



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE ARTES
ESCUELA DE POSTGRADO**

ÁMBITOS DE ACCIÓN DE LA GESTIÓN CULTURAL EN LA ASIGNATURA DE ARTES VISUALES

Aportes de la gestión cultural para el desarrollo de habilidades de apreciación, creación, reflexión, difusión y valoración del arte en enseñanza media en la comuna de Buin

Tesis para optar al grado de Magíster en Gestión Cultural

NADYA XIMENA RAMÍREZ IBÁÑEZ
Estudiante

ANA CAROLINA SALINAS NEUMANN
Profesora Co-Guía

Septiembre, 2019
Santiago de Chile

A mis abuelos educadores y artistas.

Agradecimientos

Muchas gracias a todos los que colaboraron en este trabajo, las 7 profesoras que me dieron su testimonio, al gestor cultural Nibaldo Flores por su generoso aporte, y a los profesionales Álvaro Boheme, Rodrigo Navarro y Valentina Verdugo por su importante contribución. Y muy especialmente a mi profesora co-guía, Carolina Salinas, por su intenso trabajo, su confianza y claridad.

Gracias a mi familia, desparramada por el mundo (este y otros mundos), por su cariño y su calor. Gracias a Noel Olivera, mi compañero de camino, por su comprensión, sus cuidados y su amor durante todo este proceso, y los 33 años anteriores. Y finalmente, gracias a Suzie Q y Hashiko Morgan, por dormir un sueño vigilante a mis pies durante todo un calcinante verano y un seco invierno, mientras escribía el presente trabajo.

1 RESUMEN

La siguiente investigación indaga sobre la existencia de algunos ámbitos de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas de 7 profesores de artes visuales de enseñanza media de la Comuna de Buin, pertenecientes a diferentes establecimientos educacionales. Se propone que algunas estrategias y acciones ligadas al ámbito de la gestión cultural, pueden convertirse, dentro del contexto de la escuela, y específicamente en el subsector de artes visuales, en un aporte al desarrollo de la apreciación estética, la creación artística, la reflexión crítica, la difusión y valoración del arte, siendo una oportunidad para mejorar y nutrir los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área artístico-cultural.

Si bien existen evidencias de instancias de este tipo en las aulas de la educación formal que enriquecen los aprendizajes, cabe preguntarse sobre el papel del educador desde una mirada más amplia, comprendiendo al mismo como un mediador y agente político, lo que conlleva la tarea de vincular al estudiante con su territorio, con la comunidad, de hacerlo partícipe de los procesos culturales de su tiempo, con visión crítica, posición frente lo que sucede a su alrededor y cuestionamiento constante de su papel en este escenario.

Contemplando las políticas públicas del Ministerio de Educación y los lineamientos emanados desde El Consejo de la Cultura y las Artes, más tarde Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio, se repasa la visión y condiciones del docente de artes visuales, para dar cuenta de la forma en que estos se hacen presentes en el aula, en una comuna que se ubica a 35 kms. de la capital y si dichos lineamientos son o no apoyados por ámbitos propios de la gestión cultural al momento de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, que permitan desarrollarlos.

2 ÍNDICE

1	RESUMEN	4
2	ÍNDICE	5
3	INTRODUCCIÓN	7
3.1	Motivación	7
3.2	Problemática	9
3.3	Hipótesis	13
3.4	Objetivos	13
4	ANTECEDENTES.....	15
4.1	La educación artística.....	15
4.1.1	Los enfoques desde el siglo XX hasta nuestros días	15
4.1.2	Las artes en la educación formal en Chile.....	19
4.1.3	Los programas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio	39
4.2	La gestión cultural.....	46
4.2.1	A modo de aproximación; qué entendemos por gestión cultural	46
4.2.2	En su relación con la educación.....	48
4.2.3	Ámbitos de gestión cultural como herramientas para ed. artística	51
4.3	El contexto.....	55
4.3.1	Contexto escolar	56
4.3.2	La comuna de Buin como contexto.....	58
4.3.3	El rol de las Instituciones Artístico Culturales (IAC).....	62
4.3.4	Las IAC en Buin	63
5	DISEÑO METODOLÓGICO.....	69
5.1	Tipo de estudio	69
5.2	Criterios de selección de la muestra	69
5.3	Caracterización de participantes y establecimientos educacionales	70
5.4	Instrumento de levantamiento de información.....	73
5.5	Dimensiones del análisis	74
6	ANÁLISIS GENERAL POR DIMENSIONES	76
6.1	Dimensión I - Ámbitos de acción de la gestión cultural	76

Dimensión II - Contexto profesional e institucional.....	78
Dimensión III - Impacto de la gestión cultural.....	81
7 CONCLUSIONES.....	84
7.1 Recomendaciones finales.....	85
7.2 Articulación.....	88
8 BIBLIOGRAFÍA.....	89
8.1 Material impreso.....	89
8.2 Web.....	89
8.3 Publicaciones oficiales (Gobierno de Chile).....	91
8.4 Revistas.....	92
9 ANEXO.....	93
9.1 Cuestionario para entrevistas.....	93
9.2 Tabla de recopilación de información para análisis.....	95

3 INTRODUCCIÓN

“Mi vida es el Arte”

(Pía Ignacia Salas, estudiante de primero básico)

3.1 Motivación

La pequeña Pía emitió esta sentencia con determinación a los 6 años de edad en la puerta de la sala, cuando ingresaba a su primera clase de artes. Hoy ya egresada de Licenciatura en Artes Visuales de la U. Católica, ganando premios por sus instalaciones y dedicada a la mediación cultural, podemos dimensionar la profundidad de sus palabras. Para ella como para mí, que fui su profesora en aquellos años, la vida ha estado definitivamente dedicada al arte, a la comunicación y a la pedagogía, pero no es lo que busca la asignatura de artes visuales para todos sus estudiantes. Claramente, los 12 años de experiencias con el arte, en pequeñas dosis de dos horas semanales pretenden otra cosa;

“...la experiencia y apreciación estéticas, son modos de conocimiento. Ambos movilizan procesos cognitivos de quienes producen y de quienes aprecian, critican o evalúan. Al reflexionar críticamente acerca de un trabajo visual, los y las estudiantes amplían su comprensión de la realidad y enriquecen sus facultades creativas, imaginativas y simbólicas.”. (MINEDUC, 2016, p.36)

En estos días, en que la tecnología y la mecanización, la competencia y el mercado, parecen despojar al ser humano de gran parte de su esencia, el acercamiento con las artes pone a disposición del educador “los más importantes recursos de nuestra cultura” (Eisner, 1998, citado en MINEDUC, 2016. p.37) no con el fin de que todos los estudiantes se conviertan en artistas, sino con la clara intención de que devengan ciudadanos capaces de valorar sus propias raíces, que reconozcan y reafirmen su identidad, desarrollen conciencia ciudadana y respeto a la diversidad, entre muchas otras habilidades que otorgan las humanidades, las experiencias artísticas y la participación cultural.

Llevo casi 30 años dedicada a la asignatura de artes visuales en diferentes colegios de la Región Metropolitana, mayoritariamente fuera de Santiago. Me considero una docente inquieta y busquillas, pues he cursado ya dos magister, un diplomado, numerosos cursos

de perfeccionamiento, también formo parte del Voluntariado del Museo Nacional de Bellas Artes, apoyando al área de mediación y educación, como a la de informaciones, y he participado de muy diversas experiencias en ámbitos como la educación, la comunicación y la mediación artístico-cultural a lo largo de mi vida laboral. En este recorrido he visto muchos esfuerzos genuinos por abrir espacios para que los ciudadanos se manifiesten artística y culturalmente, como también he visto los beneficios que se obtienen de tales acciones, específicamente he podido observar en mis propios estudiantes, quienes han participado de acciones de este tipo, una mayor valoración hacia la asignatura y hacia las artes que ha perdurado a lo largo de los años.

En el contexto escolar y en el contexto institucional respectivamente, muchos docentes y mediadores ejercen conscientemente su rol, buscando desarrollar en sus estudiantes y sus públicos las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, permitiendo conocer y gozar las artes visuales de diversas procedencias y estilos, como también empoderarse del mundo visual que los rodea. Sin embargo, en el contexto nacional la participación cultural sigue siendo muy baja, más aún en el ámbito de las artes visuales, área en la que los estudios son aún escasos en relación a las causas de dicho fenómeno.

En la “Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017” (CNCA, 2018, p.104) se observa que las artes visuales ocupan un lugar deficiente en las preferencias de la población, en cuanto al uso del tiempo de ocio o de participación cultural, muy por debajo de la asistencia al cine o eventos musicales, a la lectura o incluso a la compra de artesanía y asistencia a eventos de danza. Sólo supera levemente al teatro y al circo, y algo más largamente a la música clásica o a la ópera, que son ofertas artísticas con casi nula preferencia. En dicho estudio se observa también una preocupante disminución de la participación en espacios de artes visuales, pues entre el 2005 y el 2012 la participación fluctúa entre el 22% y el 24%, mientras que en el 2017 cae a un 16%. (CNCA, 2018, p.102)

Ante este escenario y desde mi experiencia como profesora y mediadora, considero que es relevante generar con los estudiantes más dinámicas de vinculación con el territorio (con los espacios artístico- culturales, con la ciudad y su patrimonio), a través de acciones que permitan a la escuela abrirse al contexto artístico-cultural. En esta tarea la gestión cultural puede ser un aliado del profesor de artes visuales al momento de generar procesos que fomenten esta vinculación, la utilización e incluso la apropiación del territorio, la participación artístico-cultural y el establecimiento de redes de intercambio con otras

instituciones educacionales, con la comunidad, con agentes culturales, organismos del Estado y otros, en pos de un mejoramiento y mutuo crecimiento.

Mis motivaciones son artísticas/pedagógicas y culturales, puesto que mis expectativas apuntan al desarrollo integral de los estudiantes, a una rica formación en el área artístico-cultural con el fomento de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte en el nivel más óptimo posible, y una educación que los prepare para ser ciudadanos cada vez más conscientes, sensibles, creativos, participativos y actores culturales del espacio que habitan, incrementando, de paso, su participación artístico-cultural, su goce estético, su comprensión del mundo y su aporte a una sociedad mejor.

3.2 Problemática

En un mundo excesivamente saturado de estímulos visuales, nuestros jóvenes se desarrollan cognitivamente en mayor medida a través de la visualidad. Dado que el universo de la visualidad, tanto en sus modos de producción como de circulación, están ligados a la asignatura de artes visuales, se hace necesario revisar y replantearse las prácticas pedagógicas en esta asignatura. En ese sentido el teórico Luis Hernán Errázuriz (2006) realiza una invitación:

“Tenemos el derecho y el deber de imaginar un modelo educativo que esté a la altura de los desafíos culturales que plantea el siglo veintiuno, por ejemplo, aquellos que surgen del medio ambiente, el patrimonio cultural o de un mundo más mediático” (Errázuriz, 2006, p.20).

Por lo tanto, revisar los ámbitos de acción de la de gestión cultural que vinculen a los estudiantes con el medio, el patrimonio y la comunidad puede ser un ejercicio que contribuya a poner en práctica lo planteado por Errázuriz.

En esta línea, el MINEDUC ha establecido un conjunto de reformas, ajustes y actualizaciones en los Planes y Programas sobre todo desde el 2001, aportando en 2016 una última versión en la asignatura de artes visuales para los niveles séptimo básico a segundo medio. Estas actualizaciones se han visto influenciadas por las más recientes

teorías de la educación artística a nivel mundial, planteadas por autores como Eisner, Agirre, Bamford y Barbosa, que reivindican para el área artística el desarrollo de habilidades no sólo motrices, sensoriales o emocionales, sino también cognitivas, a través de la apreciación visual, la experiencia estética, la reflexión en torno a fenómenos visuales y su conexión con la cultura y el medio en que el estudiante se desarrolla, para que logre un proceso significativo en su formación integral.

En los Objetivos de Aprendizaje de dichas actualizaciones observamos la siguiente definición: “Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los y las estudiantes avanzar en su desarrollo integral, mediante la comprensión de su entorno y la generación de las herramientas necesarias para participar activa, responsable y críticamente en él” (MINEDUC, 2016, p.10). Y es aquí donde quedan estructuradas las bases para una enseñanza de las artes visuales que proponga en su diseño la interacción con el entorno, permitiendo la reflexión y la participación activa de los estudiantes. Para que esto ocurra es importante conocer el contexto en que las prácticas pedagógicas se desarrollan, y constatar si la escuela es un espacio que abre instancias de diálogo, apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, en conexión con la cultura escolar y la de su entorno, donde el centro sea el estudiante, y no el arte mismo o los artistas.

¿La escuela se ha puesto al día en esta área con las actuales reformas? ¿Se les entrega a los jóvenes de hoy las herramientas necesarias para aproximarse al mundo visual y artístico-cultural que habitan? ¿Serán capaces de seleccionar y depurar aquello que recogen de su entorno y usarlo en provecho de su formación personal? ¿Considera la escuela que el contexto artístico-cultural posee un potencial relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje con fines educativos?, ¿Considera la escuela las artes y la comprensión e interacción con el medio como mecanismos relevantes en la formación de ciudadanos críticos, con opinión y capaces de actuar frente al contexto social? Si es así, ¿qué responsabilidad recae en el rol de la institución y en el rol del docente para el logro de esta visión?

Estos cuestionamientos son difíciles de responder dado que los estudios que existen dan cuenta de prácticas pedagógicas o de datos duros de algunos programas del Estado que

se orientan a reforzar el área artístico- cultural, pero no se aventuran a entregar una visión del real impacto de la vinculación entre escuela y contexto artístico-cultural.

Este es el caso de programas que hoy dependen del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. El Programa Acciona, el Programa Cecrea y Programa Nacional del Desarrollo Artístico en la Educación, que serán descritos más adelante en este estudio, los que van en apoyo directo a los estudiantes y sus experiencias artístico-culturales, pero no parecen impactar la participación artístico-cultural a largo plazo.

En la citada “Encuesta Nacional de Participación Cultural 2017” (CNCA, 2018) se plantea la necesidad de conocer la relación entre la baja participación y la formación inicial en artes, como la urgencia de indagar de manera más profunda en dicho fenómeno:

“...conocer la relación entre las experiencias artístico-culturales tempranas y la formas e intensidad de la participación cultural adulta y contar con información sobre el efecto de la educación artística y la exposición temprana a las artes, es un insumo de primera necesidad para perfeccionar las políticas culturales, tanto en lo que corresponde al acceso a las artes y la cultura.” (CNCA, 2018, p.85)

Según estas reflexiones deducimos que hay un estrecho vínculo entre la participación artístico-cultural y la formación temprana relacionada a experiencias artístico-culturales. Si estos procesos han sido deficitarios puede deberse a múltiples factores como la formación del profesorado, la poca importancia que le dan algunas instituciones a la asignatura de artes, la instrumentalización que se hace de dicha asignatura, la poca conexión que se establece entre lo que esperan las políticas públicas y el capital cultural de cada estudiante y su familia, la falta de vinculación con instituciones artístico-culturales, la falta de vinculación con el contexto artístico-cultural de su propio territorio, etc.

El "Estudio sobre el estado actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana", publicado el 2011 por el IDIE (Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la OEI (Organización de los Estados Iberoamericanos) de Fomento y Fortalecimiento de la Educación Artística, brinda un diagnóstico de la situación de la enseñanza de las artes a nivel escolar en la Región Metropolitana, el cual establece entre sus resultados algunos datos que sorprenden, como: "...a partir de la clasificación de la información (...) se

desprende que la mitad de los docentes que enseñan disciplinas artísticas son profesores que no tienen la especialidad en educación artística (51% de los casos)” (OEI, 2011, p.44). También aporta información cuantitativa respecto de otras variables, como docentes de artes visuales con cursos de perfeccionamiento de más de 60 horas en la especialidad (37% en particulares pagados, 23% en particulares subvencionados y 31% en municipales) (OEI, 2011. p.53), o docentes con continuidad de estudios en Educación Artística (diplomado 6%, post título 3%, magister 1%) docentes que consideran que los programas de estudio aportan suficiente orientación (50%) y docentes que declaran que su contribución aporta poco al sector (50%) (OEI, 2011. p.63).

Estos datos podrían arrojar algunas pistas respecto de la aplicación de los programas de estudio y el consecuente éxito o fracaso del fomento de las habilidades de apreciación estética, reflexión crítica, creación artística, difusión y valoración de las artes visuales prescritas en el currículum para esta asignatura y que podrían ser factores que inciden en la posterior motivación de los estudiantes para la participación artístico-cultural, y su consecuente acercamiento o alejamiento a dicha participación.

Siendo muy útil esta base de datos no se desafecta por comuna o por establecimiento, por lo que no se puede saber en qué medida los profesores de Buin se encuentran representados en este porcentaje, y si bien da pistas sobre algunas características de las prácticas docentes, se necesita una mirada más acotada para poder pensar en la elaboración de soluciones adaptadas a las diversas realidades del país.

Cabe destacar que se observan en el citado documento ciertos datos de estrategias ligadas al ámbito de acción de la gestión cultural, como:

“la realización de salidas a terreno con el fin de internalizar y de vivenciar como experiencia personal, lugares o eventos que potencian la asimilación de aprendizajes. De acuerdo a lo declarado por los docentes, un 67% señala haber realizado dichas salidas a terreno de forma planificada mientras un 33% declara no hacerlo” (OEI, 2014. p.135).

Es importante señalar que en el presente trabajo se entenderá participación como participación activa ciudadana y no mera asistencia (que es la forma en que el Estado plantea las mediciones oficiales). Desde la mirada de la gestión cultural, no basta sólo con

asistir, entrar al museo o ser espectador de un evento cultural, hace falta ser un participante activo, aportar con opinión, reflexión, creación y difusión, entre otras maneras de participar. Por lo mismo la interacción con el territorio es vital, las redes de intercambio, la comprensión del medio como un espacio de participación artístico-cultural.

Para que esta comprensión llegue al estudiante aún falta avanzar en muchos frentes, aunar criterios y establecer sinergias entre la educación, la comunidad, el territorio, los centros culturales y las políticas públicas, como también se hace indispensable estudiar y analizar en profundidad lo que ocurre hoy en el aula en las diferentes realidades y espacios. Espero, con este pequeño estudio de caso, sumar más voces a la discusión de estos temas, ahondar en la reflexión sobre el aporte de la gestión cultural a las prácticas pedagógicas de docentes de artes visuales en un territorio y avanzar en la construcción de una enseñanza-aprendizaje de calidad con una mirada más amplia de la labor de un profesor del área.

3.3 Hipótesis

Algunos ámbitos de acción de la gestión cultural pueden ayudar a desarrollar procesos de acercamiento a experiencias estéticas y prácticas artístico-culturales que faciliten el desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte en el contexto del subsector de artes visuales.

3.4 Objetivos

Objetivo General

Estudiar la presencia de ámbitos de acción de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas de docentes de Artes Visuales en Enseñanza Media de colegios de Buin, que sean un aporte para cumplir con los objetivos planteados por el MINEDUC para este subsector, y el contexto en que se desarrollan.

Objetivos específicos

- 1.- Indagar respecto a la utilización de ámbitos de acción de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas de los docentes de artes visuales de Buin, orientadas al fomento de la vinculación con el medio, utilización y apropiación del territorio, participación artístico-cultural y establecimiento de redes, para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

- 2.- Identificar de qué manera el contexto cultural e institucional favorece o dificulta estas prácticas.

- 3.- Determinar el impacto de las acciones del ámbito de la gestión cultural en el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte

4 ANTECEDENTES

4.1 La educación artística

4.1.1 Los enfoques desde el siglo XX hasta nuestros días

A lo largo de todo el siglo XX y hasta nuestros días se han desarrollado diversos estudios, discusiones y teorías sobre la enseñanza de las artes. Estos planteamientos dieron cuerpo a los enfoques pedagógicos de las artes visuales. A continuación se abordarán los lineamientos básicos de cada enfoque con el fin de comprender donde se inserta la educación artística en Chile desde las políticas públicas.

“Por enfoque entendemos un cuerpo teórico conformado por sistemas de ideas acerca de la educación artística que opera en las narrativas y las prácticas pedagógicas y didácticas del área” (Orbeta, 2015, p.25).

Enfoque expresionista:

Hasta los eventos que desencadenaron la II Guerra Mundial, la instrucción del arte (principalmente en Europa, pero también Latinoamérica, y por ende, en Chile) estaba más bien orientada al dibujo y la capacitación para un desempeño industrial. Luego de la crisis social de la mitad del siglo surge la necesidad de utilizar las artes en la educación para fortalecer la sensibilidad y las emociones. Tanto Herbert Read, como Irena Woljar y Viktor Lowenfeld plantean la educación artística como una práctica que evitaría los impulsos hostiles del ser humano por su capacidad de desarrollar personas sensibles y creativas.

Sumado esto a los nuevos estudios sobre la infancia y las vanguardias en el arte del s. XX y a la relevancia que toma la creatividad y la espontaneidad en estos años se va conformando el panorama general. Para estos teóricos la educación artística se sitúa en el centro del currículum escolar, como un medio y no un fin educativo. Si bien se le otorga una importancia que va más allá de la mera instrucción para un oficio, “no se contempla el área

artística como una propuesta académica, sino como un juego o catarsis” (CNCA, 2016) y esto mismo hace con que la especialización de los docentes no sea indispensable.

“Una posición expresionista tanto en los discursos como la prácticas pedagógicas tiene consecuencias para la educación artística aún hoy. Una de esas consecuencias es que al concebir la pedagogía artística sólo como creación libre y autoexpresión que no deben ser calificadas, puede situar el área en un lugar periférico en el currículum escolar, especialmente al ser considerada como una instancia de desarrollo emocional y no intelectual, a diferencia de lo que promueven las otras materias escolares.”

(Orbeta, 2015, p. 34-35)

Enfoque logocentrista:

Llamado también cognitivista, esta visión surge en contraposición al enfoque anterior, pues en épocas de la guerra fría los estudios sobre la cognición humana en los que avanza la psicología del desarrollo abren una discusión que puede propiciar la integración de la artes en el currículum escolar como disciplina racional científica. En este caso las artes propician el desarrollo de destrezas y habilidades cognitivas. En los años 80 surge en Estados Unidos la *Discipline-Based-Art-Education* (DBAE) traducida como Educación Artística de Base Disciplinar, impulsada por Elliot W. Eisner.

Se trata de una corriente que cambia la concepción de la educación artística, basándose principalmente en los estudios de Gardner, Arnheim, Chapman y Goodman, y que propone “concebir la práctica artística como un despliegue de habilidades cognitivas complejas, organizadas a partir de estructuras mentales” (Orbeta, 2015, p.44). Esto devuelve a la educación artística al currículum escolar por tratarse de una disciplina que requiere especialistas y por los recientes estudios de cómo opera la mente, ya que esta “se constituye y es constituida por la cultura y, por lo tanto, las representaciones de la realidad se realizan por un simbolismo compartido”. (Orbeta, 2015, p.36)

Eisner considera dos posiciones que justifican la enseñanza del arte, la Contextualista que lo concibe como pretexto para desarrollar otras habilidades, asemejándose a la definición que usamos antes como “educación a través del arte”. Y la Esencialista, que posiciona el

arte como un fin en sí mismo, lo que llamamos “educación en el arte”. Este autor le asigna al arte una gran importancia en los procesos de simbolización que tiene la mente humana.

“Poco hay que decir de esta propuesta puesto que sus promotores, la *Getty Foundation*, se ha encargado suficientemente de difundir sus principios educativos. Solamente cabría apuntar para quien todavía no la conociera que, en franca oposición a las tendencias subjetivistas de la libre expresión, el DBAE vuelve a centrar el hecho educativo en la obra de arte, aproximándose a ella desde 4 campos disciplinares distintos: el de la estética, el de la historia, el de la crítica y el de la producción”.

(Agirre, 2008, p.6)

Sus detractores afirman que puede llegar a favorecer una educación pasiva y centrada en los saberes de una élite. Como también puede caerse en el error de pensar que el arte es sólo una cuestión de la mente.

Enfoque reconstruccionista:

También llamado posmoderno, aparece en las últimas décadas y atiende a que los cambios sociales recientes han tenido fuerte impacto en las generaciones jóvenes. Los nuevos medios, la interconexión global y el mundo virtual han propiciado renovadas maneras de relacionarse produciendo cambios profundos en la vida cotidiana. Autores como Efland, (2003), Freedman, Sthur, (2003) o Duncam, (2001), se han dado cuenta que es necesario establecer cambios en la educación artística. Esta nueva tendencia “...apunta a abordar los procesos en que los estudiantes le atribuyen significado a lo que ven y cómo esas diferentes formas de ver y comprender son acciones necesarias para la construcción de sus propias identidades y subjetividades” (Orbeta, 2015, p.45)

Para comprender esta reciente cultura visual los estudiantes deben analizar no sólo los aspectos formales, conceptuales y prácticos de una obra, sino que es necesario que la consideren como un todo con la cultura de la cual proviene, ya que resulta íntimamente relacionada la obra con la sociedad que la produce. Según Hernández (2003) las culturas y sociedades pueden ser mediadoras de significados.

Es importante que los educandos comprendan que su mirada, su interpretación es una más, entre muchas y que acepten la multiculturalidad y pluralidad de comprensiones, de modelos culturales diversos. “Adoptar una posición reconstruccionista supone abordar una pluralidad de aproximaciones al arte que incluyen además de aspectos estéticos y artísticos, aspectos políticos”. (Efland, 2003, citado en Orbeta 2015, p.49)

Enfoque pragmatista:

Ya en el siglo XXI, Imanol Agirre ha sistematizado las propuestas de Dewey (2008), Shusterman (2002) y Rorty (1996) y propone un nuevo concepto, la educación estética. Sus tres principios para renovar la educación artística son: fundamentar la educación artística en la experiencia de cada individuo, concebir las obras de arte como relatos abiertos y cúmulo de experiencias e incluir en la educación artística los artefactos que generen experiencia estética a pesar de no ser artísticos.

No se aparta de la vida diaria en la que las experiencias estéticas son proporcionadas por objetos estéticos, significados culturales, sociales y por la experiencia de los individuos considerada única y diversa. Esto configura una experiencia subjetiva, particular, reconoce múltiples lecturas, todas legítimas ya que dependen de cada cual. De esta forma no existen criterios universales, sino que todo se relativiza por las experiencias estéticas personales, no existen las “narrativas cerradas”, sino más bien se ven las interpretaciones y usos de la cultura como fenómenos abiertos.

Según Orbeta (2015) es muy importante que los docentes de artes visuales tomen una posición consciente a la hora de elegir tanto sus actividades como sus ejemplos, pues cada una de estas posturas supone una visión diferente de sus estudiantes.

“Es decir, un docente posicionado en el enfoque expresionista concibe a sus estudiantes como individuos creativos que poseen condiciones innatas para expresarse a través de las artes. Si el posicionamiento es logocentrista los estudiantes serán individuos capaces de adquirir un conocimiento disciplinar del arte y desarrollar habilidades cognitivas asociadas al área. Si es reconstruccionista sus estudiantes serán sujetos sociales capaces de mirar críticamente. Si es pragmatista los estudiantes serán sujetos experienciales y reflexivos.”

Estos enfoques no son excluyentes y tampoco estáticos y los docentes generalmente combinan un poco de todo inconscientemente en sus prácticas, inclinándose en ocasiones hacia uno u otro, según sugerencias del MINEDUC o producto de sus propias pesquisas. Pero parece resultar imperativo que los profesores del área conozcan estos enfoques, las teorías que le dieron cuerpo, sus consecuencias e implicancias culturales, sociales y políticas al ejercer la profesión y que la decisión de cuál de ellos emplear o combinar en cada caso sea producto de una reflexión profunda. Es decir el docente debe “tomar posición fundamentada y consciente” (Orbeta, 2015, p.55), si quiere que su trabajo sea un real aporte en la vida de sus educandos.

4.1.2 Las artes en la educación formal en Chile

Enseñanza de las artes visuales y su historia

La asignatura de artes visuales en la enseñanza formal en nuestro país también ha tenido un recorrido evolutivo desde hace más de un siglo y en esta área Luis Hernán Errázuriz es uno de los académicos que más ha estudiado el tema y sus reflexiones resultan vitales para el presente levantamiento. En su libro: “Sensibilidad Estética, un desafío pendiente en la educación chilena” (2005), ilustra detalladamente cómo las políticas públicas educativas han estado siempre conscientes del valor del desarrollo de la estética, las artes y las letras, pero por diversos motivos no ha logrado implementarse exitosamente.

Este autor amplía el concepto de educación artística al de educación estética y relata el recorrido que ha tenido este ámbito en la educación formal. Cabe destacar que Imanol Agirre también utiliza este término ampliado de la educación estética, según él: “El campo de estudio de la educación artística debe ampliarse al de los artefactos capaces de generar experiencia estética”.

Si bien Errázuriz resalta positivamente los cambios que se observan en el currículo de artes visuales en el contexto de la reforma educacional de comienzos del siglo XXI, lamenta que esta nueva comprensión de la importancia de la experiencia estética en nuestros estudiantes quede circunscrita a una sola asignatura.

En el comienzo de la enseñanza de la artes en Chile, a mediados del siglo XIX el sentido estético se vincula a la apreciación del buen gusto o la facultad de distinguir entre lo bello y lo feo, como la oposición de la que habla Bordieu en su libro “La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto”. Esta noción del buen gusto remite a un concepto europeizante de lo que es el arte, suponiendo que el arte con mayúscula proviene solamente de los grandes maestros de la cultura occidental y no se considera como tal cualquier expresión cultural que nazca fuera de ese radio. También en aquellos años la enseñanza de las artes visuales y el cultivo del sentimiento estético se consideraban asuntos de vital importancia para la producción industrial y por lo tanto para el desarrollo económico del país, pues al mejorar la calidad estética de los productos nacionales y dar valor agregado a la materia prima, se mejora la producción industrial y con ello Chile puede competir de mejor forma en el concierto económico mundial.

Por otro lado, Errázuriz detecta una fuerte vinculación entre la formación estética y la formación moral. A comienzos del siglo XX se plantea de un modo más directo y con mayor frecuencia esta relación. Este paralelismo no es nuevo, proviene de la filosofía griega donde la visión de la belleza contenía también a la ética y a las matemáticas. Aristóteles se refiere a la belleza comparándola con lo que es bueno y por lo tanto agradable. “Belleza y bien difieren sólo en la medida que el bien es una cualidad de las acciones y la belleza una cualidad de los objetos” (Tatarkiewicz, 1992 en Errázuriz, 2005: 37). De esta forma, si vemos el concepto de objeto como todo lo que puede ser comprendido como materia de conocimiento o sensibilidad, es posible establecer al propio sujeto como objeto de comprensión y estudio, de esta forma la educación estética involucra a todas las asignaturas y a todos los docentes.

Ya por los años 30 de a poco este concepto de la estética como el buen gusto y su función moralizadora había ido mutando hacia lo que se llamó el desarrollo de la sensibilidad. Influenciados los educadores nacionales muy probablemente por el enfoque expresionista de la educación artística, empiezan a relacionar la expresión estética con una actividad lúdica, sin imponer cánones europeizantes de belleza a los niños. Se premia la originalidad y se castiga la imitación, que hasta entonces había sido tan importante.

A partir de 1933 el Ministerio de Educación Pública lanza para segundo ciclo de humanidades las asignaturas de Dibujo e Historia del Arte. Se afirma que estas materias, junto a los ejercicios técnicos son los que darán el bagaje de cultura artística necesario para

un bachiller. Este programa pretende una educación estética que por un lado desarrolle la sensibilidad sensorial infantil más acorde con los nuevos tiempos y por otro la enseñanza cultural a través de la historia del arte “que incluye apreciación de la pintura, la escultura y algunos elementos de la arquitectura” (Errázuriz, 2005. p.47). Esta historia del arte universal, que en un inicio tiene un enfoque predominantemente europeo, ya muestra algunos alcances respecto del arte americano y nacional. Tiempo después en el programa de dibujo de cuarto año de humanidades ya se pueden observar reflexiones sobre conceptos de arte y definiciones, sobre la belleza objetiva, el goce estético o la emoción como fenómenos subjetivos en las publicaciones del Ministerio.

En 1949 se sugiere para la educación primaria una educación estética a cargo de la disciplina de artes plásticas, donde se pide desarrollo de la imaginación, inteligencia y sensibilidad estética. Se vuelve a nociones del buen gusto y juicio estético para mejorar el medio social, y se afirma sin vacilar que las artes plásticas elevarán “el nivel de vida familiar y el desarrollo de las actividades económicas de la nación” (Ministerio de Educación Pública, 1949. Citado en Errázuriz 2005: 48) No hay que olvidar que en este contexto cambia el nombre de la asignatura de Dibujo al de Artes Plásticas, como muchos lo conocimos, lo que denota una mirada más amplia de la enseñanza de las artes que agrega el desarrollo de la sensibilidad estética, en este caso a través de la historia del arte, la crítica y el juicio. En el programa de dibujo para primer ciclo de humanidades del año 52 también se asigna al dibujo un objetivo estético y uno utilitario al señalar que el dibujo debe desarrollar el sentido estético de los estudiantes y complementar la cultura intelectual. Y otro aspecto a destacar es que se trata de extender la educación estética a los estudiantes menos talentosos y prepararlos como buenos apreciadores de belleza y arte por encontrar de vital importancia cultivar el sentido estético de las mayorías que finalmente serán el buen consumidor de las obras de arte.

Ya en los años 70 se menciona por primera vez el urbanismo, entendido como experiencia estética del espacio urbano, considerado como una especie de obra de arte colectiva. De esta forma desarrolla en el estudiante el sentido de lo colectivo y le ayuda a comprender conceptos como unidad y colaboración.

Estos avances en la enseñanza de las artes, y en la educación en general, son interrumpidos violentamente por la dictadura en 1973. El mercado pasa a ser el ente

regulador y desplaza al Estado en su papel de benefactor, privatizando la mayoría de los bienes y servicios públicos.

“Este modelo hizo que el Estado asumiera un rol netamente subsidiario, emergiendo con esto problemas en las áreas de salud, educación, previsión, etc. debido a que este modelo fue implementado sin preparar al sistema y promovió la privatización en sectores que históricamente han sido gratuitos, lo que trajo consigo consecuencias desfavorables que hasta el día de hoy se resienten, como por ejemplo en materia de educación”.

(Cobos, 2014. p.64, 65)

Se clausuraron las Escuelas Normales y la formación de profesores pasó a ser tarea de las universidades, muchas de ellas, sino dirigidas, al menos supervisadas y reguladas por militares. Los profesores dejaron de ser funcionarios públicos y perdieron todos sus beneficios laborales (dando origen a la deuda histórica de los profesores que se reclama hasta el día de hoy). Se despejó el camino para que particulares pudieran abrir colegios y universidades descentralizando la educación, pasando las escuelas públicas a la administración de los municipios. Data de 1982 la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), medición estandarizada vigente hasta el día de hoy, y se crea la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), contra la que lucharon los estudiantes en la llamada “Revolución pingüina” (2006 – 2011).

“El eje de la LOCE es la “libertad de enseñanza”, que puede ser administrada por cualquier individuo que cuente con los recursos necesarios y cumpla con requisitos mínimos. Este hecho ha llevado a un persistente deterioro de la calidad de la educación debido, entre otras variables, a que muchos de los sostenedores tienen como fin lucrar más que invertir en mejorar la calidad de la educación, llevando a que muchas escuelas e instituciones hoy estén siendo fiscalizadas e incluso clausuradas”. (Cobos, 2014. p. 68)

Durante la dictadura, la enseñanza del arte vuelve a centrarse en la formación técnica y busca resaltar los valores patrios, descartando de plano todo espacio de reflexión.

El retorno a la democracia trae consigo los primeros y tímidos cambios, como el Programa de Escuelas Focalizadas (P-900) creado para nivelar establecimientos con bajo rendimiento, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad (MECE), ambos en

el período 1990 – 1994. En el siguiente gobierno (1994 – 2000) ya se crea e implementa el nuevo currículum para Educación Básica y Media y la Jornada Escolar Completa (JEC), como también los primeros créditos universitarios con el nombre de Fondo Solidario.

Es en este contexto que la reforma educacional de 1998 evidencia la mayor importancia asignada al área artística desde los nuevos Planes y Programas del Ministerio de Educación. Surge una nueva nomenclatura que ordena la enseñanza-aprendizaje en Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales tanto para Educación Básica como para Educación Media. Cambia el nombre de la asignatura, de Artes Plástica a Artes Visuales, lo que evidencia el cambio de rumbo al ampliar las fronteras de lo que se analiza como objeto artístico y se incluyen entonces formatos más recientes como el videoarte, la instalación, las acciones de arte, así como manifestaciones del arte popular, étnico, juvenil, callejero, industrial, gráfico, textil, etc.

Los Objetivos Fundamentales Transversales propenden a la llamada “formación integral” del estudiante, sugiriendo al docente una mirada más completa del individuo que está formando. Estos objetivos se dividen en tres áreas muy interesantes, a saber: la formación ética, el conocimiento y la autoafirmación personal y lo que se llamó la persona y su entorno. Estos ámbitos fueron sugeridos no sólo para artes visuales, sino para todas las asignaturas del currículum, sin embargo en la asignatura de artes toman una dimensión muy importante donde se promueve la postura crítica, el juicio y la apreciación estética.

Cabe mencionar que la JEC creada con la ley 19.532, se plantea inicialmente como una extensión del horario escolar destinada a que los estudiantes permanezcan en el establecimiento para alejarlos de las calles o sacarlos de frente al televisor y ofrecerles un espacio para la socialización, la recreación, el reforzamiento de la formación valórica, deportiva y manejo de tecnologías, procesos tendientes al gran objetivo de la formación integral. Si bien el mejoramiento de la infraestructura es un punto que ha sido valorado positivamente, las exigencias académicas derivadas de las pruebas estandarizadas obligaron a utilizar las horas JEC en ofrecer a los estudiantes más de lo mismo. Dado que esta reforma:

“...no fue acompañada de un incremento de las horas no lectivas para los profesores, para que revisaran y planificaran las clases y trabajos, generaran instancias de trabajo colaborativo y para fortalecer comunidades de aprendizaje; situación que repercute en que los docentes prácticamente tienen una nula

posibilidad de realizar un trabajo pedagógico distinto e innovador, como se planteaba la JEC, y con ello en el progreso de la formación integral.”. Texto: Francisca Palma. Extraído de (9 de marzo de 2017): <http://www.uchile.cl/noticias/131177/los-impactos-de-la-jec-a-20-anos-de-su-implementacion>, el 23.02.2019.

Los siguientes gobiernos también han introducido cambios. En el período 2000 – 2006 se extiende la obligatoriedad hasta 12 años, en el período 2006 – 2010 se promulga la Ley General de Educación (LEGE) y se crean: la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. En el período 2010 – 2014 se crea la Beca Vocación de Profesor y se implementan las nuevas Bases Curriculares.

La última gran reforma a la educación fue publicada en el año 2015. Su implementación ha sido gradual y en el caso de la enseñanza media, los nuevos programas de estudio han debido implementarse el 2017 hasta segundo medio. Esto rige no sólo para la asignatura de artes visuales sino también para ciencias naturales, educación física, historia, geografía y ciencias sociales, inglés, lengua y literatura, artes musicales, orientación y tecnología.

Las novedades han sido bastantes, ya no se habla de Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios, sino de Objetivos de Aprendizaje (OA) por medio de los cuales las Bases Curriculares definen aquello que se debe desarrollar en los estudiantes en cada una de las asignaturas. Se le da más importancia a la integración de saberes, áreas o disciplinas, se sugieren actividades que planteen situaciones sacadas del cotidiano de los estudiantes, que se utilicen referentes concretos y contingentes con el fin de conectar los aprendizajes del ámbito escolar con otros ámbitos de la vida de los estudiantes y con su propia cultura. Para esto es de vital importancia conocer a dichos estudiantes, sus talentos, sus intereses y preferencias y ofrecerles una experiencia en aula que se convierta en aprendizaje significativo y es igualmente relevante que el docente identifique en el territorio de la escuela y fuera de él, aquellos fenómenos que pueden ser relevantes para la formación e intereses de los estudiantes.

Políticas nacionales educativas y su bajada al aula

En este apartado se abordarán las actuales políticas públicas en educación y sus instrumentos de ejecución, los Programas de Estudio, con los planteamientos del Ministerio de Educación para la asignatura de artes visuales. El MINEDUC es el encargado de generar, desarrollar, implementar y velar por el cumplimiento de las políticas públicas a través de sus Planes y Programas.

Las más recientes actualizaciones de dichos programas coinciden con el enfoque pragmatista en cuanto a considerar la experiencia de cada estudiante, apreciar el arte en forma de relatos abiertos y observar todo fenómeno como factible de apreciar de manera estética, pertenezca al mundo artístico o no. Y, siguiendo la línea de los últimos estudios internacionales sobre educación artística, los programas del MINEDUC declaran:

“Planteamos que, el arte es un componente esencial del desarrollo humano, ya que permite expresar ideas, conceptos, sentimientos y emociones, por medio de todas sus disciplinas y pone en juego las experiencias del ser humano, transformándose en un medio de representación de un mundo complejo, difícil de comunicar de otra manera”.

(MINEDUC, 2013, p.10).

Las publicaciones del MINEDUC en el marco de la última reforma, considera 12 lenguajes artísticos sugeridos para la educación científico humanista: arquitectura, artesanía, artes circenses, artes visuales, audiovisual (cine), danza, diseño, fotografía, literatura, música, nuevos medios y teatro. (CNCA, 2016)

Claro que no todos estos lenguajes artísticos forman parte de la malla curricular de manera individualizada y focalizada, pues solamente artes visuales y musicales, más literatura (en la disciplina de lenguaje) cuentan con materias dedicadas a impartir su especialidad y, por ende, con horarios obligatorios en la malla curricular. Danza se aborda parcialmente u optativamente en educación física en algunos niveles o unidades, teatro es utilizado como recurso en lenguaje, también en algunos niveles o unidades. Pero son las artes visuales las que deben desarrollar más especialidades, ya que el diseño, los nuevos medios, la arquitectura, la fotografía o la artesanía son algunos de los lenguajes a abordar en diferentes niveles y/o unidades de esta asignatura.

A juzgar por la abundante literatura que aporta pruebas respecto de los beneficios de las artes en la educación, no deberían existir dudas respecto de su obligatoriedad, sin embargo nos vemos enfrentados, justamente este año, a la inminente transformación de las especialidades del subsector de artes en asignaturas optativas en tercero y cuarto medio para los establecimientos, por lo que a partir del 2020 muchos o la totalidad de ellos podrían optar por no ofrecer la especialidad. Muchas instituciones educacionales funcionan hace años con algún grado de electividad para sus estudiantes, ya que las horas obligatorias de educación artística en enseñanza media son sólo dos a la semana y los educandos deben elegir si asistirán a artes visuales o artes musicales, no pudiendo en muchos casos, asistir a las dos. Por otro lado, en los colegios y liceos técnicos, las artes no son asignaturas obligatorias en enseñanza media, por lo que en la mayoría de ellos ya no se imparten en este ciclo.

Por lo tanto, considerando lo mencionado en este apartado, se comprende que los lenguajes artísticos, contenidos y habilidades asociadas que se espera se puedan desarrollar través de ámbitos de la gestión cultural, son aquellos que se enmarcan en el paraguas del subsector de artes visuales, delimitado a la enseñanza media.

Los tres ejes de las artes visuales en primero y segundo medio

En los programas de estudio para artes visuales en enseñanza media, se pueden distinguir dos lineamientos semejantes, pero no iguales. Uno para primero y segundo medio y otro para tercero y cuarto medio. La diferencia radica en que la última reforma educacional (2016) avanza sólo hasta segundo medio, dejando tercero y cuarto medio aún con los programas emitidos en la reforma anterior (2000), en miras de producirse un cambio que se encuentra, por estos días, en plena discusión.

Los programas de estudio para las artes visuales de séptimo básico a segundo medio, publicados por el MINEDUC en el marco de la última reforma educacional del 2016, y elaborados a partir de los ajustes curriculares, proponen una aproximación a las artes visuales desde tres ejes:

“Expresar y crear visualmente: A partir de la percepción y reflexión acerca de diferentes manifestaciones estéticas. Enfocado en el desarrollo de la creación a partir de desafíos creativos, ideas e imaginarios personales.

Apreciar y responder frente al arte: Observar, analizar, reflexionar y comunicar sus apreciaciones y juicios críticos acerca de manifestaciones visuales, aplicando de manera progresiva y pertinente criterios de análisis estético.

Difundir y comunicar: Aproximarse y comprender una amplia gama de espacios y medios de difundir el patrimonio artístico y la creación visual contemporánea. Diseñar e implementar estrategias para compartir sus propios trabajos y proyectos de arte, ya sea en el entorno escolar o en otros espacios sociales, de forma directa o virtual”.

(MINEDUC, 2016, p.42-45)

Estos ejes plantean ciertas perspectivas que denotan el cambio que se ha producido en la asignatura de artes visuales en los últimos tiempos, al menos a nivel de discurso. Según el Programa de Estudio para primero y segundo medio (MINEDUC, 2016, p 39 a 41) estas son:

1.- Énfasis en la Creatividad. Se le llama “aprender haciendo” al ensayo y error. “La experiencia directa con los problemas relacionados a la producción de obras visuales y la reflexión sobre estos permite potenciar la capacidad de generar ideas propias”

2.- Ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes. Revisión de diversos referentes artísticos y visuales que le ayudarán a enriquecer la comprensión del ser humano en sus múltiples dimensiones. “valorar el patrimonio artístico local, latinoamericano y mundial (...) instancia única para aproximarse críticamente al arte y la cultura visual, por medio de la observación, análisis, interpretación y juicio crítico acerca de diferentes manifestaciones estéticas en distintos espacios y contextos”.

3.- Importancia de la respuesta frente al arte y la cultura visual. Con este nuevo concepto de cultura visual se pretende ampliar el radio de observación, incluyendo todas las

manifestaciones que se puede apreciar visualmente, tanto en los medios como en la cultura popular, como por ejemplo cine, televisión, video, publicidad, obras digitales, graffiti, comic, diseño, instalación, happening, etc.

4.- Aproximación a espacios de difusión de manifestaciones visuales. Imprescindible para incrementar la percepción de la importancia de las artes visuales es la experiencia directa o virtual con espacios de difusión cultural, “Esto debe traducirse en acciones concretas que promuevan las visitas a dichos espacios (museos, galerías, centros culturales, espacios públicos y patrimoniales, entre otros) para aproximarse comprensivamente a las manifestaciones”. También se espera que puedan organizar sus propias exposiciones, muestras o difundir de alguna manera sus creaciones para comunicar, más allá del aula su visión de realidades contingentes.

5.- Consideración de las artes visuales como un espacio de inclusión y apertura a la diversidad. Formación en el respeto tanto hacia los estudiantes discapacitados física o cognitivamente, como a los que provienen de diferentes culturas o incluso de diferentes contextos socioculturales. Utilizar la instancia artística para enriquecerse unos de los otros y aprovechar que comparten un espacio creativo.

6.- Incorporación a las tecnologías actualizadas. Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) tanto para nutrirse de información, como para producir obras visuales y difundirlas. Los medios son hoy la herramienta fundamental de la comunicación entre jóvenes, por lo que se hace necesario una familiarización y aprovechamiento de tales herramientas.

7.- Integración con otras áreas del currículum. Para dar coherencia al ideal de alumno integral, se debe facilitar al estudiante la comprensión de la relación existente entre los diversos ámbitos de la vida y dejar de compartimentar los saberes. “Los temas relacionados con diversidad cultural pueden abordarse en conjunto con Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación y Lenguaje, entre otras. Los temas de género y problemáticas juveniles pueden ser trabajados en conjunto con Orientación, Educación Física y Salud, y Ciencias Naturales”, y los temas medioambientales también pueden ser vehículo de trabajos interdisciplinarios.

Como se puede observar, la reflexión aparece como un elemento indispensable, ya que los procesos creativos se desarrollan a partir de una constante reflexión, también la apreciación

involucra reflexión, en cuanto a que apreciar implica deconstruir el objeto artístico, identificando las operaciones estéticas y discursos contenidos en la obra, así como una reflexión en torno al cómo estos se relacionan y entrecruzan en el contexto, y evidentemente, la difusión e implementación de estrategias necesitan reflexión, discusión, diálogo y evaluación de alternativas y toma de decisiones, en cuanto a que los circuitos de difusión artística y cultural se construyen a partir de la visión y concepción del rol del arte y del artista, y de quienes los generan y articulan. La finalidad de un circuito variará de acuerdo al cómo o al para qué, para quiénes y por quienes se conciba el arte y la cultura. Cabe señalar que el docente, dada su calidad de agente político en la sociedad, debería ser consciente de esta problemática.

También se desprende de lo anterior la importancia de la comunicación y el diálogo con otros y otras, pues se pide a los estudiantes emitir juicios estéticos, compartir y difundir, y todos estos procesos son instancias colectivas. No se puede comunicar sin interlocutor y difundir implica llegar a los demás, por lo que se deduce que el enfoque del aprendizaje es ante y entre otros. Estos “otros” pueden ser los pares, la comunidad, el medio, la ciudad, la región, el país o incluso el resto del mundo, si se trata de difundir el arte de manera virtual.

Por último, se puede destacar que se menciona el análisis de manifestaciones estéticas y se pide emitir juicios estéticos, por lo que presupone un conocimiento de estos criterios pertenecientes al mundo de la filosofía del arte. Estas aclaraciones tienen el objetivo de evidenciar la profundidad a la que se supone se deba introducir a los estudiantes en las actividades trabajadas en esta asignatura y lo que se espera como aprendizaje luego del proceso.

Precisión de conceptos de los ejes de las artes visuales

A continuación, basándose en los planteamientos del MINEDUC, se precisan los conceptos utilizados en los ejes de la educación artística para primero y segundo medio en el marco de la última reforma, por estar en concordancia con el enfoque pragmatista y las más recientes teorías de la educación artística mundial. Es aquí donde se puede apreciar claramente la utilidad de ciertos ámbitos de la gestión cultural, que podrían venir en apoyo al docente para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

a) Expresar y crear visualmente:

En el texto *Conversemos*, Cuaderno Docente Número 5, editado por el MINEDUC (2015) podemos apreciar lo que se espera de estos ejes.

“Cada estudiante tiene un potencial expresivo y creativo. La asignatura de Artes Visuales promueve que descubran, desarrollen y cultiven ese potencial, para plasmarlo en un trabajo de arte y así comunicarlo a otros. Se espera que en este proceso integren las emociones, la imaginación, los recuerdos, las experiencias, el conocimiento y las técnicas para que logren transmitir una parte de su propio ser”. (MINEDUC, 2015, p.5)

Para la institucionalidad, la creación artística se presenta como un necesario y complejo proceso que implica generación de ideas, proceso de planificación y concreción de todo esto en un producto, objeto o trabajo de arte. Sin embargo, no puede pensarse en la creación desconectada de la apreciación y la reflexión. Como dice Ana Mãe Barbosa, arte educadora brasileña, creadora de La Propuesta Triangular¹: “El otro error es pensar que hay una jerarquía de actividades, esto es, primero la lectura de la obra de arte, después la contextualización y finalmente el hacer, la creación” (Barbosa, en Orbeta, 2011, p.102). Estas fases de la educación artística se conjugan e interactúan en un espiral, siendo una necesaria para la otra. Algunos profesores parten por la apreciación de obras de la cultura nacional o universal, luego pasan a la creación o producción de obras y finalmente reflexionan sobre la pertinencia de tales creaciones. Otros docentes parten por una reflexión sobre temas variados, sus estudiantes se abocan a la creación y luego se busca apreciar obras del arte universal o nacional que digan relación con aquellos temas, para terminar en una reflexión sobre aquellas creaciones y las propias, por lo que determinar un orden para estos procesos es engañoso.

La creación necesita del constante contacto con la realidad, la investigación y la experiencia y es uno de los puntos donde la gestión cultural puede aportar enormemente. Los procesos creativos implican trabajo en colaboración, diálogo con otros, pues los procesos creativos

¹ Propuesta o Metodología Triangular, surge de las ideas desarrolladas por Ana Mae Barbosa, en su libro *La imagen en la enseñanza del arte*, de 1991. En cada vértice del triángulo se desarrolla uno de los aspectos a trabajar: historia del arte, lectura de la obra y quehacer artístico, proponiendo que la nomenclatura de estos vértices responde a lo que defina el profesor.

se crean a partir de la divergencia, la comparación de opiniones y el diálogo enriquecedor. La creación también puede estar nutrida por cultores, o por otros creadores en obras conjuntas, como en ocasiones se nutre del recorrido por el barrio, la ciudad o el territorio, cuando se comparte o dialoga con otros que crean.

El objeto artístico en su naturaleza multidimensional puede tener variadas funciones y beneficios para el espectador y también para sus creadores y quienes participen de él activamente, ya sea reflexionando en torno a él, creando a partir de él, difundiendo o intercambiando arte (obras estudios, ejercicios, procesos). Es por esto que la gestión cultural puede ser un vehículo para obtener de tales procesos su máximo potencial.

b) Apreciar y responder frente al arte:

“El término apreciación recoge todas las habilidades responsivas al arte y las obras de arte, que configuran la interpretación, el análisis, el disfrute o toda manera de experiencia estética. También se puede entender como sinónimo de respuesta, interpretación, enjuiciamiento, análisis, valoración, etc.” (Morales, 2001, p.80)

Ciertamente la apreciación artística implica previamente la percepción, ya que las artes son eminentemente un fenómeno perceptivo que implica no solamente la visión o la audición, sino que todas las experiencias sensoriales que se tienen con la obra que se aprecia. Según Morales (2001) es incluso muy difícil diferenciar entre percepción y creación debido a que los recientes estudios de psicología cognitiva, producción artística y apreciación visual, tienden a observar los procesos perceptivos como parte del mismo flujo de aquellos de la creación. Hoy ya es imposible suponer que la creación se produce de la nada, sin que el bagaje cultural, el contexto en donde el artista se desenvuelve o su experiencia personal jueguen un importante papel en dicha creación.

El autor hace referencia a un gran número de modelos cualitativos de la apreciación artística entre los estudiantes. El Modelo de Lanier y Marantz (1966), donde, primeramente Lanier proponen 9 patrones de acercamiento a la obra: Actitud social hacia la obra, base cultural del discente, destrezas perceptuales, análisis de la estructura formal, cultura simbólica, asociaciones, contexto histórico, juicio y relación de la obra con la experiencia. Basado en este modelo Marantz distingue 6 categorías de análisis: Identificación (autor, título, técnica, etc.), descripción literal (lo que se ve: técnica, materiales, procedimiento formal,

propiedades como color, textura, forma, etc.), contexto (imágenes como fenómenos culturales y personales), asociación (referencias autobiográficas), crítica, familiarización (unión de las categorías anteriores en un acto de comunicación con la obra).

Otros modelos se suceden el año 1968, 1971, 1978, 1979 y 1982, cada uno de ellos con mayor o menor inspiración en los precedentes, entre ellos vale destacar el Modelo de Hamben (1986), quien, a partir de la Taxonomía de Bloom (1956)² “entiende que el aprendizaje se da de manera jerarquizada, de lo simple a lo complejo, del pensamiento dependiente al independiente, o de lo denotativo a lo connotativo” (Morales, 2001, p.88). En este modelo se distinguen 6 estados descriptivos de los procesos de pensamiento, aprendizaje y comprensión. Estos son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, para lo cual se desarrollan preguntas que devienen de la taxonomía de Bloom.

La reflexión juega un papel preponderante en la relación entre el objeto de estudio y el estudiante. Los docentes deben desarrollar una exploración de las implicaciones interpretativas y productivas que se dan en el trabajo de aula, pues esto es fundamental para desarrollar posiciones de análisis personal y reflexivo sobre temas relevantes para sus vidas. Este planteamiento se aprecia en los postulados del MINEDUC (2016), en su “Programa de Estudio de Primero Medio en Artes Visuales”, y en el “Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de Educación Artística en Chile”, realizado por el CNCA (2012), en donde se señala la importancia de recurrir a las experiencias vividas por los estudiantes y sus motivaciones, mediante instancias de diálogo y reflexión con otras comunidades de aprendizaje en educación artística, trabajando en red. Apreciar la creación de otros, como apreciar arte contemporáneo o el de diversas épocas y lugares, apreciar también el entorno, el barrio o la ciudad, implica que el estudiante tenga acceso a desarrollar la apreciación a través de distintas experiencias estéticas. Estas experiencias pueden

² Taxonomía de Bloom: Objetivos educacionales cognitivos jerarquizados en niveles progresivos, creada por Benjamin S. Bloom en 1956, que utilizan hasta hoy docentes de todas las especialidades. Estos objetivos son: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación. Al elaborar sus programas educativos y actividades, los profesores deben tener en cuenta estos niveles e ir avanzando progresivamente hasta llegar a los más altos, según Bloom, síntesis y evaluación. Cada nivel con su definición y verbos relacionados que pueden hacer más fácil su aplicación por parte de los profesores. Por ejemplo: Conocer puede también implicar: “Escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar, decir, definir...”
(Obtenido de <http://www.icomoscr.org/m/investigacion/%5BMETODOS%5DObjetivosTaxonomiaBloom.pdf>)

darse al apreciar diferentes creaciones: sus propios trabajos, los de sus compañeros, obras de artistas, como también diferentes objetos y lugares, como la ciudad, el patrimonio, etc.

El MINEDUC, en sus últimos programas de estudio, ya no comprende la experiencia estética sólo ligada las artes, sino que ha adoptado el término pragmatista de Imanol Agirre, descrito también por Errázuriz donde cualquier experiencia puede ser trabajada y apreciada desde la sensibilidad estética.

c) Difundir y comunicar:

El MINEDUC define este eje como la aproximación a una variedad de espacios y medios para difundir la creación visual contemporánea y el patrimonio artístico, contando dentro de ellos, también, los trabajos y proyectos de los mismos estudiantes, tanto en el entorno escolar como fuera de él, en forma directa o virtual.

Esta difusión se puede generar en la escuela, en red con otros colegios, en red con instituciones culturales y otras organizaciones comunitarias. El docente cumple el rol de mediador y apoyo para que los estudiantes difundan sus trabajos y/o procesos creativos.

Este eje toma relevancia en la medida en que comprendemos la producción artística como un dispositivo de comunicación y por la naturaleza misma de la creación artística, como un agente transformador a nivel social. El objeto artístico tiene la capacidad de expresar, transmitir ideas, propiciar reflexión, cuestionamientos, discusión y finalmente inspirar cambio de actitud, crecimiento comunitario, e impulsar una nueva creación, para así, dar paso a una continuidad del mismo proceso. Ana Mãe Barbosa, siguiendo los postulados de Paulo Freire es quién desarrolla de mejor manera la educación artística para la transformación social en sus libros: *“Arte/Educação Contemporânea – Consonâncias internacionais”*, *“Arte-Educação: Leitura no subsolo”* y *“Abordagem Triangular”*.

La difusión cumple también con validar al estudiante como un creador y artista, posiciona la voz de los estudiantes como un mensaje que aporta a la construcción social, sacándolo de un papel pasivo en el contexto de la creación artística.

“Sin duda, los lenguajes artísticos cumplen un rol vital en el desarrollo personal, en la comunicación a otros de los pensamientos sentimientos y experiencias y en la

construcción misma de la sociedad humana. Los diferentes lenguajes artísticos, (...) cumplen un papel muy importante en el desarrollo de la afectividad y las emociones. El arte tiene el poder de conectar los sentimientos, las emociones y los afectos humanos, elementos centrales para el desarrollo armónico de niñas, niños, jóvenes y personas adultas”. (MINEDUC, 2015. p.1)

Es sabido que una de las más antiguas y estables funciones del arte ha sido comunicar. Dar a conocer la propia subjetividad o la opinión sobre los sucesos (la contingencia, el contexto, las injusticias, las ideas, los sueños, los miedos, los deseos) y tantos otros procesos humanos. El arte es un lenguaje y la función por excelencia del lenguaje es la de comunicar. Por su parte las artes comunican de una manera que les es propia y exclusiva, muchas veces suplen aquellos espacios que la lengua escrita u oral no logra abarcar, las artes se despliegan de forma no literal y presentan analogías o referencias de interpretaciones abiertas, proponiendo procesos de apropiación que sólo se pueden dar en el campo de la reflexión estética.

Los objetivos fundamentales de tercero y cuarto medio

Los programas de estudio para estos niveles datan del año 2000 y funcionan con una lógica que ya ha cambiado en todos los niveles anteriores. A diferencia de primero y segundo medio que se estructuran a través de ejes, tercero y cuarto medio se ajustan al “marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N°220, de mayo de 1998” (MINEDUC, 2000, p.5).

Estos Objetivos Fundamentales proponen lo siguiente:

“Los alumnos y alumnas desarrollarán la capacidad de:

1. Explorar y registrar visualmente su entorno cotidiano la arquitectura y el urbanismo, a través de diversos medios de expresión, ejercitando la percepción y la capacidad creadora.
2. Expresar ideas, emociones y sentimientos, a partir de formas percibidas en la observación sensible del entorno cotidiano, evaluando los trabajos realizados en función de

sus características visuales, expresivas, creativas, técnicas y por la capacidad de perseverar en los procesos de investigación.

3. Apreciar diversos modos de representación del entorno cultural en obras significativas del patrimonio artístico nacional, latinoamericano y universal, considerando movimientos relevantes, premios nacionales y grandes maestros.

4. Valorar aspectos estéticos, sociales y funcionales en el diseño de objetos de la vida cotidiana.”

(MINEDUC, 2000, p.14)

Si bien, estos objetivos pueden resumirse, a grandes rasgos, en percepción y creación, expresión visual, apreciación artística y valoración estética, no difiriendo sustancialmente de los ejes de la nueva propuesta para los niveles inferiores, las diferencias dan cuenta del cambio de los tiempos.

Semejanzas y diferencias entre los programas de educación artística en la enseñanza media.

Si bien se pueden homologar para efectos de este estudio los antiguos programas para tercero y cuarto medio con los nuevos para primero y segundo medio, es importante evidenciar las diferencias, pues en estas se aprecia claramente de qué manera ciertos ámbitos de gestión cultural son absolutamente pertinentes como apoyo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, es notoria la irrupción de la difusión en los nuevos planteamientos, y es un proceso que no se sugiere en el currículum antiguo. Esto se debe claramente al acceso a nuevos canales de difusión, como son las redes sociales, que para muchos docentes pueden parecer una moda, pero son canales que dan voz a la ciudadanía democratizando la cultura. La actual importancia que se otorga a difundir la obra propia de los estudiantes, poniendo en valor los procesos juveniles, contrasta con la noción anterior, donde lo que se considera digno de apreciar, valorar y difundir son las artes que emanan de espacios oficiales y no las creaciones y procesos de los mismos educandos.

La creación, a su vez, se plantea de manera mucho más amplia en los nuevos programas, ya que en los antiguos se dirige la mirada y se declara el contenido específico a abordar (arquitectura y patrimonio). La irrupción del enfoque pragmatista permite apreciar fenómenos no artísticos como un ejercicio estético, desde la sensibilidad.

En las actualizaciones se utilizan términos como patrimonio inmaterial, culturas originarias, territorio, multiculturalidad y una serie de conceptos que han tomado relevancia en los últimos años y que no se aprecian en los programas de tercero y cuarto medio. En los apartados de las actividades sugeridas que se encuentran en los programas se pueden observar con mayor claridad las diferencias de enfoque y la evolución de la educación artística. Por lo tanto, se puede concluir que los objetivos de estos dos niveles (tercero y cuarto medio) tienen un paralelo con los ejes de los niveles anteriores (primero y segundo medio), pero las diferencias son evidentes.

Tomando estas diferencias y similitudes, se establece que el análisis que se realizará en la segunda parte de esta tesis, respecto de las acciones y ámbitos de la gestión cultural que pudieran venir en apoyo de las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte requeridas en toda la enseñanza media, se hará a partir de los ejes: expresar y crear visualmente, apreciar y responder frente al arte y difundir y comunicar, respondiendo a los cambios curriculares que rigen la política actual.

Las prácticas pedagógicas en artes visuales

En relación a las prácticas pedagógicas, en cuanto a su planteamiento teórico, los diversos autores tienden a coincidir en que estas son acciones (Loaiza, 2017) o actividades que son desarrolladas por el docente al interior del aula en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2013). Los autores por lo general le asignan diversas características a esta función.

Según Castillo (2010), una de las funciones primarias es diseñar la práctica de la enseñanza u organización de la clase, como lo afirman Loaiza y Duque (2017), a lo cual se llama planificación. Castillo (2010) agrega a esto la preparación de las condiciones del desarrollo

de la clase, en atención de los objetivos y contenidos del currículum. Según Castillo, esto implica desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que permitan la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes.

Las prácticas pedagógicas en la asignatura de Artes Visuales, se presentan como un subconjunto de las Prácticas Pedagógicas, delineadas por las funciones establecidas anteriormente.

El CNCA aporta con una publicación en el año 2012 a la que denomina “Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de educación artística en Chile”, donde de plano se concluye que es muy difícil establecer parámetros uniformes para lo que deben ser dichas prácticas, por la subjetividad inherente al área y por la multiplicidad de realidades del estudiantado, por lo que presenta una enorme variedad de proyectos educativos en diversos contextos sociales:

“Las buenas prácticas fueron asumidas como una diversidad de experiencias que favorecen el cumplimiento de objetivos educativos amplios, en donde la tarea pedagógica impulsa o refuerza prácticas individuales e institucionales, en función de materializar iniciativas específicas que colaboren en la formación integral de los niños/as y jóvenes...” (CNCA, 2012. p.7)

Anne Bamford, profesora e investigadora en el campo del arte y la educación, en su libro “El Factor ¡Wuaw! El papel de las artes en la educación” (2009), a través de un estudio internacional impulsado por la UNESCO y otros organismos educativos y culturales, revisa las prácticas y programas de arte de más de 40 países y presenta una panorámica general de las metodologías y sus efectos. El estudio concluye que un programa artístico de calidad debe contar con ciertas características entre las cuales podemos destacar:

- Colaboración activa entre centros escolares y organizaciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local.
- Oportunidades de exposición y presentación pública.
- Espacio para la reflexión crítica, la resolución de problemas y la asunción de problemas y la asunción de riesgos.
- Énfasis en la colaboración.

- Estructuras escolares flexibles y límites permeables entre los centros escolares y la comunidad local.

(Bamford, 2009, p.164)

Un recurso que Bamford destaca como una metodología centrada en el desarrollo de habilidades, es el Aprendizaje Basado en Proyecto (APB) especialmente diseñado para que el estudiante sea constructor de su propio aprendizaje. No se trata sólo de la enseñanza de las artes y sí para todas las disciplinas, y paulatinamente ha ido conquistando espacios y parece ser, en gran medida, el futuro de la educación.

“El Aprendizaje Basado en Proyecto, tiene una finalidad pedagógica concreta que es el aprendizaje mediante el cual los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen un aplicación en el mundo real más allá del aula de clase, esta metodología se conceptualiza y se pone en marcha claramente a partir artículo “The Project Method”, escrito (...) por Kilpatrick en 1918.”

(Ciro, 2012, p.14)

Se trata de un método de enseñanza-aprendizaje que ofrece estrategias metodológicas que logran una relación activa entre los estudiantes, donde desarrollan las habilidades de pensamiento crítico y creativo como parte importante de un proceso, en el cual el estudiante no aprende solo, sino que en equipo, donde la actividad del sujeto está mediada por la influencia de los demás. El Aprendizaje Basado en Proyecto surge de la línea constructivista y se basa en los trabajos de los teóricos de dos áreas, la psicología y la educación, como es el caso de Vygotsky, Bruner, Piaget y Dewey.

Si bien es una estrategia que se divisa como el futuro de la educación y se sugiere tangencialmente en los programas para enseñanza media, no se insiste especialmente en ello, y las iniciativas de actualización especialmente diseñadas para profesores de artes visuales en Chile son escasas. Cabe destacar que la Universidad de Chile cuenta con cursos donde esto se desarrolla en sus Estrategias y Aprendizajes de Evaluación, pero no está dirigido especialmente al área artística.

4.1.3 Los programas del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

El Estado ha impulsado iniciativas que van en apoyo de los estudiantes en su exploración del territorio, interacción con el medio y difusión/apreciación de las artes, por medio de programas inicialmente gestionados a través del CNCA y luego dependientes del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en su Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura. Estos se dividen dos secciones: Educación Artística y Cultura e Innovación Educativa, conformadas por tres programas y tres ejes que los articulan.

En la sección Educación Artística y Cultura se desarrolla el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación (PNDAE) y el Fomento al Arte en la Educación (Acciona) y en la Sección Innovación Educativa, los Centros de Desarrollo y Creación Artística para niños, niñas y jóvenes (Cecrea).

Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación

En el Estudio de Acciones Artísticas en los Planes de mejoramiento educativo en el marco del Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Artística, encargado por la Unidad de Educación Artística de la División de Educación General del MINEDUC (2017), se verifica la implementación de una serie de medidas de fortalecimiento de las actividades artísticas en 442 establecimientos educacionales del país.

Se identifican seis dimensiones observables, tres de ellas directamente relacionadas con intervenciones institucionales, como equipamiento y provisión de recursos materiales, contratación y/o perfeccionamiento docente y agentes relacionados al área artística e instancias de reflexión y adecuación pedagógica y curricular, y las otras tres, relacionadas directamente a acciones concretas que el estudio denomina como de “carácter artístico” (MINEDUC, 2017. p.8). Estas son:

- Montaje y difusión de actividades artísticas (desarrollo exposiciones artísticas- culturales, desarrollo de instancias artístico- culturales con participación de la comunidad y desarrollo de espacio de difusión artística, - sala de cine, radio, etc.).
- Actividades de creación artística (restauración o intervención espacios escolares (murales), desarrollo de elencos artísticos (orquesta, coro, teatro),

desarrollo de espacios de creación artística para la comunidad, talleres artísticos- culturales)

- Vinculación con medio artístico (salidas artístico-pedagógicas, configuración de redes de colaboración artística)

“Como primer resultado los datos muestran que, del total de 442 establecimientos educativos beneficiados por el PNAE, 356 poseen, al menos, una acción artística entre sus acciones declaradas en los PME (Plan de Mejoramiento Educativo) 2017”.

(MINEDUC, 2017. p.13)

Luego, en un análisis más detallado es posible observar que la mayoría de los establecimientos beneficiarios desarrolla estrategias de acción que pueden describirse como acciones de “creación artística” (39,6%) y de “montaje o difusión de arte” (31,2%). En un porcentaje menor “vinculación con el medio artístico” (6,6%), y el resto, también en porcentajes menores, dicen relación con equipamiento y provisión de recursos materiales, contratación y perfeccionamiento docentes y agentes relacionados al área artística y de instancias de reflexión y adecuación pedagógica y curricular.

Según este estudio las acciones de creación, difusión o vinculación con el medio en estos 442 establecimientos beneficiarios, se llevaron a cabo a través de talleres extra curriculares y, en ocasiones, por profesionales externos al establecimiento, no dentro de la asignatura de artes visuales. Pero al observar esta nomenclatura es posible inferir que ciertos ámbitos de acción de la gestión cultural, aquí llamados acciones artísticas, son utilizados preferentemente por los establecimientos en sus Programa de Mejoramiento Educativo (PME).

En este programa cabe destacar el alcance de la Semana de la Educación Artística que se celebra desde el 2013 como un impulso de la UNESCO, que busca “sensibilizar a la comunidad internacional sobre la importancia de la educación artística; y promover la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la colaboración social” (Obtenido de: <http://semanaeducacionartistica.cultura.gob.cl/que-es-la-sea/>)

Implementada como una plataforma virtual, donde estudiantes, profesores e instituciones se relacionan y pueden compartir noticias, material pedagógico, evaluar sus experiencias, visibilizar sus procesos creativos y eventos artísticos, en definitiva, una red de intercambio

y enriquecimiento pedagógico que ha alcanzado gran participación y adhesión en el país. Las instituciones pueden solicitar que artistas visiten el establecimiento en ocasión de esta celebración que ocurre generalmente durante una semana en mayo y gracias a este evento se desarrollan algunas actividades, seminarios y encuentros donde el tema es el arte y la educación.

Acciona

Diseñado por el CNCA e implementado en conjunto con el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación Artística 2015 - 2018, apunta a “aportar al mejoramiento de la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad y de capacidades socio-afectivas” (CNCA, 2016, p.14).

Con el fin de utilizar las artes como herramienta socio afectiva para la comprensión y el acercamiento a otras disciplinas, Acciona nace el 2011 con una intervención en 15 colegios de 7 regiones, hoy ya cubre las 15 regiones con proyectos en 137 establecimientos a lo largo de todo Chile. Su objetivo principal es: “Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación escolar a través de los ámbitos del arte y la cultura fortaleciendo los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos educacionales donde se implementa el programa”. (CNCA, 2016. p. 15)

Como una respuesta a la naciente Jornada Escolar Completa y en forma de talleres extra programáticos, Acciona convoca artistas profesionales que acuden a los establecimientos para realizar talleres artísticos durante un semestre, teniendo siempre un educador coordinando estas instancias.

Los objetivos del programa van en la línea de:

- “• Generar espacios educativos que vinculan la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales.

- Favorecer nuevas oportunidades de expresión que fomenten el desarrollo de la creatividad de los y las estudiantes, en un proceso colectivo y de integración de lenguajes artísticos aplicados a los procesos de aprendizaje en el aula.
- Diseñar procesos de aprendizaje que fortalezcan las capacidades socio afectivas, propiciando el desarrollo de la autoestima y la responsabilidad individual y colectiva.
- Entregar herramientas de formación a los y las docentes titulares de los establecimientos designados, por medio del apoyo presencial de artistas y cultores/as tradicionales, para desarrollar nuevos recursos pedagógicos desde la didáctica del arte y el patrimonio cultural.

La elaboración e implementación de Acciona implica trabajar en torno a problemáticas de un contexto o comunidad particular desde los diversos enfoques de inclusión transversales del programa:

- Enfoque de género: favorecer actividades no sexistas y que no reproduzcan estereotipos discriminatorios.
- Enfoque territorial: considerar las características de los territorios, favoreciendo los establecimientos en localidades aisladas para asegurar el acceso en igualdad de oportunidades.
- Enfoque de interculturalidad: incorporar los aportes de pueblos originarios, población migrante (histórica y contemporánea) y cultura popular, entre otros.
- Enfoque de integración: fomentar la participación de personas en situación de discapacidad.
- Contribuir al enriquecimiento del Proyecto Educativo Institucional y al Fortalecimiento de las capacidades de los equipos directivos, desde los aportes en convivencia escolar y logros en los procesos de aprendizaje que el programa Acciona promueve”. (CNCA, 2016.p.15)

A pesar de ser una iniciativa importante para fortalecer la enseñanza-aprendizaje en el área artística, su alcance es muy reducido aún, puesto que según datos del Informe de Seguimiento de Programas Sociales emitido el 31 de diciembre de 2016, el número de beneficiarios del programa, en la Región Metropolitana alcanzaba ese año a 4.334 estudiantes, de un universo de 2.051.521 de matrículas del sistema escolar en dicha región

(según cifras del Centro de Estudios del MINEDUC), lo que se traduce en un alcance del 0.2% de la población total.

Cecrea

En una línea similar, el programa Cecrea, creado por el CNCA, hoy Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en forma de laboratorios de experimentación donde convergen las artes, la ciencias, la tecnología y la sustentabilidad. Este proyecto apunta, entre otros objetivos, al desarrollo de las artes y la creatividad. Se desarrolla en todas las regiones del país, coordinado desde las Direcciones Regionales del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Las unidades de acción del programa son: escuchas creativas, laboratorios creativos, proyectos de convergencia, experiencias creativas, formaciones y comunidad de aprendizaje. Se presenta como un modelo educativo y funciona en centros regionales a los cuales los niños, niñas y jóvenes, de 7 a 19 años deben acudir por sus actividades. Si bien es una iniciativa muy interesante de integración de diversas áreas que implican creatividad, interdisciplinariedad y acción, no se trata de una intervención en establecimientos educacionales, ni de un aporte a la disciplina en la educación formal, e igualmente tienen una cobertura reducida y acotada.

Consideraciones generales

De estas tres iniciativas, impulsadas por el CNCA en su momento y hoy por Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, no se han realizado evaluaciones sobre el impacto que han tenido en la relación entre los beneficiarios y su participación artístico-cultural. Y, lamentablemente, de las mismas, sólo la Semana de la Educación Artística ha llegado a la Comuna de Buin y sólo a uno de los establecimientos de las profesoras entrevistadas.

Si bien se desprende de todos estos programas la preocupación del Estado por reforzar la formación del estudiante en el área artístico-cultural, el foco no está puesto en el profesor, sino en los mismos educandos y en otros agentes como los artistas educadores, por lo que una vez terminada la intervención cabría preguntarse cómo se genera una continuidad de los importantes procesos que se han iniciado.

Se observa que el profesor no es considerado el motor de estas experiencias, ni es la intención de dichos programas empoderar al docente con herramientas que le permitan realizar la continuidad de los procesos con esta mirada más amplia de la educación artística, que la vincule con el medio, la ponga en interacción con la comunidad, establezca redes de intercambio y enriquecimiento mutuo, que sea capaz de convocar artistas, trabajar en conjunto con sus estudiantes y la comunidad, explorar e interactuar con el territorio, propiciar la difusión y valoración del arte local, nacional y universal, valorando los trabajos de los estudiantes y resaltando su importancia en la cultura de las diferentes comunidades educativas. Si bien estos programas consideran perfeccionamiento docente, no queda del todo claro el nivel de participación y decisión que tiene el profesor, en el planteamiento de los procesos a desarrollar, y si se consideran las necesidades que éste tiene junto con sus estudiantes.

Ante el hecho de que estas intervenciones llegan muy parcialmente a Buin, la presente investigación busca indagar si los docentes de artes visuales de una u otra manera han incorporado la gestión cultural en sus prácticas, ya sea de manera intuitiva o más bien profesional. Se busca verificar si los profesores han identificado lo que determina el MINEDUC respecto de la vinculación con el medio y cultura escolar, y si están haciendo algo para que esto se cumpla.

Se busca determinar el nivel de acercamiento que perciben los profesores en sus prácticas entre estudiantes y experiencias artístico-culturales presentes en el territorio dentro y fuera de la escuela, comprendiendo que estas experiencias poseen un rendimiento pedagógico al posibilitar el desarrollo de la apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, y que dicho acercamiento es posible de llevar a cabo de manera contextualizada a través de acciones y ámbitos propios de la gestión cultural.

En el programa Acciona, los profesores del establecimiento beneficiario hacen dupla con un artista educador y esta dinámica puede servir de capacitación al docente, sin embargo las mediciones nacionales siguen arrojando formación deficitaria, pues no se ataca la formación inicial de los profesores del área artística. En definitiva, no se aborda el problema desde su raíz, sino que se efectúan intentos remediales con programas que alcanzan un número muy reducido de docentes. Lo que se necesita a nivel nacional son profesores de arte formados desde un inicio con las directrices que se determinan desde el Estado,

actualizados en las nuevas teorías de arte educación, sobre todo para enseñanza básica, etapa de mayor libertad creadora y donde se aprecia el mayor número de docentes que ejercen sin la especialidad.

4.2 La gestión cultural

El presente estudio se enmarca en los alcances de la gestión cultural y su posible aporte a la educación formal en la asignatura de artes visuales, para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, objetivos de aprendizaje emanados del MINEDUC.

A continuación se revisarán algunas definiciones de gestión cultural y aquellos ámbitos de acción de la misma que pueden constituirse en aportes relevantes para la asignatura de artes visuales en enseñanza media y funcionar como verdaderas herramientas pedagógicas para docentes e instituciones.

4.2.1 A modo de aproximación; qué entendemos por gestión cultural

La gestión cultural deberá entenderse como un campo de investigación y práctica bastante reciente que aún se encuentra en proceso de construcción y que recibe aportes de diversas disciplinas como la sociología, antropología, economía, administración, educación, artes e incluso de la filosofía. Se revisarán los puntos de encuentro entre gestión cultural y educación que permitirán establecer los aportes de la gestión cultural al desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, objetivos de la disciplina de artes visuales en el subsector de Artes, en la educación formal.

“La gestión cultural no la podemos definir como una ciencia, ni se puede contemplar dentro de un marco epistemológico propio, sino que es fruto de un encargo social que profesionaliza a un número considerable de personas en respuesta a las necesidades de una sociedad compleja. Esto le da una perspectiva pluridisciplinar muy importante que no podemos olvidar, pero reclama que el propio sector realice las aproximaciones necesarias para la construcción de un marco teórico y conceptual de acuerdo con las necesidades propias de esta función”.

(Martinell, 2008. p.272)

Y, esta multiplicidad de campos de acción que le es propia queda en evidencia en muchas de las definiciones, como también la amplia variedad de oficios involucrados.

“La gestión cultural, como mediación de formas simbólicas y materiales, actividades creativas y organizativas, disciplinas artísticas, humanísticas y científicas, fases y técnicas productivas, agentes e instituciones diversas, opera en un rico campo de acción paulatinamente profesionalizado. Esta labor integra una familia de ocupaciones preexistentes, como son la animación, promoción, administración y planificación culturales, entre otras”.

(Mariscal, 2009. p.11)

En el texto *Herramientas para la Gestión Cultural Pública*, publicado por el Ministerio de Cultura de Colombia (2013), todas las acciones, actividades y operaciones de gestión cultural se orientan a:

“Facilitar, promover, estimular, conservar y difundir las diferentes actividades y manifestaciones culturales en condiciones de libertad y equidad, orientadas a fomentar el ejercicio de derechos, el acceso a oportunidades y el mejoramiento de los estados de bienestar de las personas”. (MinCultura, 2013)

Para Gabriel Matthey, director del Magíster en Gestión Cultural de la Universidad de Chile, estas acciones, actividades y operaciones son para:

“Poner en marcha y/o en desarrollo y valor un determinado «proceso cultural», al servicio de un territorio humano específico y delimitado –sea físico, corporativo, virtual y/o simbólico–, en base a un plan de acción con objetivos y metas de corto, mediano y largo plazo (enfoque tridimensional), articulados y coherentes entre sí, compatibles con las necesidades, intereses y motivaciones reales (auténticas) de las personas involucradas. Su principal propósito es contribuir al «desarrollo humano», a la identidad, sentido de pertenencia, autoestima y compromiso de las comunidades o pueblos con su propia dinámica cultural”. (Matthey, 2013, p.8)

Como se puede observar en estas definiciones, los objetivos de la gestión cultural apuntan al desarrollo humano, la identidad (sentido de pertenencia), la autoestima, la proximidad y participación en las dinámicas culturales, la promoción, difusión y valoración del patrimonio de cada pueblo o comunidad.

Por su parte, el ya citado texto del Ministerio de Cultura de Colombia, señala que una buena gestión cultural tiene un conjunto de características, dos de las cuales se relacionan directamente con la problemática abordada en esta tesis y con el campo de la educación:

- Promover la participación y la concertación con los diversos sectores de la población, organizaciones e instituciones en los temas que los afecten o en los cuales tengan algún tipo de incidencia.
- Tener una clara percepción de los objetivos y las metas a alcanzar. Aprovechar los recursos con inventiva, indagando sobre aquellos que, sin darse cuenta, están en la misma gente y en el entorno local.

(MinCultura, 2013. p.12)

Carlos Yáñez, desde la Universidad Nacional de Colombia en su texto *Praxis de la Gestión Cultural* (2018), indica que un gestor cultural es “un profesional capaz de proporcionar algunas claves interpretativas sobre el orden social existente, sobre los conflictos centrales que nos estructuran como sociedades”. Donde podemos observar nuevamente el planteamiento que visualiza al gestor cultural como un mediador.

Los propósitos de la Gestión Cultural debieran ser: “facilitar y estimular la creación individual y colectiva; promover el disfrute de las expresiones, manifestaciones, prácticas; fomentar la formación y la investigación”. (MinCultura, 2013. p.12)

4.2.2 En su relación con la educación

Si bien la literatura sobre la relación entre gestión cultural y educación es escasa y aún experimental, podemos observar algunos ejemplos. La Universidad de Guadalajara, México, en su compilado “Educación y gestión cultural: experiencias de acciones culturales en prácticas educativas”, plantea la importancia de aventurarse en tales tareas, pues:

“En virtud de la emergencia de la gestión cultural como campo académico, las universidades requieren mayor información y conocimiento acerca de las experiencias generadas sobre los procesos de formación cultural en diversos niveles y modalidades. Por ello, resulta necesario hacer un análisis de algunas prácticas educativas en las que se definen, diseñen y operen acciones culturales en diferentes contextos y que atienden a distintas problemáticas y objetivos”.

(Mariscal, 2009. p.15)

Por los alcances de la gestión cultural, es evidente que el sistema educativo y otros sistemas de la sociedad entran en su campo de acción. Cuando se habla de territorios o comunidades, caben en esta clasificación las organizaciones barriales, los clubes, las asociaciones, los institutos, las academias, los museos, galerías, centros culturales y otros, que son igualmente motores y fértiles receptáculos de tales procesos, como podrían serlo los establecimientos educacionales, especialmente cuando se define la gestión cultural como un proceso que implica el:

“...ejercicio de derechos, el acceso a oportunidades y el mejoramiento de los estados de bienestar de las personas. (...) En este orden de ideas, las prácticas y acciones de la gestión cultural, deben estar orientadas desde un enfoque integral, multidimensional, que fortalezca las capacidades de los agentes, organizaciones y sectores culturales, al tiempo que posicione a la cultura como pilar del desarrollo, a partir de la generación de sinergias con los sectores educativos, económicos, ambientales, sociales y políticos”.

(MinCultura, 2013. p.10-11)

Pero llevar la gestión cultural a los establecimientos educacionales e insertarlo en las prácticas pedagógicas puede ser una tarea tan necesaria como compleja:

“Imbricar la gestión cultural en el sistema educativo implica dotar al alumnado —y al profesorado— de teorías, técnicas y recursos para abordar — superar el borde o frontera, subirse a bordo del (lo) otro— aquello que nos constituye desde el tránsito entre identidades y culturas, construyendo lo que somos a lo largo de la vida. En este sentido, la gestión cultural debe ser una herramienta fundamental en la

enseñanza pública, tanto en la fase de primaria como en la de secundaria. Asimismo, como gestores culturales profesionales hemos de estar atentos a cómo se originan, procesan y realizan los programas educativos que difundan las artes y el conocimiento de expresividades culturales y creativas”.

(Yáñez, 2018. p.65)

Pero no por difícil, imposible. Plantear esta necesidad puede ser el primer paso para buscar los mecanismos y el presente estudio aporta con el primer paso: proponer el uso de algunas herramientas provenientes de la gestión cultural al servicio del profesorado y del estudiantado para el desarrollo de los aprendizajes claves en la asignatura de artes visuales y el desarrollo de las habilidades de apreciación artística, reflexión crítica y difusión/valoración de las artes y la cultura.

En términos prácticos, educación y cultura pueden enfocarse desde dos caras de la misma moneda: Una “desde el ámbito educativo, desde el cual diversos programas educativos y docentes hacen uso de la acción cultural como una estrategia para el cumplimiento de objetivos de aprendizaje”, la otra donde “encontramos a los gestores culturales que utilizan diversas estrategias de aprendizaje para lograr los objetivos de su proyecto cultural.” (Mariscal, 2009. p.19)

Una gestión cultural llevada a la escuela puede pensarse desde muchos ángulos. El profesor Matthey, propone para el caso de la educación, una división por sectores:

“Gestión artística (GA) encargada de la gestión cultural artística, Gestión científica (GC) para la gestión cultural en ciencias, Gestión humanista (GH) encargada de la gestión cultural de Lenguaje e Historia, también Religión, Orientación, Filosofía y Psicología y Gestión deportiva (GD) para la gestión cultural deportiva o del cuerpo encargada de todos los deportes o actividades al aire libre que ocurren en una institución educacional”. (Matthey, 2018)

Si bien algunos colegios (sobre todo en el mundo privado) tienen entre los mismos profesores algunos encargados de gestionar todo tipo de eventos extra curriculares, como encuentros deportivos, festivales de teatro, presentaciones musicales, interescolares de diversas disciplinas, etc. sería indispensable que estos acontecimientos no fueran un fin en

sí mismos, sino parte de un proceso, con sus objetivos consensuados y claros, en nivel ascendente y con indicadores que pudieran medir sus efectos y, de esta forma, favorecer la enseñanza aprendizaje de una comunidad que, finalmente, constituye la cultura escolar.

El grueso de las instituciones aún no vislumbra que en su estructura organizacional, así como es indispensable un psicopedagogo, un jefe de unidad técnico pedagógica, un bibliotecario o un inspector general, debería existir un gestor cultural con conocimientos generales de la dinámica escolar y no con una sola especialidad, como suelen tener los docentes, sino con un dominio amplio de saberes que pueda potenciar las acciones de sus colegas y directivos en pos de un enriquecimiento de toda la comunidad y, de esta forma, concebir la gestión cultural como un aspecto clave y de primer orden que debe ser funcional al logro de los aprendizajes de los estudiantes en el sistema de educación formal.

Sin embargo, en este camino, mientras no se vislumbre esta realidad, se pueden extraer de la gestión cultural algunos procedimientos o dinámicas, y aplicarlas a la educación para mejorar los aprendizajes

4.2.3 Ámbitos de gestión cultural como herramientas para ed. artística

El MINEDUC en sus nuevas Bases Curriculares para la asignatura de artes visuales, declara como imperativo que los estudiantes:

“...desarrollen sensibilidad estética y capacidades de reflexión y pensamiento crítico que les permitirán obtener el mayor provecho de las experiencias estéticas originadas en la cultura visual de su entorno y la naturaleza, a que valoren las manifestaciones artísticas de diversas épocas y las reconozcan como parte de su legado cultural, y a que desarrollen una mirada crítica con respecto al mundo de las imágenes que las y los rodean como una herramienta que colabora en la construcción de su identidad personal y social, expresar, comunicar y crear basándose en sus percepciones, ideas, problemáticas e imaginarios personales; que reconozcan las cualidades estéticas y conozcan la historia del patrimonio tangible, las dimensiones visuales de su entorno y la naturaleza, su diversidad y fenómenos, y sean capaces de valorarlo críticamente”

(MINEDUC, 2016. p.40)

Ante este propósito, ciertos ámbitos de la gestión cultural podrían servir como poderosas herramientas para dar cuenta de esta misión. De lo expuesto anteriormente podemos extraer algunos conceptos recurrentes que parecen tener vital importancia en el ejercicio de la gestión cultural, y que, de ser conocidos y utilizados como herramientas en la educación artística, podrían producir una consistente mejora en las prácticas pedagógicas.

En primer lugar la apropiación del territorio, es decir, del espacio "...sea físico, corporativo, virtual y/o simbólico" (Matthey, 2013. p.8) en torno al cual se llevan a cabo las acciones. Es determinante delimitar claramente dicho territorio, explorarlo, recorrerlo, mapearlo, conocerlo y finalmente habitarlo e interactuar en él. En el caso de la gestión cultural, el objetivo de esta dinámica es saber cuáles son las necesidades de dicho territorio, identificar el problema que se intenta solucionar y planificar las acciones de acuerdo a cada realidad específica.

En relación al docente de artes visuales el foco está en el análisis de este territorio. El profesor se orienta, al igual que el gestor, en la búsqueda e identificación de aquellas problemáticas y características que le puedan ser útiles, es decir, recorrer, mapear, explorar y conocer el territorio son acciones conducentes a identificar los elementos que en dicho territorio pueden facilitar las actividades tendientes al desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Para la asignatura de artes visuales puede ser de gran utilidad cuando los programas sugieren "que las y los estudiantes desarrollen proyectos visuales y audiovisuales basándose en sus imaginarios personales y problemáticas juveniles, utilizando diferentes medios..." (MINEDUC, 2016). Estos imaginarios y problemáticas no pueden estar ajenas a su entorno, a su medio, al mundo de relaciones en el que se desenvuelven sus educandos. Por lo que el docente al re-conocer el o los territorios, tiene mayores argumentos para monitorear los procesos de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Las instituciones educacionales no tienen un departamento de vínculo con el medio, como sí lo tienen muchas de las instituciones superiores, pues se considera de vital importancia que el estudiante sepa desenvolverse y comprender en el mundo que lo rodea. Este departamento tendría por objetivo salir del ámbito propio y cerrado del establecimiento educacional y explorar otros ámbitos para extender las interacciones de dicho

establecimiento en el territorio. Mientras esto no exista, el docente de artes visuales puede realizar esta tarea, primero en una investigación propia y luego con sus estudiantes en pos de la mencionada apropiación.

Luego, podemos mencionar la participación dentro de este territorio como elemento fundamental. Todo proyecto de gestión cultural está pensado para que una comunidad participe de la cultura en mayor número y calidad posible. Las mediciones que se realizan hoy en día, como la Encuesta de Participación Cultural, mencionada anteriormente, dan cuenta solamente de la presencia de visitantes en los espacios culturales, no se refieren a la acción de creadores y reproductores de cultura. Sin embargo, la participación entendida desde la gestión cultural involucra mucho más, requiere que el individuo no sólo asista y reciba, sino que interactúe, que se transforme, que extraiga y aporte en la construcción de dicha cultura.

En la educación, y especialmente en la educación de las artes, la participación cultural en este segundo enfoque debería ser un imperativo. Visitar exposiciones, centros culturales, sitios patrimoniales, ferias, populares, plazas y todo tipo de espacios que puedan ser objeto catalizador de reflexión crítica, apreciación estética, inspiración creativa y difusión. En este aspecto, el rol del docente de artes visuales puede nutrirse de estos ámbitos de la gestión cultural, y utilizarlos como herramientas que le permitan generar procesos pedagógicos. Estos procesos deben promover una profunda reflexión en relación al desarrollo de las artes en nuestro país y dar impulso a los estudiantes en pos de una activa participación cultural en el territorio y por ende situarlos como agentes activos en la construcción artística y cultural de nuestro país.

En definitiva, sin una reflexión previa del docente respecto de estos aspectos del territorio, difícilmente se lograrán procesos de participación que vayan más allá de la simple presencia. Como ya se dijo, lo que se entiende por participación no es sólo asistencia a espacios artístico- culturales en el territorio, sino que la generación de procesos pedagógicos que dan oportunidad a la apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte. Comprenderlo de esta manera es afirmar que el estudiante es un sujeto activo en la construcción de la cultura artística, y no un mero receptor del acervo declarado como arte desde la institución.

Otro elemento indispensable en la gestión cultural es el trabajo colectivo, la acción en conjunto, la colaboración, el intercambio, la pluralidad de visiones y opiniones que enriquecen los procesos, para lo que se hace necesario el establecimiento y uso de redes de intercambio, de comunicación e interacción. Los procesos culturales son evidentemente colectivos, se desarrollan en las comunidades y para ellas, y la organización de las mismas se convierte en un elemento esencial para cumplir los objetivos planteados. La asignatura de artes visuales también propone trabajos colectivos, colaborativos, tanto entre estudiantes, como con el territorio.

O como concluye Anne Bamford en su libro “El Factor Waw”, “Un programa artístico de calidad, debe contar con las siguientes características: Colaboración activa entre centros escolares y organizaciones artísticas y entre profesores, artistas y la comunidad local.” En este sentido el docente de artes visuales debería adquirir herramientas que le permitan establecer redes entre estudiantes, entre colegas, con otras instituciones, con la comunidad, con artistas y otros agentes de la sociedad, puesto que los procesos de reflexión y creación son procesos colectivos donde pueden interactuar individuos de distintos ámbitos, enriqueciéndose mutuamente. De esta forma el docente de artes visuales se transforma en un articulador de estos agentes, habiendo identificado previamente el rol y el potencial de cada uno para el desarrollo de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Respecto de la construcción del conocimiento en las artes visuales, el CNCA (2017) afirma que “el trabajo artístico y cultural local debería permitir cierta participación más amplia para lograr sintonía con una identidad colectiva y que, además, permitiera relevar la importancia de las artes y su enseñanza”. Esto reafirma la idea de que la construcción del conocimiento en esta asignatura es un proceso colectivo, lo cual también destacan otros autores, como Aguirre (2005), que menciona el mismo concepto “la construcción colectiva del conocimiento”, o como Bamford (2009), que sostiene que es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes de las Artes, un trabajo en equipo y colaboración con fomento del debate, el intercambio de ideas y presentación de experiencias. CNCA (2012) por su parte hace alusión a un conjunto de proyectos ligados a la enseñanza de las artes en Chile, y donde también se establecen como pilar fundamental las experiencias con el arte que vinculen a distintos actores de la comunidad. El trabajo colectivo potencia una disposición positiva hacia el aprendizaje y, por lo tanto, la enseñanza de las artes está vinculada a un proceso multidimensional.

Finalmente, se puede destacar la difusión como otro ámbito fundamental utilizado por la gestión cultural y, presentado como uno de los ejes de la enseñanza de las artes visuales, se convierte en una dinámica necesaria para la participación, la interacción, la producción y también, la reflexión y la valoración tanto de las artes como del patrimonio generado por los mismos estudiantes. Es decir, no sólo valoración de las artes oficiales, sino también valoración de los trabajos de los estudiantes, de los ensayos y errores de sus propios procesos creativos que evidencian las juveniles reflexiones y apreciación en relación a las artes y al mundo que habitan. El rol del docente en la difusión del trabajo de sus estudiantes es saber discriminar la pertinencia del lugar donde se hará dicha difusión, en pos de una mejor valoración del trabajo realizado y los procesos de apreciación y reflexión que puedan darse en esta operación.

Estos son los ámbitos relacionados a acciones, estrategias o procesos propios de la gestión cultural, a las cuales el profesor de artes visuales puede recurrir para expandir las posibilidades de éxito en sus objetivos de enseñanza-aprendizaje.

Pero no sólo ciertas acciones propias de la gestión cultural, abordadas de manera aisladas podrían ser beneficiosas para un profesor de artes visuales, sino, y por sobre todo, la visión global del gestor cultural sobre los procesos culturales como un todo, un flujo de interacciones y dinámicas comunicadas y encadenadas con un propósito a largo plazo y no como pinceladas (o eventos aislados), sino más bien una constante interacción con el medio, participación artístico-cultural en este caso, apropiación del territorio, uso de las redes para comunicar, interactuar, enriquecerse unos a otros, difusión de las artes en pos de la apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

4.3 El contexto

En este apartado se abordará el contexto en que los docentes se desenvuelven y realizan sus prácticas, y de qué manera este se convierte en un factor que determina el quehacer pedagógico y las posibilidades de implementar acciones del ámbito de la gestión cultural en sus estrategias pedagógicas.

Contexto es, por definición, todo aquello que sucede alrededor de un acontecimiento, ya sea físicamente o de manera simbólica. Por lo tanto debemos entender por contexto lo local, regional, nacional, continental y finalmente global, en todos los ámbitos, el político, el social, el cultural, físico, natural, etc.

4.3.1 Contexto escolar

Las escuelas funcionan dentro de un contexto propio, que posee ciertos valores determinados, tradiciones, leyes, características culturales, sociales, políticas y de infraestructura que son fundamentales a la hora de llevar a cabo la tarea educativa.

Entre los elementos que le dan forma, están:

A) Contexto del Establecimiento:

- Modalidad de financiamiento.
- Administración y Dependencia.
- Historia.
- Estructura de funcionamiento y participación de sus actores.
- Niveles en los que se imparte docencia.
- Condiciones físicas.
- Entorno urbano / rural.
- Programas de apoyo.

B) Contexto de las personas.

- Personal (Recursos humanos).
- Estudiantado.
- Familias y sus características demográficas, sociales, políticas, culturales y económicas.

Según Beltrán, Lucero y García (2014), intervienen en el contexto otras variables de importancia, principalmente de carácter macro (políticas nacionales e internacionales que orientan los programas de estudio a nivel curricular), meso (condiciones institucionales) y micro (condiciones que interfieren directamente en el aula).

Junto con lo anterior, se puede afirmar, que hay criterios del Marco de la Buena Enseñanza (MBE) que también forman parte de un contexto de aula, que a su vez se ve afectado por el contexto general:

A) En el Dominio B, Creación de un Ambiente Propicio para el Aprendizaje:

- Criterio B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

B) En el Dominio D, Responsabilidades Profesionales:

- Criterio D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

En síntesis, existen diversos elementos de contexto que inciden directamente en el ejercicio de la profesión docente, estos son elementos del contexto general que inciden en la estructura y el operar de su propio contexto, y por ende, afectan su actuar y el cumplimiento del marco (MBE) entre estos elementos encontramos:

- Las políticas gubernamentales, sobre todo en materia curricular y de condiciones laborales.
- Una gran presión por responder a pruebas estandarizadas que busca dar clases homogéneas.
- Los ambientes, los recursos y la propia preparación no permite el logro de una educación inclusiva y personalizada.

Estos factores son determinantes a la hora de llevar a cabo procesos que involucran acciones del ámbito de la gestión cultural, ya sea por las inercias características de los establecimientos educacionales, donde se normaliza la clase frontal, el estudiante como mero receptor, se limita la participación activa de los educandos, prefiriendo que estos permanezcan en silencio y no se desplacen por la sala o por el establecimiento, y dificultando bastante que salgan de este, ya sea por la burocracia implicada en estos trámites o por aprehensión de apoderados, directivos y funcionarios. Por otro lado la angustiante presión por rendir en pruebas estandarizadas termina normando demasiado las dinámicas y las acciones pedagógicas.

A la hora de trabajar para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte, donde se necesita algo más de movilidad, libertad, exploración, ensayo y error y sobre todo salir del establecimiento de manera sistemática y regular, no se dan las facilidades para tales efectos. Y por último la formación del docente es absolutamente determinante en su quehacer, pues si este concibe el arte como un estamento oficial y no logra ver que en su territorio también existe material artístico-cultural, o no valora los procesos de sus estudiantes como aportes en el área, no podrá comprender el alcance de los beneficios de las acciones propuestas en este estudio.

En materia de incidencia del contexto en la enseñanza de las artes visuales, se han realizado escasas publicaciones, algunas desde prácticas óptimas, como lo hace el ya citado texto de Anne Bamford, “El Factor ¡Wuau!; El papel de las Artes en la Educación”, o bien desde la realidad concreta como lo hace el texto de Morales (2001).

4.3.2 La comuna de Buin como contexto

Las características del territorio, en este caso de conformación urbana y rural, se presentan como un agente potencial para desarrollar los tres ejes de la educación artística propuestos por el MINEDUC (2016). Tanto por sus paisajes, sus fiestas populares y festivales, su historia y tradiciones, sus comunidades y la presencia de instituciones artístico-culturales.

Buin es comuna y ciudad, pertenece a la Región Metropolitana y a la provincia de Maipo. Se localiza a 480 metros sobre el nivel del mar y se encuentra a una distancia de 35 km al sur de la capital regional. Pertenece al Distrito Electoral N° 30 y a la 7ª Circunscripción Senatorial (Santiago Poniente), con las comunas de Paine, Calera de Tango y San Bernardo. Sus límites son; por el norte la comuna de San Bernardo, por el este, la comuna de Pirque, al sur limita con la comuna de Paine, y al oeste con la de Isla de Maipo. Dos libros relatan sus orígenes, “Buin en el Corazón”, de Iván Cortés (1994) y “Cruzando el Río Maipo”, de Víctor Huerta (2011). En estos textos podemos hacernos una idea de la historia de esta comuna.

La Villa de Buin fue creada por Decreto Supremo del día 14 de Febrero de 1844 bajo el mandato presidencial de don Manuel Bulnes en terrenos que originalmente pertenecían a Luis Goicolea, ubicados al sur del puente del río Maipo, denominado Tango, en la orilla poniente del camino público que entonces conducía a la capital.

Su nombre se acordó para homenajear la heroica resistencia del Teniente Juan Colipí, hijo del Cacique de Concepción, en el puente del río Buin, en territorio peruano (la llamada Batalla de los Puentes) en el contexto de la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana en 1839.

En sus primeros años Buin era una modesta Villa, con cerca de 800 habitantes, dedicada principalmente a la agricultura, el comercio y los asuntos religiosos que, entre otros, debían realizarse en Maipo. La llegada del Ferrocarril y el Correo en 1862 cambia significativamente la vida de sus habitantes. La estación pasa a ser el centro de actividades económicas y comerciales y el correo trae consigo una conectividad y dinámica económica que le dan una nueva forma.

Comienza la construcción de emblemáticos edificios públicos, como la Escuela Pública de Hombres (grupo dos del Liceo A-131) inaugurada en Mayo de 1890, el Hospital San Luis (1887), la Cárcel y Juzgado de Letras. (1886). En 1889 llegó el servicio telefónico, primero en la estación de Guindos, desde donde se sostiene la primera conversación con San Bernardo y Santiago en perfectas condiciones, lo anterior contrajo una conectividad inmediata con Santiago. En 1907, llega la luz eléctrica, siendo primeras en encenderse las ampollitas de la casa de don Joaquín Benítez Barros, el primer alcalde de Buin. En 1912 llega la red de agua potable traída desde El Canelo.

Sus primeras calles fueron: La del Comercio (Balmaceda) De La Escuela (Condell) Del Carmen (Sargento Aldea), De Los Hermanos (Prat), De Las Delicias (M. Rodríguez) Cancha de Carrera (OHiggins), De La Cruz (José A. Bravo) Del Barrial (San Martín) Bajos del Diablo (camino Bajos de Matte y poblado del mismo nombre. Hoy Avenida Presidente Salvador Allende).

En sus comienzos se encontraba rodeada de fundos. El Recurso, El Rulo, Guindos, Los Tilos, El Diamante, Buin y Viña Bernarda al Oriente, Pontigo al Sur, Las Rejas al Norte y Fundo La Fábrica al Poniente. Otros eran: Flor de Maipo, Los Tilos, Fundo Guindos, Fundo Campino; Fundo de Salinas, Viña Carmen, Hijueta El Molino en Villaseca. Se instalan entonces las primeras industrias; El Molino Linderos (Villaseca) y la Fábrica de Papel de Envolver en Avda. O'Higgins. El Molino "La Paloma" en Maipo y fábrica de Conservas "Santa Adela" en Lo Salinas. En los años 40, la Planta Deshidratadora de Frutas en Guindos y la Cooperativa Vitivinícola. Las primeras grandes Panaderías conocidas fueron las de Amador Besoain y la Panadería Alemana de Ernesto Stolze, frente a la Plaza, después

“Franco Belga” de don Jorge Desormeaux, actualmente de don Sergio Deza que constituye un lugar emblemático ya que funciona más de un siglo en el mismo lugar y dedicado al mismo giro.

La Parroquia de Buin fue inaugurada el 08 de Noviembre de 1888 siendo su primer Cura don Leoncio Salas, y en el mismo lugar de la antigua construcción que se levantaba al centro de la vereda oriente de la calle Pérez, frente a la Plaza. Tiempo después se construyó la actual Iglesia.

La Maternidad data de 1916 y el Pabellón de Niños, donación de la familia de don Domingo Matte Pérez, de 1937. A raíz del terremoto de 1985 y dado su estado ruinoso, el Hospital debió ser demolido siendo reemplazado por el actual. El 25 de julio de 1920 se funda la Cruz Roja y el 1 de diciembre de 1929, la Primera Compañía de Bomberos. En 1945 se funda la Asociación de Fútbol y el el 26 de Julio de 1937, el Rotary Club.

Fue cabecera del departamento de Maipo hasta el año 1929 cuando pasó a ser una comuna del departamento de Maipo, capital San Bernardo.- El año 1937 Buin recuperó su calidad de Capital del Departamento de Maipo hasta que la Regionalización terminó con el sistema. Actualmente Buin es capital de la comuna del mismo nombre e integra con Paine, Calera de Tango y San Bernardo (capital) la Provincia de Maipo.

Según los Reportes Estadísticos Comunales 2017, de la Biblioteca del Congreso Nacional, los establecimientos educacionales de la comuna son 50 en total, con 14 municipales, 28 particulares subvencionados y 5 particulares pagados. Y respecto de la cantidad de estudiantes, la matrícula total de la comuna es 21.243, de las cuales 3.419 pertenecen a enseñanza media científico-humanista y 1.873 pertenecen a enseñanza media técnico profesional.

La Comuna de Buin cuenta actualmente con diversos lugares de atracción cultural, arquitectura patrimonial y patrimonio natural, como también sus habitantes poseen un potencial invaluable en patrimonio inmaterial, primero por ser sitio de asentamientos mapuches y hogar de muchas familias descendientes de esta etnia, y segundo, por sus quehaceres tradicionales como la cestería, el tallado en madera, la jardinería (Buin es zona de viveros) y cocinería tradicional entre otros. Como también el muralismo, que en esta comuna se destaca por su colorido y motivos étnicos, desplegado por todo el territorio.

Los eventos de la comuna están más bien relacionados a la venta y promoción de productos de la zona, como la Fiesta de la Vendimia: exposición de empresas vitivinícolas, folclor, artesanías, gastronomía, cata de vino y pisada de uva. Son tradicionales algunas ferias locales, como La Feria de la Sandía en Paine, la Feria de la Papa en Viluco o la de Isla de Maipo, realizadas una vez al año con formato de stands, juegos infantiles y espacios de encuentro al aire libre.

La gran fiesta de la Comuna es la Semana Buinense, organizada por la Municipalidad en febrero y que tiene lugar en el Estadio Cacique con entrada liberada, patio de comidas y un gran escenario donde se dan cita durante 5 días números musicales y de humor, al más puro estilo Festival de Viña. Sólo asientos preferenciales son pagados. Los artistas invitados son, por ejemplo Los Tres, Gepe, Santa Fera, Los Charros de Lumaco, 31 Minutos, y en el Stand Up Comedy personajes como Felipe Avello o Allison Mandel. Sumado a esto un variopinto desfile de artistas populares.

Como instancia cultural cabe destacar el Festival de Teatro de Buin, producido hace 12 años a pulso por la Compañía de Teatro Entrepárentesis, ejemplo de autogestión y trabajo comunitario, reuniendo cada año entre 12 y 15 Compañías de Teatro con sus obras a fines de enero y en ocasiones logra sustentarse con fondos regionales.

Por último el 2018 el actual alcalde de Buin, don Miguel Araya Lobos, impulsó un Festival Inter-escolar de la Voz, que tal vez veamos replicarse nuevamente en años posteriores.

Según Nivaldo Flores, profesor en la asignatura de historia y gestor cultural independiente, fundador del Archivo Histórico de Buin, quién se desempeña actualmente tanto en la docencia como en la gestión cultural territorial, declara que la Comuna tiene varias deficiencias en el plano cultural, puesto que:

“Dentro del PLADEM que es el Plan de Desarrollo de Educación de la comuna, no hay mucha valorización, en este caso de los procesos culturales. La participación de los alumnos, en esta comuna que es una comuna rural, una comuna que su foco cultural está muy centralizado, hablo de localidades que jamás en su historia han tenido puntos de cultura o talleres de formación, etc. Hoy día la participación de los muchachos prácticamente tiene que ver con la animación cultural, que tiene que ver con su participación viendo espectáculos de escenario o cine”.

(Nibaldo Flores, 2018)

Según el entrevistado, los dineros que llegan a la Municipalidad no llegan a las agrupaciones culturales del territorio.

“No se reparte, el año pasado nacieron las políticas culturales 2017 – 2022, así que Chile tiene sus políticas culturales y tú las lees y te das cuenta que hay mucho por hacer, entonces los espacios culturales independientes no tienen apoyo, los artistas de base... estamos hablando de miles de compañías de teatro, de circos, radios comunitarias, pasacalles, gente que está todo el día haciendo auto gestión...”

(Nibaldo Flores, 2018)

Ante estas declaraciones que reclaman por el centralismo cultural y el escaso apoyo a las manifestaciones locales, podemos inferir la importancia que tiene que el docente de artes visuales se convierta en un agente que dé espacio a las expresiones territoriales en el establecimiento educacional donde se desenvuelve, utilizando ejemplos artístico-culturales tanto en los ejercicios de apreciación como en su difusión, dentro y fuera de la escuela, considerando los procesos creativos de sus estudiantes como producción local artístico-cultural y trabajando activamente para su difusión.

4.3.3 El rol de las Instituciones Artístico Culturales (IAC)

En relación a lo que señala el texto de Bamford, (2009) es fundamental “la colaboración activa entre los centros culturales, instituciones artísticas, profesores, artistas y comunidad local, con oportunidades de exposición y representación pública, el énfasis en la colaboración, la formación continua y estructuras escolares flexibles”.

Junto con ello, también la autora constata las deficiencias en esta relación al caracterizar las siguientes condiciones:

- Existe rigidez entre los centros escolares y las instituciones culturales.
- No se estimula la participación de la comunidad ni de las instituciones culturales.
- No existen procesos formales de evaluación.
- Predominio del enfoque en resultados y no de procesos.

- Limitaciones recursos humanos y físicos impiden que los niños se involucren en forma activa en sus aprendizajes.
- Existen solo experiencias aisladas y puntuales de vinculación.

Todas estas condiciones, según la autora impiden una educación artística de calidad.

Hoy en día los espacios culturales de la comuna conformados como Corporaciones son el Centro Cultural de Buin y la Corporación Cultural Al Sur del Maipo. Existen, además agrupaciones sin espacio físico pero que cuentan con personalidad jurídica, como los Escritores del Maipo o los Músicos del Maipo, grupos de baile y comparsa, entre otras. También se encuentra emplazado en Alto Jahuel, el Museo Andino, parte de la Viña Santa Rita, que ostenta una importante colección de arte precolombino, incluyendo una pieza del oro, como también una sección de artesanía popular asociada a las labores del campo. Por último un atractivo lugar de concurrencia masiva es el Parque Zoológico Buin Zoo.

4.3.4 Las IAC en Buin

En este apartado se harán breves referencias a las instituciones artístico culturales que podrían ofrecer alternativas para los profesores como espacios en los cuales vincularse con el territorio, de manera constante y sostenida en el tiempo, para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Centro Cultural de Buin

Inaugurada el 3 de enero de 2016, la primera fase de la construcción del Centro Cultural de Buin (CCB) se enmarca en el Programa Centros Culturales del CNCA, con el firme objetivo de articular una infraestructura cultural con la participación ciudadana, no sólo en términos de consumo, sino también de creación individual y colectiva, localizada en pleno centro de la comuna. Dependiente de la Corporación Cultural de Buin los dos primeros años funcionó con una oferta cultural consistente en talleres gratuitos para la comunidad, obras de teatro, proyección de películas abiertas a todo público y exposiciones de artistas locales, como también sede de eventos organizados por diversas agrupaciones culturales. Sin embargo su administración cambió un par de veces de mano, en un inicio dependía de la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), pero no generó ningún proyecto, luego, el 2018 pasa a depender de la Corporación Cultural, que fue fuertemente cuestionada, y en 2019 volvió

a depender de la DIDECO, encargada del desarrollo social, económico y cultural de la comuna.

Con un programa de investigación periodística emitido por la televisión abierta el sábado 6 de julio de 2019 (Informe Especial. TVN)³ casi enteramente dedicado a estos problemas, la nueva administración ha tenido que asumir las pérdidas y re direccionar el rumbo cultural de la institución. Según su actual gestora cultural Esperanza Reyes: "...finalmente y sin querer ser pesimista, pero son dos años que perdiste, donde no hiciste gestión, no tuviste una misión... entonces yo lo que pude hacer fue una manera anual de armar con un presupuesto que venía como ya listo, porque venía del año anterior y me tuve que adaptar a aquello y tratando de poder traer obras de calidad con el presupuesto que hay".

Y esta la nueva administración se ha tratado de poner al día, la entrevistada comenta con satisfacción: "Tenemos alrededor de 17 talleres gratuitos para la comunidad, no pagan nada, nosotros en el fondo ofrecemos el espacio y ofrecemos el profesional (...) Tenemos taller de pintura, danza, en danza tenemos varias categorías, tenemos danza moderna, tenemos ballet y tenemos danza integral, entonces tenemos a partir de los 4 años hasta los 14. Tenemos coro polifónico del adulto mayor, tenemos teatro adulto, teatro infantil, tenemos pintura para el adulto mayor y estamos tratando de abrir otro polo cultural en Maipo."

Esta importante oferta de talleres se enmarca en lo se denomina la Escuela de Artes Municipales, que funciona desde antes de la construcción del actual centro cultural, a la cual se han ido sumando iniciativas según demanda del público. Según la agregada cultural uno de sus principales pilares "es poder entregarles las herramientas para desarrollar disciplinas artísticas a los vecinos y vecinas de la comuna de manera gratuita".

Dentro de las nuevas iniciativas se ha firmado este año un convenio interno de colaboración gratuita entre la Corporación Corpartes y la Municipalidad de Buin, que pone a disposición de los habitantes de Buin la oferta cultural de este importante centro cultural de la capital.

³ Programa "Informe Especial" emitido por Televisión Nacional de Chile 6 de julio de 2019. Obtenido de: <https://www.24horas.cl/programas/informeespecial/informe-especial-corporaciones-municipales-tierra-fertil-para-la-corrupcion-3440052>

La Municipalidad facilita los buses y los ciudadanos que se inscriban previamente son llevados a Corpartes, (situado en la comuna de Las Condes) donde pueden asistir a exposiciones, obras de teatro e incluso sesiones de ensayos musicales. También en el contexto de Sanfic Educa, Corpartes acude a la comuna de Buin con sesiones de cine y mediadores culturales que realizan actividades con los estudiantes de los colegios municipales invitados a estas proyecciones.

Sin embargo todo esto funciona sin plan de mediación y educación. Solamente dos funcionarias, la gestora cultural y su asistente, llevan el engranaje completo del Centro Cultural. La oferta se da a conocer a través de una cuenta de Facebook, por lo que el público que accede a la información es limitado, (si pensamos que el adulto mayor casi no maneja la tecnología y la juventud ya no utiliza el Facebook, sino que se mueve por otras redes). La Municipalidad ayuda con afiches cuando se necesita publicitar algún evento, pero es evidente que este enorme Centro Cultural podría funcionar mucho mejor y prestar un mejor servicio a la comunidad. La actual agregada cultural reafirma estas deficiencias: “No hay nada... el Plan de Cultura no está y al tú no tener un Plan de Cultura que es una visión más menos a 4 años, yo no puedo postular a la cartelera que tiene Red Cultura porque no está en mis planes... cuál es mi Plan Estratégico para hacer esto.”

Y, según explica, no se aventura a desarrollar un plan estratégico a cuatros años, pues no sabe si estará en el cargo el próximo período, denotando una enorme inestabilidad en el funcionamiento de la institución. La entrevistada confiesa que este año se ha propuesto trabajar en la “formación de público” como única meta.

Todos los problemas que ha tenido esta institución redundan finalmente en una baja participación cultural. Según Nivaldo Flores, gestor cultural y profesor municipal de la comuna, la participación artístico-cultural de los estudiantes de Buin “...es súper baja, hoy día te doy ejemplo... yo en un curso puedo preguntar cuántos conocen el Centro Cultural de la Comuna y de 40 cabros, dos o tres han vendido y esto ya lleva dos o tres años...”.

Tal vez esto no sea privativo de la comuna de Buin, según Nivaldo Flores, el 70% u 80% de los Municipios no tienen un Centro Cultural, cuentan con una pequeña oficina para cultura donde trabaja un solo individuo:

“...entonces tú vas al municipio y hay una persona trabajando para el territorio, entonces desde ahí ya no entra la acción territorial, no estamos reconociendo al artista, no sabemos en qué se está moviendo, entonces las personas que están a cargo de generar estos procesos de cambio no tienen el tiempo ni para pensar en un proceso. Porque están tan metidos en que tienen que darle cabida al grupo que viene a pedir la sala, la persona que está allá. Entonces los Municipios están cegados y no han visto la riqueza cultural que le pueden sacar como provecho.”

(Nibaldo Flores, 2018)

Esto se verifica en este caso en el CCB, pues no cuenta con equipo de mediación y educación para atender un público numeroso, son sólo dos personas las que están a cargo de todo el funcionamiento, la agregada cultural y su asistente.

Centro Cultural al Sur del Maipo

Institución privada que funciona desde el año 1992 promoviendo talleres pagados de música, yoga, masoterapia, taichi, pintura y mosaico, entre otros. También ofrece una sala de exposiciones y un café. Realiza algunos eventos como lanzamiento de discos, libros y alberga algunas asociaciones como la Asociación de Músicos de Buin. El espacio es reducido y no tienen una política de vinculación con instituciones educacionales, aunque en ocasiones realizan concursos de pintura infantil y juvenil, donde se invita a los colegios a participar y se culmina con una exposición de los trabajos de los estudiantes. Al ser una institución privada, el acceso es restringido a quien pueda pagar los altos precios de los talleres y si bien cuentan con clientes permanentes, no es un lugar de convocatoria masiva. Su localización es muy central, se encuentra en una de las calles principales de la comuna, muy cercana a la plaza de Buin, pero lo más concurrido es el café.

Museo Andino

Inaugurado en enero del 2006 por la Fundación Claro Vial, en alianza con la Viña Santa Rita y acogido a la Ley de Donaciones Culturales, este museo exhibe la colección privada donada por Ricardo Claro y su señora María Luisa Vial, que consiste en más de 3.000 valiosas piezas de culturas precolombinas, incluyendo una pieza del oro y elementos de la

cultura mapuche y del período de mestizaje en Chile, todas ellas con alto valor arqueológico y patrimonial.

Cuenta con área educativa que ofrece visitas guiadas gratuitas con previa inscripción a instituciones, establecimientos educacionales y profesores a quienes se ofrecen variados servicios, entre ellos, material educativo confeccionado por un equipo de profesionales. Se emplaza en la Viña Santa Rita de la localidad de Alto Jahuel, en un entorno privilegiado, y aunque es un poco difícil el acceso, se convierte en una interesante oportunidad de visita. Sin embargo no todos los establecimientos lo conocen y no son todo lo habituales que se podría esperar considerando la alta calidad de la oferta.

Buin Zoo

Si bien no se trata de una institución dedicada a las artes, es parte activa de la cultura de la comuna y su sello distintivo. Iniciado por el médico veterinario Ignacio Idalsoaga, primero como centro de rehabilitación de fauna dañada y luego como cementerio de mascotas (“El Parque de Asís”), no fue sino hasta 1990 que se le otorga el reconocimiento por parte del Servicio Agrícola y Ganadero de Chile (SAG), obteniendo así los permisos para su existencia como zoológico. Luego en 1998 con motivo del encuentro latinoamericano de zoológicos realizado en Puebla (México), se reconoce, entre 14 parques en competencia, a “El Parque de Asís” como el zoológico con mayor proyección latinoamericana, provocando de esta forma su despegue definitivo y en 1999 se crea el Buin Zoo como lo conocemos hoy, dejando “El parque de Asís” circunscrito sólo al cementerio de mascotas.

Convertido hoy en el parque zoológico más grande y moderno de Chile, funciona como una empresa familiar, forma parte de la Asociación Latinoamericana de Parques Zoológicos y Acuarios (ALPZA) y cuenta hoy con 12 hectáreas construidas, más de 2000 ejemplares de 250 especies diferentes. Si bien su entrada es pagada, existen convenios y rebajas para escolares, además de una serie de actividades educativas, circuitos pedagógicos, entrega de material didáctico y es un gran panorama para la familia. A pesar de que su público no es mayoritariamente de la comuna, muchos habitantes de Buin lo conocen y están orgullosos de ser como comuna un polo turístico muy atractivo gracias a que este zoológico está emplazado en el sector. Fuente inagotable de temas de discusión, aprendizaje

significativo y material de trabajo para todas las áreas educativas, no debería dejar de utilizarse para desarrollo de habilidades en niños, jóvenes y adultos.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

En el afán de efectuar un diagnóstico de la presencia de ámbitos de acción de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas de docentes de artes visuales en Enseñanza Media de colegios de Buin, que aporten en la tarea de cumplir con los objetivos propuestos por el MINEDUC, respecto del desarrollo de la apreciación estética, la creación artística, la reflexión crítica, la difusión y valoración del arte, se efectuaron 7 entrevistas a docentes de artes visuales de la comuna de Buin.

5.1 Tipo de estudio

Estudio exploratorio y descriptivo de tipo cualitativo que busca mostrar la realidad asociada a los ámbitos de gestión cultural presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes de artes visuales.

En primera instancia se recopila información secundaria revisando bibliografía especializada sobre educación artística, contexto educacional y gestión cultural en el territorio, sobre el papel del docente de artes visuales en la actualidad y sobre la comuna donde se ha focalizado la muestra.

En una segunda fase, se busca información primaria aplicando un cuestionario a 7 profesores del área que se desempeñen o se hayan desempeñado estos últimos años en la asignatura de artes visuales en la educación formal de Buin, a nivel de enseñanza media.

5.2 Criterios de selección de la muestra

Se seleccionaron 7 docentes de artes visuales de enseñanza media en la asignatura de artes visuales que pertenecen a:

Criterio territorial: Establecimientos educacionales de la Comuna de Buin con diferentes realidades y localizaciones; dos en la ciudad de Buin, uno en la localidad de Alto Jahuel, uno en la localidad de Linderos y dos en el camino que conduce a la localidad de Maipo.

Criterio administrativo: Establecimientos con diferentes tipos de dependencia. En este caso los profesores entrevistados pertenecen respectivamente a dos establecimientos particulares, un establecimiento de administración delegada, un establecimiento particular subvencionado y dos establecimientos municipales.

5.3 Caracterización de participantes y establecimientos educacionales

Caso 1

Establecimiento Educacional: Liceo Cardenal Caro (Administración delegada)

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Primero a cuarto medio.

Descripción: Se trata de un colegio tradicional en la comuna, fundado en 1944, mixto, público, administrado por una fundación de orientación católica, emplazado en un entorno urbano. Se autodefine como perteneciente

“...a una comuna agroindustrial. Sus tres secciones están emplazadas en el corazón de la Comuna de Buin (...). De acuerdo a los datos del Departamento Social del Liceo 1, el 30% de los padres o jefes de hogar trabajan como operarios en actividades agrícolas (operarios de empresas vitivinícolas, empresas procesadoras de frutas, granos, entre otros), el 40% de las madres son asesoras del hogar, reponedores de supermercados o trabajan en actividades informales y/o de servicios” (Obtenido de su P.E.I. en http://www.lccbuin.cl/web/?page_id=1403)

La enseñanza media se ubica en una sede separada de la básica y ofrece a sus estudiantes de educación media el área científico-humanista y técnico-profesional. En este nivel, en el área científico-humanista, los cursos se dividen entre artes visuales y musicales, por lo que la profesora enfrenta aulas de máximo 30 estudiantes.

Caso 2

Establecimiento Educacional: Saint James School

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Quinto básico a cuarto medio

Colegio particular pagado, mixto, de dos cursos por nivel desde kínder a cuarto medio que funcionan en la misma sede, en lo que su comunidad suele llamar “un ambiente familiar”.

La comunidad educativa proviene de una clase media acomodada y la sede única se ubica en un sector urbanizado, en el camino que comunica la ciudad de Buin con la localidad de Maipo

Se imparten, en enseñanza media, 2 horas a la semana de artes visuales y música de manera optativa, por lo que la docente en su clase maneja entre 15 y 20 estudiantes. La docente dicta, además, un electivo de arte, que se ofrece entre muchos otros de diferentes especialidades entre los que los estudiantes deben elegir.

Caso 3

Establecimiento Educacional: Liceo A131 Haydée Azócar Mansilla

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Primero a cuarto medio.

Descripción: Colegio mixto, público, municipal, inclusivo, con estudiantes vulnerables cuya administración está a cargo de la Corporación de Desarrollo Social de Buin. Su origen se remonta a la Escuela Superior de Hombres número 1, fundada en 1891, que posteriormente se fusiona con la Escuela número 2 de mujeres, en 1953, pasando a llamarse Escuela Consolidación de Experimentación de Buin. El año 78 adquiere su nombre actual y en el 92 adquiere la modalidad de Liceo Polivalente, al incorporar la Enseñanza Técnico Profesional.

Su emplazamiento es urbano, la enseñanza media se encuentra en el centro de la Comuna, frente la Plaza de Buin y la enseñanza básica funciona en una sede ubicada a unas 8 cuadras. La sede en que la docente trabaja recibe un gran número de estudiantes, por lo que trabajan en la asignatura 4 especialistas y conforman un departamento de artes, realidad que le permite a los docentes organizarse, aunar criterios, nutrirse de las experiencias de sus colegas y funcionar con proyectos a más largo plazo. Incluso es posible que ya para el año entrante la institución acceda a las peticiones del departamento de artes y envíe a uno de sus integrantes a congresos o simposios de la especialidad. Cantidad de estudiantes por sala: 40

Caso 4

Establecimiento Educacional: Liceo A131 Haydée Azócar Mansilla

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Primero a cuarto medio.

Descripción: Colegio mixto, público, municipal, inclusivo, con estudiantes vulnerables cuya administración está a cargo de la Corporación de Desarrollo Social de Buin. Su historia fue mencionada en la presentación del caso anterior, pues se trata de otra docente del mismo establecimiento. Se encuentra ubicado en un contexto urbano, frente a la plaza de la comuna. Funciona en esa sede sólo la enseñanza media que es muy numerosa, encontrándose la enseñanza básica en otra sede relativamente cercana.

Caso 5

Establecimiento Educacional: Colegio San Isidro de Linderos

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Primero a cuarto medio. (La docente trabajó en el establecimiento durante 19 años, sin embargo, hace dos, se encuentra jubilada)

Descripción: Institución particular pagada, forma parte de la Red Regnum Christi, (Legionarios de Cristo) por lo tanto de inclinación católica, mixto, pero con cursos de varones y damas por separado. Su emplazamiento es semi-rural, se ubica en la localidad de Linderos y su nivel socioeconómico es alto. El número de alumnos por sala es de unos 25 a 28 estudiantes y en artes visuales se mezclan hombres y mujeres. Cada estudiante trae sus materiales y no hay inconveniente en solicitar lo que se necesite.

Caso 6

Establecimiento Educacional: Colegio San Fernando de Buin

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Primero a cuarto medio. (Trabajó 4 años en el establecimiento y ya hace dos que no ejerce en él. De ese momento a la fecha la institución pasó de particular subvencionada a particular pagada, pero para los efectos de lo que responde la docente se tratará este caso como colegio particular subvencionado).

Descripción: Colegio es mixto, de régimen particular subvencionado, el nivel socioeconómico de sus familias es clase media. Se encuentra localizado en una zona urbanizada, pero en el camino que une la ciudad de Buin con la localidad de Maipo. Distante del Saint James por menos de dos kilómetros. Contiene dos cursos por nivel de preescolar a octavo básico, uno por nivel en enseñanza media y todo funciona en la misma sede.

Caso 7

Establecimiento Educacional: Liceo Alto Jahuel

Cursos en que trabaja la docente entrevistada: Tercero y cuarto medio.

Descripción: Liceo público, gratuito, mixto, inclusivo y vulnerable con administración municipal, dependiente de la Corporación de Desarrollo Social de la Comuna de Buin. Es una institución con Fundamento Humanista Cristiano, muy antiguo en la comuna y los estudiantes provienen de hogares de bajo nivel socioeconómico y educacional cuyos padres son en su mayoría temporeros del sector agrícola, predominando los cultivos de frutas de exportación y actividades relacionadas con el rubro.

Con dos cursos por nivel, arriba de 35 estudiantes por sala, permanecen en el establecimiento hasta las 17:30 y se distribuyen en diversos talleres extra-programáticos por las tardes. En primero y segundo medio no se imparte la asignatura, los estudiantes saltan de octavo a tercero medio en sus clases de artes visuales. Existe un electivo que ella misma imparte para los niveles a los que no atiende.

5.4 Instrumento de levantamiento de información

Como método de recopilación de información se utiliza un cuestionario con determinado número de preguntas, relativas a una o más variables, para alcanzar los objetivos que se han planteado en la investigación. En este caso se trata de preguntas que permiten recoger información de tipo cualitativo. Para ver el detalle se adjunta este cuestionario en anexos.

Este instrumento se elabora con el fin de lograr un panorama respecto de 3 dimensiones:

Dimensión I.- Ámbitos de acción de la gestión cultural: En esta dimensión se indaga la existencia de ámbitos de acción de la gestión cultural utilizados como herramientas en las prácticas docentes, orientadas a la vinculación con el medio, participación cultural, apropiación del territorio, y establecimiento de redes de intercambio que aporten para el desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Dimensión II.- Contexto profesional e institucional. En esta dimensión se abordan las características del contexto profesional, institucional y cultural que, desde la mirada docente, favorecen o dificultan las prácticas ligadas a la gestión cultural.

Dimensión III.- Impacto de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas. En esta dimensión se investiga si existen evidencias de cómo ciertos ámbitos de acción de la gestión cultural están impactando en las prácticas docentes en artes visuales asociadas con el desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Adicionalmente se entrevistaron a dos profesionales relacionados con la gestión cultural territorial:

Nibaldo Flores, docente en la asignatura de historia y gestor cultural, (fundador del Archivo Histórico de Buin), quién se desempeña hoy en la comuna en ambas facetas y puede aportar con una visión general del territorio, de la gestión artístico-cultural municipal y del papel de los establecimientos educativos en la participación artístico-cultural juvenil.

Esperanza Reyes, agregada cultural el Centro Cultural de Buin, licenciada en comunicaciones y multimedia, con estudios de gestión cultural y producción de eventos, para tener un enfoque desde los espacios oficiales en su contacto con los jóvenes.

5.5 Dimensiones del análisis

Dimensión I - Ámbitos de acción de la gestión cultural:

Subdimensiones:

I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio: En primera instancia se consulta al docente por la existencia de acciones relacionadas con participación artístico-cultural e interacción con el territorio en sus prácticas pedagógicas. Se pregunta si lleva a sus estudiantes a museos, galerías o centros culturales y con qué frecuencia, como también si les encarga a sus estudiantes tareas o investigaciones para las que tengan que desplazarse por el territorio.

I.b.- Vinculación con el medio: Se indaga respecto de acciones que promuevan la vinculación con el medio, como si artistas, curadores, artesanos o teóricos visitan el establecimiento, cómo se gestiona esto y si se realizan obras en conjunto con especialistas dentro o fuera del establecimiento.

I.c.- Difusión: Se pregunta al docente por acciones que tengan que ver con la difusión, si realiza exposiciones de obras de los estudiantes, con qué frecuencia y qué público las visita, si invita a otros colegios, a los apoderados, si son abiertas a la comunidad o se emplazan fuera del establecimiento, y por último, si tienen publicaciones donde aparezcan las obras o trabajos de los estudiantes, como semanarios, diarios murales, revistas, redes sociales, página web, etc. donde estas creaciones se difundan.

Dimensión II.- Contexto profesional e institucional.

Subdimensiones:

II.a.- Profesionales: Participación cultural (personal), perfeccionamiento y cobertura curricular. Se consulta por su participación artístico-cultural, la frecuencia de esta, los cursos de perfeccionamiento que ha cursado por iniciativa propia y se indaga sobre cobertura curricular.

II.b.- Institucionales: Se pregunta si el establecimiento le proporciona cursos de perfeccionamiento, espacio, materiales, infraestructura adecuada para el ejercicio de su especialidad, además, cuál es la concepción que la institución tiene de la asignatura y cuál es el valor que le otorga dentro del quehacer general, si premia, incentiva y pone en valor y si considera la educación artística como instancia de desarrollo cognitivo.

II.c.- Generales. Opinión sobre políticas públicas y su bajada al aula: Se le consulta a los docentes su opinión respecto de las condiciones generales de la asignatura respecto de las políticas públicas, por el número de estudiantes por sala, número de horas, exigencias, currículum y electividad de la asignatura.

Dimensión III.- Impacto de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas.

Esta dimensión busca indagar respecto de cómo la gestión cultural está impactando en las prácticas docentes en artes visuales asociadas con el desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte. Se consulta a las docentes que han referido realizar acciones del ámbito de la gestión cultural si estas dinámicas han logrado algún impacto visible en el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

6 ANÁLISIS GENERAL POR DIMENSIONES

A continuación se lleva a cabo un análisis de la información recabada tomando los hallazgos que se consideran más relevantes para dar cuenta de los objetivos establecidos. En este apartado se analizan las respuestas en general de todos los entrevistados sin identificar a cada uno. El detalle por caso se encuentra en tabla adjunta en los anexos.

6.1 Dimensión I - Ámbitos de acción de la gestión cultural

Resultados por subdimensión

I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio:

En este ámbito, las respuestas dieron cuenta de la baja frecuencia de salidas pedagógicas, en 6 de los casos, una sola vez al año y no con todos los cursos. Dos de las entrevistadas relatan que salieron este año y no habían salido a ninguna parte en los tres años anteriores (Caso 1, Liceo Cardenal Caro y Caso 2, Saint James School). Y una docente confiesa no atreverse a salir con sus estudiantes por sentir que se trata de una responsabilidad demasiado grande y no confía mucho en sus estudiantes (Caso 7, Liceo Alto Jahuel). A pesar de ser estas eventuales salidas pedagógicas evaluadas de manera positiva en el desarrollo de habilidades, no se aprecia por parte de las docentes el fomento de una vinculación con el territorio de manera sostenida en el tiempo, y no se observa la utilización de metodologías orientadas a generar dichos vínculos como se entienden desde la gestión cultural.

Sólo una docente relata haber enviado a sus estudiantes a Santiago a realizar un trabajo que consistía en filmar videos de 5 lugares patrimoniales, (Caso 6, Colegio San Fernando de Buin), pero tuvo reclamos por parte de los apoderados por la dificultad que implica trasladar a los estudiantes tan lejos. Se observa que ante esta problemática, la profesora no consideró el territorio cercano como una posibilidad donde obtener los mismos resultados, dejando entrever la concepción de que sólo en Santiago hay cultura.

I.b.- Vinculación con el medio

Respecto de artistas o expertos que visiten el establecimiento, sólo una de las docentes relata la concurrencia de artistas a su colegio en instancias del “Día del Arte” celebrado todos los años (Caso 5, Colegio San Isidro de Linderos). Pero no es posible asegurar que

esta acción sea comprendida como relevante a la hora de diseñar metodologías que impacten en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues se trata de un evento aislado, desvinculado del proceso creativo de todo el año y en este caso (un establecimiento ABC1), además, la docente tiene la sensación de que gran parte de la comunidad escolar desmerece la asignatura:

“el colegio es muy exitista en el sentido que los puntajes, la PSU, etc... entonces yo creo que ellos lo que les importa es sacar buena nota en matemáticas. De repente tú estabas en la mitad de la clase y te das cuenta que uno está haciendo el facsímil. Entonces, ya... qué opinan, no, lindo, lindo... pero pasemos... ellos, era el momento como de relajarse, van a arte así”. (Docente Caso 5. Colegio San Isidro de Linderos)

Otra docente relata haber llevado músicos de comparsa y arte callejero a su establecimiento en una oportunidad (Caso 6, Colegio San Fernando de Buin), pero tuvo una mala experiencia por no saber gestionar adecuadamente los pagos y terminó poniendo dinero de su bolsillo, lo que la hizo decidir no volver a intentar tales iniciativas.

Por lo expuesto no se observa que estos eventos anuales donde se invitan artistas, sean aprovechados desde el ámbito de acción de la gestión cultural, es decir, con el propósito de fomentar vínculos con creadores locales o nacionales. Por otro lado, un sólo evento no constituye práctica habitual y no logra producir efectos significativos, por ejemplo, en la apreciación del arte por parte de los estudiantes o en la reflexión y valoración del mismo. Estos procesos se facilitan en un contacto constante con creadores, trabajadores o cultores del arte, con quienes podrían los estudiantes entablar un diálogo enriquecedor que propicie la creación, la reflexión y comprensión de la mecánica de las dinámicas artísticas o la comprensión e interacción con el medio local o nacional.

I.c.- Difusión

La difusión se aprecia solamente en las exposiciones de los trabajos de los estudiantes dentro del establecimiento, cuatro de las entrevistadas asegura haber realizado exposiciones de algunos de los trabajos de sus estudiantes dos veces al año (Caso 1, Caso 2, Caso 5 y Caso 6), pero en tres de ellos el público que accede a estos eventos es solamente la comunidad escolar de la sede en que se ocurre este evento. Sólo en el Caso 2, la docente relata que a una de sus exposiciones también recibió de público a algunos apoderados, pues la exposición coincidió con muestra de talleres, entonces los padres que

asistieron a ver la presentación de otros talleres (como danza, karate, música), pudieron pasar por el lugar donde estaban expuestas estas obras. La docente del Caso 5 afirma que realizaba exposiciones, al menos una vez al año, a veces dos, en el patio, en atriles y paneles especiales para dicho efecto, “pero sólo lo veían ellos, convidar a los papás ya era como mucho”.

En uno solo de los establecimientos (Caso 5, Colegio San Isidro de Linderos) las obras de los estudiantes se visibilizan en página web, publicaciones o semanarios, por lo que se observa que esta práctica se da en uno solo de los casos.

No se observa otro tipo de difusión. No se difunden entre los estudiantes obras del arte local, no se trabaja en difusión en redes sociales, no se exponen los trabajos de los estudiantes fuera del establecimiento y no se participa en concursos externos, donde tal vez las obras que resulten ganadoras sean expuestas en otros locales.

Dimensión II - Contexto profesional e institucional

Resultados por subdimensiones

II.a.-Profesionales:

Participación cultural (personal), perfeccionamiento y cobertura curricular.

Las respuestas evidencian una escasa participación cultural por parte de los profesores de artes visuales. Difícilmente se puede incentivar a realizar una actividad que uno mismo no ejecuta. La mayoría se disculpa por la distancia, el tiempo que le queda después del trabajo y la baja oferta comunal. Las dos docentes que declaran asistir constantemente a actividades artístico- culturales, afirmando tener una alta participación en estos ámbitos viven en Santiago. (Caso 5 y Caso 6).

Ninguno de los establecimientos le ha ofrecido cursos de perfeccionamiento a sus docentes en la especialidad de artes visuales. Esto puede deberse a que en 5 de los 6 establecimientos donde se entrevistaron profesores las docentes son la única profesional en enseñanza media. Solamente en el Caso 3 y Caso 4, las profesionales pertenecientes

al Liceo A 131, al tener varios cursos por nivel, cuentan con un departamento de artes con 4 colegas.

A todas las docentes consultadas les gustaría que le llevaran a su colegio cursos de perfeccionamiento. Piden diferentes especialidades dentro de las artes visuales, como historia del arte, didáctica, técnicas artísticas y sobre todo técnicas más actuales, relacionadas con artes multimediales, video arte, cine, etc. Interesante que una docente ante la consulta de qué le gustaría tener como curso de perfeccionamiento, responde que le gustaría que “los llevaran a ver exposiciones”. Otra docente declara que le gustaría obtener cursos de arte urbano, performance y abrir la educación artística a otros lenguajes, pues eso “no se lo enseñan en la U.” Ninguna de las entrevistadas considera perfeccionamiento en gestión cultural.

Respecto de la cobertura curricular, casi todas las docentes aseguran basarse en los programas del MINEDUC en un alto porcentaje. Sin embargo, de sus respuestas se puede deducir que en ocasiones no los han leído completamente, no están actualizadas, no utilizan los ejemplos sugeridos en sus textos o dominan parcialmente los temas exigidos (como por ejemplo las mencionadas artes multimediales, video-arte, performance, instalaciones, arte conceptual, entre otros.)

Ejemplo de esto es la docente (Caso 1), que confiesa que ocupa muy poco los medios tecnológicos, “por un tema de que no me acomodan, no porque no los sepa usar”. La docente (Caso 6) menciona que en segundo medio “todo el año se ve figura humana” y eso evidencia que no ha revisado los ajustes curriculares ni está al tanto de la última reforma para primero y segundo medio. Estos programas han cambiado y ya a partir de la última reforma no se trata “Paisaje” como tema transversal en primero medio, ni “Figura humana” como tema central a lo largo de segundo medio. Los temas en el nuevo currículum son:

Primero medio:

- Grabado y Libro de Artista,
- Arquitectura
- Diseño Urbano y Pintura Mural
- Arte Digital

Segundo medio:

- Problemáticas Juveniles y Medios Contemporáneos,
- Problemáticas Sociales y Escultura
- Instalación Multimedial
- Diseño y Difusión.

II.b.- Institucionales: Importancia que la institución otorga a la asignatura.

Según relato de las profesoras entrevistadas, las instituciones no asignan en la práctica demasiada importancia la asignatura, a pesar de que verbalmente así lo declaran. Si se revisa cada Proyecto Educativo Institucional (PEI), se observa que 5 de las 6 instituciones estudiadas utiliza el concepto “educación integral” en su Misión o Visión. Sin embargo, en el día a día, es evidente la poca importancia que se le da a los procesos que ocurren en las horas de artes visuales. Todas las docentes evidencian la notoria preocupación de sus instituciones por las asignaturas de matemáticas y lenguaje, ciertamente presionados por las pruebas estandarizadas, lo que va tácitamente incrementando la idea de que las otras asignaturas, entre ellas la de artes visuales (como también religión, filosofía y orientación, por ejemplo) no tienen relevancia alguna en la vida de los individuos. Esto lo perciben las docentes a nivel institucional y por parte de algunos de sus colegas, como también por parte de algunos apoderados, lamentándose que esta sensación se traspase inevitablemente a los estudiantes.

Según la docente Caso 3, su colegio le da los espacios y le dice que la asignatura es importante, pero “igual una siente que las artes están relegadas a segundo plano, pero por una cosa general. Porque lo importante es siempre, entre comillas, es lenguaje y matemáticas”.

De lo que se desprende que, si bien las docentes de artes visuales son conscientes de la importancia que el MINEDUC propone para la asignatura, las instituciones no refrendan en la práctica los postulados que declaran en la teoría.

II.c.- Generales

Todas las docentes aseguran que les falta tiempo para desarrollar bien su labor, que las horas de trabajo pedagógico terminan siendo ocupadas en atención de apoderados u otras

tareas burocráticas y no queda tiempo para preparar bien las clases. Muchas veces las acciones del ámbito de la gestión cultural necesitan tiempo extra de parte del profesor y la falta de tiempo puede llegar a ser el impedimento más notorio para que los docentes programen las mismas. Es incluso poco tiempo para cubrir el currículum del Mineduc, que “es muy amplio y son muy pocas horas para trabajar” (Docente Caso 2).

El número de estudiantes por sala parece ser un problema solamente en los colegios municipales, donde se trabaja con 40 a 45 estudiantes y para una disciplina como las artes visuales puede llegar a ser complejo, pues no se trata de una instrucción para todos por igual. Las correcciones suelen ser personalizadas y con una cantidad así esto es muy difícil.

Respecto de las políticas públicas, docente (Caso 4) da una opinión bastante clara: “Aquí en Chile se instalan cosas que no tienen ni pies ni cabeza, porque las personas que dirigen todo este tema de las políticas educacionales no tienen criterio, no les interesa (...) cómo quieren instalar cuestiones de países desarrollados en un contexto donde la educación no tiene ninguna importancia en su esencia real”. Y agrega: “Los que hacen los planes y programas son todos tecnócratas (...) no hay ningún interés, específicamente en el tema del arte, que la gente valore esto, porque si la gente lo valora va a ser más crítica y si es más crítica esta cuestión se va a la punta del cerro”.

Dimensión III - Impacto de la gestión cultural

En esta dimensión se intenta determinar el impacto que ciertas acciones del ámbito de la gestión cultural tienen en las prácticas pedagógicas de los docentes entrevistados respecto del desarrollo de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Se consulta a los docentes que han relatado experiencias del ámbito de la gestión cultural en sus prácticas pedagógicas, si estas les han producido un mejoramiento en el desarrollo de las habilidades.

En cuanto a la reflexión, es casi unánime la dificultad que evidencian las profesoras en el desarrollo de esta habilidad. Algunas parecen responsabilizar de este déficit a la mala base que traen los educandos, el pobre capital cultural de sus entornos familiares, pero no

parecen asumir que es su deber como arte educadoras desarrollar reflexión, incentivar juicio crítico y propiciar apreciación estética en las clases de artes visuales. En cuanto a la reflexión ocasionada por acciones del ámbito de la gestión cultural, las docentes no parecen aprovechar estos momentos para desarrollar dichas habilidades, perdiendo la favorable oportunidad.

Cabe destacar que una de las docentes (Caso 4) afirma haber logrado excelente reflexión estética y ella misma resalta que esto se dio precisamente en las salidas pedagógicas, por ejemplo al Museo Nacional de Bellas Artes, donde ha notado que la reflexión se da con mayor fluidez, la han sorprendido muy favorablemente sus estudiantes con sus palabras al responder a actividades propuestas por mediadores del Museo.

Al ser muy escasas las acciones asimilables a los ámbitos de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas observadas en las docentes entrevistadas, no es posible evaluar el impacto que puedan tener en los estudiantes, respecto al desarrollo de las habilidades sugeridas por el MINEDUC.

Las salidas a terreno, a centros culturales, museos o galerías son mínimas y las salidas al territorio cercano son nulas. No se aprecia entre las prácticas de las docentes entrevistadas, salidas a la comuna, a lugares de atracción artístico-cultural, ni siquiera visitas al patrimonio arquitectónico o natural con la intención de realizar apreciación estética. Por esto, el impacto que pueda tener en el desarrollo de habilidades no es observable.

La visita de agentes culturales (artistas, teóricos, artesanos o cultores) comunales, regionales o nacionales, son igualmente muy escasas. En el único establecimiento donde esto ocurre con regularidad, una vez al año (Caso 5) y no se da de manera única u ocasional, la docente no logra identificar si estas acciones han beneficiado sus prácticas pedagógicas y el logro de los objetivos de aprendizaje.

La difusión parece ser el ámbito más explorado y aceptado como una práctica necesaria, en forma de exposición de los trabajos de los estudiantes. Sin embargo, estas exposiciones, en los establecimientos donde se promueven, ocurren una o dos veces al año y con escaso público, generalmente sólo la comunidad escolar (los apoderados en un solo establecimiento, Caso 2) y la comunidad externa en ninguno de los casos. También se observa muy escasa (un solo caso) la participación de los procesos artísticos de los estudiantes en las páginas web del establecimiento, las publicaciones o revistas, cuando

existen estas publicaciones. Por lo mismo tampoco es observable que estas acciones favorezcan las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto es posible concluir que los docentes no incorporan a sus prácticas acciones del ámbito de la gestión cultural y esto trae como consecuencia que no se está produciendo el impacto que las mismas podrían posibilitar en el desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

En un nivel más profundo, estos resultados dan cuenta de que el docente especialista, no considera la enseñanza de las artes visuales como un proceso complejo, que dado el objeto de estudio, implica la relación de fenómenos que abarcan lo político, social y económico. Por otro lado, no están visualizando las posibilidades que como comuna rural en un país centralista, puede darles el abordar su propio territorio como potencial campo artístico-cultural.

7 CONCLUSIONES

En un barrido general de los resultados obtenidos no es posible comprobar lo que se ha levantado como hipótesis, que dice relación con el impacto que tendrían en las prácticas pedagógicas de docentes de artes visuales, las dinámicas relacionadas con ámbitos de acción de la gestión cultural, para el cumplimiento de sus objetivos, es decir, del desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Los profesores parecen no tener las herramientas necesarias para identificar procesos artístico-culturales en su propio territorio, pues no logran establecer cuáles son los fenómenos de su entorno que le podrían servir en sus prácticas y facilitar así el desarrollo de las habilidades que el currículo de artes visuales le exige para enseñanza media.

Asimismo, no parecen visualizan las ventajas de interactuar con el medio, de establecer redes y relaciones de intercambio y enriquecimiento entre establecimientos, con la comunidad y con la sociedad, que en general, podrían ser instrumentos muy potentes para lograr sus objetivos. Sus ámbitos de acción se ven reducidos al aula, y no logran concebir los procesos cognitivo-creativos posibles de desarrollar a partir de los fenómenos artístico-culturales que les pueden ofrecer el territorio y la interacción con otros agentes culturales.

También se observa que los profesores tienden a concebir la enseñanza de las artes visuales como disciplina aislada del contexto y no como un fenómeno cultural inserto en la sociedad.

Por otro lado, se visualiza que las prácticas docentes son inseparables de su contexto. Los profesionales entrevistados tienen una visión crítica respecto de las políticas públicas, que según ellos, no bajan al aula ni llegan al docente, es decir, de todos los textos mencionados en este estudio se desprende la gran importancia de las artes para el desarrollo del individuo, sin embargo esto no parece ser de conocimiento o aceptación de todos los estamentos de la educación, llámese directivos, coordinadores, sostenedores, jefes de UTP y comunidad en general. Ello ocurre también con las políticas curriculares, por ejemplo, la cantidad de horas o el hecho que no existe un texto de estudio para uso del estudiante que permita implementar mejor las actividades que contribuyen al desarrollo de los aprendizajes esperados establecidos. Inclusive es de gran relevancia la cantidad de horas no lectivas

que se le asignan a cada docente, que deberían servir para mejorar sus prácticas, pero son, en definitiva usadas en atención de apoderados y otras actividades burocráticas.

A nivel institucional se observa una tendencia a otorgar mayor importancia a las asignaturas de lenguaje y matemática, que a la de artes visuales, ello por la presión de rendir en las evaluaciones estandarizadas. Esta apreciación sobre la asignatura no sólo se observa a nivel institucional, sino que, en ocasiones, también por parte de los apoderados, e incluso, por parte de los docentes de otras disciplinas.

El contexto, por lo mencionado anteriormente, no posibilita el desarrollo de un trabajo colectivo y en conjunto con otros actores, y deja a la clase de artes visuales anquilosada al aula y no más allá de esta. Se puede concluir, entonces, que el contexto actual en que se desenvuelven las 7 docentes de artes visuales entrevistadas de la comuna de Buin incide de forma negativa en sus prácticas pedagógicas, y no constituye oportunidad para relevar la asignatura ni para el desarrollo de las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

Y, si bien, algunas instituciones parecen dificultar más que otras el quehacer del profesor, respecto del desarrollo de ámbitos de acción de la gestión cultural, no parecen ser ni el nivel socioeconómico de la comunidad escolar, ni el tipo de dependencia a la que pertenece el establecimiento, elementos determinantes a la hora de adoptar estas estrategias como herramientas para desarrollo de habilidades.

Más bien parecen depender las mismas de la iniciativa personal de los docentes y de su comprensión de estos ámbitos de la gestión cultural como facilitadores en la tarea establecer vínculos entre sus estudiantes y las experiencias artístico-culturales.

7.1 Recomendaciones finales

Ante este cuadro, se hace necesario planificar estrategias de mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje para que los profesores de artes visuales de enseñanza media tengan las herramientas que los ayuden a llevar su labor al máximo de provecho posible.

En primer lugar se sugiere atacar la base de la formación de estos docentes. Sería interesante incluir en la malla curricular de las carreras de pedagogía en artes, la disciplina

de gestión cultural, orientada a dar herramientas a los docentes en los temas aquí tratados, justamente para incrementar sus recursos pedagógicos y ampliar los horizontes, tanto en lo que se refiere a la comprensión de las artes como parte de la cultura, como al cruce de las mismas con dinámicas, expresiones y fenómenos que acontecen en el territorio.

Hoy en día los estudios sobre educación artística y los beneficios de una correcta enseñanza - aprendizaje en el área son numerosos, extensos y concluyentes, pero, por diversas razones no llegan al docente y por consiguiente no llegan al aula. Cursos de perfeccionamiento o de actualización son remediales urgentes en los tiempos que corren. Estos perfeccionamientos pueden tomar la forma de talleres, seminarios, congresos o encuentros docentes donde se pueda proporcionar a los profesores herramientas que les ayuden en sus prácticas, y deberían ser obligatorias para todas las instituciones educacionales, sean estas municipalizadas, particulares subvencionadas o particulares pagadas, proporcionando al trabajador tiempo para ello. Los docentes refieren interés en perfeccionarse en muchos ámbitos, sus preferencias están en las didácticas más recientes, los temas posmodernos y la historia del arte.

Por otro lado se sugiere generar instancias profesionales que permitieran interactuar a los gestores culturales con los profesores, desde las instituciones, el Municipio, los centros culturales y las corporaciones de desarrollo social, encargadas de administrar los colegios municipales. Proporcionar estos espacios de intercambio de saberes para aprovechamiento mutuo.

Y mientras estos remediales no llegan a todas las instituciones, los profesores pueden tomar ciertas iniciativas por cuenta propia, utilizando los ámbitos de la gestión cultural mencionados en este trabajo. Por ejemplo, realizar una exploración del territorio es indispensable, determinar los lugares que serán de interés para el trabajo con sus estudiantes, como los sitios de arquitectura patrimonial, los espacios de patrimonio natural, los centros culturales, los centros de atracción y encuentro de los jóvenes, los circuitos de murales, parques y plazas, las ferias, las tiendas y talleres de artesanía popular, etc.

Un importante trabajo sería realizar una cartografía cultural de la comuna, incluyendo todos estos puntos mencionados, sumando a los artistas locales, las sedes de agrupaciones culturales comunitarias, con una breve reseña de cada una y fotografía, con diversas sugerencias para desarrollar las habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, difusión y valoración del arte.

En todos estos casos las horas no lectivas para los profesores son un valioso insumo que va en pos del mejoramiento de las estrategias que estos diseñan e implementan. Para establecer redes, interactuar con el medio, hacer una exploración y diagnóstico del territorio, se necesita tiempo. La gestión cultural también puede aportar con estrategias para identificar las carencias y planificar las soluciones en cada caso.

Y para lograr estos propósitos, Matthey (2013), propone una metodología para la Gestión Cultural, la cual consiste en:

- Primera Fase: Identificación del Problema o Diagnóstico.
- Segunda Fase: Formulación de Objetivos.
- Tercera Fase: Definir las actividades a través de un cronograma.
- Cuarta Fase: Los recursos, el presupuesto y su movilización.
- Quinta Fase: Ejecución (coordinación, difusión, estrategias, uso de espacios, control, registro y cierre).
- Sexta Fase: Evaluación a través de criterios e indicadores.

Este esquema lo vemos replicado y detallado por Roberto Guerra Veas en su publicación “Elaborando un Proyecto Cultural: Guía para la formulación de Proyectos Culturales Comunitarios”, que, ya en su tercera edición (2017), actúa como manual para todo tipo de instituciones y agrupaciones comunitarias en pos de una intervención sociocultural, desde una mirada local.

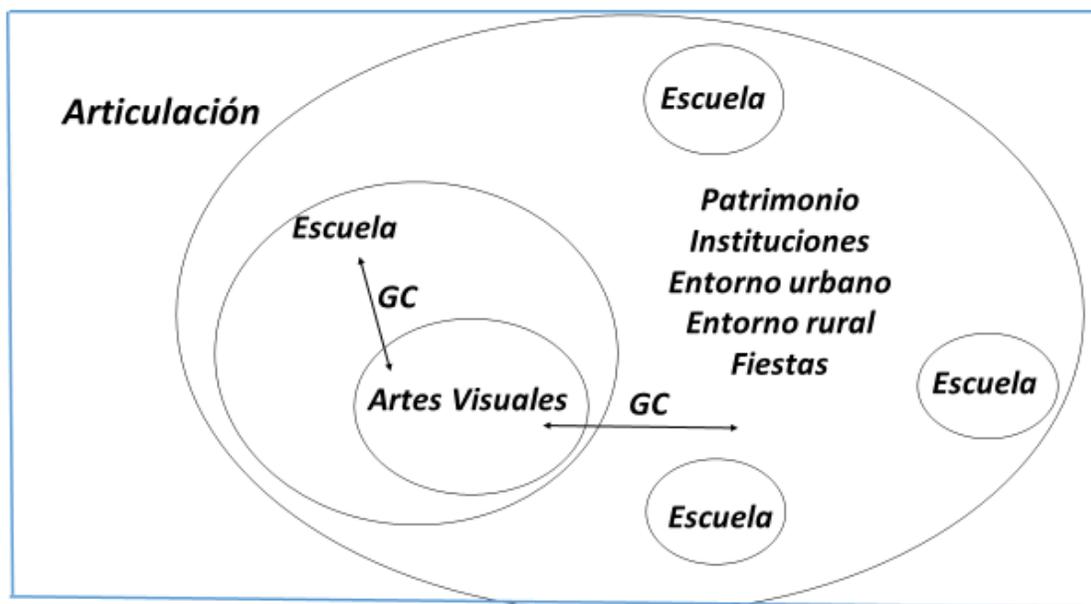
Los establecimientos educacionales pueden operar como agrupaciones culturales y buscar las instancias para desarrollar su potencial en toda su amplitud. Los profesores y los estudiantes merecen conocer estas dinámicas. Y no solamente los de artes visuales, sino de todas las disciplinas. Un buen docente debe saber conectar sus saberes con las culturas de sus estudiantes y su territorio.

La gestión cultural se hace hoy indispensable en recintos escolares y ya es momento de que las instituciones empiecen a realizar los ajustes necesarios para profesionalizar este quehacer. Ya sea que uno o más de sus docentes se especialicen o que se contraten de planta gestores culturales con experiencia en educación. Así no tendrán los docentes que realizar estas coordinaciones en horas fuera de sus contratos, los fines de semana o simplemente descartarlas, por no contar con las competencias para ello.

7.2 Articulación

Finalmente se propone, para un territorio, la inclusión de la gestión cultural como herramienta docente tanto dentro como fuera de la escuela, vinculando sus comunidades con todas las instancias de la mejor manera posible, para que se produzca una enriquecedora y creciente participación cultural de sus individuos.

Dicha articulación se puede visualizar en el siguiente esquema:



8 BIBLIOGRAFÍA

8.1 Material impreso

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

Bamford A., (2009). *El factor ¡Wuaw! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Orbeta, A (2015) *Educación Artística: Propuestas, investigación y experiencias recientes*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. Chile.

Errázuriz, L. H., (2006). *Desarrollo de la sensibilidad estética: un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago: Universidad Católica.

8.2 Web

Agirre, I., (2008). *Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística*. Observatorio, Laboratorio de Investigación y Creación. Recuperado de: <http://enobserva.wordpress.com/contenidos-y-enfoques-metodologicos-de-la-educacion-artistica/>

Beltrán, L y Lozano A., (1995). *Estrategias para un desarrollo cognitivo a través de la apreciación artística*. Revista Arte, Individuo y Sociedad. (7) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=157998>

Ciro, C., (2012). *Aprendizaje Basado en Proyectos (A.B.Pr.) Como estrategia de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Básica y Media*. (Tesis de Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales) Universidad de Medellín, Colombia. Recuperada de <http://bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf>

Colombia. MINCULTURA. (2013). *Herramientas para la Gestión Cultural Pública*. Bogotá. Ministerio de Cultura de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.mincultura.gov.co/areas/fomento-regional/Documents/ManualGestion_optimized_Final_11_06_13.pdf

Figueroa J. *El Desarrollo de las Habilidades Cognitivas a través de la enseñanza de las Plásticas y Visuales*. (Tesis de pregrado) Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.

Recuperado de:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3104/Figueroajames2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera, F. *Las Habilidades Cognitivas*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada. Recuperado de <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Coaching/%5BPD%5D%20Documentos%20-%20Habilidades%20cognitivas.pdf>

Loaiza Y; Duque P., (2017). *Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y docentes*. Revista de Investigaciones. Universidad Católica de Manizale. Colombia. Volumen 19 Ed 33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157574>

Mariscal, J.L. (2009) *Educación y gestión cultural. Experiencias de acciones culturales en prácticas educativas*. México. Guadalajara, Jalisco; Universidad de Guadalajara. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/261251046_Educacion_y_gestion_cultural_Experiencias_de_acciones_culturales_en_practicas_educativas

Martinell Sempere, A. (2008). *La gestión cultural: singularidad profesional y perspectivas de futuro*. En Lacarrieu, M. y Álvarez, M. La (indi) gestión cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos. Argentina: La Crujía Ediciones.

Morales, J., (2001). *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*. (Tesis doctoral) Universidad Autónoma de Barcelona. Cap. 4. Recuperado de: https://www.academia.edu/25496589/La_Evaluaci%C3%B3n_en_el_%C3%81rea_de_Educaci%C3%B3n_Visual_y_Pl%C3%A1stica_en_la_ESO

OEI, (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. Idie de Fomento y Fortalecimiento de la Educación Artística. Recuperado de: https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2014/03/educacion_artistica_chile.pdf

Yáñez, C., (2018). *Praxis de la Gestión Cultural*. Universidad Nacional de Colombia.

Recuperado de:

<http://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/705/Praxis%20de%20la%20gestio%CC%81n%20cultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

8.3 Publicaciones oficiales (Gobierno de Chile)

Chile. CNCA. (2012). *Estudio para el levantamiento de buenas prácticas de Educación Artística en Chile*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de <http://comunidadcreativalosrios.cultura.gob.cl/publicaciones/publicaciones-cnca-estudio-para-el-levantamiento-de-buenas-practicas-de-educacion-artistica-en-chile/>

Chile. CNCA. (2016). *Aporte de los Lenguajes Artísticos a la Educación, fichas descriptivas*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/aportes-lenguajes.pdf>

Chile. CNCA. (2018). *Encuesta de Participación Cultural 2017*. Valparaíso: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2018/03/enpc_2017.pdf

Chile. MINEDUC. (2000). *Artes Visuales, Programa de Estudio de Tercer Año Medio*. Ministerio de Educación. Santiago: (Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34356_programa.pdf

Chile. MINEDUC (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP, Ministerio de Educación. Santiago Recuperado de: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Chile. MINEDUC. (2013). *Orientaciones pedagógicas para implementar Lenguajes Artísticos en la Escuela*. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/Orientaciones-pedagogicas-para-implementar-lenguajes-artisticos-en-la-EScuela.pdf>

Chile. MINEDUC. (2015). *Conversemos. Cuaderno Docente Nro. 5*. Santiago. Ministerio de Educación. Recuperado de <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2016/04/CUADERNO-DOCENTE-EDUCACI%C3%93N-ART%C3%8DSTICA.pdf>

Chile. MINEDUC. (2016). *Artes Visuales; Programa de Estudio Primero Medio*. Santiago de Chile. ISBN. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34354_programa.pdf

8.4 Revistas

Cárdenas R y Troncoso A., *Importancia de las Artes Visuales en la Educación: Un desafío para la formación docente*. Revista Electrónica Educare. 18 (3). 191 – 202. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a11v18n3.pdf>

Castillo, M., (2010). *La profesión docente*. Revista Médica de Chile. 138: 902-207. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>

Matthey, G. (2013) *La Gestión Cultural en Chile “A pasos de su segunda generación”*. Revista de Gestión Cultural, 1. Recuperado de: https://issuu.com/mgcuchile/docs/mgc-revista-gesti__n-cultural_n1

9 ANEXO

9.1 Cuestionario para entrevistas

Objetivo General	Dimensiones	Variables	Preguntas
<p>Diagnóstico de la presencia de ámbitos de acción de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas de 7 docentes de Artes Visuales en Enseñanza Media de colegios de Buin, que aporten en la tarea de cumplir con los objetivos propuestos por el MINEDUC.</p>	<p>I.- Ámbitos de la Gestión Cultural:</p> <p>Existencia de ámbitos de acción de la gestión cultural orientados a la vinculación con el medio, participación cultural, interacción con el territorio, como establecimiento de redes de intercambio, difusión y retroalimentación para desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, la difusión y valoración del arte.</p>	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio.</p>	<p>¿Lleva a sus estudiantes a museos o galerías? ¿Con qué frecuencia? ¿Les encarga investigaciones o tareas para la cuales tienen que desplegarse en el territorio en forma particular?</p>
		<p>I.b.- Vinculación con el medio</p>	<p>¿Artistas, curadores, teóricos visitan el establecimiento? ¿Cómo se gestiona? Describa el proceso, la idea, la invitación, el financiamiento, cómo se hace y qué limitaciones encuentra para hacerlo. ¿Se realizan obras en conjunto con especialistas, murales, instalaciones, obras comunitarias?</p>
		<p>I.c.- Difusión</p>	<p>¿Hacen exposiciones de los trabajos de los estudiantes? ¿Exponen instalaciones o performances? ¿Cuántas veces al año? ¿Quiénes las ven? (¿Interactúan con otros colegios?) ¿Tienen alguna publicación, diario mural, semanario, red social, página web, etc. donde difundan arte?</p>
	<p>II.- Identificar características del contexto.</p> <p>Características profesionales, institucionales y culturales que perciben los profesores en el desarrollo de sus prácticas.</p>	<p>II.a.-Profesionales</p> <p>Participación cultural del docente, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p>	<p>¿Cuál es su participación cultural más frecuente? (plano personal) ¿Una o más veces a la semana, al mes o al año? ¿La institución ofrece cursos de perfeccionamiento en su área? ¿Asiste a cursos de perfeccionamiento fuera del colegio? ¿Cuáles? ¿Dónde? ¿Qué evaluación que hace de ellos?</p>

			¿De qué le gustaría tener un curso de perfeccionamiento?
			¿Cumple con el currículo prescrito desde el MINEDUC? ¿En qué porcentaje lo consulta o ejecuta? ¿Con qué frecuencia aprecian obras?
		II.b.- Institucionales: Importancia que la institución otorga a la asignatura.	Desde tu punto de vista ¿Qué valor le asigna la institución a la asignatura? ¿La ve como instancia de desarrollo cognitivo?
			¿Facilita espacio, tiempo, materiales adecuados, tecnología? ¿Facilita espacio físico, infraestructura? (¿Puede efectuar clases en el patio?) ¿Premia, incentiva, pone en valor?
		II.c.- Generales: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.	¿Cómo es el sistema de horas de Artes Visuales en media? Es obligatorio u optativo ¿Qué le parece el número de horas a la semana para cubrir el currículo? ¿El contexto favorece o dificulta sus prácticas?
	III.- Impacto de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas.	III.a.- Evidencias de mejoramiento en desarrollo de habilidades.	¿De qué manera estas acciones aportan al desarrollo de habilidades?

9.2 Tabla de recopilación de información para análisis

Dimensión I

Presencia de ámbitos de acción de la gestión cultural en las prácticas docentes de profesores de artes visuales de enseñanza media de la comuna de Buin.

ENTREVISTADO	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	RESULTADOS	SÍNTESIS
Docente Caso 1	Público, gratuito, de administración delegada.	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Declara haber salido sólo dos veces en tres años, pero no a ver artes visuales, sino que al Teatro Municipal en conjunto con el profesor de música y sólo con "los electivos". - Los estudiantes salen con la profesora de historia y "el año pasado fueron al cementerio general". - No realiza salidas en artes visuales, porque en el colegio le piden planificar estas visitas el año anterior y asegura no atreverse a planificar una salida, pues "no sé cómo va a ser el curso y prefiero no salir con ellos". - También asegura que el hecho de ser profesora jefe le quita todo el tiempo que podría usar para planificar una salida. - No encarga investigaciones o trabajos para los cuales tengan que ir por su cuenta a ver arte. <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se han convocado artistas para que acudan al colegio, en la Semana de la Educación Artística, en mayo, pero no de artes visuales, ha sido de teatro y una vez un pianista. Pero ella misma no ha convocado a nadie, opina que "hay que tener cuidado con quién traer al colegio", puesto que es muy católico y hay temas que podrían no verse con aprobación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las salidas pedagógicas son bastante escasas, sin embargo las docentes que las realizan valoran su aporte en el desarrollo de habilidades. -No se aprecian acciones por parte de la docente que fomenten una vinculación con el territorio de manera sostenida en el tiempo. -Las docentes no utilizan metodologías orientadas a generar dichos vínculos como se entienden desde la gestión cultural. -Sólo se observa una docente que relata haber enviado a sus estudiantes a Santiago a realizar un trabajo lugares culturales, pero tuvo reclamos por parte de los apoderados por la dificultad que implica trasladar a los estudiantes tan lejos. El error de la docente podría ser no considerar el territorio cercano como un lugar donde obtener los mismos resultados, dejando entrever la concepción de que sólo en Santiago hay cultura. Por ello no se aprecian acciones que se vinculen con ámbitos de la gestión cultural. -Respecto de artistas o expertos que visiten el establecimiento, sólo una de las docentes relata la concurrencia de artistas a su colegio en instancias del "Día del Arte" celebrado todos los años. Pero no es posible asegurar que esta acción produzca una mejora en sus prácticas, pues se trata de un evento aislado, desvinculado del proceso creativo de todo el año y en este caso, además,

		<p>- La gestión de esta actividad está a cargo de la profesora de Lenguaje.</p> <p>I.c.- Difusión</p> <p>-La entrevistada afirma que realiza exposición de los trabajos de sus alumnos dos veces al año, en el patio o en la biblioteca, así que todo el colegio lo ve. Tiene atriles incluso, para ese efecto. Pero a los estudiantes les da vergüenza exponer sus trabajos.</p>	<p>gran parte de la comunidad escolar parece desmerecer la asignatura.</p> <p>-Por lo mismo, no se observa que esta acción sea aprovechada desde el ámbito de acción de la gestión cultural, puesto que un evento que no constituye una práctica habitual, no logra producir efectos significativos, por ejemplo en la apreciación del arte por parte de los estudiantes o en la reflexión y valoración del mismo, procesos que se facilitan en el contacto constante con creadores, trabajadores o cultores del arte, con quienes podrían los estudiantes entablar un diálogo enriquecedor que propicie la creación, la reflexión y comprensión de la mecánica de los procesos artísticos o la comprensión e interacción con el medio local o nacional</p>
Docente Caso 2	Particular pagado, clase media acomodada	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio</p> <p>-Relata que este año llevó a un curso al Centro cultural La Moneda y hacía mucho tiempo que estos estudiantes no salían del colegio.</p> <p>-No les ha pedido que acudan a museos o galerías por su cuenta, porque “están acostumbrados a andar sólo en auto, no saben llegar a las partes” y respecto de ir al CCB (Centro Cultural de Buin), opina que es un lugar que “empezó muy bien y después empezó a declinar”.</p> <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <p>-Confiesa no haber traído a nadie al establecimiento a interactuar con sus estudiantes, porque tendría que gestionarlo ella misma, “pedir permiso, organizarlo bien”.</p> <p>I.c.- Difusión</p> <p>-Asegura haber realizado dos exposiciones en el año en el mismo establecimiento. La primera con muy poquita obra (en abril) y la segunda en la muestra de talleres. También las vieron los apoderados que asistieron a esa presentación. Estuvo expuesta 4 días.</p> <p>-Tienen diarios murales y página web, pero no se difunden trabajos de arte en ellos.</p>	<p>-La difusión se aprecia solamente en exposición de los trabajos de los estudiantes una vez al año, en algunos casos dos veces, pero en todos los casos el público que accede a ellas son solamente los estudiantes de la sede en que se exponen. En un par de casos con asistencia de los padres (no todos, sólo los que acudieron a la presentación de talleres) los tuvieron también la ocasión de ver los trabajos. En uno solo de los casos las obras de los estudiantes se ocupan en página web, publicaciones o semanarios, por lo que no se podrían evaluar estas acciones como aportes a las prácticas pedagógicas</p> <p>Esto denota la poca importancia que se le da por parte de la institución a los procesos creativos de los estudiantes, actitud que no ayuda a que los estudiantes valoren sus propios proyectos y con esto dificulta aún más la valoración de las obras del arte nacional y universal.</p> <p>-En cuanto a la reflexión, es casi unánime la dificultad que tienen las profesoras en el desarrollo de esta habilidad. Algunos parecen responsabilizar de este déficit la mala base que traen los educandos, el pobre capital cultural con el que llegan, pero no parecen asumir que es su deber desarrollar reflexión, incentivar juicio crítico y conseguir apreciación estética en las clases de artes visuales.</p>

<p>Docente Caso 3</p>	<p>Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.</p>	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Va una vez al año con cada curso, pero asegura que se podría más, pues el viaje es gratuito para los estudiantes. Se queja de que en Buin debería haber más oferta, para no tener que estar yendo a Santiago. - No les encarga investigaciones en las que tengan que ir, pues el CCB “quizás no sea tan interesante ir” <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - No han traído artistas al establecimiento, aunque lo han intentado a través de la Semana de la E.A. pero como los artistas inscritos eligen dónde ir, lamentablemente no les ha tocado, pues “no nos han elegido”. - No han realizado obras con especialistas. <p>I.c.- Difusión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizan exposiciones una vez al año, en la Semana de la E.A. y los trabajos de los electivos se muestran a veces en eventos, como premiaciones especiales. Los ve todo el colegio o “esta parte del colegio, que es sólo la media”. - Relata una experiencia de performance en la que recibió comentarios positivos de sus colegas. Sobre todo porque lo realizó un curso muy disruptivo “los comentarios eran positivos y los chiquillos, felices”. - No difunden arte a través de página web, ni tienen semanario o publicación, pero “ha sido tema de conversación de nosotros los profes de arte que deberíamos tener algo, mostrar lo que pasa acá, porque el colegio, como es municipal, a veces la gente externa al colegio habla muy mal y nosotros decimos no es tan malo (...) en este colegio hay chiquillos súper valiosos, muy creativos, entonces no se ve. Siempre se dice lo malo...” 	<p>-Cabe destacar que una de las docentes parece lograr reflexión estética y es precisamente la que más salidas pedagógicas ha conseguido con sus estudiantes y relata que la reflexión se da justamente en esas actividades, más que en la sala de clases.</p>
-----------------------	--	--	---

<p>Docente Caso 4</p>	<p>Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.</p>	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio y</p> <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegura haber salido dos veces (es decir con dos cursos) en el año. Fueron al MAC y aprovecharon de pasar al Bellas Artes, pero no les encargó investigar nada, “una, porque están chatos, y ya era como diciembre”. Si les encarga alguna tarea, duda que la realicen. - No realiza exposiciones, no han trabajado en conjunto con especialistas, ni han traído artistas. Se suponía que en la Semana de la E.A. se haría, pero no se concretó. - Evalúa muy favorablemente su salida pedagógica a favor del cumplimiento de los objetivos, quedaron muy entusiasmados con el MNBA, porque les hicieron una actividad y los filmaron. Quedaron en conversaciones para publicar esa grabación. Ella piensa que harán más cosas en conjunto. -Asegura que la salida pedagógica fue claramente un aporte a la clase y que este tipo de acciones favorecen el desarrollo de habilidades. <p>I.c.- Difusión</p> <ul style="list-style-type: none"> -Relata que no ha hecho exposiciones, “lo íbamos a hacer, pero no nos dio el tiempo”. - No se han traído especialistas al colegio ni han realizado obras en conjunto con especialistas. - “Existe la página web del colegio, pero “no se usa para eso”. - Cuenta que la reflexión ocurre, pero los estudiantes no la expresan ante el curso completo, sino más bien cuando están en grupos. - Relata que los estudiantes la dejaron “con la boca abierta” cuando hicieron reflexión crítica y emitieron juicios estéticos al ser 	
-----------------------	--	---	--

		interpelados por los mediadores del museo, por lo que, claramente, las salidas pedagógicas son un beneficio para desarrollo de habilidades.	
Docente Caso 5	Particular pagado, religioso, ABC1.	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio</p> <p>- La docente cuenta que al menos una vez al año pero sólo con el electivo de arte, viajaban a Santiago a ver arte.</p> <p>-Confiesa que no les encarga ir a ver exposiciones, pero se los sugiere "a veces les daba como libre, el que quiera, vaya a ver la exposición de tal persona", pero no iban. "Después la respuesta era... es que Miss, yo estaba a punto de ir y mi mamá me llevó a al cumpleaños de mi abuelita... es que es muy lejos".</p> <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <p>- Para "el día del arte" (evento tradicional celebrado una vez al año) relata que conseguían algún artista para que fuera a trabajar con los estudiantes, pero no por gestión de la institución, sino de los mismos profesores. No se le pagaba, pero se conseguía entregar un regalo, gentileza de la Viña, pues había apoderados ligados a esta empresa.</p> <p>I.c.- Difusión</p> <p>- Realizaba exposiciones al menos una vez al año, a veces dos. En el patio, en atriles y paneles especiales para dicho efecto, pero sólo lo veían ellos. "Convidar a los papás ya era como mucho".</p> <p>- Tienen revista del colegio que a fin de año casi siempre lleva en "la portada una obra de un estudiante y dentro algún reportaje".</p> <p>-Como es un colegio muy exitista, según relata, los estudiantes están en extremo avocados a la PSU. "De repente tú estabas en mitad de la clase y te das cuenta que uno está haciendo un facsimil, Entonces, ya... qué opinan, no, lindo, lindo, pero pasemos... era como el momento de relajarse." Por lo cual no les interesa reflexionar.</p>	

		-Como no existen acciones vinculadas a la gestión cultural, no es posible determinar si dichas acciones favorecen el desarrollo de habilidades.	
Docente Caso 6	Particular subvencionado, clase media.	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio.</p> <p>- Realizaba una salida al año, le hubiera gustado que fuera más, pero era muy difícil por el bus, la distancia y los pagos.</p> <p>- Les encargó alguna vez investigación compleja para la que debían ir a Santiago, pero los apoderados reclamaron.</p> <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <p>- Llevó especialistas al colegio una vez para realizar obras conjuntas, lo gestionó sola, tuvo apoyo de la directora de la época, pero cometió errores y perdió dinero propio. No lo volvió a hacer.</p> <p>I.c.- Difusión</p> <p>-Realizó exposiciones, performances, intervenciones, pero este tipo de expresiones consideraba que no tenían que ser "pidiendo permiso", y en ocasiones tuvo problemas, pues "obstaculiza el paso".</p> <p>- Respecto de los asistentes a la muestras de trabajos de los alumnos, confiesa que la relación con sus colegas era muy difícil. "Es muy difícil que los pares te apañen...sobre todo en una realidad donde están súper apenados. (...) A las profes de básica ni se les ocurría llevar a los cursos..." La primera directora la dejaba mostrar trabajos contemporáneos, la segunda directora "no me dejaba hacer nada".</p>	
Docente Caso 7	Municipal, público y vulnerable	<p>I.a.- Participación artístico-cultural e interacción con el territorio</p> <p>-Respecto de salir a ver obras, responde "yo salgo muy poco, pero no es una cosa que no gestione una salida, está también el hecho</p>	

		<p>de que la opción de poder salir... es bus, está todo el tema de que hay que coordinar".</p> <p>-Agrega que hay que planificarlo el año anterior y ella lleva 3 años, pero sin contrato, por lo que no ha planificado desde el comienzo ninguno. Y "cuando ya... estamos en la época de poder salir, por ejemplo, ese tema yo ya lo pasé". Argumenta que no es sencillo, es lejos y no quiere arriesgarse con estos estudiantes.</p> <p>-No les encarga tareas donde tengan que salir, porque "no funciona", argumenta que los estudiantes no salen de la zona, no van a Santiago.</p> <p>I.b.- Vinculación con el medio.</p> <p>- No ha traído profesionales al colegio y no ha realizado obras con los estudiantes, no se ha inscrito en la Semana de la E.A. por el mismo motivo, hay que planificarlo antes.</p> <p>I.c.- Difusión</p> <p>-No realiza exposiciones de los trabajos de sus alumnos, porque "no cuidan nada" y si pone algo en el patio, otros estudiantes lo sacan o lo rompen.</p> <p>- Existe página web, pero no aparecen los trabajos de arte de los estudiantes en ella. No tienen publicaciones, ni semanarios.</p>	
--	--	--	--

Dimensión II.- Contexto profesional e institucional.

ENTREVISTADO	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	RESULTADO	SÍNTESIS
Docente Caso 1	Público, gratuito, de administración delegada.	<p>II.a.-Profesionales: Participación cultural (personal), perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>-Declara asistir a exposiciones. Al teatro confiesa ir muy poco. Su principal salida es a parques Nacionales, pues le gusta mucho el trekking.</p>	Se aprecia baja participación cultural de parte de los profesores de artes visuales. Difícilmente se puede incentivar a realizar una actividad que uno mismo no ejecuta. La mayoría se disculpa por la distancia, el

		<p>-Sólo logra hacerlo los fines de semana, pues “en la semana no hago nada, sinceramente el colegio me absorbe”</p> <p>-El colegio no le ofrece cursos de perfeccionamiento.</p> <p>-Por su cuenta no los ha tomado, pero piensa hacerlo. Claro que esperará un tiempo, ya que lleva sólo 3 años ejerciendo “y el primer año quedé agotada”.</p> <p>-Le gustaría tener cursos de perfeccionamiento de didáctica, porque siente que los profesores “nos limitamos mucho”.</p> <p>- Declara basarse en las planificaciones del MINEDUC en un 50%.</p> <p>- Eso se observa al constatar que el MINEDUC sugiere temas como artes multimediales, modalidad que la entrevistada declara no trabajar en sus clases porque “le carga”. Confiesa que ocupa muy poco los medios tecnológicos, “por un tema de que no me acomodan, no porque no los sepa usar”.</p> <p>- Declara que aprecian obras al inicio de cada unidad.</p> <p>II.b.- Institucional:</p> <p>Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>- Siente que la institución le otorga poca importancia a la asignatura: “Lo que pasa es que yo creo que ellos tratan de darle importancia, dicen, no... esto es importante, pero a la hora de los que hubo, no te toman en cuenta. Hoy día estábamos viendo cómo podíamos ayudar a los cursos TP, porque acá hay técnico profesional también, aparte del científico humanista. Cómo podíamos ayudar a esas áreas con nuestras asignaturas y en el documento al final no aparecían las artes. Aparecía lenguaje, matemática”</p> <p>- La institución no ve la asignatura como aporte al desarrollo cognitivo. La docente cree que sí lo piensan, pero al final se mide matemáticas y lenguaje y las artes “las dejan de lado”. Relata que ya la llamaron de dirección pidiendo que diera realce a las artes y la creación, pero como la preocupación final son los resultados, todo queda en buenas intenciones.</p> <p>- Admite que el espacio, la institución se lo da, el tiempo se le hace poco.</p> <p>-La institución premia a un alumno de artes todos los años.</p>	<p>tiempo que le queda después del trabajo y la baja oferta comunal.</p> <p>Las dos docentes que tienen alta participación cultural viven en Santiago.</p> <p>Ninguno de los establecimientos le ha ofrecido cursos de perfeccionamiento a sus docentes en la especialidad. La opinión que tienen las instituciones respecto a la asignatura en ocasiones es de baja importancia ante las asignaturas de matemáticas y en ocasiones, porque “culturalmente” las artes no tienen relevancia alguna en la vida de los individuos.</p> <p>De lo que se desprende que, si bien los docentes son conscientes de la importancia que el MINEDUC propone para la asignatura, las instituciones no han comprendido dichos postulados.</p> <p>Interesante que una docente ante la consulta de qué le gustaría tener curso de perfeccionamiento respondió que le gustaría que los llevaran a ver exposiciones</p> <p>Una docente declara que le gustaría obtener cursos de arte urbano, performance y abrir la educación artística a otros lenguajes, pues eso “no se lo enseñan en la U”</p> <p>Los profesores aseguran basarse en los programas del MINEDUC en un alto porcentaje (excepto una docente que confesó no hacerles caso), pero en sus respuestas se puede deducir que no los han leído completamente, que no están</p>
--	--	--	---

		<p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiene 2 horas en plan común y la posibilidad de dos horas más en electivos para III y IV Medio, donde realiza dibujo, pintura, escultura e instalación. Pero ella cambió escultura por grabado. - Siente que cuando la jornada era medio día, dos horas a la semana estaba bien, pero con la jornada escolar completa podrían ser 3. - Los estudiantes, pasan todo el día en el colegio y están “todo el día con materia”. La docente siente que eso los agobia. -Le parece que los estudiantes “realizan los trabajos para cumplir y no van más allá”, tal vez sea por eso mismo. 	<p>actualizados, que no utilizan los ejemplos sugeridos en sus textos y que dominan parcialmente los temas exigidos (como por ejemplo artes multimediales, video-arte, performance, instalaciones, arte conceptual, entre otros.) Una docente menciona que en segundo medio “todo el año se ve figura humana” y eso denota que no ha revisado los ajustes curriculares ni está al tanto de la última reforma para primero y segundo medio.</p> <p>Todas las docentes aseguran que les falta tiempo para desarrollar bien su labor, que las horas de trabajo pedagógico terminan siendo ocupadas en atención de apoderados u otras tareas burocráticas y no queda tiempo para preparar bien las clases. Muchas veces las acciones del ámbito de la gestión cultural necesitan tiempo extra de parte del profesor y la falta de tiempo puede llegar a ser el impedimento más notorio para que los docentes programen las mismas.</p>
Docente Caso 2	Particular pagado, clase media acomodada.	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asegura asistir poco a eventos culturales, lo justifica relatando que vive en Paine y lo más interesante está en Santiago. - En Paine hay un centro cultural y ella sabe de obras que se presentan allá. - Su frecuencia es de una vez al mes. Va al cine, a ferias, a museos va poco, “pero siempre lo estoy viendo por internet”. - Sus estudiantes aprecian obras. - El establecimiento no le ofrece cursos de perfeccionamiento y no ha buscado por su cuenta, porque tiene un hijo pequeño y no le alcanza el tiempo. - Si pudiera elegir, le gustaría tener cursos de Historia del Arte latinoamericano y de didáctica o de apreciación. -Declara basarse en las planificaciones del MINEDUC en un 100% - Sus estudiantes aprecian obras la primera de cuatro clases, el resto es práctico. 	<p>Es unánime la sensación de que la institución lo valora la asignatura, o solamente la valora con un sentido instrumental, para que los estudiantes se relajen entre tanta exigencia. Siempre se favorece matemática y lenguaje, inclusive una docente opina que en su establecimiento es sólo matemáticas lo importante.</p> <p>Sólo una docente opina que su institución considera la asignatura como instancia cognitiva, pero incluso ella encuentra que en la práctica los directivos y los pares terminan por desmerecer la asignatura.</p> <p>También es unánime que las horas se hacen pocas, aquellas que además de profesoras de asignatura son profesoras</p>

		<p>- Asegura que esto favorece sus prácticas, porque a los estudiantes “a veces les cuesta, sobre todo cuando les hago algo más abstracto. Lo más figurativo, claro, les cuesta la nada, pero cuando hay que pensar, hay que analizar, hay que expresar algo, les cuesta”.</p> <p>II.b.- Institucional:</p> <p>Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>- Al llegar al establecimiento le dijeron que querían darle más importancia a la asignatura, pues había estado como abandonada. Querían desarrollar más las artes visuales, pues las artes musicales tienen su trayectoria.</p> <p>- Por eso mismo opina que la institución sí percibe la asignatura como instancia cognitiva.</p> <p>- Relata que le facilitan sala con mesones, muebles, estantes.</p> <p>- A la pregunta si la institución premia, incentiva o ponen en valor responde que no. No hay premio de arte a fin de año, ni en la licenciatura de cuarto medio. Esto, según la docente, no favorece a la disciplina.</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p> <p>-El plan común con 2 horas a la semana le parece insuficiente para cubrir el currículo, pues “es muy amplio y son muy pocas horas para trabajar”.</p> <p>-El contexto general no es exactamente favorable, pero la institución le da todas las libertades y apoyos, dentro de lo que puede.</p>	<p>jefes relatan no tener tiempo para realizar ningún tipo de iniciativas que requieran una planificación extra clase.</p>
<p>Docente Caso 3</p>	<p>Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.</p>	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>-La docente afirma que le gusta asistir a exposiciones, pero admite que su trabajo es muy demandante y no logra ir a Santiago más que una vez al semestre. Utiliza más las redes sociales y asiste a documentales por internet. Asistió este año al Museo de la Solidaridad S.A.</p>	

		<p>-Favorece sus prácticas, pues los estudiantes descubrieron que el arte contemporáneo ocupa la tecnología: "Hubo un grupo que ocupó un celular e hizo como un prisma para hacer como un holograma, y ellos ahhhh"</p> <p>-La institución no ofrece cursos de perfeccionamiento en su área, a pesar de pedirlo cada año cuando deben llenar un cuestionario con sugerencias.</p> <p>-Le gustaría acceder a cursos y admite haber revisado, pero no podría por el horario. No alcanzaría a llegar a Santiago y después volver en locomoción colectiva, "es mucho sacrificio".</p> <p>-Le interesaría tener cursos de historia de artes, cine, arte textil y de arte en Chile, porque "en la Universidad no tuve ningún curso de arte chileno". Y le hace falta, pues en la evaluación docente le preguntan bastante de ese tema.</p> <p>-Asegura cumplir con los programas del MINEDUC en un 100%. Partió aplicando los nuevos programas para primero y segundo medio incluso cuando aún no había sugerencia de actividades, estaban solamente las bases curriculares, así que tuvo que inventar.</p> <p>-Aprecian obras fuertemente sólo en la primera clase, cuando presenta el contenido, la demás son de proceso. Le parece que sería importante para la comprensión de los temas que pudieran apreciar imágenes más seguidas, pero la demora que le produce ir a buscar a la biblioteca e instalar el proyector en la sala, le parecen una pérdida de tiempo.</p> <p>II.b.- Institucional: Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>-La docente cree que la institución sí valora la asignatura, les da muchos espacios, les permite intervenir y expresarse, pero "igual una siente que las artes están relegadas a segundo plano, pero por una cosa general. Porque lo importante es siempre, entre comillas, es lenguaje y matemáticas".</p> <p>-Además confiesa que la oposición más dura viene de los pares; en la semana de la educación artística, mientras los profesores y estudiantes están en plena actividad y "maravillados con lo que pueda suceder", estos colegas sienten "estamos perdiendo clases".</p> <p>-Siente que quienes ven la asignatura como instancia cognitiva son UTP, inspectoría y dirección, más algunos colegas. "yo digo que sí lo ven, ven que acá es una parte súper reflexiva, que es muy importante", pero también existen los colegas que dicen: "...son cosas menores, no sirven para nada".</p>	
--	--	--	--

		<p>-El establecimiento tenía sala de arte, pero al implementar el Programa PIE, se decidió dar esta sala a este programa. "Entonces e perdió la sala de arte y para mí es un dolor, para los otros profes de artes también es un dolor". Entiende que es necesario, pero se perdió un espacio ganado, donde había atriles y comodidades. Ahora deben andar de sala en sala y es muy agotador, no se pueden guardar materiales, ni trabajos, es una deficiencia.</p> <p>-En el colegio hay biblioteca, no está muy ordenada, pero hay bastante material. Le permiten salir de la sala, utilizar los espacios, pero en cuanto a la tecnología, los proyectores están en la biblioteca y para usarlos en clases hay que ir a pedirlos, trasladarlos, instalarlos y en eso se va media clase, por lo que no es una facilidad,</p> <p>-El establecimiento premia, el departamento de artes también. Este año le dieron un regalo (materiales de pintura) a los destacados. Y esto favorece e incentiva el trabajo de los estudiantes.</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p> <p>-Tiene 2 horas por semana con cada curso, según la docente es poco "porque se alcanzan a ver todas la unidades, pero no a profundizar en contenido ni en ciertos referentes o movimientos artísticos". Y agrega bromeando: "Con 6 horas a la semana algo se podría hacer".</p> <p>-El número de estudiantes por sala (40 a 45) le parece excesivo, no logra ayudar a cada uno y en artes los ritmos son diferentes, cada estudiante necesita un monitoreo personalizado y con tantos estudiantes no es posible. Esto claramente dificulta las prácticas docentes.</p>	
Docente Caso 4	Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>-Asegura ir a alguna exposición al menos una vez al semestre. Le gusta leer libros y ver obras de artistas por Internet.</p> <p>-En la institución no le ofrecen cursos de perfeccionamiento en el área, sino cursos generales sobre convivencia escolar, DUA (Diseño Universal de Aprendizaje), metodología, etc. No asiste por su cuenta pues no están "ni los tiempos, ni las lucas". Le parece interesante tener actualizaciones sobre arte digital, cine, video arte, porque estos contenidos aparecen en los programas, pero nadie preparó a los profesores para estos temas. Lo tuvo que aprender por sí sola, pues en la prueba de evaluación docente se lo exigieron.</p>	

		<p>-Sería beneficioso para sus prácticas pedagógicas si fuera más seguido. Le parecería muy bueno si en vez de llevarle cursos al establecimiento, fueran a buscar a los docentes para llevarlos a Santiago a ver exposiciones. Eso sería muy provechoso.</p> <p>-Utiliza los programas de MINEDUC con bastante rigurosidad, porque en el departamento de artes del colegio se lo exigen. Ella no lo usaría tan al pie de la letra, sólo como referencia, "digamos, no literal".</p> <p>-Asegura que aprecia obras con sus estudiantes constantemente. Ella se vale del celular para esto: "yo aprovecho mucho el celular, hay quienes lo critican, pero yo hago que lo usen... o sea no lucho contra él, sino que veo de qué manera puedo aprovecharlo". Le parece vital que observen obras constantemente para desarrollo de la habilidad de apreciación.</p> <p>II.b.- Institucional: Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>-Según la docente la Institución le da los espacios y ofrece las oportunidades, pero se topa con lo burocrático. Los permisos, las planificaciones con mucha anticipación. Eso dificulta las prácticas.</p> <p>-Respecto de que la institución vea la asignatura como una instancia cognitiva, las opiniones están divididas. Están los que creen que la semana de la educación artística es una pérdida de tiempo "ahí como que se ponen nerviosos, como no se ve un producto, una cosa que... porque en el fondo estos son procesos que de pronto son hasta un poco caóticos". Si bien la institución permite estos eventos, los colegas comentan del constante desorden de estas instancias.</p> <p>-La infraestructura del establecimiento es deficiente, no cuenta con sala de arte, "no tengo ni donde guardar las cosas". Pero responsabiliza de ello no al colegio, sino a la administración (en este caso municipal)</p> <p>-Por falta de tiempo este año sólo se pudo reconocer a los estudiantes destacados de IV Medio. Pero esta fue una iniciativa del departamento de artes y no una política institucional. Opina que esto es positivo para los aprendizajes, por eso espera que se convierta en una política institucional.</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p> <p>-La docente opina que las dos horas a la semana se hacen pocas para un programa ambicioso, pero por la sobrecarga que tienen los estudiantes, duda que se puedan aumentar estas horas.</p>	
--	--	--	--

		<p>-La docente es muy crítica de las políticas públicas: "Aquí en Chile se instalan cosas que no tienen ni pies ni cabeza, porque las personas que dirigen todo este tema de las políticas educacionales no tienen criterio, no les interesa (...) cómo quieren instalar cuestiones de países desarrollados en un contexto donde la educación no tiene ninguna importancia en su esencia real". Y agrega: Los que hacen los planes y programas son todos tecnócratas (...) no hay ningún interés, específicamente en el tema del arte, que la gente valore esto, porque si la gente lo valora va a ser más crítica y si es más crítica esta cuestión se va a la punta del cerro".</p>	
Docente Caso 5	Particular pagado, religioso, ABC1.	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>-La docente declara tener una asidua participación cultural, pues viaja mucho, y en sus viajes siempre va a museos. También asiste mucho al teatro y si ve que hay alguna exposición importante va. Admite una frecuencia de una vez al mes. Esto favorece mucho sus prácticas, pues los estudiantes le piden que cuente y esto es un gran incentivo.</p> <p>-La institución no ofrece cursos de perfeccionamiento en su área, pero los mismos profesores se organizan y dictan cursos de ciertas técnicas, como mosaico, crochet, decoupage, etc. Ella asiste a cursos de perfeccionamiento por su cuenta, sobre todo en arte terapia, pues le gusta unir orientación y artes. Esto le ha servido mucho en su rol de profesor jefe para solucionar conflictos y realizar un servicio a la comunidad. "Por ejemplo íbamos a un asilo de ancianos y les llevábamos pinturas y hacíamos collares, estampado con papa, cosas así, como para entretener a los ancianos".</p> <p>-Le gustaría tener cursos de Historia del Arte o de técnicas artísticas, dibujo, grabado, teoría del color.</p> <p>- El establecimiento funciona con planes y programas propios, por lo que se mejora el currículum del MINEDU, los cuales se consultaban y se usaban "como base". Estas mejoras le parecen muy importantes, porque "Se agregaba... por ejemplo en cuarto medio era súper entretenido, porque hacíamos trabajos grupales, por ejemplo, un mosaico, por decirte... un trabajo de Picasso, el Guernica... entonces cuadrículábamos el Guernica original en 20 y cada uno hacía un pedacito. Al final del año juntábamos todo y quedaba un mural precioso".</p> <p>-No le va muy bien mostrando obras y esto dificulta mucho el desarrollo de la apreciación. "Yo encuentro que falta mucho en la parte reflexiva, porque lo que es como muy realista, ay, qué lindo, un paisaje por ejemplo... lindo. Pero lo otro es horrible... ¡por qué hacen eso!". Esto se debe al capital cultural de las familias, que no conoce o no acepta el arte contemporáneo.</p>	

		<p>II.b.- Institucional: Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>-La institución, según la docente, no le asigna un valor en sí mismo a la asignatura, sino un valor instrumental. Los estudiantes van a “relajarse”, como un bálsamo entre tanta exigencia en un colegio altamente elitista. Los estudiantes “se aprenden a conocer” y la docente aprovecha de hacer orientación en las horas de artes visuales. “El colegio le da su lugar, lo que pasa es que como la parte matemáticas es una competencia, el norte son las matemáticas, ni siquiera lenguaje... matemáticas”. Agrega que los estudiantes son instruidos para ser ingenieros y efectivamente eso estudian y en eso de desarrollan. “Son ingenieros e ingenieras comerciales y les va bien”.</p> <p>-En cuanto a infraestructura, materiales y facilidades, el establecimiento le facilita todo lo necesario, sala de arte, (la docente opina que podría ser mejor, pero comparado con colegios que no tienen nada, está bien), materiales, muebles, espacio. También premia a los destacados y se hacen dos exposiciones al año para mostrar lo que se hace en clases. A fin de año con apoderados. Esto favorece las prácticas y el desarrollo de habilidades, pero de todos modos la importancia que le otorgan al área las familias es nula.</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p> <p>La docente declara que en el discurso se veía una gran valoración a las artes, pero en la práctica no se le da tanto valor. Eso era evidente al descartar las horas de arte en primer lugar ante cualquier actividad emergente.</p> <p>Los reforzamientos de PSU también se hacían en la clase de arte. Y los estudiantes perciben que es la clase menos importante.</p> <p>Tienen plan común, dos horas de artes visuales en enseñanza media y además un electivo de Historia del Arte, dado por una docente externa, pero los muchachos lo encuentran fome.</p>	
Docente Caso 6	Particular subvencionado, clase media.	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>La docente declara no ir a las inauguraciones de Alonso de Córdoba, pues opina que “son siempre los mismos que se prestan las salas entre ellos”. Pero cuando vienen muestras interesantes, siempre acude, (por ejemplo al MAC). va al cine, asiste a conciertos, teatro callejero, pues ella perteneció al movimiento carnavalero. Permanentemente asiste a eventos de todo tipo, en este tiempo va a bailar forró</p>	

		<p>todos los miércoles a la Plaza Mori. El hecho de vivir en Santiago le facilita mucho esta nutrida participación cultural.</p> <p>El establecimiento jamás le ha ofrecido perfeccionamiento, ella los ha tenido que buscar por su lado, “no necesariamente que esté certificado, pero sí talleres de distintas cosas”, para estar preparada para sus estudiantes. Curso de mosaico, serigrafía, etc. Declara que le sirven mucho, pues una tiene que estar actualizada y preparada para lo que los estudiantes le demandan.</p> <p>Le gustaría tener cursos de perfeccionamiento en arte urbano, performance, “abrir la educación artística a otros lenguajes”. Porque eso no lo enseñan en la universidad.</p> <p>Respecto de la cobertura curricular, confiesa no basarse en los Programas del Ministerio: “me los paseo, siempre me los he paseado”, y agrega que los utiliza sólo como base.</p> <p>II.b.- Institucional: Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>La docente opina que el establecimiento da muy poca importancia a la asignatura, no la considera una instancia de desarrollo cognitivo, sino más bien la instrumentaliza, es decir sirve para las decoraciones de los actos, las licenciaturas, los regalitos para el padre o la madre y esas cosas. Distingue diferencia en dos directoras que pasaron por el establecimiento, una le daba más importancia a las artes, pero sólo al teatro. La siguiente directora no la dejaba hacer nada, le sacó todo valor a la asignatura. Se puede deducir que la línea educativa de la institución dependía de las preferencias de la máxima autoridad y no como lineamientos institucionales.</p> <p>Esto se ve reafirmado por lo que la docente cuenta: siempre le pedían las horas de arte para deporte, para ensayos de pruebas estandarizadas, en fin. La segunda directora “terminó por matar la asignatura, y le dio la razón a los apoderados de que el arte importaba un coco”. “Era una persona que no estaba preocupada por las mentes de los cabros, no estaba preocupada de su desarrollo emocional”. (La profesora relata inclusive intervenciones racistas en su interacción con los profesores, como decirle al colega de música que no importaba que estuviera ensayando al sol, pues era mapuchito y si se quemaba no se iba a notar, porque ya era negrito”). Como también, el PIE sacaba a los estudiantes con NEE en su hora para avanzar en otras materias, cuando sería la clase donde más podrían sentirse a la par con sus compañeros.</p> <p>No le facilitaban sala, ni materiales, ni la libertad para hacer sus clases. Le sugerían actividades diferenciadas, como por ejemplo que las niñas aprendieran bordado, lo que a la docente le parecía casi un insulto.</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p>	
--	--	--	--

		<p>La docente sugiere que en el currículo debería existir más conexión con los lenguajes del siglo XXI, pero eso sólo denota que no se ha interiorizado de la última reforma.</p> <p>La docente reclama que las autoridades del colegio no tienen noción de los aprendizajes y habilidades que se desarrollan en la asignatura, por eso su trabajo se veía permanentemente entorpecido por los directivos. Los sostenedores tampoco se relacionan con las autoridades del colegio ni con los docentes, su interés es netamente económico y no les importa realmente la educación. Esto porque jamás le facilitaron sala, atriles, proyector, espacios, mobiliario y su trabajo se desarrollaba de manera precaria, como si fuera colegio público.</p>	
Docente Caso 7	Municipal, público, vulnerable	<p>II.a.-Profesional: Participación cultural, perfeccionamiento y cobertura curricular.</p> <p>La docente confiesa no tener participación cultural de ningún tipo y tal vez a ver algo una vez al año. Al cine va más seguido, pero como la oferta es comercial, tampoco lo considera cultural. Esto ocurre, según ella, porque: “salgo tarde y aquí no hay nada cerca o sea no tienes nada, tienes que ir al centro de Santiago”.</p> <p>II.b.- Institucional: Importancia que la institución otorga a la asignatura.</p> <p>La institución no le ha ofrecido cursos de perfeccionamiento en su área, ella sólo hace los del CEPIP o de la iglesia católica que se ofrecen en forma semi presencial u on line, pero son cursos de administración educacional o de orientación, no de la especialidad. Ella quiso tomar un diplomado en la U. Católica, pero empezaba a las 18:30 en Santiago y no lo pudo tomar... “¿Cómo llego?”.</p> <p>Cabe destacar que la docente no es especialista, sino publicista que sacó la pedagogía en educación media técnico profesional. Puede enseñar sobre economía, marketing y diseño.</p> <p>La institución no valora la asignatura, pero “en general las artes visuales no se valoran”. “Es que la cultura en general está última en la lista. Son siempre lenguaje y matemáticas, son esas asignaturas las que son valoradas”: Nunca hay recursos para hacer exposiciones, no tiene sala, ni armario para guardar materiales y no le facilitan materiales tampoco. “Ando con mi caja con mis lápices”. No le parece que la institución piense que el arte puede apuntar a lo cognitivo, a pesar de que ella opina que sí. No premian, ni incentivan, no dan premio a fin de año</p> <p>II.c.- General: Opinión sobre las políticas públicas y su bajada al aula.</p>	

		<p>La opinión de la profesora es más una crítica a su situación contractual, pues lleva tres años contratada sólo por meses, con lo que no recibe vacaciones, no sabe si se va a quedar para el año siguiente y por lo mismo no logra planificar, ni pedir salidas o materiales, en fin, tiene bastantes contratiempos en su quehacer.</p> <p>Piensa que "la Corporación (de Desarrollo Social) que es nuestro jefe" es la que debería articular actividades en toda la comuna, tal vez un gestor comunal que los lleve a ver realidades de otros lados, alguien "que coordine y te obligue a salir", y que debería haber algo aquí más próximo.</p> <p>De estas declaraciones se desprende que la docente no conoce su propio territorio, pues el Museo Andino le queda muy cerca y podría incluso llevar a sus estudiantes caminando.</p> <p>Realiza una crítica a la alta rotación de estudiantes, que vienen de diversas instituciones y no saben "nada", no les interesa aprender, porque de todos modos no irán a la universidad, trabajarán como temporeros, igual que sus padres. "Los que son buenos, se aburren y sienten que están perdiendo el tiempo y se cambian de colegio". Incluso comenta que es una institución que ha sido muy mal evaluada y está a punto de cerrar. "Lo único que los salva es la matrícula".</p>	
--	--	---	--

Dimensión III

Impacto de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas.

ENTREVISTADO	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	RESULTADO	SÍNTESIS
Docente Caso 1	Público, gratuito, de administración delegada.	<p>-Como casi no se realizan acciones del ámbito de la gestión cultural, no es posible determinar que sean un aporte para desarrollo de habilidades de apreciación estética, creación artística, reflexión crítica, la difusión y valoración del arte.</p> <p>-Respecto de la reflexión crítica, asegura que los estudiantes no retienen los conceptos de una clase a otra, siente que "pierde el tiempo" cuando vuelve sobre el concepto, pues tiene que repetir la explicación.</p>	En cuanto a la reflexión en general, es casi unánime la dificultad que evidencian las profesoras en el desarrollo de esta habilidad. Algunas parecen responsabilizar de este déficit a la mala base que traen los educandos, el pobre capital cultural de sus entornos familiares, pero no parecen asumir que

Caso 2	Particular pagado, clase media acomodada.	-No se observan mejoras en el desarrollo de habilidades de la disciplina derivadas de acciones vinculadas a los ámbitos de la gestión cultural, porque no se realizan dichas acciones.	<p>es su deber como arte educadoras desarrollar reflexión, incentivar juicio crítico y propiciar apreciación estética en las clases de artes visuales. En cuanto a la reflexión ocasionada por acciones del ámbito de la gestión cultural, las docentes no parecen aprovechar estos momentos para desarrollar dichas habilidades, perdiendo la favorable oportunidad.</p> <p>Al ser muy escasas las acciones asimilables a los ámbitos de la gestión cultural en las prácticas pedagógicas observadas en las docentes entrevistadas, no es posible evaluar el impacto que han tenido en los estudiantes, respecto al desarrollo de las habilidades sugeridas por el MINEDUC</p>
Docente Caso 3	Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.	- Le parecen muy importante este tipo de instancias, pero no son constantes, por lo que no se pueden deducir mejoras relacionadas a ellas. Pero opina que de ser más frecuentes podrían favorecer, sin duda, las prácticas. "Yo creo que es algo muy importante que deberíamos utilizar".	
Docente Caso 4	Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.	-No es posible determinar si estas acciones favorecen las prácticas, pues la difusión es mínima y las acciones son aisladas y no una política educacional.	
Docente Caso 5	Particular pagado, religioso, ABC1.	- La profesional asegura que estas instancias son favorables para desarrollo de habilidades, pero cuenta que sus estudiantes no están muy interesados en el área de las artes, pues "el norte eran las matemáticas, ni siquiera lenguaje, las matemáticas".	
Docente Caso 6	Particular subvencionado, clase media.	<p>- La profesora asigna enorme valor a este tipo de actividades, pues son "aprendizajes súper significativos" y aportan enormemente en el desarrollo de habilidades. Pero tienen un costo personal.</p> <p>-Estas acciones podrían haber provocado reflexión y crítica estética, pero según la docente, por culpa de los apoderados no podía profundizar en la reflexión. Relata que cuando intentaba "pasar materia" recibía críticas de los apoderados, estos reclamaban a la dirección y la mandaban a llamar para decirle que no debía relacionar el arte con la contingencia, las noticias o los hechos sociales.</p> <p>-La docente evidencia baja expectativa de sus educandos "... como los resultados finales son bastante paupérrimos, entonces eso me lleva a reflexionar que no les meta tanta teoría y más acción". Terminaba haciendo como "un taller de técnicas".</p> <p>-Declara que estas acciones sí son importantes para desarrollar habilidades de creación y reflexión, pero endosa la responsabilidad de fallar en este intento a los estudiantes que</p>	

		<p>“me decían que no a todo” y “yo sentía que los cabros menospreciaban absolutamente la asignatura, no les importaba”.</p> <p>- Afirma que los estudiantes no son capaces de elaborar una crítica estética o apreciar de alguna forma las obras que se les presentan, a pesar de salir a museos, pues “la calidad de familias que va a ese Colegio es determinante en el desarrollo de dicha expectativa”.</p>	
Docente Caso 7	Municipal, gratuito, inclusivo, público y vulnerable.	<p>- No tiene posibilidad de saber si estas acciones favorecen el desarrollo de habilidades, pues no ha realizado ninguna de ellas.</p> <p>- Termina enseñando solamente técnicas y afirma que las habilidades que desarrolla son “aplicación” de las mismas. Relata que como los estudiantes “no saben dibujar y no pueden hacer lo que se les pide”, entonces su estrategia ha sido llevarles láminas dibujadas para que ellos las colorean aplicando técnicas.</p> <p>No es posible afirmar que acciones del ámbito de la gestión cultural desarrollan las habilidades, pues no realiza ninguna de estas acciones,</p> <p>- La apreciación estética y la reflexión no las ejercita y afirma “... la apreciación cuesta mucho, porque no se tiene una base. O sea yo puedo apreciar algo intuitivamente, pero para poder dar un juicio, yo tengo que tener una base de juicio...” y esta carencia la justifica por el capital cultural que traen, que considera muy pobre, además son muchachos disruptivos con poca autoestima, vienen de otras instituciones como repitente por segunda o tercera vez y están en segundo medio con 17 o 18 años.</p> <p>-Según la docente no se da la crítica estética ni la apreciación, pues lo que les enseña lo olvidan de inmediato. “Ellos pueden escucharlo, pero nunca se les va a quedar”.</p>	