación en educación artística como cualquier acción encaminada a hacer avanzar en extensión y profundidad el conocimiento de los fenómenos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de lo artístico y estético. De este modo, la contribución más importante del proceso de investigación reside en su capacidad de abrir perspectivas, nuevos modos de observar el fenómeno artístico. No se trata de establecer dogmas o verdades absolutas, se trata de plantear nuevas preguntas que enriquezcan el conocimiento que tenemos de las cosas.

Por último, es un error rechazar la investigación porque resulta irrelevante para la práctica. Como también lo es el suponer que siempre ha de proporcionarnos orientaciones, líneas concretas y específicas de actuación.

El concepto de educación artística ampliamente admitido, se modificará, sólo en la medida, en que hayamos sido capaces de desarrollar un conocimiento más global y profundo del arte y su valor en la educación, del aprendizaje artístico, del propio sentido de la educación general, y desde luego, de lo que hacemos y deberíamos hacer -o promover- con relación al arte, desde los centros de educación. ¿Cuáles son las investigaciones más relevantes en educación artística?; o lo que es lo mismo, ¿a partir de qué trabajos de investigación es posible establecer líneas de futura para la educación artística?

## **CAPITULO VII: EL CURRÍCULUM ACTUAL NACIONAL: LINEAS GENERALES, ESTRUCTURA DEL MODELO, EL PROFESORADO**

El currículum son documentos nacionales que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar. Además, definen las áreas de estudio obligatorias y las reglas para distribuir el tiempo escolar. Los cuales están divididos en Educación Parvularia, Educación Regular, Educación de Adultos.

El currículum consta de Programas de Estudios, Planes de Estudio y Mapas de progreso.

### **Programas de Estudios**

Propuesta didáctica y secuencia pedagógica, que incluyen metodologías y actividades específicas para abordar los Contenidos Mínimos Obligatorios que conducen al logro de los Objetivos Fundamentales.

### **Planes de Estudio**

Documentos de carácter normativo que regulan la carga horaria semanal, para cada grado escolar, y son obligatorios para los establecimientos escolares que aplican los Programas de Estudio del Ministerio de Educación.

### **Mapas de progreso**

Son descripciones del recorrido habitual que sigue la progresión del aprendizaje en los distintos niveles del sistema educacional

## **1.- Educación Parvularia**

Es el primer nivel del sistema educacional chileno, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999 (ley 19.634). Atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituirse como nivel obligatorio.

Su propósito es favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años, a través de instituciones y organismos, en forma complementaria a la educación que realizan las familias.

Lenguajes artísticos, se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad, a través de diversos lenguajes artísticos.

Cuyo objetivo general se espera potenciar la capacidad de la niña y del niño de:

Expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que le permiten imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.

### **Bases Curriculares de la Educación Parvularia**

Corresponden al currículum que se propone como marco orientador para la educación desde los primeros meses hasta el ingreso a la Educación Básica. Este marco ofrece a las educadoras y educadores un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niños y niñas.

Las Bases Curriculares constituyen un marco de referencia amplio y flexible, que admite diversas formas de realización posibilitando trabajar con diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística así como los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

## 2.- Educación Regular

Está compuesta por la enseñanza básica y media diurna que se imparte a niños y jóvenes entre 6 y 18 años. Desde el año 2003 ambos niveles educacionales son obligatorios, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito que asegure el acceso a ellos de toda la población.



Estas definiciones curriculares son obligatorias para toda la población escolar de Chile.

### **Formación General para Educación Básica y Media**

Este sector se orienta a promover una comprensión de las diversas manifestaciones de la expresión estética del ser humano y a estimular la sensibilidad y el goce estético, particularmente en el campo de las artes visuales, de la música, de la danza y de las artes de la representación.

Se ocupa, además, de desarrollar capacidades para expresarse en campos diversos del arte y para apreciar los valores contenidos en la producción de cada uno de ellos. A través de la expresión y apreciación artísticas se busca también desarrollar la imaginación creadora, la percepción del entorno y la capacidad comunicativa, dando énfasis al conocimiento y valoración de la cultura propia y al sentido de la identidad nacional en un mundo en donde la cultura tiende a globalizarse. Dentro de este sector, los primeros tramos de la enseñanza formal del Arte, se orientan básicamente a desarrollar en el estudiante la capacidad de expresión artística e iniciar la percepción estética del entorno y la apreciación de obras de arte. Esto implica enfatizar una experiencia del arte más bien intuitiva, en la cual el desarrollo de la expresión y de la percepción artística estará directamente vinculado a la exploración, la invención espontánea y el juego. En los niveles más avanzados el sector pretende desarrollar en el alumno la capacidad de expresión y apreciación artística en relación con diferentes temáticas y lenguajes del Arte, así como la comprensión, en un nivel básico, de

acontecimientos de la historia del arte; todo ello, enriquecido con el contacto que el niño debe tener con las diversas manifestaciones y agentes artísticos del medio.

El concepto “expresión artística” se emplea no con la intención de aludir a la formación de artistas, sino para responder a la necesidad de incluir en un sólo término algunas características de esta forma de expresión. Por ejemplo: libertad, creatividad, juego y, en especial, la manifestación de sentimientos y emociones. En este concepto, la expresión artística también implica las nociones de orden, disciplina y rigor que son propias del trabajo creativo.

### **Formación Diferenciada Científica Humanista para la Educación Media**

Responde al requerimiento de entregar a los estudiantes oportunidades de profundizar o ampliar los objetivos y contenidos de la Formación General en un número reducido de sectores y se ofrecerá durante los dos últimos años de la Educación Media.

La Formación Diferenciada en Artes Visuales tiene la finalidad de ofrecer oportunidades para profundizar en el desarrollo de las capacidades de expresión, creación y apreciación artística, diversificando y complementando los contenidos de la Formación General.

El presente marco curricular contempla cuatro módulos para la Formación Diferenciada: Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas y Diseño. Entre ellos, los establecimientos educacionales podrán seleccionar aquéllos que ofrecerán a sus estudiantes, teniendo presente sus intereses, las posibilidades del liceo y las necesidades propias de la región.

Cada ámbito ha sido definido para un año de trabajo. Estos cuatro módulos de formación diferenciada tienen como propósito incrementar la capacidad creadora hacia una mayor autonomía, profundizando a través de talleres en la exploración de tecnologías emergentes y en el conocimiento de recursos tradicionales. También se busca desarrollar una mayor capacidad crítica y autocrítica frente a los trabajos,

estimulando la elaboración de juicios estéticos acerca de diversas manifestaciones artísticas y la selección de obras de arte de acuerdo a criterios de valoración personal.

Para enriquecer la formación diferenciada hay que fomentar el conocimiento de espacios y/o instituciones relacionadas con la producción y recepción de las artes, procurando formas de proyección y participación en la comunidad, de acuerdo a las posibilidades que ofrece el medio. De igual modo, es necesario promover una actitud de investigación y reflexión sobre obras maestras del patrimonio artístico nacional, latinoamericano y universal.

Estos talleres no sólo contribuirán a orientar a aquellos estudiantes que buscan proyectarse vocacionalmente en relación con el amplio campo profesional que ofrece el área; también pueden constituir un valioso incentivo para despertar y cultivar el interés por las artes, con el propósito de enriquecer la calidad de vida, más allá de consideraciones laborales o económicas.

### **Formación Diferenciada Técnico Profesional para la Educación Media**

Responde al requerimiento ofrecer a los estudiantes oportunidades de realizar aprendizajes en un campo de especialización que facilite su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo, que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos. En este tipo de formación no incluye la educación artística como sector.

### **Formación Diferenciada Artística para la Educación Media y Objetivos y Contenidos Adicionales de la Formación Artística para la Educación Básica y 1er y 2do Año Medio.**

La Formación Diferenciada artística de Educación Media se realiza en un liceo Artístico en los dos últimos años de este nivel y conduce a una especialización en distintas menciones artísticas. Podrán acceder a esta formación los estudiantes que hayan aprobado los objetivos y contenidos adicionales de la Formación Artística del

primer nivel de enseñanza media en un liceo artístico o que acrediten el dominio de éstos a través de una evaluación especial.

La Escuela Artística es un establecimiento escolar, reconocido oficialmente como tal, que atiende al estudiantado de Enseñanza Básica y Media con intereses, aptitudes y talentos artísticos, de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que regulan estos niveles, desarrollando la Formación Artística conforme a los Objetivos y Contenidos Adicionales de ésta, desde el inicio de la Enseñanza Básica hasta el segundo año de Enseñanza Media y ofreciendo un espacio de especialización en la Formación Diferenciada Artística (3° y 4° de Enseñanza Media).

La propuesta formativa se estructura en torno a cuatro ciclos, esperando que los alumnos y las alumnas avancen de manera progresiva en el aprendizaje de los lenguajes artísticos en las áreas de Artes Musicales, Artes Visuales y Artes Escénicas (incluyendo las sub-áreas de Teatro y Danza).

En el primer ciclo de Enseñanza Básica (1°- 4°) se ofrece la oportunidad de iniciarse en el conocimiento y experimentación de las diversas posibilidades de desarrollo que ofrecen los diferentes lenguajes artísticos, abordando las tres áreas en una dimensión integrada.

En el segundo ciclo de Enseñanza Básica (5°- 8°) la Formación Artística se concentra en dos áreas con el propósito que los estudiantes adquieran un mayor dominio y conocimiento de los lenguajes artísticos. En los dos primeros años de Enseñanza Media se mantiene la formación en dos áreas o sub-áreas, aunque profundizando en una de ellas en una perspectiva vocacional, permitiendo al estudiantado desarrollar más ampliamente un lenguaje artístico de acuerdo con sus intereses y habilidades. El proceso finaliza en los dos últimos años de la Enseñanza Media con un ciclo destinado a la especialización (Formación Diferenciada), donde se espera que los alumnos y alumnas desarrollen las competencias propias de la mención escogida, posibilitándoles a su egreso continuar su formación o iniciar el proceso de inserción laboral en su campo de desarrollo artístico.

Asumir los Objetivos y Contenidos Adicionales en los tres primeros ciclos no supone ofrecer una alternativa paralela a lo que se exige en la Educación Artística de la Formación General. Estos integran lo que se propone en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, aumentando su nivel de profundidad y complejidad. Por lo tanto, estos establecimientos incrementan las horas destinadas a la Educación Artística, haciendo uso del tiempo de libre disposición. Para asegurar que esta progresión no restrinja el ingreso en un tramo intermedio o limite las posibilidades de que los estudiantes modifiquen sus decisiones, se contempla la creación de un dispositivo de evaluación que opere a través de los mecanismos propios de cada lenguaje artístico, que permita acreditar el dominio de los Objetivos y Contenidos Adicionales del nivel previo al que desea ingresar.

### **Ciclo Exploratorio Integrado**

#### **Primer Ciclo de Enseñanza Básica (1º a 4º Año)**



En este ciclo se inicia la enseñanza y el aprendizaje de las Artes Visuales, Artes Musicales y Artes Escénicas (Teatro y Danza). La idea es que los alumnos y alumnas conozcan y experimenten diversas posibilidades que ofrecen estas áreas, fomentando la capacidad de creación propia del mundo infantil. Simultáneamente, se busca desarrollar la sensibilidad estética

en relación con el entorno cotidiano y las manifestaciones artísticas, incentivando la habilidad para expresar ideas, sentimientos y emociones a partir de las experiencias vividas.

Uno de los propósitos fundamentales de este nivel es promover el trabajo integrado de los ámbitos visuales, sonoros y espaciales, a través de experiencias de aprendizaje en las que se exploren temáticas, conceptos, materiales, soportes e instrumentos que favorezcan el diálogo entre las artes. Este enfoque contribuye a vivenciar, desde

temprana edad, algunas características propias de las artes contemporáneas, como son el trabajo interdisciplinario y la incorporación de diversos recursos expresivos, por ejemplo, en la instalación, la performance, los espectáculos de danza y teatro, conciertos, entre otros.

En lo que respecta específicamente a las Artes Visuales, se propone el conocimiento y experimentación de los recursos expresivos propios de este lenguaje, tales como línea, color, forma, textura, materialidad, espacialidad. Simultáneamente, se busca desarrollar la capacidad de apreciación y diálogo en torno a obras de diversas épocas y procedencias, considerando el contexto local, regional, nacional, latinoamericano y otros; así como también la percepción sensible de la naturaleza, los objetos y elementos del entorno cotidiano.

Asimismo, se busca una aproximación tanto a la dimensión patrimonial, vinculada a la cultura tradicional y al folclor, como a los nuevos medios y tecnologías de las artes contemporáneas. medio expresivo, fenómeno sonoro, producto estético y expresión cultural. Por otra parte, se incluyen, como un apresto basado en la vivencia musical lúdica y participativa, algunos dominios disciplinarios específicos en relación a sus componentes elementales (tales como el pulso, la duración, la altura y otros) y sus posibilidades de representación gráfica. La propuesta curricular en Artes Escénicas, correspondiente a Teatro, está centrada en la importancia del juego y la expresión dramática, tanto espontánea como organizada. El propósito es potenciar la capacidad lúdica como un medio para conocerse a sí mismo, indagar el entorno circundante e introducirse en los elementos que constituyen la teatralidad, según la etapa de desarrollo de cada grupo etario. En este nivel se inicia una aproximación teórico-práctica que instala el concepto de representación, experimentando los contenidos propios del lenguaje teatral, la apreciación crítica y la mirada sensible de la realidad estética.

Por su parte, en Danza se propicia el encuentro inicial del alumno y alumna con la experiencia vivencial de este lenguaje, promoviendo la dimensión lúdica, la espontaneidad, la creatividad, la expansión y disfrute de las expresiones de la corporalidad, ampliando sus conocimientos y habilidades, tanto en relación a su desarrollo corporal, como a su expresividad. Juegan un rol importante en esta

propuesta la comunicación creativa, la diversificación de habilidades motoras y la sistematización de experiencias de aprendizaje.

De esta forma, se busca promover un desarrollo más consciente de estas habilidades, sin obstaculizar la expresión espontánea, conservando el abordaje integrador y su estrecho vínculo con las significaciones sociales y culturales de la danza, tanto en lo individual como lo colectivo.

### **Educación de Adultos**

El marco curricular de la Educación de Adultos se organiza en tres ámbitos de formación de acuerdo a la naturaleza general o especializada de sus contenidos: Formación General, Formación Instrumental y Formación Diferenciada Científico-Humanista. Solo en esta última formación se considera la Educación Artística.

El enfoque de la enseñanza de las Artes para la Educación de Adultos, se sustenta en los Objetivos Fundamentales que orientan la Enseñanza Media Humanístico-Científica. A su vez, estos objetivos han sido organizados integrando los ejes temáticos que se definen desde primero a cuarto medio. De este modo, la propuesta se plantea en los siguientes términos:

- Nivel 1 (Primer y Segundo Año de Educación Media)
  - Artes, persona y entorno
  
- Nivel 2 (Tercer y Cuarto Año de Educación Media)
  - Artes, cultura y cotidianidad

Estos ejes temáticos, sin tener un carácter excluyente o perentorio, constituyen un énfasis que permitirá, según la realidad de los establecimientos educacionales, orientar la enseñanza de las Artes en la Educación Media. Por su parte, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del sector Educación Artística están orientados a que los adultos:

- Desarrollen su sensibilidad y su capacidad de percibir en un mundo cada vez más dominado por la cultura visual y audiovisual (fotografía, publicidad, TV. video, cine, entre otros). Crear y apreciar que el ámbito de las artes exige la participación activa de los sentidos y, en consecuencia, el desarrollo de la capacidad de sentir y aprehender lo que se percibe con una actitud reflexiva y crítica. Promover estas capacidades requiere, a su vez, la formación de la sensibilidad estética, vale decir, supone estimular la facultad de conocer, disfrutar y valorar las cualidades sensibles del entorno, sus formas, colores, texturas, sonidos, espacios, etc., más allá de consideraciones meramente racionales, prácticas, económicas y utilitarias.

- Desarrollen su capacidad de expresión personal considerando sus habilidades, talentos y necesidades. Las artes ofrecen un espacio privilegiado para la expresión personal e interpersonal, a través de sus variadas manifestaciones. Generar espacios artísticos que promuevan el ejercicio de la libertad de expresión personal también constituye una vía complementaria de educación para la democracia, ya que estimula la diversidad estética, así como la capacidad crítica y la flexibilidad de juicio.

- Desarrollen su capacidad creativa. La creatividad es un componente esencial de la producción artística. Los adultos deben ser estimulados a desarrollar sus ideas con originalidad, iniciativa y espíritu de superación, ya que la acción creativa no es producto del puro juego, el azar y la manipulación de materiales. En consecuencia, la enseñanza de las artes requiere del desarrollo de un pensamiento divergente, flexible e individual, el que muchas veces interactúa con las habilidades cognitivas generadas en otros sectores del curriculum escolar. También es necesario el desarrollo de una actitud de investigación que privilegie los procesos de búsqueda y la resolución de problemas, a través de diversos procedimientos y técnicas.

- Conozcan y valoren aspectos relevantes del patrimonio artístico-cultural nacional y algunas de las tendencias artísticas emergentes, en el contexto de los movimientos más importantes a nivel americano y universal. Es necesario que la Educación de Adultos promueva el conocimiento y la valoración de nuestras manifestaciones artísticas, especialmente de aquellas que están vinculadas con la historia, las tradiciones, los símbolos y la cultura a nivel local y regional. Así también, es importante desarrollar la capacidad de diálogo con otras culturas, americanas y

universales, de manera que los estudiantes puedan, por una parte, fortalecer su identidad y, por otra, enriquecerse con la diversidad cultural.



## **CONCLUSION**

De acuerdo con lo investigado, una de las principales conclusiones a la que podemos llegar es la falta de estudio en torno al tema específico de la Educación Artística, tanto en el ámbito que nos compete, que es el de la formación de audiencias, como también en torno a las preferencias y el comportamiento de los consumidores de Arte en el País.

Sería necesario realizar un estudio profundo sobre el tema, encuestando un número mucho mayor de personas, y con análisis más específicos que los realizados por nosotras. Parte de la problemática para poder realizar este tipo de trabajos es la disposición de recursos y el interés de las instituciones afectadas. La formación de audiencias, para ser certera, requiere de un conocimiento cercano del público al que se enfrenta la oferta.

Llama la atención la falta de reflexión acerca de los resultados de los Planes y Programas, una evaluación concreta acerca de los logros del currículum escolar completo y no de resultados técnicos en áreas específicas. La Educación afecta mucho más allá de resultados en pruebas de conocimientos conducentes a calificaciones en diferentes ámbitos (Simce o PSU). Se trata de la forma en que nos encontramos proyectando nuestra sociedad. De esta manera, podríamos calificar como negligente el desempeño de los ministerios implicados. Sea esta falta al menos por omisión, podríamos agregar la falta en varias responsabilidades respecto de las evaluaciones, la definición de las proyecciones en los planes y programas y la supervisión de la implementación de los cambios.

De acuerdo con las tendencias internacionales, arrastradas desde los estudios y publicaciones realizadas por Herbert Read, estamos a mucha distancia de comprender e internalizar la relevancia que tienen el arte y la cultura en el sano desarrollo de un niño. Más aún, podemos decir que se malentiende el grado de compromiso que el goce cultural y el placer estético pueden tener en la calidad de vida de una persona, de los ciudadanos y de la sociedad en general.

De acuerdo con nuestras propias encuestas, pero también en las consultadas en organismos públicos y privados, la comprensión que tienen las personas de las artes es prácticamente nula, y por esto, no la consideran importante.

Lo captado principalmente es la ausencia de un trabajo metódico, profesional y comprometido con la cultura nacional. No basta con las iniciativas aisladas, el programa verdaderamente tiene que ser la puesta en práctica de una política de largo plazo que vaya a favor de una meta bien definida hacia la que no nos detenemos si no hasta alcanzarla. Tal debería ser la posición de todos los profesionales involucrados en el arte y la educación.

¿Qué es lo que podría suceder con una sociedad capaz de gozar con las artes en todas sus expresiones, capaz de valorizar diferentes manifestaciones culturales?

La consecuencia cuantificable más evidente sería el aumento prometedor de las audiencias. La mayoría de los individuos utilizarían parte de su tiempo libre en participar de estas instancias de diferentes maneras. Ya sea mirando distintos espectáculos, leyendo, participando de un taller o apreciando muestras y exhibiciones. Una sociedad así tendría ciudadanos que viven con más paz, que conocen más, que se mostrarían más abiertos a participar, dar su opinión, escuchar. Ciudadanos que se conocen así mismos mediante el camino que las artes pueden abrirles serían ciudadanos felices, que podrían encaminar los sentimientos y esfuerzos en torno a diferentes problemas sociales mediante vías de escape en la cultura y las artes.

¿Hacia dónde vamos como sociedad?

Después de nuestra investigación parece evidente que no hemos sabido responder esta pregunta. Nuestra nación parece no tener muy claro cuál es la meta que colectivamente deseamos alcanzar. La cultura, alma de un pueblo, no encuentra su lugar en estas circunstancias. ¿Qué puede hacer un gestor cultural frente a esto?

La gestión cultural en Chile es una profesión joven, que desde su aparición ha contado con algunas herramientas que el sistema ha sido capaz de ofrecerle, pero no en el largo plazo. ¿Cuál política cultural, educativa, de qué ministerio nos indica el camino?

No es fácil abrir camino, buscar el financiamiento y desarrollar un proyecto en el largo plazo si el piso en el que nos encontramos es tierra movediza. Por este motivo, para nosotras la pregunta evidente era por la educación.

La educación es una de las bases en la que se sienta nuestra calidad como seres humanos, nuestra “maleta de viaje” está llena de las cosas que nos enseñaron cuando éramos jóvenes. ¿Qué pasa si llenamos esta maleta de materiales inservibles?

La pregunta por la educación, para la gestión cultural, la pregunta por la asignatura de Artes Visuales, es fundamental.

Como también es necesario reflexionar sobre el fenómeno artístico en sí mismo y sobre lo que el arte puede aportar a la experiencia humana, antes de abordar el tema de la educación artística, porque las concepciones y teorías sobre la naturaleza del arte afectan al desarrollo práctico de la misma. La educación artística permanece, en muchos casos, anclada en concepciones artísticas del pasado. Separa el arte del pensamiento, y el pensamiento del sentimiento, condena a la experiencia artística a ocupar un papel insignificante en la educación: por tanto creemos que es necesaria una reflexión teórica profunda sobre el fenómeno artístico que permita plantear una educación artística alternativa. Una reflexión que incluya las nuevas concepciones de pensamiento e inteligencia que se están desarrollando hoy en día, gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva con autores como Arnheim, Garóner en conexión con el pensamiento filosófico de Goedman, Langer o Eroudy. Así como la nueva concepción de educación artística desarrollada por autores como Eisner, y Chapman.

Una reflexión que nos ayude a comprender el arte como una forma de conocimiento simbólico, al igual que el lenguaje o las matemáticas; una forma de conocimiento no-discursiva, presentacional, si utilizamos la terminología de Langer (1942): una forma

capaz de acercarnos a la realidad de un modo peculiar e intransferible que ningún otro modo de conocimiento es capaz de proporcionar.

El Arte debe ser entendido como una categoría de pensamiento distinta, pero no jerárquicamente inferior a otras formas de representar el mundo como el pensamiento científico o el razonamiento lógico-matemático. El lenguaje hablado y escrito, como las matemáticas y aún el pensamiento científico no agota ni los límites del pensamiento, ni los del conocimiento, ni de la inteligencia. Se trata sólo de algunas de las varias maneras por medio de las cuales puede ser representado algo que no es lingüístico, ni matemático, ni científico sino que explora y descubre otras formas de la experiencia humana.

De este modo, asociando la educación artística al arte y a las actividades cognitivas, contribuiremos a delimitar un nuevo significado para el término educación artística que lo libere de su indeterminación y vaguedad general, que lo vincule fuertemente al término de disciplina, que lo devuelva al lugar que debe ocupar dentro del curriculum escolar, y nos ayude también a plantear modos distintos de enseñar esta forma de entender el arte.

Sin embargo, una vez que aspectos tan fundamentales de la educación artística, como el papel del arte en la educación o el análisis de por qué enseñamos del modo en que lo hacemos, han sido tratados, queda todavía el problema de determinar cómo pueden ponerse en práctica.

Tanto el curriculum como el profesorado son de importancia para implementar la asignatura con éxito. Actualmente no se consta con el perfeccionamiento adecuado, no existen pos títulos en didáctica de especialidad ni capacitaciones específicas para el área. No debemos olvidar que el problema con el que se enfrenta el profesorado de educación artística es el de decidir por qué, qué y cómo enseñar de la mejor manera posible. Claro que el protagonismo del profesor tiene que ir parejo con el protagonismo de su formación ya que concede una gran importancia al papel del profesor desde la profunda convicción de que si conseguimos cambiar los conceptos y preconcepciones que la mayoría del profesorado tiene de la educación artística, y los dotamos de los recursos y modelos curriculares que les permitan poner en práctica las nuevas ideas,

habremos sentado algunas bases importantes en el camino de la transformación que la educación artística necesita.

La educación debería ser algo más que el requisito que es necesario superar para encontrar una buena salida profesional. Debería ser capaz de proporcionar los instrumentos necesarios para comprender el mundo, para encontrar un modo más humano de vivir. De esta manera consideramos que en la educación artística tiene una importante contribución que hacer, tanto en el ámbito formativo como en la formación de audiencias y públicos gustosos del arte y la cultura.

Lo que hemos planteado a lo largo de este trabajo de investigación no es más que la descripción de una cadena firmemente relacionada entre sí. Lo que decidimos enseñar, cómo lo enseñamos, para qué lo hacemos. Se cruzan aquí la formación de la audiencia nacional para las artes y la cultura, la formación de la nación chilena y el compromiso con su calidad humana y de vida.

La Educación Artística de nuestro país es sólo uno de los aspectos capaces de hacer una diferencia en la industria cultural. No sólo eso, si no que además mejorar el standard de calidad de vida de cada uno de los chilenos. Diferentes sería la forma en que nos presentamos ante otros países, la forma en que nos relacionamos entre nosotros mismos, e incluso podríamos decir que la forma de producir arte sería diferente. Lo relevante es comprender el fenómeno artístico en todas sus dimensiones y en todas las formas en que es capaz de tocar a los ciudadanos, a los niños, a toda la gente. Como gestores culturales, ¿cómo podríamos permanecer indiferentes ante esta evidencia?

La forma de solucionar y de proyectar una buena institucionalidad artística y cultural en nuestro país es potenciar desde la escuela a nuestros niños y jóvenes la forma de comprender nuestro mundo y de participar de un espacio cultural propio.

Los profesores de arte deben reunirse en una comunidad fuerte capaz de generar un espacio de reflexión e intercambio que pueda mejorar las condiciones actuales de la asignatura, velando por un futuro en que los ciudadanos puedan participar libremente y con todas las herramientas necesarias en el universo cultural.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

### Bibliografía:

BARKAN, M. "Transition in Art Education". Art Education, 1962.

CARBONELL S., Jaume: "La aventura de innovar. El cambio en la escuela", Ediciones MORATA ,S.L. Madrid, 2001

CHAPMAN, David W., (Carrier). "Mejorar la Calidad de la Educación: una perspectiva Global". CA Editores, 1990.

CNCA. "Seminario: Rol del Arte en la Formación Integral: El arte como Elemento Formador en niños, niñas y adolescentes en Situación de Vulnerabilidad Social con Necesidades Educativas Especiales". Santiago, Chile : Ediciones del CNCA, Noviembre de 2003.

CROZIER, W. Ray, "Diferencias Individuales en el aprendizaje: personalidad y rendimiento escolar", Narcea ,S.A De Ediciones 2001.

DIBAM. "Ficha de definiciones estratégicas año 2007", Santiago, Chile, 2007.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. informe "La Educación artística en el Sistema Escolar Chileno" publicado por la UNESCO el 15 de Abril del 2004.

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. Enseñanza de la historia del arte : en la historia de la educación artística escolar. En: Revista universitaria [artículo de revista].-- No. 58 (1997), p. 55-60

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. Historia de un área marginal: la enseñanza artística en Chile, 1797-1993. Santiago, Chile : Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994

ERRÁZURIZ, Luis Hernán. Sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2006.

FEUERSTEIN, R., Rand Y., & Hoffman, M . (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device (LPAD). Baltimore, MD: University Park Press.

GIMENO, José. "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Madrid, España: Morata, 1988.

GIMENO, José. "Comprender y transformar la enseñanza". Madrid, España: Morata, 1993.

GONZALEZ, Juan Francisco. Conferencia "La Enseñanza del Dibujo". Santiago, Chile : Anales de la Universidad de Chile.

LOWENFELD, Víctor. "El desarrollo de la capacidad Creadora" kapeluz, 1994.

LOWENFELD, Víctor. "El niño y su Arte" . : Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1958.

MATTHEWS, Jhon. "El arte de la infancia y la adolescencia".Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos. 2002

READ, Herbert."Arte Y Sociedad", Ahimsa Editorial Valencia, 2000.

READ, Herbert. "Educación por el Arte", Ediciones Paidos, Argentina, 1986.

ARNHEIM, Rudolph. "Nuevo ensayo de la Psicología del Arte". Berkeley, California, EEUU : Universidad de California Press, 1986.

PIAGET, Jean. "Psicología y Pedagogía". Altamira, España : Editorial Sarpe, 1969.

VYGOTSKY, L. S. "Mind in Society", Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

W. EISNER, Elliot. "Educar la visión artística". España : Paidós Educador, 1998.

#### Documentos:

MINEDUC. Programas de Estudio Primer Ciclo Básico.

MINEDUC. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ley N° 18.962.

#### Links relacionados:

-Ministerios de Educación: <http://www.mineduc.cl>

-Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas:  
<http://www.cpeip.cl>

-Mide UC: <http://www.mideuc.cl/>

-Asignación Excelencia Pedagógica: <http://www.aep.mineduc.cl>

-Programa Asignación Variable por Desempeño Individual: <http://www.avdi.mineduc.cl>

-Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: <http://www.cnca.cl>,  
<http://fondosdecultura.cl>

### Encuestas:

CENTRO DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD UNIACC, “Los chilenos y su percepción del arte contemporáneo”, Agosto de 2006.

PROPIA, “Encuesta profesores de Artes Visuales”, Julio de 2009.

PROPIA, “Encuesta público general mayor de 18 años”, Noviembre de 2009.

### Entrevistas:

PROPIA<sup>27</sup>, Ana Crespo, Diciembre de 2009

PROPIA, Carolina Abell, Diciembre de 2009

PROPIA, Dora Aguila, Diciembre de 2009

### Opinión de Instituciones:

PROPIA, Centro Cultural Palacio La Moneda, Febrero de 2010

PROPIA, Instituto Profesional AIEP, Febrero de 2010

PROPIA, Liceo Carmela Carvajal, Febrero de 2010

PROPIA, Instituto Nacional, Febrero de 2010

PROPIA, Universidad de Playa Ancha, Carrera Pedagogía en Artes Visuales, Febrero de 2010

PROPIA, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Licenciado en educación, Profesor de Artes Visuales, Febrero de 2010

---

<sup>27</sup> “PROPIA” se utiliza en este caso para lo materiales levantados por las autoras de la tesis mediante la compilación de esta información generada con recursos propios.

## **ANEXO 1**

### **Entrevistas Propias**

**Nombre: Ana Crespo**

Actividad: Profesora de Artes Visuales, Ex Directora y actual relacionadora pública de Educarte.

Lugar de trabajo: Colegio British High School

Comuna: Las Condes

Relación con el área de arte y educación:

Docente

Experiencias con el área de arte y educación:

Docencia en el colegio Santiago College y British High School.

1.- ¿Cuál es el diagnóstico de la realidad de la Educación Artística en Chile?

Mencione los aspectos positivos y negativos:

Aspectos positivos:

- Mayor importancia al proceso que al producto.
- Mayor conocimiento del trabajo y desarrollo personal.
- Mayor desarrollo de capacidades sensitivas, observación, de la apreciación estética y de compartir las experiencias personales. Sociabilización y conocerse.
- Interdisciplinariedad de las asignaturas para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Conocer otros enfoques.

Aspectos negativos:

- Desconocimiento del valor formativo de la asignatura.

- Importancia del almacenaje de información en vez de la comprensión, análisis, crítica del conocer.
- Electividad y obligatoriedad de la asignatura.
- La infraestructura escolar no considera a la asignatura.
- Pocas horas a la semana para pasar los contenidos planteados en los planes y programas.
- Poca capacitación a profesores.
- Disparidad en la formación universitaria con la realidad educacional, falta formar a partir de las necesidades reales del desempeño docente.
- Falta consideración en el sistema educacional de la asignatura.
- Alta brecha entre la sala de clases y realidad universitaria. Mucha teoría y poco conocimiento de la realidad laboral.

2.- ¿Cuáles son las iniciativas para superar los obstáculos?

Haber cambios desde la experiencia directa en sala. Preparar clases, motivar, defender los espacios de la asignatura en el establecimiento educacional. Estar actualizado y tener experiencias colectivas para compartir experiencias.

3.- ¿Qué incidencia tiene la Educación Artística en la formación de públicos y audiencias?

Posee mucha incidencia permite y favorece el desarrollo integral del individuo, la apreciación, valorización de la cultura y estimula la creación.

4.- ¿Cómo ha de ser la formación de profesores de artes y literatura?

5.- ¿Qué opina sobre la evaluación a los profesores?

Es positivo, ya sea por autoevaluación, de pares, alumnos, dirección o externa. Y se cumple si ayuda a mejorar la labor docente. Para esto es necesario clarificar los objetivos.

6.- ¿Qué incidencia tiene la vocación en el ejercicio de la educación?

El oficio docente es pura vocación.

7.- ¿Cuáles serían los enfoques pedagógicos más adecuados para la formación de profesores de Artes Visuales, Escénicas, Musicales y Literarias?

Es importante conocer la realidad educacional chilena para poder implementar enfoques pedagógicos. Existe una marcada separación entre lo laboral y realidad universitaria, falta mayor investigación y actualización.

8.- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los programas de estudio?

Fortalezas:

- Hay mucha información valiosa pero juega en contra con la práctica.
- Hay planes que son de gran valor cultural, 5° y 6° básico.
- Falta más valorización del patrimonio nacional.

9.- En cuanto al material didáctico, ¿Se publica material para el apoyo docente?

Se elabora de manera personal, no hay material en el mercado. Hay libros monográficos, de historia del arte pero no pensados para el educador de arte.

10.- ¿Cuál es la relevancia de un Departamento Educativo de Arte en Museos y Colegios?

Muy relevante. Es la cabeza organizativa de las instituciones y son las que demarcan los objetivos y estrategias para desarrollar los proyectos.

11.- ¿Cuál es el rol de los medios de comunicación en ámbito de la educación artística?

Promover la cultura y generar difusión.

12.- ¿Qué aspectos se deben fortalecer para obtener una mejor formación de periodistas e historiadores de las artes?

Tener mayores cursos de apreciación estética y sensibilizarlos para comprender los procesos culturales, artísticos y patrimoniales para transmitir su valor.

**Nombre: Carolina Abell**

Actividad: Directora Extensión de la Universidad San Sebastián.

Relación con el área de arte y educación:

Desde la educación recibida en casa y hasta el colegio, no puedo estar sin las manos ocupadas. Estudié Pedagogía en Artes y realicé un magíster en España.

Experiencias con el área de arte y educación:

Trabajé durante 10 años en Artes y Letras del Mercurio, haciendo clases en diferentes universidades, hoy hago clases en periodismo y humanidades de la Universidad Andrés Bello.

1.- ¿Cuál es el diagnóstico de la realidad de la Educación Artística en Chile?

Mencione los aspectos positivos y negativos.

En Chile, el principal problema radica en la falta de formación de los profesores, con o sin reforma educacional, hace falta valorar el área, pues hoy se la vé como una especie de hermanita pobre en las asignaturas de los colegios. Los profesores no se han hecho respetar, la pedagogía en general. Seguimos en el subdesarrollo educativo, la reforma sólo aumenta la brecha económica, pero quienes pagan tampoco respetan el área. Los profesores hoy sólo entregan materia y ya, cuando deberían ser un modelo de vida.

2.- ¿Cuáles son las iniciativas para superar los obstáculos?

Formar a los profesores, las universidades deben tener verdaderas facultades de pedagogía, en donde se produzca la verdadera labor que éstas deben cumplir, tanto en docencia como en investigación y extensión. Con profesores a media jornada al

menos, un proyecto como este sería posible, pero sin docentes universitarios a jornada completa, estos se ven impedidos de desarrollar verdaderamente todas estas partes. La educación no puede improvisarse, pues alcanza diferentes profundidades humanas, tocando la sensibilidad de los chicos, entregándoles un contenido potente, desarrollando diferentes y complejas aptitudes del ser humano. Hemos vanalizado la palabra profesor y la educación en general, por ser un país cortoplazista, Herbert Read es un ejemplo de lo contrario.

3.- ¿Qué incidencia tiene la Educación Artística en la formación de públicos y audiencias?

Es un problema de experiencia. En términos simples: ¿qué incidencia tiene conocer el chocolate para que te guste el chocolate?. Todo, si yo no conociera el chocolate entonces me daría lo mismo poder probarlo. Lo mismo ocurre con la cultura, que es un valor, que sencillamente no todos han podido conocer y, por lo tanto, aprender a valorar. Además hay un profundo tema con la programación cultural que se nos ofrece: formar audiencias es caro y lento, cuando en Chile siempre queremos resultados pronto, de corto plazo frente a un público que exige gratuidad o bajos costos, en horarios cómodos (encuesta interna U. 20 mil personas).

Hoy, quienes pueden apreciar y valorar el arte y la cultura son herederos, seguramente, de una larga línea, en donde han influido el entorno familiar y los profesores, que a su vez han sido influenciados por su entorno y sus profesores. El Arte, es un mundo de la experiencia, apela a la categoría de la sensibilidad, un espacio completo y complejo que no ha sido estudiado con profundidad, ha excepcion del umbral del dolor, y es necesario hacerlo, pues los profesores se ven desafiados por los diferentes mundos sensibles de sus alumnos. Además, la educación no sólo es la de los colegios, tu entorno familiar y la calidad de profesores que te rodea también es importante. El problema de la educación artística en Chile es un problema transversal, puesto que la base está mala (los recursos que manejan los profesores), perpetuamos el problema en un círculo vicioso que envuelve a los profesores y a los alumnos, junto con sus familias.

4.- ¿Cómo ha de ser la formación de profesores de artes y literatura?

Comprometida con la disciplina tanto artística como pedagógica, con apoyo psicológico, una sólida teoría del conocimiento y un saber profundo tanto en el área técnica como teórica de las artes.

5.- ¿Qué opina sobre la evaluación a los profesores?

Hoy esta herramienta no sirve. Sólo te entrega generalidades y únicamente te demuestra que los profesores y los alumnos son como son los chilenos. Además, ¿cómo puedo comprometer a un profesor con un determinado proyecto educativo si ni siquiera está contratado?

6.- ¿Qué incidencia tiene la vocación en el ejercicio de la educación?

Total y fundamental. Si no amas el arte con todas tus fuerzas serás incapaz de transmitirlo. El arte es un amor a primera vista.

7.- ¿Cuáles serían los enfoques pedagógicos más adecuados para la formación de profesores de Artes Visuales, Escénicas, Musicales y Literarias?

Gente que haga, que sepa y que deje hacer. Conducir con las mejores herramientas, pero no obligar y sofocar la creatividad. No puedo enseñar lo que no sé hacer.

8.- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los programas de estudio?

No al tanto. Pero el problema no radica en los planes y programas, es un problema de motivación y de compromiso educativo. Puesto que el papel todo lo resiste, el tema es cómo, con qué herramientas se desarrolla la práctica de esta disciplina. La educación artística debe estar en pleno contacto con cada una de las realidades que se debe enfrentar. El tema está en evaluar los resultados, ¿qué he logrado al final de un semestre, de un año, de todo un proceso? ¿He logrado transmitir un conocimiento significativo, una herramienta útil para la vida del muchacho que estoy educando? La pedagogía es por esto vocacional y requiere además de un compromiso profesional y técnico.

Frente a esto, el problema más radical que hoy enfrentamos es que no sabemos que clase de hombre queremos para el mañana. Cuál es la calidad de personas que quiero formar. ¿qué hago con el copy-paste?

9.- En cuanto al material didáctico, ¿Se publica material para el apoyo docente?

Hoy en día parece que todos los textos de estudio en búsqueda de la transversalidad quieren incluir al arte en láminas u otros contenidos poco relevantes. Eso no es transversalidad. Pero en general, el material ha ido mejorando, superando sus contenidos y diseño.

10.- ¿Cuál es la relevancia de un Departamento Educativo en Museos y Colegios?

Es una garantía de desarrollo en todo sentido, puesto que posibilita y desarrolla los diferentes espacios que debe suplir el área. Un departamento educativo dedicado a las artes en cualquier institución es un espacio que se abre a promover una felicidad inmaterial

11.- ¿Cuál es el rol de los medios de comunicación en ámbito de la educación artística?

Ninguno, no les importa nada. Las estrategias de comunicación deben ser propias. Los medios han cambiado su rol social por uno económico. Por eso sólo se les debe ver como una oportunidad que debe aprovecharse. Ellos mismo, hoy, no se entienden como agentes educadores.

12.- Sobre su rol en el departamento de extensión...

Generar audiencias, ofrecerle a nuestra comunidad, darles un alimento cultural, permitirles apreciar bienes espirituales. Porque nos permiten enaltecer al ser humano, puesto que el arte y la cultura son alimentos del alma.

La cultura es una forma de ejercer soberanía, comprometida siempre con un arte trascendente y no publicitario. Es un mundo que te enriquece, que abre un espacio

para encontrarse con nuevos elementos y que puede potenciarse con un proyecto cultural coherente como el que busco ofrecer a la comunidad.

**Nombre: Dora Águila Sepúlveda**

Actividad: Directora revista EDUCARTE y web: [www.educartechile.cl](http://www.educartechile.cl), artista visual  
Consejera del CLEA, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. InSEA.

Relación con el área de arte y educación:

Profesora de Artes Plásticas PUC.

Magíster en Educación Artística, U.K.

Experiencias con el área de arte y educación:

Profesora de artes plásticas por 17 años en establecimientos educacionales, básica y media.

Profesora titular en la P.Universidad Católica de Chile: profesora de metodología de las artes plásticas, supervisora de práctica docente, profesora-guía de seminarios de título en pre-grado y post-grado hasta el 2000.

1.- ¿Cuál es el diagnóstico de la realidad de la Educación Artística en Chile?

Mencione los aspectos positivos y negativos.

Hace 25 años realizamos, con otros profesores, un diagnóstico, para la UNESCO, acerca de la Educación Artística en Chile, en el contexto de los países del Cono Sur. Posteriormente, en 1996, trabajé en la elaboración de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la reforma educacional, de entonces, lo que implicó examinar los programas entonces vigentes. Desde entonces no he realizado ninguna evaluación sistemática acerca de esta realidad por lo que no puedo contestar con propiedad la pregunta.

2.- ¿Cuáles son las iniciativas para superar los obstáculos?

3.- ¿Qué incidencia tiene la Educación Artística en la formación de públicos y audiencias?

El área de Arte contribuye a la formación de los niños, jóvenes y adultos, desarrollando la sensibilidad, la percepción, el pensamiento creativo, la capacidad de expresión, la apreciación y la crítica del arte. Esta educación incide en la formación de públicos y audiencias ya que el contacto con las diferentes manifestaciones artísticas debería favorecer el pensamiento crítico y el respeto por la expresión del otro.

4.- ¿Cómo ha de ser la formación de profesores de artes y literatura?

Con una sólida base en la especialidad y una sólida base pedagógica. Ambas deben darse en un tiempo suficiente para que el futuro profesor pueda madurar.

Sin embargo, el enfoque formativo de los profesores debería ser diferente de la especialización en arte que forma artistas.

5.- ¿Qué opina sobre la evaluación a los profesores?

La autocrítica, la evaluación de los pares, de los directivos y de los alumnos son importantes para un mejoramiento del quehacer educativo. (Ver libro de Francisco Menchen)

6.- ¿Qué incidencia tiene la vocación en el ejercicio de la educación?

Mucha, sólo si amas lo que haces, tu trabajo será fructífero. (Se aprende de aquel a quien se ama ¿Fue Goethe quien lo dijo?)

Pero además habría que considerar que la vocación no siempre se manifiesta desde la juventud temprana, en muchas ocasiones la vocación se va descubriendo en el camino y puede llegar a ser muy fuerte.

7.- ¿Cuáles serían los enfoques pedagógicos más adecuados para la formación de profesores de Artes Visuales, Escénicas, Musicales y Literarias?

Habría que rescatar lo más adecuado que presentan los diferentes enfoques pedagógicos.

A mi vez quiero presentarles lo que la artista y educadora Olga Blinder dijo: “La educación por el arte es un método que enfrenta al alumno con el desafío de su propia

creatividad para encontrar sus soluciones personales a los problemas que le presenta la vida. Para este método, por tanto, es más importante la singularidad del cada niño. Da cada ser humano, que alcanzar metas igualitarias a los que todos deben llegar en el mismo momento”

8.- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los programas de estudio?

No hay programas de estudio ideales, ya que cada individuo, cada comunidad, cada región necesita sus propios programas, no creo en los programas de estudio centralizados como en nuestro país. Cada comunidad educativa debería, en base a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos, elaborar sus propios programas de acuerdo a sus necesidades, intereses y recursos regionales.

9.- En cuanto al material didáctico, ¿Se publica material para el apoyo docente?

En este momento, la posibilidad que brinda internet es un apoyo excelente, y que creo será cada vez más accesible a toda la comunidad.

10.- ¿Cuál es la relevancia de un Departamento Educativo en Museos y Colegios?

Pamela: a continuación va una cita del artículo que escribí para la revista EDUCARTE, hace tiempo, 1993.

“El museo es un lugar de “memoria colectiva”, un lugar dedicado a una realidad que guarda obras de arte y objetos que atestiguan logros humanos, ya sea artísticos, tecnológicos, sociales o culturales. Al museo le concierne concretizar el pasado y el presente en beneficio de la comunidad.

La función del Museo como una “institución de enseñanza-aprendizaje” para los niños y adolescentes, ha sido más bien descuidada. Sin embargo, el museo es un lugar privilegiado para la estimulación del desarrollo estético y creativo, en oposición a la mayoría de las instituciones educacionales, donde las actividades están restringidas, en general, a la adquisición del conocimiento abstracto. Pero, a fin de servir a la función educacional, los museos deben desarrollar un acercamiento a las tareas

educacionales, poniendo especial atención al personal docente especializado que asuma la responsabilidad de proveer una clase de enseñanza más intensa, especialmente en el nivel estético.

Los procesos de aprendizaje que llevan a cabo los niños y jóvenes, en el museo, son valiosos e importantes, como parte de su entorno sociocultural y es necesario establecer una relación significativa entre sus experiencias personales y las situaciones de aprendizaje.

Observando la realidad educacional, se puede afirmar que, en general, los profesores no están preparados en el uso de los museos, y se sienten ajenos a ellos. Las instituciones formadoras de profesores ponen poca atención al asunto de cómo visita un museo con sus alumnos. Muchos docentes, entonces, no son capaces de guiar a sus propios grupos dentro del museo. Los criterios de selección de obras y exposiciones tampoco son claros.

Es necesario llevar a cabo la tarea de proporcionar perfeccionamiento a los profesores para afrontar esta labor, para que, dentro del marco general de la educación se dé un lugar a la educación artística en el Museo, a fin de que los alumnos tengan la experiencia personal de las dimensiones espirituales y materiales de las obras de arte. Actualizar el nivel histórico, social y tecnológico, por medio de una estimulación visual y la participación sistemáticas.

Artículo: SERVICIOS EDUCATIVOS EN MUSEOS DE ARTE.

Dora Águila S. (M.Ed.) P. Universidad Católica de Chile.

Revista EDUCARTE. Año 4 N° 6/7. 1993. Páginas 15 a 23.

11.- ¿Cuál es el rol de los medios de comunicación en ámbito de la educación artística?

Debería ser de apoyo y difusión del quehacer artístico.

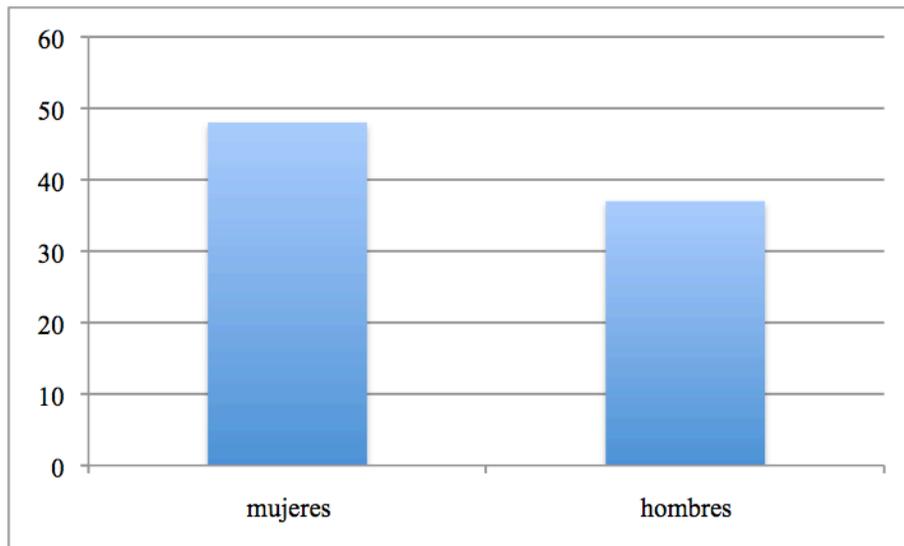
12.- ¿Qué aspectos se deben fortalecer para obtener una mejor formación de periodistas e historiadores de las artes?

Terminada la etapa de pregrado, debería haber formación permanente que signifique una actualización, ya sea a través de especializaciones, pasantías y post grados.

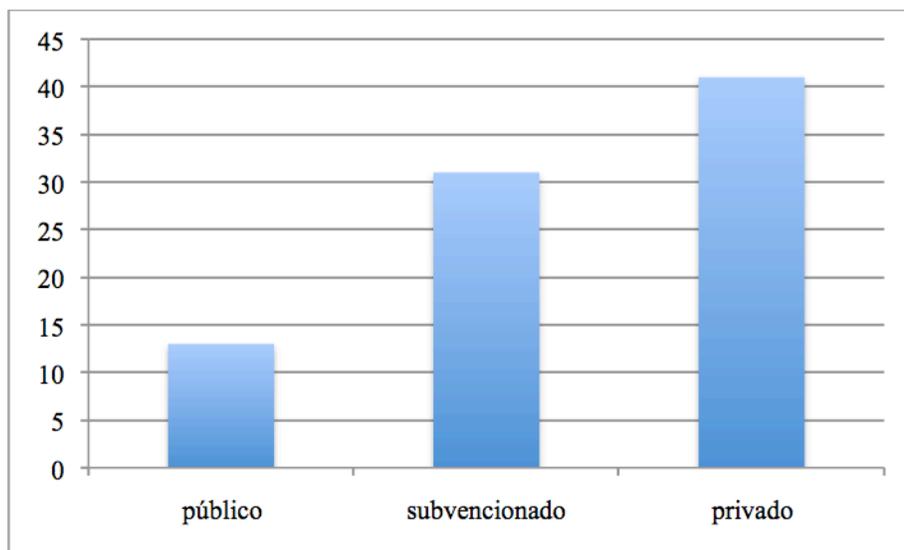
## ANEXO 2

### Encuesta Aleatoria Público General

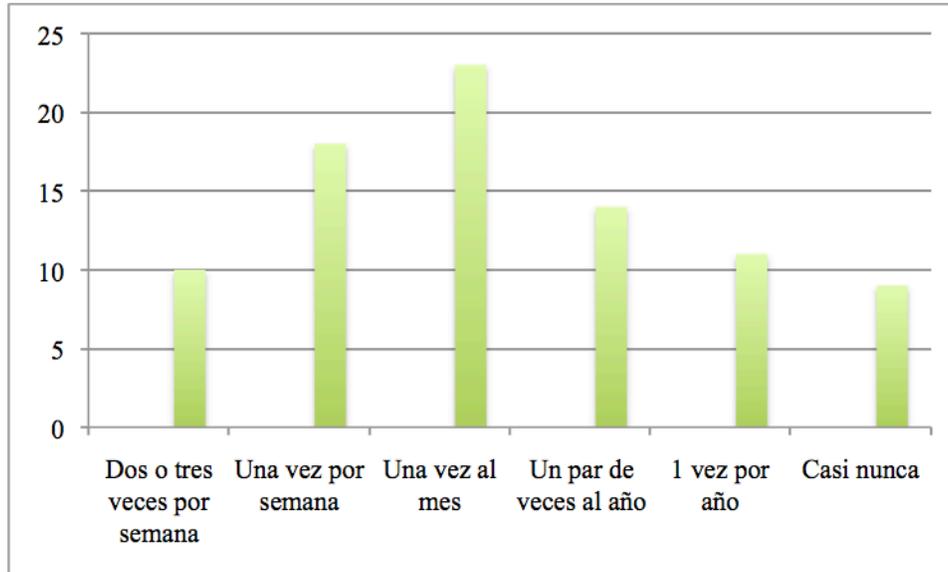
#### 1. Indíquenos su sexo



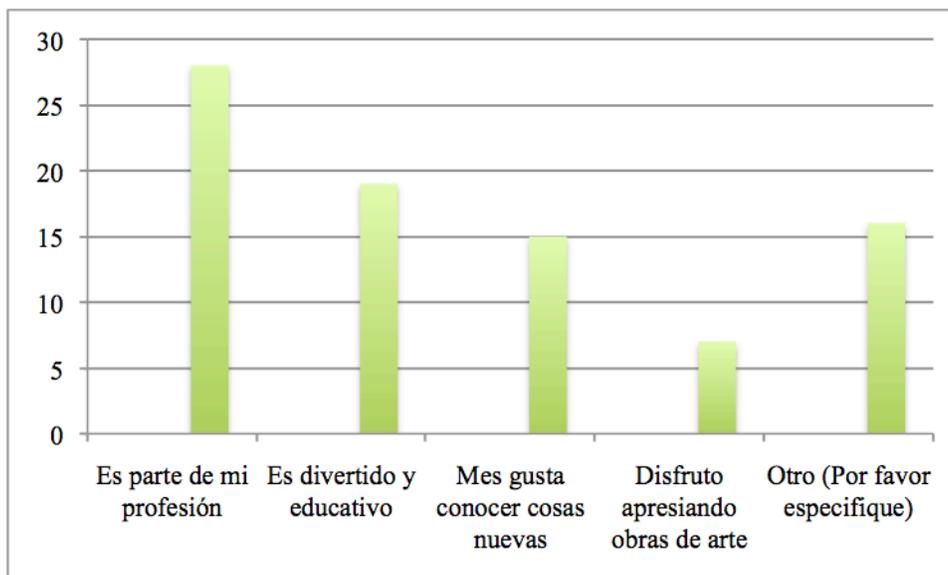
#### 2. Indíquenos el tipo de sistema en donde estudio



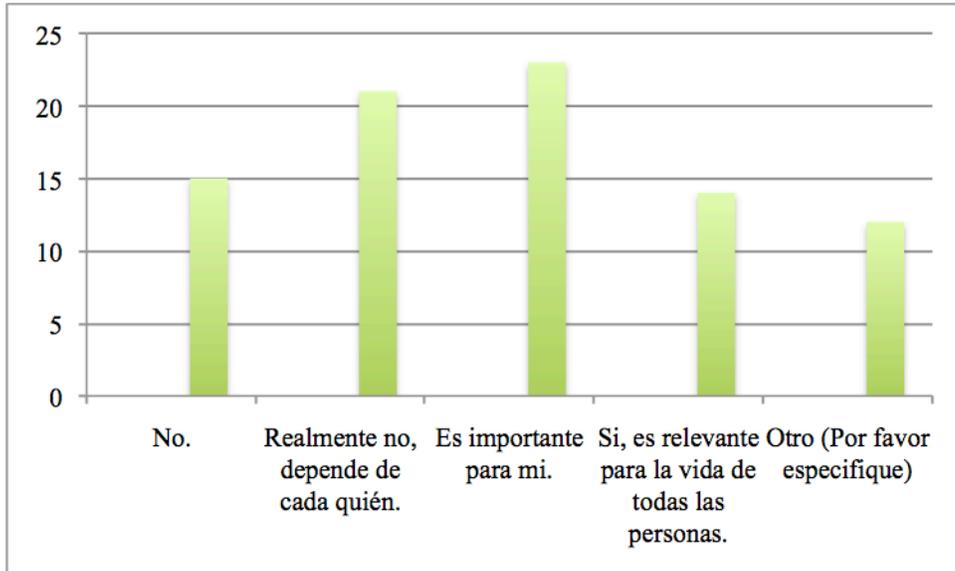
3. ¿Visitas periódicamente museos o galerías de arte?



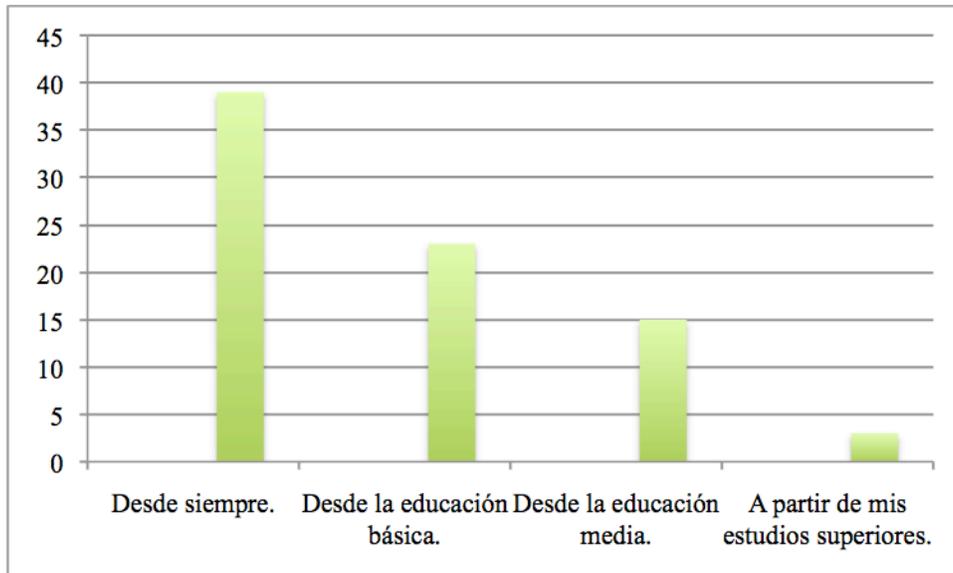
4. ¿Cuáles son las motivaciones para visitarlos?



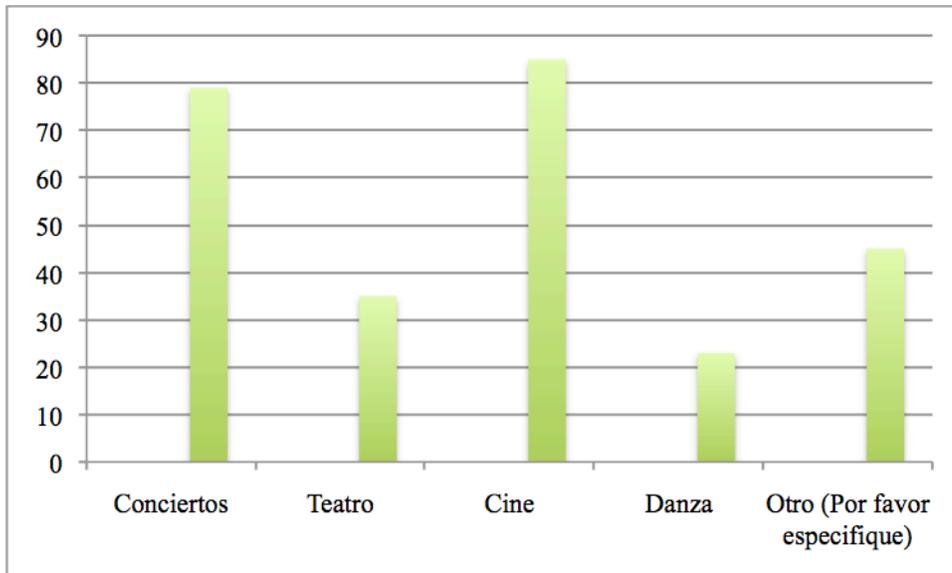
5. ¿Crees que es importante visitar museos o galerías?



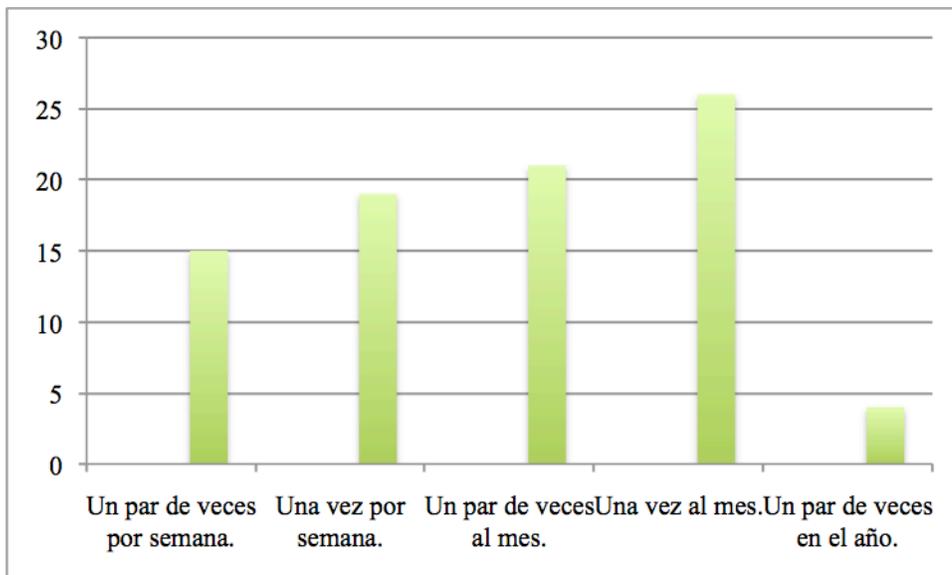
6. ¿Desde cuándo realizas estas visitas?



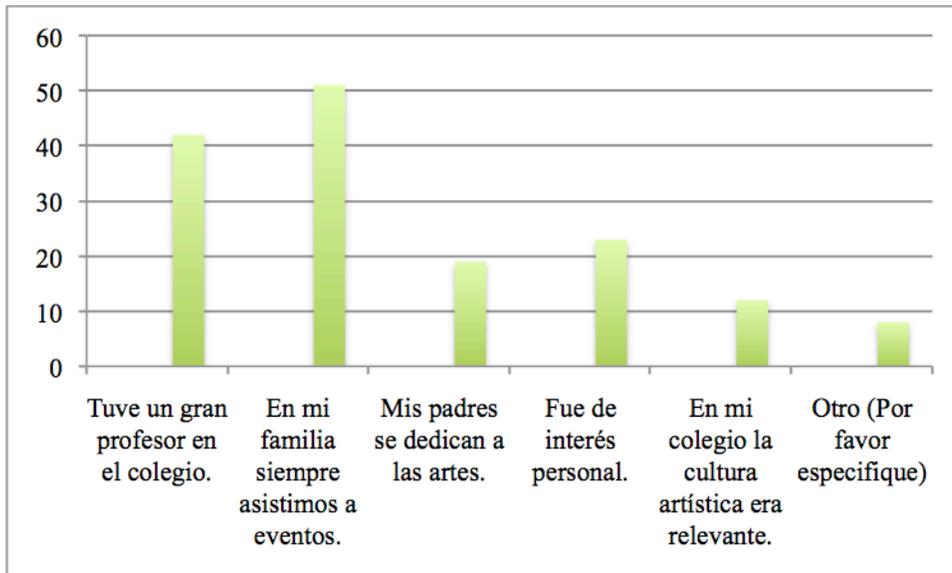
7. ¿Qué otros espacios culturales visitas?



8. ¿Con qué frecuencia?



9. ¿Cómo adquirió el hábito de asistir a estos espacios?

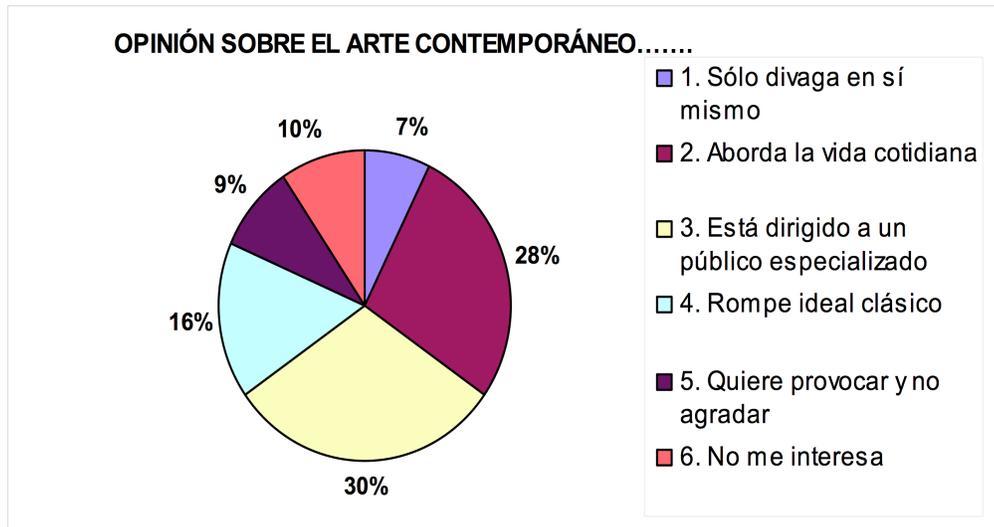


### ANEXO 3

#### Extracto Encuesta CEU UNIACC “Los Chilenos y el Arte”

### Opinión Respecto del Arte Contemporáneo

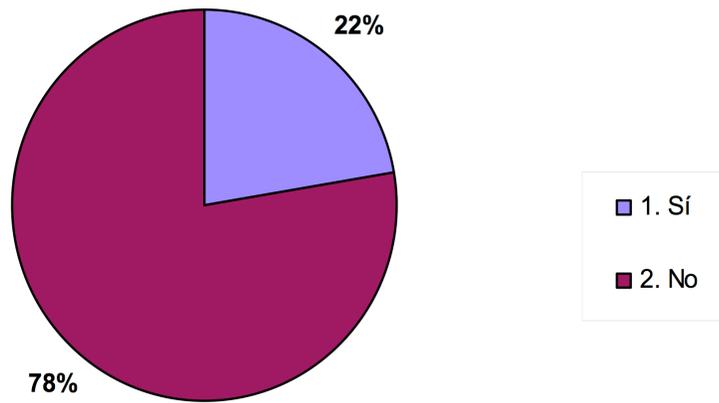
#### Mención General



## Consumo de Arte

### Mención General

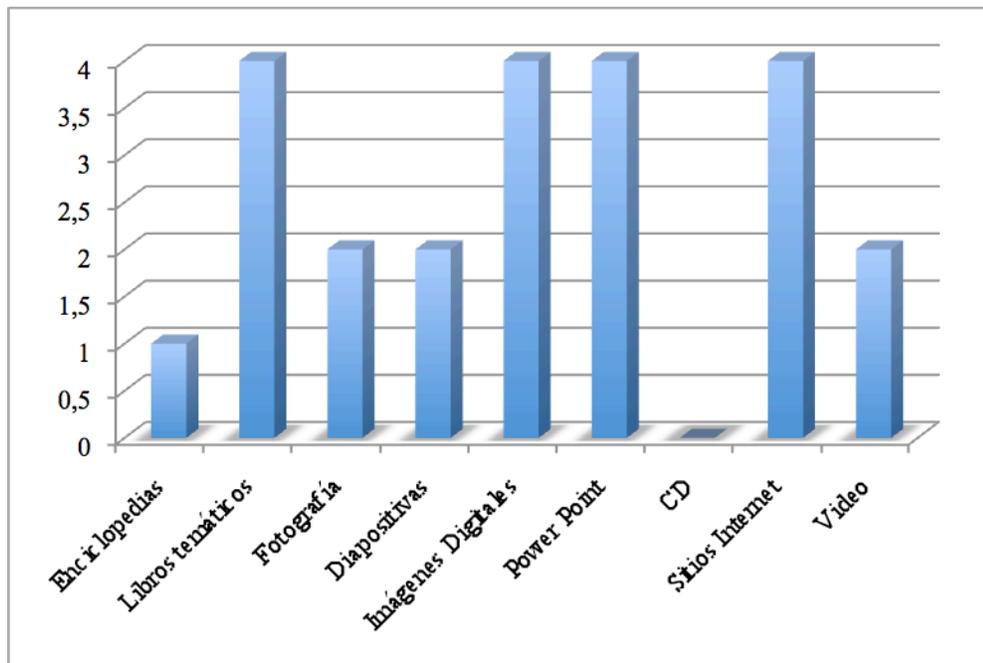
HA ADQUIRIDO USTED UNA OBRA DE ARTE EL ÚLTIMO TIEMPO



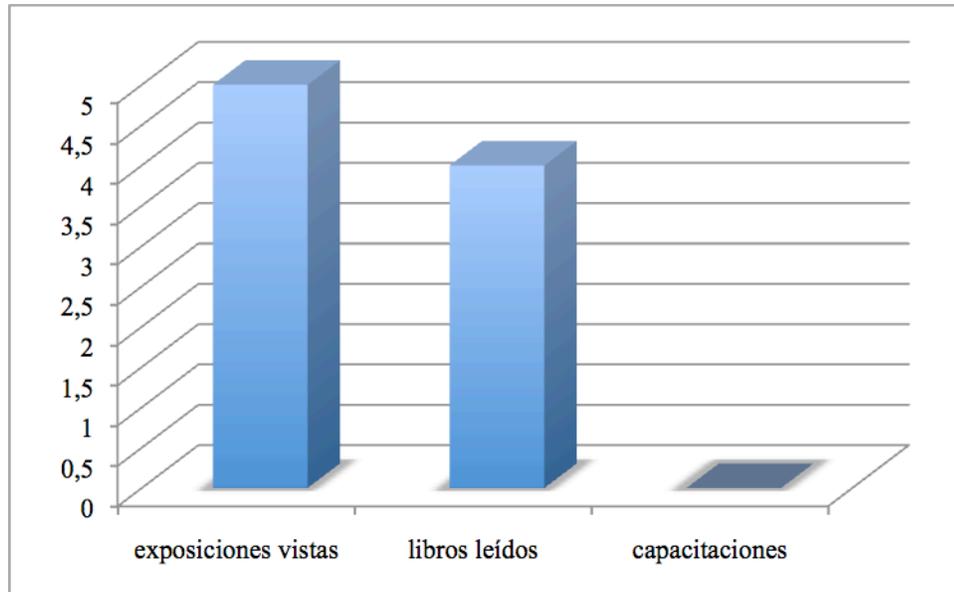
## Anexo 4

### Preguntas a Profesores

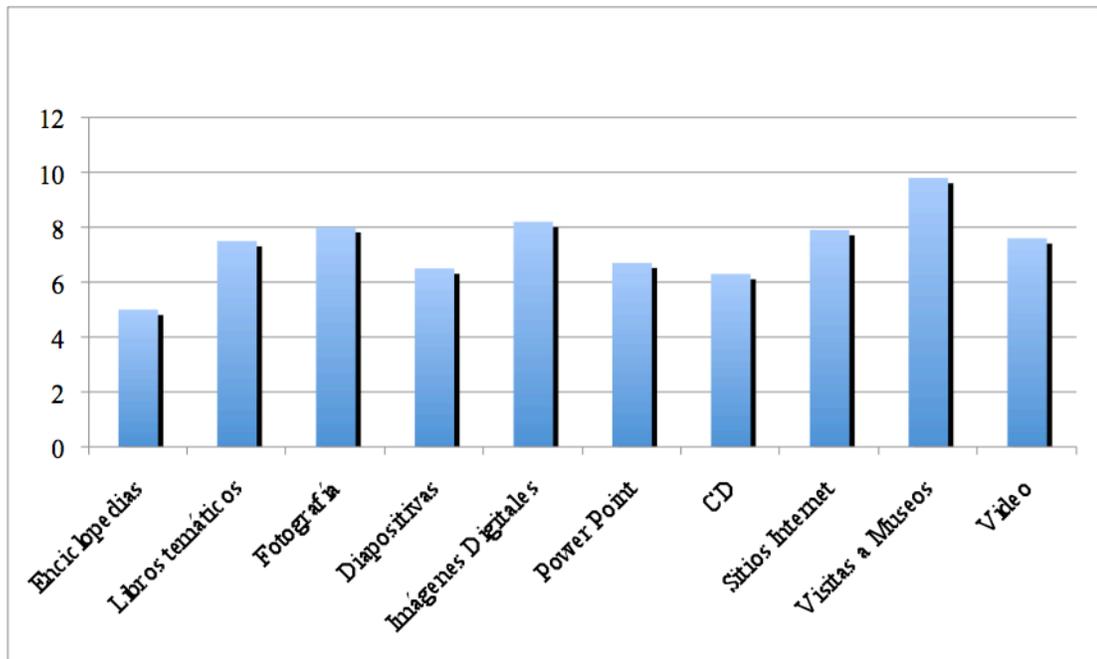
*Material usado por los profesores para preparar sus clases*



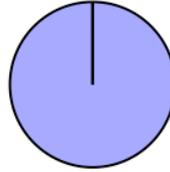
*Recursos utilizados por los profesores para complementar sus conocimientos*



*De acuerdo con los alumnos, material que facilita el aprendizaje artístico*



¿Utiliza material didáctico para la enseñanza de su asignatura?



a.- Si  
b.- No

¿Adquiere material didáctico para la enseñanza de su asignatura?



a.- Si  
b.- No

¿Dónde lo adquiere?



a.- Bibliotecas  
b.- Librerías  
c.- Internet  
d.- sin respuesta

¿Elabora su material didáctico?



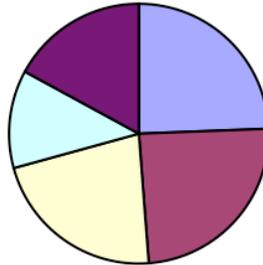
a.- Si b.- No

¿Cuáles son sus fuentes?



a.- Impresos  
b.- Internet  
c.- Experiencia personal

**¿Qué aspectos considera que debería tener un material didáctico?**



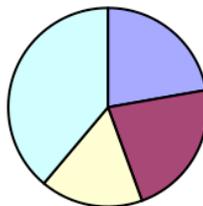
- a.- Contenidos relacionados
- b.- Imágenes
- c.- Actividades
- d.- Pautas de evaluación

**Escriba tres características que, a su juicio, definen un buen material didáctico**



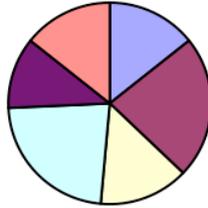
- Sintético
- Asociativo
- Dinámico
- Claro
- Atractivo visualmente
- Buen contenido
- Buenas imágenes
- De uso individual
- Accesible
- Duradero
- Fácil de guardar
- Fácil de utilizar
- Contundencia
- Coherencia
- Organización
- Actualizado
- Específico
- Simple

**¿Qué tipos de material didáctico prefiere?**



- a.- Impreso
- b.- Concreto

**¿Qué función debería tener el material didáctico?**



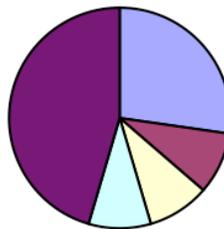
- a.- Proporcionar información.
- b.- Guiar los aprendizajes de los estudiantes, instruir.
- c.- Ejercitar habilidades, entrenar.
- d.- Motivar, despertar y mantener el interés.

**¿Qué periodos de la historia del arte nacional son los más difíciles de abordar?**



- a.- Desde siglo XVII a siglo XIX
- b.- Desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX
- c.- Desde mediados del siglo XX hasta nuestros días

**¿Qué temas de la pintura son los más difíciles de abordar?**



- a.- Figura Humana
- b.- Paisaje
- c.- Retrato
- d.- Naturaleza Muerta
- e.- Ninguna

## **ANEXO 5**

### **Información Adicional Instituciones Relacionadas**

#### **AIEP**

##### **Técnico de Nivel Superior en Arte y Gestión Cultural**

El Técnico en Arte y Gestión Cultural es un Técnico de Nivel Superior capacitado para crear proyectos artísticos propios; apoyar la gestión de proyectos culturales y para ejercer en proyectos de instituciones del área. Será capaz de manejar, a nivel operativo, de criterios técnicos y estéticos para el montaje y mantención de exposiciones y eventos culturales, desarrollando sus funciones conforme a la normativa vigente y criterios de calidad establecidos.

Las materias incluidas en la malla curricular están orientadas hacia la adquisición de competencias para el trabajo y el manejo de herramientas informáticas, lo que establece el sello distintivo de los profesionales formados en AIEP.

##### **Campo Laboral**

La formación de este técnico le permite desenvolverse en la implementación de proyectos culturales y artísticos, ya sea en museos y galerías, centros culturales, empresas de montaje y exhibiciones y, en general, cualquier institución o empresa del ámbito cultural. Asimismo, podrá generar sus propios espacios de trabajo, a través de la creación y gestión de proyectos en el ámbito cultural y artístico.

	Facultad de Educación		Pedagogía en Artes Visuales	
	Licenciatura en Arte	Básica	Media	Formación Pedagógica para Licenciados
Universidad Academia Humanismo Cristiano		X		X
Universidad Adventista de Chile		X		
Universidad Alberto Hurtado		X		
Universidad Arcis	X			
Universidad Arturo Prat		X		
Universidad Austral de Chile	X			X
Universidad Autónoma de Chile		X	X	
Universidad Bernardo O'Higgins		X		
Universidad Bolivariana		X		
Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Enríquez		X		
Universidad Católica de Chile	X	X	X	X
Universidad Católica de la Santísima Concepción		X		
Universidad Católica de Temuco	X	X		
Universidad Católica de Valparaíso	X	X		
Universidad Católica del Maule		X		
Universidad Central de Chile		X		
Universidad Ciencias de la Informática		X		
Universidad de Aconcagua		X		
Universidad de Antofagasta		X		
Universidad de Artes, Ciencia y Comunicación	X			
Universidad de Atacama		X		
Universidad de Chile	X			
Universidad de Concepción	X	X		
Universidad de la Américas		X		
Universidad de los Andes		X		
Universidad de los Lagos		X		
Universidad de Magallanes		X		
Universidad de Playa Ancha en Ciencias de la Educación	X	X	X	
Universidad de Santiago de Chile		X		
Universidad de Tarapacá		X		
Universidad de Viña del Mar		X	X	
Universidad del Bio Bio		X		
Universidad del Desarrollo	X	X		
Universidad del Mar		X		
Universidad del Pacífico		X		
Universidad Diego Portales	X	X		
Universidad Fines Terrae	X	X	X	
Universidad Gabriela Mistral				X
Universidad la República		X		
Universidad Mayor	X			
Universidad Metropolitana en Ciencias de la Educación			X	
Universidad Miguel de Cervantes		X		
Universidad Nacional Andrés Bello	X	X		
Universidad Regional San Marcos		X		
Universidad San Sebastián		X		
Universidad Santo Tomás		X		
Universidad Tecnológica de Chile	X	X		
Universidad Andrés Bello				X

## **UPLA Carrera de Pedagogía en Artes Plásticas**

Facultad de Arte

**Título** Profesor de Artes Plásticas

**Grado** Licenciado en Educación

**Duración** Diez Semestres

**Perfil** Posee conocimientos en las cuatro líneas básicas que fundamentan las artes plásticas como son forma y color, forma y espacio, expresión gráfica e historia del patrimonio artístico. Integrador de conocimientos con la experiencia cotidiana, asume comprometidamente la formación teórica, crítica y creativa de los estudiantes en los distintos ámbitos de las artes visuales; procurando incorporar cambios metodológicos que vayan de la mano con los elementos perdurables de la tradición artística.

**Campo** Se desarrolla en establecimientos educacionales de enseñanza media científico-humanista y técnico-profesional e institutos de formación técnica en torno a la especialidad de las artes visuales. Puede gestar y desarrollar talleres artísticos en diversas instituciones. Además se desempeña como gestor cultural, en cargos docentes o directivos en escuela de artes, centros juveniles y organizaciones comunitarias.

## **UMCE**

Descripción de la carrera

Es una carrera que capacita al egresado para conducir actividades educativas en el campo de las Artes Visuales, tanto en el Sistema Nacional de Educación, como para personas o grupos de personas de diferentes edades (niños, jóvenes, adultos, tercera edad), ya sea con fines de iniciación al arte, la creatividad, el diseño, la producción artística y el uso del tiempo libre.

Grado académico y título profesional que se otorga

- Grado académico: **Licenciado en Educación**

- Título profesional: **Profesor de Artes Visuales**

## Campo ocupacional

- Establecimientos de Educación Básica, Media, Universitaria, Técnico Profesional, Institutos Profesionales. Ejercicio libre de la profesión: Talleres de Artes y Animación y Gestión Cultural, Talleres de Capacitación de Adultos y Tercera Edad, Casas de la Cultura, etc.

## **INSTITUTO NACIONAL**

La enseñanza de las Artes Visuales en la Educación Media, además de introducir nuevos objetivos, temáticas y contenidos propios a las exigencias de este nivel y a los desafíos de actualización, busca complementar y profundizar el trabajo realizado en la Educación Básica, con el objeto de que los alumnos y las alumnas puedan conocer, valorar y expresarse a través de diversos medios artísticos, para desarrollar una mayor sensibilidad estética, motivar su imaginación creadora, reconocer y plasmar su identidad personal y cultural, e incentivar una percepción reflexiva de los aspectos visuales de su entorno.

De acuerdo a las funciones, los principios, criterios y competencias señalados en la fundamentación del área y teniendo presente los ámbitos que estructuran el currículo del sector (creación, apreciación y reflexión sobre el fenómeno artístico), se espera, en términos más específicos, que las Artes Visuales contribuyan a desarrollar la capacidad de crear e investigar, utilizando recursos artísticos que estimulen la expresión juvenil tales como: pintura, escultura, diseño, grabado, instalaciones, gráfica, fotografía, video y multimedia.

Así mismo, se propone el conocimiento de grandes épocas, movimientos y artistas de la historia del arte, en el nivel nacional, americano y universal, identificando las principales funciones que cumple el arte en la sociedad, en relación con las dimensiones estéticas, sociales, culturales, religiosas y económicas.

Es necesario también que los alumnos aprecien y valoren el patrimonio creado por los artistas, como fuente de goce estético y expresión de las identidades o diversidades culturales, conociendo los principales centros artísticos y creando conciencia sobre la necesidad de su conservación y desarrollo.

## **CARMELA CARVAJAL**

### Principios Pedagógicos

- Participación

Se entiende como la generación de espacios de reflexión y acción para el fortalecimiento de una cultura escolar que utiliza los canales de comunicación legítimos y continuos con el fin de crear alianzas entre los miembros y estamentos de la comunidad escolar, para el desarrollo del aprendizaje y valores de convivencia.

- Racionalidad de recursos

Entendida como la asignación más productiva de los recursos humanos, materiales y financieros destinada a satisfacer las necesidades seleccionadas.

- Intervenciones pedagógicas por nivel

Se tiene plena convicción que la calidad de la educación en el liceo se asegura, en gran medida, brindando la misma posibilidad de acceder a estrategias de aprendizaje, a todas las alumnas de un mismo nivel.

- Igualdad valorativa asignada a todos los subsectores del currículo

Este principio se sustenta en la integración del currículo, según la cual todos los saberes se complementan y los aprendizajes de un subsector pueden ser utilizados en el desarrollo de otro. Las investigaciones en educación indican que las estudiantes aprenden de distintas maneras, por lo tanto, las dificultades de aprendizaje que tengan en una disciplina pueden ser superadas con las habilidades adquiridas en otra.

- Inserción de programas curriculares complementarios

Se tiene el propósito de trabajar con un currículo acorde a los tiempos, considerando los requerimientos de la estudiante actual. Por esta razón, se está explorando permanentemente el quehacer pedagógico de otras instituciones escolares, con el fin de replicar aquello que dé resultados en este liceo.

### Enseñanza Media

El tiempo de libre disposición contemplado en los Planes de Estudio para la Jornada Escolar Completa de la enseñanza media, ha permitido ofrecer un plan

complementario organizado en talleres que responden a los intereses y necesidades manifestadas por las alumnas año a año. Entre los talleres impartidos se encuentran:

## **CENTRO CULTURAL PALACIO LA MONEDA**

La misión del área es mediar, o crear instrumentos que permitan comprender y aprehender de manera simple y lúdica, los contenidos ofrecidos en los distintos espacios del Centro Cultural, no sólo a colegios e instituciones educativas, sino al público general en sí. Entendemos que la misión del Centro cultural es “Ofrecer a todo público un espacio de alto estándar, céntrico y de fácil acceso para el encuentro, la recreación, la formación y el disfrute de la cultura, a través de una programación diversa, de gran valor artístico, cultural y/o patrimonial, nacional y universal.”, y dentro de esta misión nuestra área cumple un rol clave en crear acceso a los contenidos de nuestra oferta. Esto es lo que se espera entregar a la gente; las visitas guiadas, los textos para niños, el módulo educativo de las exhibiciones, las audiencias con el emperador ( en este caso específico), folletos educativos, etc., son instrumentos que facilitan a nuestro público entender y aprehender los contenidos de cada muestra, todo esto a través de una experiencia grata y lúdica.

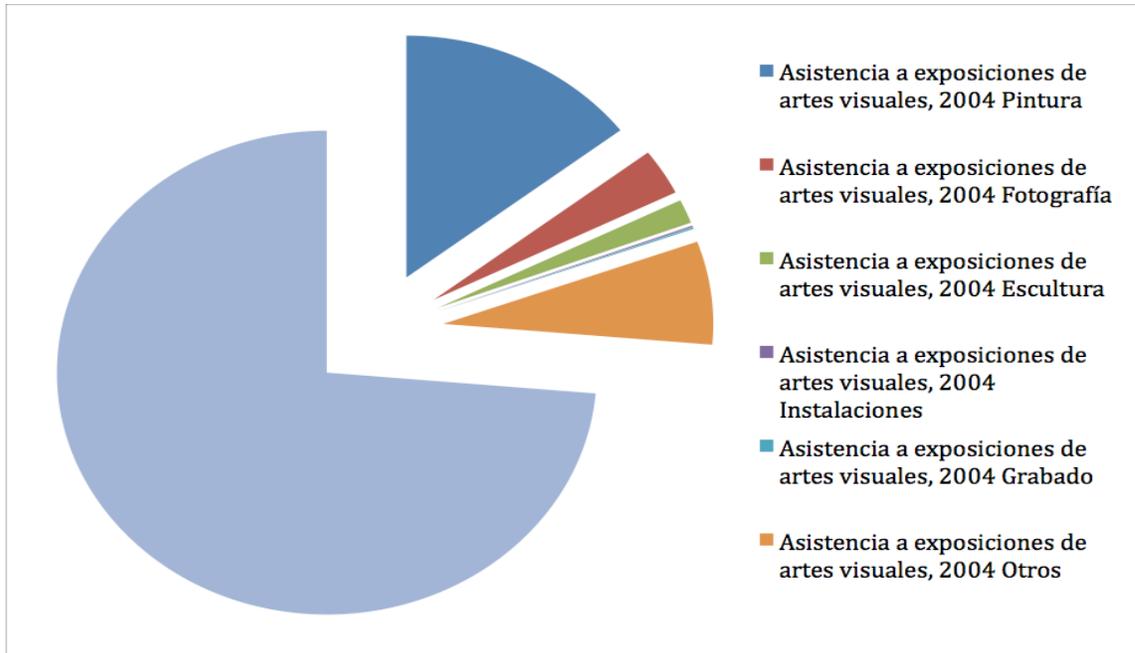
El área lleva 4 años construyendo una relación con colegios y establecimientos educativos municipales, existe una comunicación permanente con ellos puesto que son un público estratégico para el área. La mayoría de la oferta está diseñada para ellos y a través de una comunicación permanente se va evaluando esta oferta y se busca siempre rediseñarla con el objetivo de cubrir mejor las necesidades de este grupo. Las evaluaciones realizadas muestran un gran nivel de satisfacción de este sector, si bien no es siempre fácil para ellos lograr llegar físicamente al centro cultural.

A largo plazo siempre se está buscando aumentar la llegada de los colegios al centro cultural y crear productos cada vez más atractivos para ellos, sin perder la calidad de los productos que han sido evaluados de forma satisfactoria. Nosotros nos enmarcamos dentro de lo que es la educación no formal, y como tal entendemos que podemos llegar a un universo muy amplio de público que está en constante búsqueda de conocimiento, y sobre todo, ser un fuerte apoyo para las instituciones de educación formal, debido a nuestra exclusiva y potente oferta.

## Anexo 6

### Asistencia a Museo- INE

*Asistencia a Exposiciones de Artes Visuales, 2004 (INE)*



*Tenencia en los hogares pintura, cuadros, esculturas, grabados, fotografía, De autor, 2004 (INE)*



*Préstamos de libros de Bibliotecas y colecciones públicas por materia, para consulta en sala y domicilio, 2004 (INE)*

