



GOBIERNO DE CHILE
CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES
Creando Chile



Seminario Internacional de Educación

Artística

DESAFÍOS PARA UN ACCESO
DEMOCRÁTICO Y DE CALIDAD

Seminario Internacional de Educación
América
DESAFÍOS PARA UN ACCESO
DEMOCRÁTICO Y DE CALIDAD

Paulina Urrutia Fernández
Ministra Presidenta
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Eduardo Muñoz Inchausti
Subdirector Nacional
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Loreto Bravo Fernández
Jefa de Departamento de Ciudadanía y Cultura

Marco Llerena Rodríguez
Jefe de Área Cultura Educación

Carlos Delgado Lizama
Coordinador del Programa
Educación Artística en la Formación Superior Inicial y Continua

Carolina Millar Aspe
Compilación y Edición general
Área Cultura Educación

Diseño imagen corporativa portada
David Jerez Sánchez, Diseño y publicidad
www.cercur.com

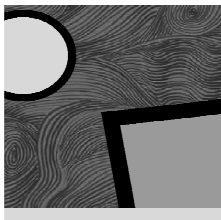
Diagramación e impresión
Productora Gráfica Andros Limitada

Seminario Internacional de Educación Artística contiene artículos de: Olga Lucía Olaya, Mónica Romero, Pedro Henríquez, Santiago Jara, Loreto Bravo, Mónica Luna, Ana María Maza, Juan Riquelme, Jean Marc Lauret, Ricardo Santillán, Milciades Hidalgo, Karen Hutzel, Luis Hernán Errázuriz, Lina Barrientos, Alfonso Padilla, Julio Mariangel, Eric Frère, Martine Tassin, Fernando Martínez, Mary Sheridan, Pedro Celedón, Verónica García Huidobro, Olivia Concha, René Poblete, Francisco Brugnoli.

Primera Edición: CNCA
R.P.I.: N° 176.511
ISBN N° 978-956-8327-33-0

Departamento Ciudadanía y Cultura
Área Cultura-Educación
Programa Educación Artística en la Formación Superior Inicial y Continua
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes
Plaza Sotomayor 233, piso 3, Valparaíso, Chile
www.consejodelacultura.cl

Se imprimieron 1.000 ejemplares
Se permite su reproducción total o parcial citando la fuente.
Valparaíso, agosto 2008



Seminario Internacional de Educación

Artística

DESAFÍOS PARA UN ACCESO DEMOCRÁTICO Y DE CALIDAD



Organiza

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

Auspicia

Delegación Valonia-Bruselas, Embajada de Bélgica

Ohio Art Council

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Gobierno de Francia

Patrocina

Ministerio de Educación

Consortio de Universidades Estatales



ÍNDICE

Presentación	9
Introducción	11
Palabras de la Ministra Presidenta del CNCA	15
Mesas	
Mesa 1: Educación Artística y Cooperación Internacional	19
Mesa 2: Políticas Nacionales en Educación Artística	89
Mesa 3: Investigación en Educación Artística	133
Mesa 4: Educación Artística en Chile	207
Mesa 5: Modelos Comparados en Educación Artística	253
Mesa 6: Educación Artística y Formación Superior	291
Antecedentes de los Participantes	335

PRESENTACIÓN

El Seminario Internacional de Educación Artística se realizó en la Ciudad de Santiago los días 29 y 30 de octubre de 2007 y fue organizado por el programa *Educación Artística en la Formación Superior Inicial y Continua*, del Área Cultura Educación del Departamento de Ciudadanía y Cultura, y el Área de Estudio del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Este libro pretende dar cuenta de lo que allí aconteció, los diálogos, reflexiones y diagnósticos sobre la Educación Artística y sus múltiples alcances.

El Seminario contó con el valioso auspicio de la Delegación Valonia-Bruselas, Embajada de Bélgica, Ohio Art Council, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Gobierno de Francia. El patrocinio del Consorcio de Universidades Estatales y el Ministerio de Educación. De este modo fue posible tener como participantes, además de Chile, a Argentina, Perú, Colombia, México, Estados Unidos de América, Bélgica y Francia.

Como propósito se sustentó en el desafío de implementar acciones estratégicas conducentes a otorgar una mayor presencia de la cultura y las artes en la educación, como parte del consenso de los foros internacionales que pretenden asegurar una educación con calidad, inclusiva y participativa en que, especialmente a los sectores más postergados, se les garantice el acceso a las oportunidades de expresión y al goce de los bienes culturales de las naciones. Respondiendo a los compromisos de los acuerdos internacionales, y dentro de ese contexto, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, a través de su Departamento de Ciudadanía y Cultura, consideró oportuno y necesario la realización de este Seminario nacional con expositores internacionales, con la finalidad de debatir en profundidad en torno al

estado del arte de la Educación Artística y sus desafíos futuros, en un momento en que Chile avanza incorporando a la educación artística en las legislaciones educacionales, instalando en lo específico, una nueva modalidad de Educación Diferenciada Artística que, en paralelo a la modalidad Científico Humanista y la Técnico Profesional, movilizará al sistema educacional chileno.

Se pretende que este debate no sólo pueda interesar a los actores del sistema escolar: su alcance sobrepasa esas fronteras, toca a la formación general y a la educación superior. Es desde esta perspectiva que cobra mucha relevancia alinear la política cultural, la formación de los artistas y el desarrollo de la creación y la industria, debatiendo con perspectiva sobre los itinerarios de formación para la creación y el trabajo, la educación artística especializada y el alcance y propósito de las artes y la cultura en la formación general.

INTRODUCCIÓN

El congreso mundial relativo a la condición del Artista (París, 1997) recomendó en su declaración final que la enseñanza artística debía introducirse y desarrollarse en la educación formal y no formal en todos los niveles, contando para ello con la participación de los artistas, y otorgarle a esas materias idéntica consideración que a las asignaturas curriculares, que serían favorecidas con el establecimiento de una relación interdisciplinaria con los lenguajes artísticos, volcándose todas hacia un enfoque multicultural comprensivo de la cultura en su diversidad.

La Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales (Estocolmo, 1998) reconoció la trascendencia de la creatividad para la construcción del futuro humano volcado hacia una cultura de paz, y adoptó entre los objetivos de política recomendados, el de “promover la creatividad y la participación en la vida cultural y el fomento de los lazos que han de unir en ese propósito a los sistemas educativos con la cultura y el arte a partir del desarrollo de la educación artística en los programas de educación”.

En la 30ª reunión de la Conferencia General (París, 1999), el Director General de la Unesco les hizo un llamamiento esencial a los Estados Miembros a favor de la educación artística y de la creatividad en la escuela, con vistas a que se ofrecieran todas las garantías, haciendo obligatoria esta enseñanza desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria. También, solicitó que se alentara la participación de los artistas en el proceso docente, especificando la perspectiva de interdisciplinariedad entre ésta y las restantes materias curriculares para que en esa integración los estudiantes logran una comprensión global del mundo. Asimismo, llamó al establecimiento de una relación sinérgica entre los centros escolares y las instituciones culturales y a

la dedicación, por parte de los medios informativos y de comunicación, de espacios para difundir las prácticas excelentes que se desarrollarán en el medio escolar. Igualmente, apeló a la apertura de espacios dedicados a niños y jóvenes en festivales y ferias del libro.

Con el gran objetivo de avanzar en forma mancomunada para atender a la necesidad de que las políticas educativas y culturales de los estados inserten la educación artística en la enseñanza primaria y secundaria, la Unesco convoca a la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Educación Artística que tuvo lugar en Lisboa, Portugal, en 2006. Previamente se realizaron reuniones regionales preparatorias en Colombia (Conferencia Regional de América Latina y el Caribe), también en Australia, Lituania, República de Corea y en Trinidad y Tobago, que concuerdan en el objetivo de discutir las prácticas y las políticas nacionales en materia de Educación Artística que han adoptado los Estados Miembros y en la voluntad de elaborar recomendaciones que reflejen las circunstancias específicas de cada región. De la cumbre de Lisboa emana la "Hoja de ruta para la educación artística. Desarrollar las capacidades creativas para el siglo XXI".

Se trata, entonces, de abrir espacios que le corresponden a la educación artística en los currículos escolares, para que el arte, como uno de los campos del conocimiento, tenga la posibilidad de intervenir con sus fundamentos gnoseológicos y axiológicos, en el objetivo de lograr el desarrollo armonioso de los más jóvenes ciudadanos de esta región, en la que históricamente se han expandido la originalidad, la creatividad y proyectado valores artísticos de trascendencia universal.

Democratizar el acceso a la educación artística ha de constituir una finalidad inalienable de los esfuerzos actuales que despliegan los sistemas educativos, para que su influencia alcance a la totalidad del universo escolar y lo sitúe en condiciones de influir creativamente en el futuro.

Igualmente se perfila la necesaria consideración de las especificidades de cada uno de los niveles educativos concernidos. Si bien en la enseñanza básica se manifiestan con más fuerza las actividades lúdicas con las formalizaciones artísticas y los niños juegan y crean liberando sus recursos expresivos a través de uno u otro lenguaje, en el nivel secundario dirigirán sus intereses a partir de inclinaciones más precisas hacia una particular área artística.

Es una verdad universalmente aceptada el hecho de que la generalidad de los seres humanos nace con potenciales creativos, susceptibles de desarrollo y expresión. Desde allí, la finalidad de la educación artística en el sistema escolar es contribuir al autoconocimiento de los individuos, expandiendo sus capacidades de apreciación y de creación, de educar el gusto por las artes, y convertir a los ciudadanos en espectadores informados y activos, conscientes de su identidad, que aprecian y participan en la vida cultural y artística de su comunidad.

Ese enfoque marca la diferencia sustantiva que existe entre la enseñanza artística especializada que tiene por finalidad la formación de los artistas (educación para las artes) y la educación que se vale de los recursos expresivos de los lenguajes artísticos para formar armónicamente a los individuos, que es la educación artística o educación por las artes.

Los conceptos reseñados constituyen apoyos para las reflexiones que se propone promover, en la dirección de otorgar un papel relevante a la educación artística en las acciones tendientes a desarrollar integralmente los aprendizajes y mejorar la calidad de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes.

El seminario fue organizado en dos días de exposiciones en las que participaron especialistas nacionales e internacionales en mesas temáticas que permitieron una reflexión especializada. Ambos días de trabajo fueron transmitidos *on line* por Internet en asociación con

el Consorcio de Universidades Estatales, en salas habilitadas de distintas regiones del país con participación de estudiantes y profesores en forma directa.

Cada tema se inició con una ponencia de un experto con 45 minutos de duración. Continuó con el panel compuesto por tres o cuatro especialistas con no más de 15 minutos cada uno. Al término de la presentación siguieron 20 minutos de comentarios y preguntas de los presentes y de los participantes conectados vía on line.

El acceso a la información de este seminario ha sido contemplado en diferentes soportes. Por una parte se difundió a través de la página web del Consejo de la Cultura, www.consejodelacultura.cl, un registro audiovisual de todo el evento, y la impresión del libro del seminario.

Cabe destacar que esta oportunidad de encuentro permitió la organización de reuniones de trabajo paralelas, para estrechar lazos de colaboración internacional con gobiernos e instituciones del ramo.

PALABRAS DE LA MINISTRA PRESIDENTA DEL CNCA

(Inauguración 29 de octubre de 2007)

Quiero darles una muy cordial bienvenida, en nombre del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, al Seminario Internacional de Educación Artística que estamos iniciando, con el objetivo de cimentar propuestas de desarrollo de una educación artística de calidad y democrática en Chile, como resultado de un proceso de reflexión, a través de la participación de diferentes miradas, ponencias y experiencias en educación artística en Chile y en el extranjero.

Nuestra Política Cultural 2005-2010, desarrollada con la participación activa de todos los actores involucrados en el quehacer artístico y cultural del país, contempla un conjunto de iniciativas, planes y programas que actualmente están en pleno proceso de implementación y, en el caso de la educación artística, ha avanzado de manera sustantiva durante estos últimos años y de manera especial este año con la publicación, en marzo pasado, de un decreto que sienta las bases de una nueva modalidad: la Educación Diferenciada Artística en Chile.

Esto implica que el Estado se hace parte y se establece en nuestro país la posibilidad de una formación artística profesionalizante para nuestros niños, niñas y jóvenes, como parte del sistema de educación formal.

Así, el Estado, a través del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, por decreto supremo posibilita la formación diferenciada artística y reconoce en el proyecto de Ley General de Educación esta nueva modalidad, junto a la científico-humanista y a la técnico profesional.

Nuestra experiencia está demostrando que, por medio de diversas actividades que provienen y se relacionan con las artes, se pueden estimular los rasgos y cualidades que conforman la identidad de los jóvenes, el sentido de pertenencia, el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional; la valoración del amor y de la amistad, y el desarrollo de una autoestima positiva que conlleva la aceptación de sí mismos y, por cierto, de los otros/as.

De esta manera, el desafío que en conjunto con el Ministerio de Educación hemos asumido es cómo lograr que los niños y jóvenes de hoy sean mañana ciudadanos más íntegros, más felices y por tanto más libres. Con estas premisas estamos desarrollando una serie de iniciativas insertas dentro del currículum tradicional de nuestro sistema educacional público, que está caminando en esa dirección.

El programa *Fomento de la Creatividad en la Jornada Escolar Completa, Okupa*, que comenzamos a implementar desde este año, tiene como objetivo ampliar la oferta educativo-artística de los escolares, mediante talleres de danza, teatro, artes visuales, música, patrimonio o literatura, impartidos durante las horas de libre disposición de la jornada escolar.

Respondiendo a una sentida demanda de las comunidades de escolares, padres, estudiantes y docentes, se ha procurado que sean estos mismos quienes decidan la forma de generar un tiempo y un espacio creativo en su escuela. Acá no se impone el qué hacer; la decisión parte de un proceso participativo de la propia comunidad escolar. Es así como en el 2007 se inició este programa bajo la modalidad de un plan piloto en 30 liceos de las regiones de Valparaíso, Bío Bío, Los Lagos y Metropolitana, con la meta de ampliarse a otras regiones el 2008. Un elemento clave de la metodología del programa *Okupa* es el encuentro entre docentes de aula y artistas pedagogos.

El aporte mutuo en una tarea planificada en conjunto, es una instancia de actualización intelectual y humana para todos los involucrados.

El próximo año, en convenio con universidades públicas y privadas, planificaremos la creación de programas especiales de actualización metodológica para docentes de arte y cultura, con la finalidad de apoyar las prácticas artísticas y culturales en la Jornada Escolar Completa, JEC¹.

De modo complementario, el programa de *Muestras de Arte Escolar* se ha constituido en una plataforma de expresión de las habilidades artísticas de escolares de escuelas municipalizadas, en un primer momento en teatro, y hoy en disciplinas tales como danza y artes visuales, tanto en regiones como a nivel nacional. Hemos pasado de un programa que contaba con 13 millones para su implementación, a contar con un presupuesto de más de 60 millones.

Un tercer instrumento de educación en cultura es el *Fondo Nacional de Escuelas Artísticas*, cuyo objetivo es apoyar, incitar y promover el desarrollo de las disciplinas artísticas en aquellos establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación al año 2005. Para este año hemos destinado a este Fondo Concursable 326 millones de pesos². Desde su creación, el fondo ha colaborado al perfeccionamiento de los docentes a nivel nacional e internacional, el mejoramiento curricular de los planes y programas de estas escuelas, la formación de orquestas juveniles e infantiles y el mejoramiento en general de las condiciones básicas para que se puedan desarrollar metodologías de enseñanza propias de un sistema de educación artística.

Sin embargo, y pese al impulso que estas iniciativas están teniendo al interior de nuestros liceos y escuelas, resultaba urgente hacernos cargo de la necesidad de potenciar y desarrollar el talento y la capacidad artísticas presentes en nuestros niños, niñas y jóvenes, con un perfil vocacional más sólido para los que tengan el arte como opción. A partir de 2007

¹ Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca, Universidad de Concepción y Universidad Austral de Chile.

² Presupuesto año 2008 del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas es de \$ 407.894.000.

iniciamos una nueva etapa de la educación artística en el país, con la publicación del decreto que sienta las bases para la nueva modalidad de Educación Diferenciada Artística, convirtiendo como nunca antes al arte en una opción de vida para niños, niñas y jóvenes con intereses, aptitudes y talentos en cualquier disciplina artística tradicional. Hasta ahora, los y las estudiantes disponían de las alternativas científico humanista o técnico profesional; con este decreto, se añade la opción artística.

Este gran paso requerirá de una serie de normativas y de la definición de un presupuesto que se haga cargo de financiar este nuevo sistema, junto con el diseño de planes y programas, luego de la aprobación de Objetivos fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Artística, así como la estructura básica de una escuela artística propiamente tal.

De esta manera estamos abordando la educación artística de los chilenos y chilenas del siglo XXI. Será necesario mantener en el tiempo los pasos que hoy estamos dando para consolidar en la práctica esta nueva manera de ver el quehacer artístico en la vida cotidiana de los y las estudiantes.

Quiero agradecer enormemente su presencia y participación en estas dos jornadas, que permitirán contar con un marco más amplio para el gran trabajo que implicará, en el corto y mediano plazo, la implementación de este sistema en nuestro país.

También quiero agradecer a todos los auspiciadores y patrocinadores que han colaborado con el desarrollo de esta importante instancia entendiendo que se trata de un aporte fundamental para la educación pública chilena.

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 1

Educación Artística y Cooperación Internacional

Olga Lucía Olaya
Mónica Romero
Pedro Henríquez
Santiago Jara

“CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA EL DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

OLGA LUCÍA OLAYA PARRA¹

1. ANTECEDENTES

1.1. ENFOQUES INTERNACIONALES Y DESARROLLOS DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA:

Formular una Educación Artística pertinente, de calidad y consecuente con el escenario de la complejidad de nuestros contextos mediáticos contemporáneos, nos ha llevado a visitar las apuestas internacionales de los países que han sistematizado su práctica, no necesariamente centralista. Hay currículos nacionales, hay currículos esencialistas o contextualistas, pero sin temor a equivocarnos existen apuestas dirigidas hacia los niños del planeta, que merecen una oportunidad de reconocer y reconocerse, sobre plataformas estéticas amplias, flexibles, reflexivas y críticas, que den lugar a ciudadanos de América Latina conscientes de sus valores, reivindicadores de la singularidad, de su identidad, y de la diversidad así como de la diferencia que nos caracteriza ante las manifestaciones culturales infantiles, juveniles, locales o globales.

1.2. REDES - ASOCIACIONES - OBSERVATORIOS

Es incuestionable la oportunidad actual que seguimos de cerca desde los pares investigativos con comunidades extendidas por todos los ámbitos educativos del siglo XXI. Cada vez somos más educadores que hemos

¹ Colombia. Consejera Mundial de la InSEA. International Society for Education through Art. olgaolayambar@gmail.com

aceptado el reto de poder escribir y socializar pensamiento acerca de la educación artística en nuestros contextos problemáticos, y sólo a partir de las redes se pueden fortalecer, hacer los llamados de rigor y, por tanto, dar alcance a las tareas conjuntas de las cuales demos cuenta de avance o desarrollo de la Educación Artística no accidental, sino incidental.

Las redes contribuyen en los procesos de transformación colectiva, tanto en procesos de organización e información de comunidades académicas que acompañen en las dificultades, como en la valoración de los avances específicos que se dan en relación con contextos políticos, académicos y artísticos privilegiados. De lo cual si nos reconocemos sólo con pares cercanos, tal vez no alcanzamos a medir los ejercicios de contraste a los cuales estamos abocados todos aquellos que deseamos el fortalecimiento de este campo de conocimiento.

1.3. ENCUENTROS: FOROS - CONGRESOS - PROGRAMAS TV

La International Society for Education through Art, InSEA, cuenta con la programación permanente de encuentros a través de foros regionales cada dos años, por los cinco continentes, o congresos mundiales, como el que tendrá lugar en Japón, en Osaka, en el mes de agosto de 2008.

Desde 1943 en Bristol, Inglaterra, se adelantan gestiones desde la Unesco para liderar la articulación de la comunidad de educadores artísticos del mundo. Sea esta la oportunidad de consolidar más de 65 años de retos, que ya en el presente siglo se amplían a través de vínculos desde la página WEB www.insea.org

Los programas de TV en este campo han de ser canales de socialización permanente de experiencias, labores mediáticas que requieren de esfuerzos contundentes para toda América Latina.

1.4. FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El Fomento de la Educación Artística y cultural como derecho a la Información circulación-creación-apropiación-formación artística y cultural-Formal-No Formal

e Informal de Calidad ha ido visibilizando poco a poco estrategias sobre los modos de interactuar con los sectores de gobiernos locales, nacionales, regionales o mundiales.

Es el caso de las declaraciones de las Conferencias mundiales y regionales e intergubernamentales convocadas por Unesco, como la de París 1999, en la que su Director lanza el llamamiento para la promoción de la educación artística y la creatividad; la de Estocolmo en 1998, los Congresos del INSEA desde 1945 en adelante, la Declaratoria de Bogotá del 2005 y muy especialmente las Conferencias de Lisboa 2006 y la Cumbre Mundial de Creatividad en Hong Kong 2007, en especial el Congreso INSEA Regional para América Latina y el Caribe, Medellín 2007, donde se actualizó la agenda interna como Región de 19 países convocados como corresponsables del fortalecimiento de la Educación Artística y Cultural de América Latina.

2. DOCE SUPUESTOS SOBRE LOS CUALES FORTALECER LA INVESTIGACIÓN Y LA SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL PARA SU CONSECUENTE DESARROLLO

2.1. SOBRE CONCEPCIONES O TENDENCIAS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1ª. Concepción instruccional para el caso de las disciplinas que reproducen aprendizajes en torno a sus normas, proporciones y cánones, validados en diferentes contextos internacionales, y supone ejercicios de esquematización, repetición y copia. Sus contenidos tuvieron extensa incidencia y permanencia en los currículos colombianos.

Esta concepción presupone aprendizajes disciplinares como en el caso del dibujo, la pintura, la danza, la música, o el teatro.

2ª. Concepción autoexpresiva en la cual se potencia la sensibilidad, la capacidad creadora, y el respeto por la emoción y el sentimiento, privilegiando la práctica del estudiante como expresión libre o autoexpresión, tanto en lo corporal como en lo sonoro o en lo audiovisual. Alrededor de estas

concepciones aparecieron numerosos e importantes autores que cimentaron con sus estudios y teorías el Campo de la Educación Artística para el siglo XX, son ellos John Dewey, Viktor Lowenfeld, Herbert Read y otros, quienes estimularon reflexiones pedagógicas como la de Decroly, Celestin Freinet. En el caso de América Latina se llevaron a cabo reconocidas experiencias de aula como las de Luis F. Iglesias con la “Pedagogía Creadora”, y las hermanas Cossettini en Argentina, Jesualdo en Uruguay, y otras. Propuestas que produjeron textos, documentos y registros que aún hoy son interesantes a los ojos de educadores e investigadores de la educación, en cuanto significaron un cambio ante los esquemas rígidos que escasamente consideraban el desarrollo de productos y la expresión del niño, así como los cambios radicales en su concepción de Escuela como ámbito de crecimiento humano y responsabilidad social.

3ª. Concepción funcional que se refiere a aquel tipo de educación que se ha implementado en los grados superiores, de algunas instituciones escolares, con miras a resolver una problemática de competencias laborales, acercando al estudiante a las primeras nociones sobre diseño de interiores, diseño gráfico y en algunos casos diseño industrial.

4ª. Concepción interdisciplinaria que pone de manifiesto la incursión de las “ciencias del arte” como la estética, la crítica o la historia del arte a la par con la creación artística del lenguaje disciplinar (música, danza, teatro, artes plásticas, diseño audiovisual, entre otras). Ejemplo de esta concepción en Estados Unidos fue la Discipline Based Art Education, DBAE, y en Brasil la Propuesta Triangular, dos propuestas correlacionadas.

La primera en cuanto trabaja cuatro disciplinas, historia, estética, crítica y el hacer artístico en el objetivo de formar seres sensibles, capaces del disfrute del mundo del arte y la cultura en el contexto norteamericano. La segunda, una apuesta brasilera, diseñada por Ana Mae Barbosa en los años ochenta, propone tres ejes disciplinares, la producción artística, la lectura de la imagen y la historia del arte para aproximar a los niños y niñas a la comprensión, interpretación y creación artística desde edades tempranas en la escuela.

5ª. Nuevas concepciones del siglo XXI se presentan como unas propuestas para el docente quien, para responder a las necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, tiene múltiples opciones para escoger y asumir posiciones conscientes y fundamentadas desde propuestas, pensamientos y autores, para su ejercicio. Por ejemplo, la “pedagogía crítica” (Freire, Giroux, Mc Laren, Patricia Sthur, Kerry Freedman, Paul Duncum, Fernando Hernández) que se refiere a la práctica del docente interesado en ser reflexivo ante su acción, en tomar decisiones acerca de lo que se le indica y trabajar con las artes a partir de procesos complejos desarrollando y exigiendo trabajo intelectual, e interrelaciones en todos los campos. O la “teoría de la estructuración”, de Giddens, que le permite articular reglas y recursos, en la producción de prácticas sociales hoy profundamente intrincadas con las prácticas artísticas y que dentro de la escuela estructura proyectos grupales. O “el arte como instrumento cognitivo y de desarrollo de la persona y la teoría histórico-cultural”, de Vygotski. Y para terminar este aparte el docente podría interesarse por los más recientes presupuestos de la Cultura Visual, de F. Hernández, que da particular importancia al arte y la cultura visual como mediadores de significados que surgen de los productos, artefactos, hechos y sujetos, en contextos cuyas dinámicas sociales se colocan en la perspectiva de indagación y comprensión permanente.

2.2. SOBRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CONTEXTOS NO FORMALES E INFORMALES

Centrar o descentrar los objetos de estudio y conocimiento de una práctica artística ratifica los grandes retos de quien está en la tarea de diferenciar la oferta y la mirada sistémica del circuito donde se legitima y caracteriza la práctica artística objeto de aprendizaje. Por tal razón uno de los supuestos de los cuales se toma como punto de partida es el lugar desde el cual la oferta resuelve necesidades del destinatario del aprendizaje:

- Centrada en Prácticas Artísticas Populares y/o Tradicionales
- Centrada en Prácticas Artísticas desde Técnicas Profesionales, Residuales, Dominantes o Emergentes del Arte

- Centrada o Propuesta en Modelos Escolares de Educación Artística
- Centrada o Propuesta por Manifestaciones Artísticas
- Centrada dentro de Alternativas de Animación Sociocultural

2.3. ESTUDIOS SOBRE DESARROLLOS COMUNICACIONALES

Establecer la competencia comunicativa a partir de la expresión simbólico-cultural supone modos de interactuar con interlocutores que sean capaces de producir y comprender significados, atendiendo a las singularidades de las prácticas artísticas y culturales que se implementen en la educación básica y media.

El rol que pueden desempeñar los estudiantes y docentes, como protagonistas o como espectadores, determina correlatos que están en juego. Unas veces, los estudiantes están inmersos en procesos desde su condición de espectadores, y otras lo están en condición de creadores. Estos procesos a su vez determinan una secuencia de apropiación de las formas y prácticas artísticas y culturales. La competencia comunicativa, a la que hace alusión este componente, presenta en sí misma el discurso argumental desde el cual el maestro puede organizar fases o ciclos debido a la naturaleza misma de los procesos de interacción que subyacen en toda práctica.

Percepción - Apreciación

La educación artística y cultural forma para la apreciación y la percepción, procesos que no se dan solos, porque se dan en la experiencia misma. La apreciación no es pasiva, es activa, produce respuestas en el espectador. Su principal objetivo es el disfrute aunque dé paso a ulteriores, a operaciones cognitivas superiores. La apreciación se convierte en una etapa indispensable para llegar a la posterior interpretación, análisis, y disfrute de la experiencia estética autónoma.

Apropiación - Creación

Los primeros años del niño son ricos y fecundos en lo que tiene que ver con la creatividad. Esta riqueza también contiene las maneras como los niños se

inician en la búsqueda de formas de expresión, a partir de las comprensiones y elaboraciones acerca de lo que van asimilando. Expresión, creación, y apropiación e inventiva son procesos propios de una infancia fecunda y se expresan a través de múltiples formas, juegos y modos.

Expresión - Traslación

Los sistemas expresivos generados por el niño(a) persisten entre culturas diversas y hasta en condiciones hostiles, aunque algunos contextos disminuyen la capacidad de la persona de organizar sus formas de representar y expresar, de expresar o trasladar. En la Educación se hace posible que el adolescente alcance un nivel consciente de las maneras como se pueden codificar los objetos, las imágenes, las palabras, los movimientos, los sonidos, las ideas, reflexionando acerca del proceso de transformación simbólica que entrelaza creación, lenguaje y contexto. En esta etapa la Educación Artística y Cultural se emplea para reflexionar sobre el propio arte, sobre su actuar o sobre el proceso meta-cognitivo o capacidad de pensar sobre el pensar. La expresión-traslación en este nivel tiene dos vías, la de las expresiones artísticas y la del pensamiento y reflexión acerca de su saber hacer.

Producción - Reproducción

La producción y la reproducción son dos acciones que han estado presentes en el aula a lo largo de la historia de la Educación Artística y Cultural. Los dos términos producción y reproducción han adquirido nuevas connotaciones en relación a los nuevos usos que se hace de éstos y sus significados en el contexto contemporáneo.

Vistos como competencias específicas, se trata de los procesos y subprocesos que hacen parte de una secuencia de planeación y ejecución de proyectos de investigación, donde las prácticas artísticas y culturales –y los objetos creados en cualquiera de las formas y manifestaciones– adquieren sentido como proceso y no como fin.

Mediación - circulación

Los procesos del aula de la Educación Básica y Media en el campo de la Educación Artística y Cultural han de incorporar el 'saber hacer' la socialización de su saber.

Logran hacer que transiten discursos, objetos, obras, reflexiones y acciones que recaen en el saber del estudiante, y no necesariamente en el saber del docente. En la escuela la socialización de las actividades de aula empieza con el compañero de pupitre, y van ampliando su rango de impacto social hasta donde la visión del estudiante, del docente y de los directivos alcance. Los niños y niñas encuentran en esta competencia el lugar en donde se propicia el respeto por el otro y por la diferencia de su expresión y opinión, y da inicio de manera consciente a la circulación y la mediación entre el trabajo del estudiante en Arte, Cultura o Patrimonio, para sí mismo y su regocijo personal, fuerza el tránsito entre lo privado y lo público del campo artístico y cultural, lo que en los circuitos institucionales se ha llamado diálogo entre pares.

Recepción-Interacción

Siendo la recepción una parte del proceso comunicativo, no puede ser pasiva sino activa. Es una recepción que propone, que invita a responder e interactuar con su interlocutor ya sea ésta una imagen, una obra musical, una acción de danza o cualquier práctica ante la cual el 'lector' toma decisiones, proyecta acciones, hace reflexiones, porque el estudiante se convierte en partícipe y constructor de su proyecto al lado de sus compañeros y su profesor.

2.4. ESTUDIOS SOBRE CREATIVIDAD

La creatividad centrada en Proyectos Educativos Institucionales con énfasis en Educación Artística para ser tenida en cuenta dentro del aula se propone como una combinación de experiencias y mecanismos asociativos que tienden a incentivar la originalidad y la búsqueda de lo personal. Los componentes

volitivos-conductuales se manifiestan en las diversas etapas del proceso creador, en la iniciativa, la independencia, la búsqueda de lo propio, la audacia, la perseverancia. Componentes que tienen sus desarrollos e influencia en cada etapa de la vida escolar y en acciones que involucran la participación individual y/o colectiva.

Dentro de los espacios planteados en el documento, para desarrollos de la creatividad que afectan la Educación Artística y Cultural están aquellos centrados en alternativas de animación sociocultural con su capacidad de circular los símbolos propios de las regiones, las localidades e incluso de la nación generando sentido de pertenencia desde su comprensión, su historia y sus aportes a la actualidad. Parten de propuestas institucionales públicas o privadas y acceden a públicos de todos los niveles socioeconómicos, visibilizando impactos de orden social, cultural y ambiental; utilizan y se apoyan en infraestructuras existentes que les permiten su acción y difusión, involucrando a ciudadanos de diferentes edades en actividades de creación, circulación y disfrute del arte y el patrimonio.

2.5. CURRÍCULUM Y DESARROLLO CURRICULAR

- Currículos Escolares Contextualistas o Esencialistas
- Programas Centrados en lo Productivo
- Programas Centrados en lo Productivo y Appreciativo
- Programas Centrados en Núcleos Problemáticos
- Programas Centrados en lo Appreciativo e Histórico

Estas opciones se presentan entre muchas otras posibles, y como es de suponer no se presentan de forma exhaustiva. En este documento se esboza un panorama general vigente para la práctica docente. Se propone como tarea de los educadores explorar, profundizar e investigar acerca de los roles, acciones y posiciones que, desde su reflexión y posterior elección, lo guíen en la práctica educativa en el contexto contemporáneo. Teniendo como punto de partida estos referentes, se presentan los modos de organizar secuencias

asociadas a concepciones de planeación incidental, que no devenga en activismos y reconozca la importancia del tema del currículo y desarrollo curricular. Se invita al docente a asumir las características particulares de la Educación Artística y Cultural donde los significados culturales y sociales mediados por la experiencia sensible, las prácticas educativas e institucionales inciden en la apropiación de los conocimientos, de habilidades y competencias para la vida de los niños del país.

Se presentan algunas de las caracterizaciones de los currículos. Por un lado, están los currículos que tienen en cuenta los procesos de la psicología evolutiva y de desarrollo secuencial que, según las características del niño, su edad y su desarrollo, establece criterios de secuencia de aprendizaje. El supuesto menciona la influencia de los procesos socioculturales en el desarrollo del pensamiento, de Vygotski, aspectos decisivos para la Educación Artística y Cultural. Relacionado con lo anterior se encuentra el tema del currículo diseñado de acuerdo a los Procesos psicopedagógicos y desarrollo neurocognitivo, en cuanto valora las condiciones emocionales, cognitivas y físicas del niño, dentro de la acción pedagógica y se vale de esta última, de sus investigaciones y teorizaciones para desarrollar integralmente el proceso de aprendizaje.

Otro tipo de currículo es el que se orienta a procesos según concepción y enfoque con estrategias y técnicas disciplinares del campo artístico. Son los modelos que con mayor frecuencia se han aplicado a la enseñanza de las artes en nuestras instituciones, se centran en los desarrollos que cada práctica artística (plástica, teatro, música y danza) por su especificidad ofrece al niño, enfocándose con frecuencia en productos y resultados.

El enfoque psicosocial del currículo establece los puentes de intervención y se apoya en los significados que la sociedad no sólo ofrece sino exige de sus pequeños, para inscribirse en ella como adultos. Los valores de la sociedad, las condiciones políticas, económicas y laborales, el desarrollo individual y colectivo van determinando e incidiendo directa o indirectamente en lo curricular. Los currículos de Educación Artística y Cultural se ven vinculados a lo

que los enfoques de las prácticas artísticas van proponiendo en sus diferentes modos de hacer, porque de ellos toma los referentes, las experiencias, las manifestaciones, sus formas de investigar, como posibilidades de exploración dentro del aula y en proyectos realizables con los estudiantes. Las prácticas artísticas, miradas desde el currículo escolar, propician el diálogo del ser con contextos, prácticas populares, o tradicionales con eficacia social y política.

2.6. EVALUACIÓN Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Evaluación en la Educación Artística, se hace una reflexión acerca de su función desde el enfoque de evaluación de evidencias de aprendizaje por competencias específicas. Es decir, saberes explícitos dentro del campo de la Educación Artística y Cultural, de lo que se puede o no evaluar apoyándose en criterios y experiencias de autores como Efland, Hargreaves, Eisner, Errázuriz, entre otros. Se destacan diferentes enfoques como la Evaluación sujeta a norma –normalizada una manera tradicional de asumirla–, fijando objetivos en relación a normas formuladas con anterioridad, y verificando el cumplimiento de éstas, con frecuencia disociando el conocimiento de la experiencia.

La Evaluación sujeta a criterio personalizado reconoce en el estudiante la importancia de ser integral valorando el diálogo estudiante-docente. La comunicación permite la comprensión de circunstancias particulares, inquietudes, preferencias o dificultades, de ambas partes. Se presupone claridad del docente en sus planteamientos de programa, en sus objetivos y forma de evaluarlos, pero exige del profesor conocimientos interdisciplinarios y flexibilidad de acción. Otra modalidad reportada es la Evaluación diagnóstica aplicada en el análisis de una situación, antes de iniciar una práctica educativa permite reconocer e identificar y establecer desde dónde planificar las estrategias a seguir de acuerdo a intereses, conocimientos y preferencias que traen estudiantes y profesores. La Evaluación formativa o procesal pone en evidencia el énfasis que se hace en los procesos, por sobre los productos, que ayudan al maestro a comprender las relaciones sujeto-reflexión, al conocimiento que el estudiante adquiere a través de su propio trabajo y al crecimiento crítico al interior del grupo.

La Coevaluación, que se realiza entre estudiantes y profesor, es una dinámica que permite comprender al estudiante el porqué de la evaluación, a la vez, compañeros y profesores se enriquecen con las múltiples perspectivas en un clima de diálogo constructivo. Se diferencia de la Autoevaluación en cuanto esta última exige la valoración personal por parte del estudiante del trabajo, de los logros alcanzados, determinar las dificultades o reconocer las propias capacidades. El docente es orientador y propicia la comunicación clara con él y del estudiante con los compañeros.

2.7. INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La Investigación en Educación Artística y Cultural se presenta como tema ineludible para estudiantes, docentes, coordinadores, directivos, independientemente del contexto y nivel en el cual se desee desarrollar. Al docente, en su escenario de profesionalización de su práctica y de socialización de experiencias significativas ante la comunidad académica le pone de manifiesto la necesidad de hacer reflexión de su propia práctica, hacerla transferible o intercambiarla con pares, evaluar impactos, validar didácticas, y entrar en diálogo con la práctica artística y cultural sobre la enseñanza/aprendizaje.

Se esbozan algunas de las modalidades de investigación útiles para el docente. Por ejemplo, la Investigación descriptiva pone en evidencia la necesidad de observar y describir las prácticas educativas para comprender el aprendizaje. La Investigación experimental se sustenta en las descripciones psicopedagógicas y psicológicas que del funcionamiento cognitivo relativo a la producción gráfica infantil hicieron autores como Kellog, Wallon & Luçart, entre otros. Esta investigación ha sido útil en el análisis de lo que se llama el pensamiento visual y gráfico que se articula a lo cultural y demuestra que lo cognitivo no es independiente de los procesos contextuales y situacionales. Estas investigaciones y conocimientos repercuten en la escuela como institución formal donde son transmitidos. Otra modalidad de la investigación es la Investigación-acción que tiene como propiedad producir conocimiento. Se sucede a la vez que modifica una realidad o situación. Es de suma utilidad al docente en el aula porque le permite evaluarse a sí mismo, a lo largo de su

práctica. Es cercana y se relaciona con la Investigación-acción participativa, donde los sujetos indagados se convierten también en investigadores.

No hay objeto de investigación, sino sujetos de vínculo investigándose. Por eso resulta participativa, pues los investigados son parte dinámica y protagónica de lo que se indaga. Se parte de sí mismo, de la propia situación pero a la vez, integra ciencia, conocimiento popular, formas de percibir la realidad, prácticas sociales, reflexión, acción, educación y se proyecta a la transformación.

Por otra parte, la acción del investigador dentro del modelo de Investigación etnográfica es la de observación participante donde se reconocen patrones, que aparecen después de largos estudios, de la identificación, exploración, y comprensión de significados. Se vale de todos los documentos que produce la sociedad: escritos, videos, imágenes, fotos, grabaciones y demás. Todo esto es recolectado, interpretado, comparado y contrastado para obtener información veraz.

La Investigación-creación está conformada por la exploración tanto de los saberes propios de las artes, a la luz de un proceso propositivo por parte de estudiantes, profesores, o de ambos; como por las informaciones y comunicaciones necesarias en las búsquedas para el desarrollo de prácticas educativas que orienten desarrollos creativos. A diferencia de la Investigación sobre la creación, que son todos aquellos estudios que entrelazan el ser, su inteligencia, sus condiciones sociales, históricas, su pensamiento y desarrollo afectivo que interactúan en el transcurso de los procesos creativos, o como motivadores de los mismos. En el campo de la Investigación para la creación el docente de Educación Artística, como el artista, se vale de recursos para articular los proyectos. Sus fuentes teóricas o de lectura crítica de contextos son la antropología, la sociología, la informática, la ecología, las artes, la ciencia, la semiótica, en general todo el campo de conocimiento acompañado por la propia experiencia y su inquietud creadora.

2.8. APORTACIONES DE OTRAS DISCIPLINAS A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es fundamental para el campo de la educación artística y cultural entrar de manera amplia a la interacción con otras disciplinas a profundidad, tales como la teoría del arte, la estética, los estudios culturales, estudios de cultura visual, antropología, sociología, semiótica, psicología y pedagogía, historia del arte, filosofía, psicología evolutiva, infancia y juventud, desarrollo integral-competencias básicas, ciudadanas y laborales en la educación formal, no formal e informal, pedagogía, entre muchas otras, que todos los días alimentan la curiosidad, argumentación y diálogo en contextos plurales sobre necesidades plurales.

2.9. DOCUMENTOS OFICIALES

Visitar los documentos de todos los Congresos, repensar los lineamientos de política local o regional desde los ámbitos de gobernabilidad, competencia y liderazgo es muy pertinente: Unesco, INSEA, IDEA, ISME, WDA, DECLARACIONES, HOJAS DE RUTA, ENCUENTROS ANUALES, BIENALES, ENCUENTROS INSTITUCIONALES, LOCALES, REGIONALES, MUNDIALES, entre otros.

2.10. MODELOS PEDAGÓGICOS

Mencionar la noción de modelos pedagógicos en la Educación Artística hace especial alusión a la relación que se establece entre el docente, el estudiante, el conocimiento, las actitudes, las prácticas artísticas y culturales y la construcción de competencias específicas desde y hacia el campo del arte, la cultura y el patrimonio, sobre procesos de formación mediadores, dialogantes, entre ellos encontramos cinco modelos que se presentan así:

Modelo pedagógico N° 1: Pedagogía de los sentidos

Desarrolla los potenciales propios, las capacidades intelectuales, artísticas y sociales. Todo esto dentro de una disciplina que el niño acepta con plena libertad, en donde se potencia su espíritu, su capacidad de cooperación y

de trabajo en equipo, para llegar a ser consciente de lo que significa ser un ser humano. Se acaban entonces los métodos basados en el castigo, se busca la motivación, el sentido, la utilidad, el estímulo y se proporcionan todas las opciones para que se potencie la comprensión. Ya no se ve al niño como ese objeto vacío, susceptible de llenarse de conocimientos, sino que se plantea el aprendizaje desde sus intereses en donde la búsqueda se centra en formar para la paz reforzando los valores, la dignidad del niño y su autonomía: La escuela se adapta al niño.

El maestro establece una relación de mediación, de afecto y cooperación, en donde apoya el desarrollo libre y espontáneo del niño (a), él lo asiste y lo acompaña; más que su palabra lo importante está en su ser. Propicia el trabajo en equipo que sirve para desarrollar las relaciones interpersonales e instalar la democracia para llegar así al autogobierno. El niño es el centro de su propio desarrollo y el maestro un mediador.

El método que propone esta pedagogía es el tanteo experimental. Somete al niño a la acción, la exploración dentro de un ambiente estimulante y facilitador. Se aprende a leer leyendo, se aprende a dibujar dibujando. No hay un seguimiento de normas, reglas y leyes sino una organización de actividades, de ensayos experienciales del niño en un medio apropiado y facilitador. El maestro se sitúa en un lugar en el que debe reflexionar sobre su quehacer. Extiende cuestionamientos desde su rol docente como mediador y activa procesos de construcción desde el ser del estudiante, a la vez que procesa sus experiencias y se transforma como persona, desde su rol de estudiante, legitimando experiencias cotidianas, buscando elevar niveles de conciencia que edifican su estar en el mundo, consigo mismo, con los otros. En esta medida el maestro también encuentra lugar para avanzar en su rol docente. Instala formas de crecimiento que permitan el desarrollo de las relaciones dentro del aula, de los aprendizajes que permeen el desarrollo integral y debe permear el comportamiento del niño en su entorno al exterior del aula.

Modelo pedagógico N° 2: La “reproducción social”

Con relación a la sociología de la educación, se presenta la teoría de la “reproducción social y/o cultural” a la que se adscriben en mayor o menor grado, autores como Althusser, Baudelot, Bourdieu y Passeron, en Francia; Bowles y Gintis, en Estados Unidos; y, en cierta medida, Bernstein, en Inglaterra. La idea de “reproducción social” de los años setenta se da como extensión de la teoría de la “reproducción biológica” con una clara fundamentación: “las sociedades generan mecanismos no sólo para perpetuarse en el tiempo, sino para que las desigualdades sociales existentes también lo hagan” (Bernstein en Trilla, coord. 2002, p. 307).

Significa que las sociedades no parten de cero en su desarrollo sino que se integran a partir de algo preexistente, introduciendo pequeños cambios.

En la reproducción, Bourdieu y Passeron (1970, citados por Trilla, J. coord. 2002 p. 309) reflexionan sobre el fenómeno de la educación, y sostienen que el sistema educativo se basa en una relación de poder entre profesor y estudiante, la acción pedagógica es de poder y a su vez ejemplo que reproduce la organización social, que debe ser aprendida. Bourdieu y Passeron establecen dos puntos en el análisis de la educación: primero, la teoría de la violencia y el poder, y el segundo el de la doble arbitrariedad de la acción pedagógica. La acción pedagógica es una forma de violencia simbólica que actúa en las conciencias al autolegitimarse, porque es la que demarca, dentro de la escuela, lo que debe ser el conocimiento y las prácticas. Este poder, denominado por Bourdieu como arbitrario, tiene dos formas de manifestarse: arbitrariedad en los agentes o las instituciones quienes representan el sistema, o sea los agentes pedagógicos y la arbitrariedad en la selección de los currículos y sus contenidos. La arbitrariedad se entiende no como algo hecho sin justificación sino como una elección tomada entre muchas otras.

Modelo pedagógico N° 3: Pedagogía crítica

La pedagogía crítica puede entenderse como la necesaria respuesta que ofrece una vertiente pedagógica al análisis sociológico que aplican Bourdieu y Passeron a los sistemas educativos como sistemas de poder, y al desentrañamiento de la falsa neutralidad de la que es portador el discurso educativo y las prácticas escolares. La pedagogía crítica potencia a los docentes como sujetos alertas de su hacer, y a los estudiantes para que ellos mismos intervengan en su propia formación y contribuyan a transformar los rasgos opresivos de la sociedad, pues considera que los agentes humanos tienen la capacidad de rehacer el mundo, también por medio de su imaginación; el espacio que puede ocupar una educación a través de las artes en esta teoría pedagógica es innegable. El arte, a su vez, es una constante llamada a admitir mundos posibles, mundos de las probabilidades, donde operan las leyes de la fantasía y las metáforas.

De la pedagogía crítica es posible destacar algunas ideas fundamentales como las siguientes:

- a. El docente no es un operario de las ideas que fabricaron otros –los que hacen los currículos, los ‘doctos’.
- b. El docente no es un transmisor de contenidos, sino que debe ser un constructor consciente de ideas.
- c. El docente no debe perpetuar la relación de poder dominante/dominado, sino que debe practicar su docencia bajo la relación dialógica e intercambiable de roles: educador/educando, educando/educador.
- d. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe encararse como un proceso de aprehensión crítica de la realidad, con cuya responsabilidad se educa para la libertad (Giroux, H., 1990), (McLaren, P., 1994), (Freire, P., 1999).

De cada una de estas ideas fundamentales el educador del arte puede deducir modalidades didácticas de comprensión y entendimiento de las actividades expresivas. Con la primera idea, el docente debe poder concebir su accionar de manera lúcida y creadora al aplicar cualquier indicación curricular como

sujeto a enjuiciamiento crítico, desde sus experiencias sensibles y su cultura, al igual que la de sus estudiantes. Con la segunda, el educador debe advertir cómo con las artes él opera no sólo a nivel intuitivo y emocional, sino que se implican procesos intelectivos de alta complejidad y a la par que concibe la interrelación con las artes como una interrelación con ideas, propicia que sus estudiantes vivan experiencias con esas ideas. Con la tercera, debe entender su posición de colaborador junto a sus estudiantes en la comprensión y recreación de los discursos expresivos desde diversas fuentes sensibles (sonoras, visuales, corporales, etc.); así, la relación se torna en un intercambio de roles desde el ámbito de las artes en la educación. Con la cuarta, se propicia comprender cómo las artes critican la realidad al extender mundos, al enseñar nuevas maneras de mirar y sentir, con lo cual los procesos de enseñanza-aprendizaje han de entenderse como develaciones de lo viable en lo inédito.

Este modelo pedagógico, lo expresa Freire de la siguiente manera: «Sólo existe saber en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros» (Freire, 1999).

Modelo pedagógico N° 4: Teoría de la estructuración

Siguiendo una lectura de los fenómenos de reproducción social propuestos por Bourdieu y Passeron, la teoría de la estructuración social del sociólogo inglés Anthony Giddens propone evitar una lectura de los fenómenos sociales basada únicamente en los mecanismos de reproducción. Uno de los aspectos centrales de su teoría consiste en otorgar un poder de acción a los agentes sociales. En la concepción de Giddens, la estructura resulta de la articulación de reglas y recursos implicados de manera recursiva en la producción de las prácticas sociales. En este sentido, los saberes implicados en los procesos educativos tienen siempre este doble carácter: de regla, ligados a los procesos de reproducción social; y de recurso, ligados a los procesos de transformación sociohistóricos. Así, en la visión propuesta por Giddens, si bien la educación transmite los hábitos de los grupos sociales

dominantes, esta transmisión se hace bajo la forma de reglas de acción que pueden ser utilizadas por los individuos para transformar el entorno material y humano.

Modelo pedagógico N° 5: Enfoque histórico cultural

La teoría de Vygotski gira en torno a la idea central de que los productos culturales (lenguaje, lenguajes formales, sistemas gráficos, obras de arte, etc.) son herramientas que potencian el desarrollo de los individuos. La teoría histórico-cultural de Vygotski otorga un lugar central a la noción de mediación en los procesos de aprendizaje y desarrollo. Esta mediación es a la vez social e interactiva y semiótica. La dimensión de la mediación social implica que son los miembros de los grupos sociales quienes incluyen a los infantes, a través de las actividades educativas, en los sistemas de prácticas que organizan el entorno material y humano. Este entorno está organizado por las significaciones que la cultura produce a través de las prácticas, y que se cristalizan en las instituciones y obras. Estas significaciones se organizan en sistemas semióticos, cuyo paradigma es el lenguaje. Desde estos aportes se presenta el arte patrimonial y las artes populares como maneras de vivir experiencias con el mundo material y humano. A través de las prácticas sociales de circulación de lo cultural (lectura, visitas a exposiciones, crítica y educación), los usos, convenciones, lenguajes y valores de los grupos culturales permiten que los individuos novatos accedan al uso de los artefactos culturales. Dicho de otra manera, el acceso a las obras y a las reglas pragmáticas que rigen sus modos de funcionamiento (Dewey 1949), permite a los sujetos ampliar su horizonte de experiencias, tanto desde lo emocional como desde los conocimientos intelectuales.

Para que este acceso sea posible se hace indispensable un doble trabajo de mediación: la producción de prácticas educativas específicas por parte de los sujetos "expertos" y la apropiación de los sistemas de significados por parte de los sujetos "novatos". La teoría de Vygotski escapa al reduccionismo de la reproducción social al subrayar que el trabajo de interpretación por parte de los sujetos es generalmente un proceso de apropiación/transformación

de las significaciones culturales, que desde el punto de vista sociocultural implica no solamente reproducción sino también transformaciones.

Modelo pedagógico N° 6: Recepción y consumo cultural

La pedagogía de la mediación cultural se generaliza hacia finales de la década de los 80, especialmente en el ámbito de la música y de los museos de artes. En parte, originada en respuesta al desinterés de los jóvenes por la oferta de las instituciones culturales (salas de conciertos, ópera, museos, etc.) y al envejecimiento del público.

Desde los años 1990, en Europa, Canadá y en América Latina se desarrolla la pedagogía museal: la renovación y formación de públicos y el desarrollo de la recepción. Y la mayoría de las grandes instituciones culturales se dotan de departamentos de pedagogía con el fin de promover la utilización sociocultural de estas instituciones.

Esta tendencia tuvo consecuencias positivas para el desarrollo de investigaciones sobre la recepción cultural que, con raras excepciones como las realizadas en los años 1970 por Bourdieu y Passeron, hasta aquel entonces no habían sido desarrolladas. Circulan de esta manera trabajos de corte sociológico sobre los usos culturales (Ancel & Pessin, 2004), de corte psicológico (Dufresne-Tassé & Lefebvre, 1995) y sobre los procesos socioculturales de la recepción estética (Weltzl-Fairchild, 1991) que estudian así las estrategias de interpretación-comprensión de las exposiciones. Estas investigaciones hacen eco a las posturas que, desde la estética de la recepción (Bajtin, Jauss), defienden una nueva concepción pedagógica de las enseñanzas artísticas: la necesidad de trabajar sobre la recepción y la comprensión crítica del arte como complemento indispensable para el fomento de la producción creativa. En este sentido, se desarrollan actualmente una serie de investigaciones desde la perspectiva de una didáctica de la recepción cultural que estudia los efectos sobre los conocimientos artísticos y la creación estética, de las tareas de aprendizaje de producción, de recepción y de comunicación. En otras palabras, se desliga la enseñanza artística de la sola relación entre el artista y el estudiante productor y se abarcan así otras

posturas ligadas al funcionamiento social del arte: el crítico, el historiador del arte, el mediador cultural, el público, etc. (Mili & Rickenmann, 2005; Rickenmann, 2005; Simon & Ferreira, 2007).

2.11. DIDÁCTICAS Y ENSEÑANZA DE LAS ARTES

La permeabilidad de la frontera entre las prácticas sociales y las prácticas escolares ha abocado en una reconsideración de las didácticas artísticas, no como prescripción general sobre los métodos de enseñanza, sino como reflexión crítica de los currículos y formas de enseñanza. A partir de los años ochenta surge un interés por renovar las bases de las disciplinas artísticas escolares en búsqueda de concepciones menos técnicas de la enseñanza y más acordes con las necesidades individuales y sociales de los educandos. No son ajenas a esta tendencia las concepciones culturalistas de la psicología de Bruner y su parentesco con el paradigma histórico-cultural de Vygotski, Leontiev y Luria. En efecto, los teóricos de las didácticas artísticas sostienen que los artefactos culturales son herramientas cognitivas, tanto en lo emotivo como en lo intelectual. Aquí se estudian los productos del mundo artístico, de esta manera se comprende qué sucede al constituir modos de ser y de hacer el mundo, y se identifican los procesos de configuración de intersubjetividades (Araño Guisbert, 1994). Y en este sentido, cada disciplina artística debe ser objeto de estudio, para el seguimiento de los aportes específicos que, desde lo sensible, lo emotivo, lo intelectual o lo espiritual, contribuyen al desarrollo de la persona desde la Educación Artística y Cultural.

Una de las experiencias más interesantes desde este punto de vista ha sido la llamada "propuesta triangular" planteada por Ana Mae Barbosa (1991, 2001) en la que se integra la dimensión contextual a los procesos de aprendizaje en la medida en que se tienen en cuenta las características del objeto cultural, las del estudiante y la labor mediadora del docente.

Didácticas de las disciplinas

La concepción de los ambientes de aprendizaje está emparentada con el movimiento europeo de las didácticas disciplinares o específicas (Araño Guisbert,

2003; Rickenmann, 2005), y en particular con la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1991). Las didácticas disciplinares tienen en cuenta las necesidades colectivas y las características de los estudiantes (Bronckart y Schneuwly, 1991). Desde esta perspectiva, cada objeto de enseñanza tiene una significación resultante de sus modos de inserción en los diversos sistemas históricos y sociales, y el aprendizaje consiste en un proceso de reconstrucción y de apropiación de esta significación, por parte del estudiante. El punto común con la concepción de los ambientes de aprendizaje es la importancia que se le otorga al carácter cultural e histórico de los objetos de enseñanza: el sentido de cada contenido debe ser construido en función de un contexto de actividad en la que adquiere sentido. La gran diferencia radica en que la teoría de las situaciones didácticas no anula la frontera entre lo escolar y lo cultural y defiende el principio de la 'transposición didáctica'. En otras palabras, para que haya aprendizaje es necesario que la situación se transforme en situación educativa, sea ésta formal o no formal; es decir, que la finalidad de la actividad sea el aprendizaje. Así, por ejemplo, si en el teatro el actor se apropia de un personaje para hacer funcionar culturalmente la obra, en un ambiente educativo este mismo proceso de apropiación cumple otros fines: el desarrollo emotivo y/o intelectual del estudiante. Uno de los aportes de la concepción de ambientes de aprendizaje es el del aprendizaje por resolución de problemas. Inspirado directamente del 'aprender haciendo' de Dewey y de su teoría de la experiencia, este modelo parte de la constatación que el aprendizaje es una respuesta a una experiencia problemática a la cual los conocimientos y esquemas anteriores no aportan respuesta.

Podemos nuevamente trazar un paralelo con las prácticas artísticas postmodernas en las que el quehacer artístico consiste no tanto en plasmar una idea preconcebida, gracias a la aplicación rigurosa de conocimientos técnicos, sino en investigar y buscar nuevas soluciones a través del trabajo mismo de exploración del médium. Es la propuesta que defienden, entre otros, Aguirre (2005) o Rickenmann (2007) al desarrollar la idea de la enseñanza artística a partir de la experiencia estética como una situación en la que se transmiten saberes-herramienta para solucionar problemas artísticos, estéticos y éticos. Algunos de esos ambientes de aprendizaje son:

Aula: El maestro de Educación Artística y Cultural ha de pensar su aula como un ambiente de aprendizaje en sí mismo; ha de lograr organizar los procesos, las preguntas vinculantes y los proyectos personales o colectivos en torno a imágenes, audiciones, materiales u obras de creación de artistas o de los estudiantes. El lugar donde guarda materiales, o trabajos en proceso, o donde trabaja el cuerpo, o la música, cada elemento, cada instrumento, u objeto en el aula es un componente formativo en sí mismo. Si el aula contempla espacios específicos, o si debe compartir con más docentes de otras áreas, se debe pensar muy bien el tiempo de permanencia, el tiempo de ejecución y el tiempo de asimilación de lo que desease convertir en un aprendizaje exitoso.

Proyectos interdisciplinarios: Los proyectos de la Educación Artística y Cultural cuando involucran varias disciplinas pueden obtener excelentes resultados en las instituciones educativas, bien sea en espectáculos escénicos que convocan a los escenógrafos de las artes visuales o plásticas; o los bailarines para algún segmento de la obra, o los actores, o los músicos o incluso docentes de tecnologías, diseño u otras áreas de las ciencias según la propuesta artística que conciben los estudiantes y sus docentes.

Materiales didácticos: Un material didáctico puede ser una valiosa herramienta de autoaprendizaje, y sería de gran utilidad poder contar con una relación o inventario sobre las creaciones existentes de materiales didácticos que han creado los pedagogos musicales, o los pedagogos teatrales, o los pedagogos visuales o pedagogos culturales, como cartillas, instrumentos, afiches, etc.

Escenarios culturales: Las ciudades y los municipios e incluso los ámbitos rurales están provistos de escenarios a ser aprovechados por los estudiantes y docentes de la Educación Artística y Cultural, en virtud de convenios entre sectores ambientales, educativos y culturales, de los cuales se puede hacer uso de infraestructuras culturales.

Museos: los lugares donde se une el presente y el pasado evocan, transforman y se convierten en espacios de aprendizaje con base en obras, procesos, o

experiencias directas con artistas, piezas originales y recorridos exploratorios de gran interés para los niños, niñas y jóvenes.

2.12. FORMACIÓN DE PROFESORADO

- Formación especializada de un educador del arte para los niveles de educación primaria y educación media.
- Formación básica de educación artística para el maestro de los primeros grados.
- Formación básica para la formación artística de los grados superiores.
- Sensibilización artística y estética para los profesores de todas las disciplinas del nivel medio y particularidades curriculares de cada una de esas modalidades de formación del magisterio.
- Formación continuada.
- Formación pregrado - posgrado - maestría - doctorado.

2.13. LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURAL

Acoger y ratificar los antecedentes, propósitos y compromisos que diferentes encuentros e instituciones han propuesto, soportados en las hojas de ruta de la Unesco, así como por la Alianza Mundial para la Formación Artística, INSEA-ISME-IDEA.

- Formación especializada de un educador del arte para los niveles de educación primaria y educación media.
- Formación básica de educación artística para el maestro de los primeros grados.
- Formación básica para la formación artística de los grados superiores.
- Sensibilización artística y estética para los profesores de todas las disciplinas del nivel medio y particularidades curriculares de cada una de esas modalidades de formación del magisterio.

- Formación continuada.
- Formación pregrado - posgrado - maestría - doctorado.
- Reconocer los espacios de participación de las nuevas generaciones representados en estudiantes y asociaciones juveniles y comunitarias, como actores fundamentales de la política pública en educación artística.
- Fomentar la consolidación de redes y diversas formas de asociación de los educadores artísticos.
- Motivar la interacción permanente y corresponsable entre la educación y la cultura en las diferentes instancias y ámbitos territoriales, del orden local, regional y nacional.
- Fomentar la consolidación de comunidades académicas en el campo de la educación artística, a través de la visibilización de grupos de investigación, la circulación de conocimiento, y la movilización de estudiantes y docentes, para realizar intercambios entre pares.
- Verificar el cumplimiento y desarrollo de la legislación vigente en el campo de la educación artística.
- Desarrollar proyectos de acompañamiento para la cualificación permanente de la educación artística que se dé, desde la formación inicial, permanente y especializada a formadores de educación artística, de todos los niveles y modalidades de educación formal, no formal e informal.
- Convalidar saberes, del campo artístico y cultural para la inclusión de profesionales del área que puedan transmitir su saber en el sector académico.

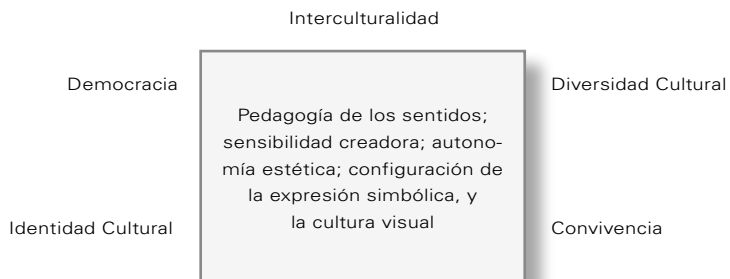
Estrategias

1. Construcción de una agenda común entre Educación y Cultura.
2. Implementación de redes Educativas y Culturales.
3. Fomento a la realización de laboratorios mediante el apoyo a experiencias exitosas.
4. Creación de Observatorios de investigación de las relaciones educación-cultura, educación y arte, prácticas artísticas y emprendimiento cultural.

5. Formación a Formadores.
6. Articulación entre pares, de recursos en talento humano, infraestructura y tecnologías para el desarrollo de la educación artística.
7. Generación de sistemas de información, diagnóstico, memoria, publicación y documentación de la Educación Artística.
8. Conformación de comités permanentes consultivos y asesores conformados por la sociedad civil, los organismos de Estado, las comunidades académicas (los docentes, los estudiantes) y las asociaciones e instituciones que propenden por el fortalecimiento de la educación artística.

3. RETOS

1. Valoración Social de la Educación Artística.
2. Universalización de la Educación Artística.
3. Formación de Formadores. Maestros de Educación Artística Cualificados.
4. Relación político-estratégica intersectorial Educación-Cultura.



Referencias bibliográficas

- ✦ **AGUIRRE, I. (2002)**
Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. *Los valores del arte en la enseñanza*, Valencia: Universidad de Valencia. Rricard Huerta, Ed. (pp. 169-174).
- ✦ **AGUIRRE, I. COORD. (2002, abril)**
Monográfico «nuevas miradas». *Cuadernos de pedagogía*, No. 312.
- ✦ **AGUIRRE, I. (2005)**
Teorías y prácticas en educación artística. España: Editorial Octaedro.
- ✦ **ALBERS, J. (1980)**
La interacción del color. España: Editorial Alianza.
- ✦ **ALLAL, L. (2001)**
Situating cognition and learning: from conceptual frameworks to classroom investigations. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, 23, 407-420.
- ✦ **ALLAL, L.; BAIN, D. & PERRENOUD PH. (1993)**
Evaluation formative et didactique du français. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993.
- ✦ **ALMENDROS, H. (1985)**
La escuela moderna ¿reacción o progreso?: La Habana, pp. 34 y ss.
- ✦ **AMADE-ESCOT (1998)**
L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche.

Note de synthèse pour le Diplôme d'Habilitation à diriger des recherches, Toulouse III: Université Paul Sabatier.
- ✦ **AMIGUES, R. & ZERBATO-POUDOU, M.T. (1996)**
Las prácticas escolares de aprendizaje y evaluación. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✦ **ANCEL, P. & PESSIN, A. (ED.). (2004)**
Les non-publics. Les arts en réceptions. (Tome 1). Paris: Editorial Harmattan.
- ✦ **ARAÑO GISBERT, J. C. (2003)**
Los Fantasmas de la Práctica, Investigar en Artes Visuales. La Investigación en las Artes Plásticas y Visuales. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 15-24.
- ✦ **ARAÑO GISBERT, J.C. (1994)**
El Uso de los Recursos Culturales en la Planificación de la Expresión Plástica. *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. Universidad de Sevilla.

- ✦ **ARNHEIM, R. (1962)**
Arte y percepción visual. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- ✦ **ARNHEIM, R. (1969), (1974), (1986)**
El pensamiento visual. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **AUMONT, J. (1992)**
La imagen. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **BACHELARD, G. (1993)**
El aire y los sueños. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 9-12.
- ✦ **BAJTIN, M. (1982)**
Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI editores.
- ✦ **BAJTIN, M. (1984)**
Problems of Dostoyevsky's Poetics. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ✦ **BAJTIN, M. (1994)**
El método formal en los estudios literarios. Madrid: Editorial Alianza.
- ✦ **BARBOSA, A.M. (1991)**
Art Education and Environment.- *Journal of Multicultural & Cross-Cultural Research in Art Education*, Vol 9, 59-64.
- ✦ **BARBOSA, A M. (1997)**
Arte-educação- leitura no subsoló. Brasil: Cortez Editora.
- ✦ **BARBOSA, A.M. (2001)**
Propuesta triangular: ecología de la y en la educación.- En: Actas del "Congreso Internacional de Educación Artística y formación artística"; Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia, pp. 177-190.
- ✦ **BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARQAMONTE, J.; EXPÓSITO, M. (2001)**
Modos de Hacer: arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Ediciones Universidad.
- ✦ **BOURRIAUD, N. (2004 marzo)**
Estética Relacional. Por López, A.J. (trad. C. Beceyro y Sergio Delgado. 143 páginas) Por Rafael Cippolini. *Página/12*, Buenos Aires.
- ✦ **BOURDIEU, P. (1990)**
Sociología y cultura. México D.F: Editorial Grijalbo.
- ✦ **BRONCKART, J. P. (1980)**
Teorías del lenguaje. Barcelona: Editorial Herder.
- ✦ **BROUSSEAU, G.; CENTENO, J. (1991)**
Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11 (2/3), 167-210...
- ✦ **BROWN, J.-S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989)**
Situating cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), p. 32-42.

- ✦ **BRUNER, J.S. (1990)**
Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza Editorial.
- ✦ **BURGER, P. (1989)**
The disappearance of meaning: a postmodern. Reading of Michael Tournier, Bitho Strauus, and Peter Handke, *Polygraph 2* (3), pp. 124-139.
- ✦ **CABRERA, S.R. (1996)**
Educadores del Arte latinoamericanos. El Nivel Inicial. La Plástica en la escuela. *Arte y Educación* N° 3. Año 2.
- ✦ **PRIMER TRIMESTRE. MARZO/MAYO 1996**
Buenos Aires. Editor Arte y Educación S.A., pp. 19 -29.
- ✦ **CABRERA, S.R. (1998)**
Herbert Read y Paulo Freire, acerca del maestro (Una reflexión de educación por el arte). La Habana.
- ✦ **PONENCIA**
VI Encuentro Latinoamericano de Enseñanza Artística.
- ✦ **CABRERA, S.R. (2001)**
Esbozo histórico de la educación plástica. *Historia de la Educación por el Arte en América Latina*. Lima: Universidad Ricardo Palma, pp. 127-154.
- ✦ **CARRETERO, M. Y LIMÓN, M. (1996)**
Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia. En: Carretero.
- ✦ **M. (COMP.)**
Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Editorial Aique, pp. 33-62.
- ✦ **CASARINI, R. M. (1999)**
Teoría y diseño curricular. México: Editorial Trillas.
- ✦ **CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (2006)**
Estudiar las prácticas. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- ✦ **CHEVALLARD, Y. (1997)**
Teoría crítica y educación. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ✦ **CLIFFORD, J. (1995)**
Dilemas de la cultura, antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna. Barcelona: Editorial Gedisa.
- ✦ **COLLINGWOOD, R.G. (1978)**
Los principios del arte. México: Fondo de Cultura Económica.
- ✦ **COSSETTINI, O. Y COSSETTINI, L. (2001)**
Obras Completas. Santa Fe: Ediciones AMSAFE.

- ✦ **CSIKSZENMIHALYI, M. (1998)**
Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención. Barcelona: Editorial Paidós Transiciones.
- ✦ **DARRAS, B. (1996)**
Policy and Practice in French Art education: an analyse ... portal.Unesco.org/culture/fr/files/30091/11406216811Bernard_Darras.pdf/Bernard%2BDarras.pdf
- ✦ **DAZA, G. (1992)**
Dinámica cultural televisiva: los jóvenes de la costa caribe. Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia. RAES. Programa Presidencial Colombia Joven –GTZ – UNICEF. Departamento de Investigaciones de la Universidad Central. Septiembre de 2004, p. 107.
- ✦ **DELEUZE, G. (1971)**
Lógica del Sentido. Barcelona: Seix Barral Editores.
- ✦ **DEWEY, J. (1949)**
El arte como experiencia. México: Fondo de Cultura Económica,
- ✦ **DICK, W. & CAREY, L. (1978)**
The systematic design of instruction. Glenview, IL.: Scott, Foresman.
- ✦ **DOLZ, J.; VILÀ, M. [COORD.] (1997)**
“L’oral formal”. Articles de didàctica de la lengua i la literatura, 12. Barcelona: Editorial Graó.
- ✦ **DONDIS, D. (1976)**
La sintaxis de la imagen. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- ✦ **DORFLES, G. (1963)**
El devenir de las artes, México: Fondo de Cultura Económica.
- ✦ **DRAKE, C. & ROCHEZ, C. (2003)**
Développement et apprentissage des activités et perceptions musicales. In M. Kail & M. Fayol (Ed), *Les sciences cognitives et l’école* (pp. 444-479). Paris: Presses Universitaires de France.
- ✦ **DUARTE DUARTE, J. (SF)**
Ambiente de aprendizaje. Una aproximación conceptual. Revista Iberoamericana de Educación. internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/524Duarte.PDF>
- ✦ **DUFRESNE-TASSÉ, C. & LEFEBVRE, A. (1995)**
Psychologie du visiteur de musée. Montréal: Editorial Hurtubise.
- ✦ **EDWARDS, B. (1996)**
Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. Barcelona: Ediciones Urano S.A.
- ✦ **EFLAND, A. (2002)**
Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Editorial Paidós.

- ✦ **EFLAND, A.; FREEDMAN, K. & STUHR, P. (2003)**
La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **EISNER, E.W. (1995)**
Educar la visión artística, Barcelona: Editorial Paidós Educador.
- ✦ **ERICKSON, F. (1986)**
Qualitative Methods in Research on Teaching. In M.C. Merlin (ed), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York: McMillan.
- ✦ **ERRÁZURIZ, L. (2002)**
¿Cómo evaluar el arte? Evaluación de la enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: prácticas, mitos y teorías. Chile: Gráficas Andes.
- ✦ **ERRÁZURIZ, L. (2006)**
Sensibilidad Estética. *Colección Semestral de Aportaciones alemanas en las Ciencias pedagógicas*, Instituto de investigación científica, en cooperación con numerosos miembros de universidades, escuelas superiores pedagógicas e institutos de investigación alemanes. Santiago de Chile: Ed. Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Filosofía* Instituto de Estética, p. 84.
- ✦ **FEIN, S. (1993)**
First Drawings: Genesis of Visual Thinking, Pleasant Hill: Californian Exelrod Press.
- ✦ **FELDENKRAIS, M. (1980)**
Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal. Buenos Aires: Editorial Paidós, p. 18.
- ✦ **FLOREZ, O. R. Y TOBAR, R. A. (2001)**
Investigación educativa y pedagógica. Colombia: Editorial McGraw-Hill.
- ✦ **FREEDMAN, K.; HERNÁNDEZ, F. (1998)**
Curriculum, Culture, and Art Education: Comparative Perspectives. NY: *State University of New York Press*.
- ✦ **FREEDMAN, K.; HERNÁNDEZ, F. Y MEAD, G.H. (1990)**
Espíritu, Persona y Sociedad. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- ✦ **FREIRE, P. (1999)**
Pedagogía de la Autonomía. México: Siglo XXI editores.
- ✦ **GALINDO, C. J. (1998)**
Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman.
- ✦ **GARDNER, H. & DAVIS, J. (1992)**
The cognitive revolution: Its consequences for the understanding and education of the child as artist. www.pz.harvard.edu/PIs/HGpubs.htm -
- ✦ **GARDNER, H. (1993a)**
Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona: Editorial Paidós.

- ✦ **GARDNER, H. (1993b)**
Multiple Intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- ✦ **GARDNER, H. (1993c)**
Creating Minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham, and Gandhi. New York: Basic Books.
- ✦ **GARDNER, H. (1996a)**
With the collaboration of Laskin, E. (1995). *Leading Minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books. Basic Books Paperback with a new introduction.
- ✦ **GARDNER, H.; KORNHABER, M. & WAKE, W. (1996b)**
Intelligence: Multiple perspectives. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- ✦ **GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, PH. (1988)**
Savoir évaluer pour mieux enseigner: quelle formation des maîtres? Genève: SRED.
- ✦ **GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, PH. (2002, trad. al portugués)**
As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editores.
- ✦ **GEERTZ, C. (1994)**
Conocimiento Local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- ✦ **GENNARI, M. (1994)**
La educación estética. Arte y literatura. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **GOODMAN, N. (1976)**
Arte y autenticidad, cap. III de *Los lenguajes del arte*, Barcelona: Seix Barral.
- ✦ **GOODMAN N. (1995)**
Of Mind and Other Matters, Harvard University Press, 1984. Versión española de la Mente y otras Materias, Madrid: Editorial Visor.
- ✦ **HARGREAVES, D.J. (1991)**
Infancia y educación artística. Madrid: Editorial Morata.
- ✦ **HERNÁNDEZ, F. (2000a)**
Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar* 26, 39-51.
- ✦ **HERNÁNDEZ, F. (2000B)**
Educación y Cultura Visual. Barcelona: Editorial Octaedro.
- ✦ **HERNÁNDEZ, T. (1988)**
Pueblo, cultura y futuro. Consideraciones en torno a la Carta del Folklore. *Signos*. N° 36.

- ✦ **IGLESIAS, L. F. (1985)**
Discurso. Buenos Aires: Premio Aníbal Ponce, pp. 31 y ss.
- ✦ **IGLESIAS, L. F. (1986)**
Didáctica de la libre expresión. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- ✦ **IGLESIAS, L. F. (1997)**
La escuela emotiva. La Habana: *Revista Educación*, 91.
- ✦ **JAUSS, H.R. (2002)**
Pequeña apología de la experiencia estética. Madrid: Editorial Paidós.
- ✦ **JESUALDO (1952)**
La expresión creadora del niño. Montevideo: Ediciones Poseidón, p. 11.
- ✦ **JESUALDO (1981)**
Discurso, en: Jesualdo. Buenos Aires: Premio Aníbal Ponce, pp. 29 y 30.
- ✦ **KAGAN, S. M. (S.F)**
La teoría de la interacción comunicativa (obschenie). *Filosofía y su importancia para la Estética*. Conferencia, ISA, La Habana: Impresión ligera.
- ✦ **KELLOG, R. (1970)**
Analysing Children's Art. Palo Alto, Mayfield Publishing Company.
- ✦ **KELLOG, R (1993)**
First Drawings: Genesis of Visual Thinking. Pleasant Hill: Californian Exelrod Press.
- ✦ **KINDLER, A. (1997)**
Child Development in Art. Reston. National Art Education Association.
- ✦ **KINDLER, A. & DARRAS, B. (1994)**
A cross-cultural study of young children's understanding of selected visual literacy related functions and concepts. Conférence présentée à la Conférence de la National Art Education Association, Baltimore.
- ✦ **KOHAN, W. O. (2004)**
Infancia entre Educación y Filosofía. Barcelona, pp. 40, 47-53, 57-59, 69, 76, 77.
- ✦ **LEWIN, K. (1946)**
La respuesta de los profesores a una propuesta de investigación-acción. Enseñanza de las ciencias, 2005. Número extra. VII congreso. ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_Relacion_invest/3_2/Gomez_276.pdf
- ✦ **LOWENFELD, V. (1961)**
Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- ✦ **MARTÍN BARBERO, J. (1983, agosto)**
Memoria narrativa e industria cultural, *Comunicación y Cultura*. N° 10, México, pp. 59 y ss.

- ✦ **MARTÍN BARBERO, J. (1988, julio/diciembre)**
Lo popular hoy: existencia múltiple, conflictividad y ambigüedad, Signos N° 36, Villa clara, de. Cfr. Tulio Hernández: “Pueblo, cultura y futuro. Consideraciones en torno a la Carta del Folklore”, en revista: Signos N° 36.
- ✦ **MARÍN VIADEL, R. (2003)**
Didáctica de la Educación Artística. Colección didáctica primaria. Madrid: Editorial Pearson.
- ✦ **MATTHEWS, J. (2002)**
El arte de la infancia y la adolescencia. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **MC LAREN, P. (1994).**
Pedagogía crítica y cultura depredadora. Editorial Aique, pp. 40-41 *del sector educativo*. Bogotá, Colombia.
- ✦ **MILI, I. & RICKENMANN, R. (2005)**
Approches didactiques dans l’enseignement artistique: une revue de littérature sur la construction de l’expertise culturelle en classe . *Revue suisse des Sciences de l’éducation*, 27 (3), pp. 431-452.
- ✦ **MORALES, A. J. (2001).**
La evaluación en el área de educación visual en la ESO. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Extraído en octubre 2007 de www.tdx.cesca.es/TESIS_
- ✦ **NOT, L. (1992)**
La enseñanza dialogante. Barcelona: Editorial Herder.
- ✦ **PANTIGOSO, M. (2001)**
Historia de la educación por el arte en América Latina.- Reseña Histórica del arte en la educación formal. Perú: Editorial Hozlo Universidad Ricardo Palma, pp.115-124.
- ✦ **PARSONS, J. (2000)**
Cómo entendemos el arte, una perspectiva cognitiva, evolutiva de la experiencia estética. Barcelona: Editorial Paidós.
- ✦ **PERRENOUD (2004)**
Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó.
- ✦ **PERRET-CLERMONT, A.N. (1984)**
La construcción de la inteligencia en la interacción social. Madrid: Editorial Visor.
- ✦ **PILLAR, A. Y VIEIRA, D. (1992)**
O vídeo e a metodologia triangular no ensino da arte. Porto Alegre.
- ✦ **READ, H. (1955)**
Educación por el arte. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- ✦ **RICKENMANN, R. (2005)**
Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom. Communication, 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept 2005.

- ✦ **RICKENMANN, R. (2006)**
La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques. *MEI*, 24-25, p 155-164.
- ✦ **SCHNEUWLY, B. (2005)**
(Equipe de recherche en Histoire des Sciences de l'éducation (ERHISE). La Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation De l'Institut Rousseau.
- ✦ **SENSEVY, G.; SCHUBAUER-LEONI, M.L.; MERCIER, F.; LEUTENEGGER (2007)**
Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Presses Universitaires de Rennes (traducción castellana prevista para agosto del 2008)
- ✦ **SIMON, M.; FERREIRA, M. (2007)**
Traducción castellana en imprenta. Estudios sobre las posturas de aprendizaje en una secuencia didáctica sobre la instalación como género artístico. Universidad de Ginebra & Clidi ediciones.
- ✦ **SMITH, R. A. (1995)**
Readings in discipline-based art education: A literature of educational reform. Reston, VA: National Art Education Association.
- ✦ **SPERBER, D. & WILSON (1986)**
Relevance. Oxford, Basil Blackwell.
- ✦ **STENHOUSE, L. (1993)**
La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Editorial Morata.
- ✦ **TRILLA, J., COORDINADOR (2002)**
El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, Barcelona: Editorial Graó.
- ✦ **WOJNAR, I. (1966)**
Estética y pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

“EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UNA MOVILIZACIÓN MUNDIAL”

MÓNICA ROMERO M.²

Muy buenos días a todas/os. Nos complace desde Colombia saludar al querido país de Chile, con el que hemos venido haciendo conjuntamente todo un trabajo en torno a la alianza y la consolidación de educación y cultura. Para nosotros es muy grato escuchar la noticia sobre este nuevo decreto de la Educación Artística Diferenciada, porque de alguna manera también condensa todos los trabajos que a nivel de políticas se han venido haciendo.

Vengo en representación del Ministerio de Cultura de Colombia. Nosotros hemos realizado un trabajo conjunto con el Ministerio de Educación aproximadamente desde hace tres años, para ir construyendo una política pública en torno a la educación artística. Lo que vamos a presentar hoy básicamente es un reflejo del trabajo que a nivel internacional se ha venido haciendo, bajo el liderazgo de Colombia ante la región de América Latina y el Caribe; y posteriormente haré un esbozo general de los avances en cuanto a política conjunta que se ha venido realizando en Colombia.

Inicialmente hubo un trabajo muy fuerte. Los referentes iniciales son a través de las declaraciones que se han hecho en Unesco, donde desde 1980 se hacen recomendaciones sobre el estatus del artista, de cómo potenciar la profesión del artista, la labor docente que éstos ejercen, y de alguna manera reivindicar y posicionar como una opción de vida, también, la labor artística y creativa.

En ese sentido, se ha trabajado bastante sobre la noción de seguridad, reconocimiento de la profesión, el trabajo de formación continuada, de qué

² Colombia. Asesora del Componente de Educación Artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura de Colombia.

manera se garantiza una oferta de trabajo y una estabilidad laboral frente a la producción artística y cultural, y también el posicionamiento de las artes como un insumo adicional de las economías actuales, así como de la condición social del artista. En 1997 se reafirman estos principios, se sigue trabajando en pro de esta política y en 1999, a través de la Conferencia General de la Unesco, se hace el llamado internacional para la promoción de las artes y la creatividad en la escuela.

Existe un referente, también muy importante, que nos atañe bastante a América Latina y que tiene que ver con la Declaración Mundial de la Diversidad, realizada en 2001, donde se genera un panorama amplio de reconocimiento de las realidades contextuales de nuestras regiones y de cómo esos contextos comienzan a tener un diálogo muy fuerte con la globalización cultural. De qué manera los contextos que manejamos empiezan a generar, a ser nichos potenciales para poder estructurar una educación artística con sentido. Asimismo, desde 2001 al 2006 se han venido haciendo distintas reuniones que dan cuenta del estado actual de la educación artística y que se reúnen y se trabajan bastante en la Conferencia Mundial del 2006.

En el 2005 Colombia fue sede de la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe sobre Educación Artística y en esa conferencia hay dos documentos muy importantes que son insumos que también dan cuerpo y dan sentido a la política que se quiere construir. El primer documento lo elaboró Graciela Fernández de la Oficina Regional de la Unesco para la Cultura de América Latina y el Caribe, y el segundo es un documento conceptual donde se plantean los supuestos metodológicos para la enseñanza de las artes. El documento se llama Límites y Supuestos para una Educación Artística, un Marco de Referencia, y de alguna manera sienta las bases, también discutibles, sobre cómo estamos enseñando las artes y qué funcionalidad o qué sentido tiene enseñar artes hoy en día, dado que es un derecho cultural que todos merecemos.

En su estructura, esta conferencia se plantea básicamente a través de tres ramas. La primera tiene que ver con la situación de la educación artística en

las políticas culturales y educativas a manera de diagnóstico de cómo nos está yendo, y uno de los diagnósticos fuerte es precisamente ese divorcio existente, en el año 2005, de las relaciones entre educación y cultura a nivel de la región. Generalmente los procesos de educación van por un lado y los procesos de arte van por otro y la idea es poder empezar a articular estas estrategias para potenciar la educación artística.

En ese sentido, también está todo el fomento a la formación de formadores, de educadores, y a la configuración de docentes artísticos, hasta en qué medida uno como artista también tiene fundamentos pedagógicos para transmitir su saber, y de qué manera los docentes también empiezan a tener una concepción más amplia de lo que a las prácticas artísticas nos referimos. En la contemporaneidad ya no solamente hablamos de dibujo, teatro, pintura o escultura como disciplinas artísticas, sino de qué manera los lenguajes se van modificando también en el sentido en que la vida misma se está moviendo. En ese sentido creo que de lado y lado, artistas y docentes, tenemos un diálogo de ida y de venida para poder potenciar el proceso y la concepción de la educación artística.

La última parte precisamente tiene que ver con esa implicación de los artistas en la comunidad, cómo se da ese intercambio, qué impactos tiene que el artista entre en diálogo directo con la sociedad y de qué manera el artista también, revierte la sociedad misma y los procesos que ahí suceden.

Como resultado de esta conferencia se establece la Declaración de Bogotá que recomienda propiciar el trabajo coordinado entre las instituciones de cultura y educación de cada país, con el fin de concertar e implementar políticas y acciones de desarrollo para la educación artística.

Colombia fue sede de la Conferencia Regional que también se realizó en los demás continentes. Ya hablamos un poco de lo que sucedió y Chile también participó en esa ocasión. La conferencia maneja cuatro principios básicos que tienen que ver con el valor al derecho humano de la educación

y la participación cultural de libre acceso para todos, también con calidad; desarrollar las capacidades individuales tanto a nivel de creación como de investigación y potenciar ese conocimiento y darlo a conocer, circulándolo. Asimismo está la promoción de la calidad de la educación, de qué manera se generan procesos que tengan un seguimiento, una evaluación, que puedan ser medibles no sólo en cuanto a la cantidad y cobertura de personas que se maneja, sino de qué manera se puede establecer que estos procesos modifiquen la vida de la misma persona. La educación artística no solamente es el desarrollo de técnicas específicas, sino que va siendo una manera de poder entender, estar y permanecer en el mundo.

De ahí se establecen las estrategias que ya han sido mencionadas, frente al trabajo de docentes y artistas, frente al trabajo de fortalecimiento de redes y alianzas y sobre todo del fomento a la investigación en educación artística para poder dar cuenta de lo que ha venido sucediendo en torno a las distintas experiencias. Esto porque también se ha dado un panorama amplio en donde se hacen demasiados procesos pero uno nunca sabe qué ha sucedido con ellos, o hay experiencias muy importantes pero no se sabe cómo recoger la memoria, cómo sistematizarla y de qué modo poder potenciar este trabajo.

Igualmente está el surgimiento de la Alianza Mundial para la Educación a través del IDEA, el ISME y el INSEA, que también fueron mencionados. Yo creo que hoy es muy importante tener en cuenta que, en el marco de la Conferencia Mundial, América Latina y el Caribe tiene un posicionamiento claro pero que es muy importante potenciarlo mucho más. Cabe resaltar que la participación de ponencias a nivel de América Latina y el Caribe aún es reducida, pero es necesario seguir trabajando para reconocer los procesos existentes.

En esa ocasión participaron cuatro ponencias. La primera de ellas se titulaba "Defensa de la educación artística, compromiso de todos los sectores educativo, artístico y cultural", presentada por Olga Lucía Olaya; la siguiente presentación era "¿Educación estética y artística, dónde estamos? Un

panorama de la educación artística y sugerencias procedentes”, de otra reconocida investigadora en el ámbito nacional, María Elena Rondores. Otra investigación muy específica donde se pone en relevancia el conocimiento de los saberes tradicionales se titula “Nariño: Arte Prehispánico”, presentada por Flor Alba Garzón Gacharna; y otro tipo de investigación donde los colectivos presentan otra manera de ejercer la investigación y de qué manera la interdisciplinariedad está presente. La presentación se llamaba “Unidad Educativa para el Desarrollo del Pensamiento y del Lenguaje” y presentaba el trabajo de investigación de la Fundación COGNOS, lideradas por María Isabel Hernández y Lilian Parada.

Ustedes pueden consultar la información de todos estos trabajos. Ahí sale la participación en la Cumbre Mundial de Creatividad donde también el diálogo entre creatividad y educación artística es esencial y donde todas las experiencias de cooperación internacional se ven evidenciadas.

En la Cumbre Mundial de la Creatividad, a la que Colombia también fue invitada teniendo a su cargo la mirada de la región, se trabajaron básicamente tres objetivos. El primero de ellos consiste en avanzar en la comprensión de las relaciones entre la creatividad y el desarrollo del conocimiento, basados en concepciones de desarrollo sostenible, solidaridad social, cooperación y derechos humanos. El segundo objetivo tenía que ver con estimular y desarrollar proyectos internacionales que influyan en la comprensión de la educación artística en la sociedad civil y los gobiernos, de qué manera la práctica y la teoría empiezan a entrar en diálogo y la política pública no queda lejos de esa realidad que se está viviendo. El último objetivo tiene que ver con definir una política de creatividad que pueda guiar el desarrollo a futuro en la sociedad del conocimiento, de manera colaborativa y participativa entre las naciones.

De esa manera, el recorrido histórico se condensa también en el trabajo que se realizó en Medellín, este año, en el Congreso de Formación Artística y Cultural para la Región de América Latina, donde hubo un trabajo específico con los representantes de los ministerios de la región y donde se esbozó un

plan de acción que se espera poder articular a las propuestas internacionales y a las proyecciones de política en educación artística. Este proyecto para la región de América Latina y el Caribe se ha denominado, en su primera instancia, Programa Cumbre para la Formación Artística. He visto acá a varias personas que también estuvieron en este congreso, que tiene como objetivo general promover la valoración social de la formación artística para todos desde sus diferentes enfoques, niveles y modalidades, como campo específico del conocimiento que constituye y desarrolla la sensibilidad y capacidad de creación de los pueblos, basados en la memoria y renovación del patrimonio natural y cultural, así como en el reconocimiento de la diversidad cultural, a través de la puesta en marcha de mecanismos de cooperación a nivel nacional y regional de América Latina y el Caribe.

En la estructura de este programa cumbre están dos antecedentes muy fuertes que son la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe, en la cual me detuve un momento, y la Décima Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura de Valparaíso, donde se propone la estructuración del Programa para la Educación Artística y Ciudadanía a partir de la OEI.

Es importante también señalar que el 14 y 15 de noviembre se llevará a cabo un trabajo muy fuerte en la OEI de Madrid, donde se espera presentar este plan de acción elaborado entre los ministerios, como una propuesta concreta de región para ser tenida en cuenta como una política en construcción para la Educación Artística a nivel regional.

En el transcurso y estructuración de este plan de acción se priorizaron los temas relacionados con la construcción de una política conjunta y con la elaboración e implementación de sistemas de información a través de la construcción de indicadores de experiencias significativas; la forma en cómo nos organizamos institucionalmente y de qué manera también se promueve la formación continuada, la formación de docentes, la calificación y la profesionalización de los mismos. Igualmente, el fomento de los proyectos de investigación se mantiene como un tema prioritario para toda la región, donde es necesario tener presente la circulación de documentos

de investigaciones y de prácticas también. Y lo mismo sucede con cómo poder dar cuenta, o que la gente pueda acceder a lo que ya está sucediendo a través de un inventario de prácticas y productos artísticos y culturales en material gráfico, sonoro y visual, para poder tener y ser concientes de que la historia de la educación artística no es un problema actual, sino que se ha venido pensando y reformulando a través de los distintos momentos de cada uno de los países, y que se torna como una problemática esencial en estos momentos para las sociedades del conocimiento.

Pasando un poco al panorama nacional es importante remitirnos al estudio conjunto que se ha venido haciendo con el Ministerio de Educación Nacional, que radica a partir del 2004, donde se hace un diagnóstico prospectivo de la educación artística. Un diagnóstico que va implementándose. Se tomó como referencia el estado actual con proyección al 2015, donde las necesidades tienen que ver principalmente con fortalecer la oferta de las universidades del sector de la educación superior en artes, además de establecer referentes de calidad para las ofertas de estos programas. Existe hoy día una reglamentación específica para la educación superior, pero aún es carente para la educación no formal, por lo tanto es necesario ver cómo se pueden establecer puentes entre educación no formal y educación formal.

Igualmente es necesario generar una mayor presencia de la educación artística en educación que allá llamamos Primera Infancia, Preescolar, Básica y Media. Primera infancia que va desde las madres gestantes hasta los seis años, y Preescolar, Básica y Media, desde los primeros grados hasta grado 11 y luego viene la superior. Y de qué manera también la educación artística viene siendo reconocida como un campo específico del conocimiento. Asimismo fomentar todos los trabajos en investigación en artes.

A partir del trabajo conjunto con el Ministerio de Educación se elaboró una definición de educación artística que nos remite básicamente al tema conceptual del que partimos y que de alguna manera recoge todos estos derechos culturales que se vienen trabajando. En ese sentido este fue un trabajo consensuado por más de un año para poder llegar a la definición que ustedes pueden ver en pantalla y que básicamente tiene que ver con los

principios de libre acceso, de reconocimiento de los saberes contextuales y de qué es una formación continuada a lo largo de la vida, pero también puede tener su nivel de especialización, o hasta donde percibo acá, de educación diferenciada.

Con la definición de educación artística se procedió a elaborar el Plan Nacional de Educación Artística con antecedentes muy fuertes de dos programas a nivel nacional que se implementan a través de la Dirección de Artes del Ministerio: el Plan Nacional de Música para la Convivencia y el Plan Nacional para las Artes. Son procesos de formación no continuada en las diferentes partes del país donde no hay acceso a la educación superior e incluye ir a las regiones, reconocer cómo se está enseñando artes en cada una de las áreas disciplinares y poder establecer un diálogo con universidades para profesionalizar este trabajo.

El Plan Nacional de Educación Artística recoge y tiene por objetivo general valorar la educación artística en Colombia, desde sus diferentes enfoques, como una disciplina diaria específica del conocimiento, valoración que permita implementarla en los distintos niveles y modalidades de la educación, consolidando su calidad y cobertura, que son los dos principios de la política educativa en Colombia, y definiendo su lugar y función al interior de las competencias básicas, ciudadanas y laborales. Los currículos en este momento en los colegios tienen que ver con las competencias que se dividen básicamente con el saber hacer y el saber ser en el contexto, de qué manera el niño enfrenta los problemas de la vida cotidiana, pero de qué manera también la vida no está lejana de las escuelas. Entonces nos parece importante articular los currículos actuales de los colegios y es esencial además con respecto a lo que sucede en las diferentes áreas artísticas.

Los objetivos específicos de este plan tienen que ver con permanecer, establecer una instancia permanente de concertación para la formulación de estas políticas, y hacemos hincapié en establecer esta instancia permanente, porque generalmente los procesos se dan por políticas de gobierno más no por políticas públicas. La idea es que independientemente del gobierno

que ascienda se genere una política y que se pueda tener seguimiento de ella. Igualmente poder manejar la normatividad específica de la educación artística, porque la misma naturaleza de las prácticas artísticas no permite el encasillamiento igual que las ciencias o los saberes sociales, o de qué manera se encuentran puntos de relación con esos saberes particulares. Igualmente todo el trabajo de información y diagnóstico y poder, a partir de las acciones de los problemas mencionados anteriormente, generar los mecanismos de mejoramiento, calidad y cobertura de la educación artística.

Nos parece también muy importante conocer qué está sucediendo en cada uno de los rincones del país y también de las regiones, porque eso es lo que le da la fuerza y posicionamiento social a la educación artística desde la práctica misma.

Lo mismo sucede con la importancia de los presupuestos. Es necesario diseñar estrategias de la financiación para la sostenibilidad de estos planes, porque generalmente se establece una política, pero es necesario ver de qué manera eso va en línea con lo que está sucediendo también en la realidad nacional.

Nos parece importante consolidar todas las acciones y el trabajo anterior a nivel nacional e internacional y materializarlo pensando en estructurar y presentar en Corea 2010 una Declaración Mundial para la Educación Artística y la Creatividad.

Este es el panorama general de lo que ha venido sucediendo y nos parece muy importante seguir trabajando en potenciar el trabajo en redes, tanto desde la política como del mismo hacer de los docentes, para poder llegar a esta gran declaración que es lo que se espera que se institucionalice y sea prioridad para la vida de las personas y los derechos culturales a los que todos tenemos acceso.

“LA OEI Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

PEDRO HENRÍQUEZ³

Quiero agradecer al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes por darme la oportunidad de estar ante ustedes y hacer una presentación, la que será simple y muy práctica, atendiendo a que me han acotado el tema.

Sobre la cooperación internacional se podría hablar mucho, pero yo creo que la oportunidad es fantástica para poder darle publicidad y, de alguna manera, apropiarse a quienes están en el tema de la educación artística sobre lo que nosotros como organismo estamos desarrollando a partir de la programación 2007-2008.

Lo primero que quisiera es señalar que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) es una nueva invitada al tema, porque siempre todas las dimensiones, análisis y diagnósticos han sido estimuladas desde otro tipo de instituciones o de otros organismos multilaterales como la Unesco, por ejemplo. Entonces, a nosotros nos parece que asumir esta responsabilidad en la región iberoamericana, desde la OEI, es un desafío importante. Es un desafío que tiene que ver mucho con el propósito de la organización que es el de cooperar en ir desarrollando sistemas de mejor calidad y de mayor accesibilidad. Así es que el carácter de invitado afortunadamente ya es una línea de articulación, más bien de aplicación de lo que se conoce sobremedida y de las necesidades que existen sobre la dimensión de la educación artística. Eso, como primera cuestión.

Lo segundo es que nosotros, como organismo intergubernamental, tenemos un carácter distinto desde el punto de vista de nuestra capacidad de influir en las decisiones de política pública. Los países participan en nuestra organización por estricta voluntad política. Si un país no lo quiere hacer,

³ Chile. Ex Director de la Oficina Técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

no sigue los acuerdos que se adoptan en las reuniones de ministros en este caso. Pero hay una idea que subyace en este trabajo: de acordar un compromiso efectivo institucional de la organización, para poder articular políticas nacionales, intereses institucionales de diverso origen y el interés fundamental que es el de los actores que participan en la disciplina de la educación artística (que son profesores y que son los propios estudiantes), que tienen necesidad de ser formados de una manera más integral.

Hacer énfasis en el tema del principio de la voluntad política, en que todo lo que nosotros podamos hacer o podamos concretar en un ámbito de la cooperación está dependiendo de la real voluntad que exista en las autoridades nacionales para poder concretar estas políticas.

El orden de mi presentación tiene cuatro líneas. Presentaré un panorama muy general sobre la organización, algunas líneas estratégicas de la organización que se están perfeccionando a partir de la programación 2007-2008; cómo nosotros logramos incorporar la educación artística en la programación para poder hacer cosas más concretas; y luego, cuáles son nuestras estrategias desde el punto de vista de la división en fases de la actuación de la organización en adelante.

Esta es una organización de carácter internacional, intergubernamental, que se dedica a la cooperación y a la asistencia técnica. No es un organismo de integración política, pero sí es un organismo de cooperación y asistencia técnica en las dimensiones de la cultura, la educación, la ciencia y la tecnología. Su historia se remonta a los años cuarenta, luego del término de la Segunda Guerra Mundial, cuando se crea la Oficina Internacional de Educación en Madrid, y luego, a partir del año 1982, con el advenimiento de los gobiernos socialistas en España comienza un planteamiento distinto respecto de la influencia española en torno a Iberoamérica.

Los países iberoamericanos son aquellas antiguas colonias españolas, más Brasil y Portugal que se incorporan posteriormente a la organización. Por eso

es que los idiomas oficiales del organismo son el español y el portugués. Todos estos países, que están mencionados ahí, aparecen como socios y algunos son observadores. Por ejemplo Guinea Ecuatorial es un observador de lo que hacemos –básicamente por el tema idiomático– lo mismo que Puerto Rico. Todos los demás países tienen un planteamiento y una postura muy comprometida con lo que hace la organización en los ámbitos que les señalaba.

Estos países participan por la sola voluntad de incorporarse a un organismo y desarrollan programas de cooperación y de asistencia técnica en conjunto. Quizás la característica que está ahora identificando más nuestro trabajo es que es un trabajo más bilateral, porque efectivamente se hacen programas conjuntos con toda la región, pero el interés de la organización es básicamente tratar de resolver o de cooperar en los países donde tiene sus sedes, como es el caso de Chile, en algunas dimensiones en que el país no tiene o no está en condiciones todavía de alcanzar propósitos programáticos en cuestiones que se pueden desarrollar en conjunto, tales como los intercambios de experiencias, las pasantías de profesores, distintos tipos de programas que no se desarrollan en forma autárquica, sino que necesariamente tienen una correspondencia con otros países que están interesados; un observatorio sobre las reformas educativas, por ejemplo, una formación de gestores culturales en los niveles locales.

Siempre hay dimensiones programáticas que pueden desarrollarse bilateralmente con el país en cuestión, o se pueden desarrollar también en conjunto con otros. Pueden ser dos o más los que conforman estos grupos de países. En este caso, por ejemplo, se puede trabajar con los países andinos, con los países del CONOSUR o el MERCOSUR, o se puede trabajar con Centroamérica. La organización tiene oficinas regionales y oficinas técnicas distribuidas por toda la región.

Dentro de la Programación 2007-2008 me permití colocar algunas cosas que tienen que ver con la programación para que ustedes tengan una dimensión de lo multidimensional que resulta la programación de un organismo de

estas características. En este caso, por ejemplo, cuando hablamos de la gobernabilidad no es que nosotros vayamos a ser los gobernadores, sino que la idea es que la organización tiene como uno de sus objetivos estratégicos colaborar en la gobernabilidad de las instituciones públicas, en las reformas educativas de los países y en la mejora de la calidad de la educación.

¿Cómo lo hace? A través de dos programas: Apoyo a la Gestión de las Reformas Educativas y Elaboración de Indicadores y Modelos de Evaluación del Sistema Educativo y de las Escuelas. En todos los casos que yo menciono ahí, oportunidad para todos y equidad, me estoy refiriendo a la promoción de políticas educativas que incrementen efectivamente la oportunidad de todas las personas para incorporarse al sistema. Esto coincide plenamente con los propósitos de otras organizaciones que también se dedican al tema educacional, cultural y científico. Lo hace a través de apoyo a la educación infantil, a través del desarrollo de un plan iberoamericano de alfabetización, a través de la modernización de la formación técnico-profesional, por ejemplo.

El tercer objetivo es educación en valores y esto tiene que ver con la forma en que la organización puede contribuir a la formación cívica de los estudiantes, a la formación ciudadana, a una formación democrática, igualitaria y solidaria, a través de la educación en valores. En las páginas web de la OEI, www.oei.org ustedes pueden consultar los contenidos de estos objetivos estratégicos y de estos programas que van aterrizando estas proposiciones estratégicas.

Luego, el desarrollo de lenguas, comunicación y cultura, tiene que ver con promover el desarrollo de las lenguas, de la comunicación y de la cultura a través de distintos programas, por ejemplo, el fomento de la lectura y de las bibliotecas escolares y también incorporando las tecnologías en la comunicación. Nuestra realidad aquí en Chile se encuentra aventajada con respecto a otros países latinoamericanos, sin embargo, cuando uno observa el panorama general puede ser que estos sean lugares comunes desde el punto de vista de la observación regional, pero en realidad se trata de necesidades que nos son comunes. Como la OEI es un organismo multilateral,

multicultural y multifacético desde el punto de vista nacional, hay países donde efectivamente las necesidades son fuertes en torno, por ejemplo, a la introducción de las tecnologías en comunicaciones. Por eso la organización se hace eco de lo que ocurre. De hecho hay una cuestión que la caracteriza a lo menos en Santiago.

Me imagino que muchas personas en esta sala no sabían lo que era la OEI, sin embargo, más o menos desde el año 1991 la OEI tiene acuerdos de sede con el Estado de Chile y desarrolla programas internamente, pero son programas de cooperación muy específicos. Entonces, desde hace unos dos años hemos comenzado con una postura más proactiva en términos de cómo tenemos que posicionar la organización, porque para muchas de las instituciones de financiamiento multilateral (no los bancos) de organizaciones internacionales, Chile no es objeto de cooperación, toda vez porque es un país que ya ha pasado ciertos niveles de desarrollo y la cooperación no llega. En el caso de la OEI, por ejemplo, a veces llega hasta Buenos Aires o hasta Lima, pero lo que estamos tratando de hacer es que muchas de las dimensiones donde realmente hay necesidad de recursos puedan ser incorporadas en el imaginario de estos organismos, para que los recursos puedan ser aprovechados también por nuestros nacionales.

Otro objetivo estratégico es el desarrollo de un espacio iberoamericano compartido del conocimiento, que lo hacemos articulando específicamente el espacio de la educación superior. Estamos concentrados programáticamente en fomentar la relación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad para el desarrollo sostenible. Estos proyectos específicos están en la página web.

Este objetivo estratégico lo puse como letra d) y separado para que ustedes vean que el último objetivo estratégico de esta programación para cuatro años –revisable cada dos años– es contribuir a la promoción de la dimensión cultural en las políticas de desarrollo a través de dos programas: Fortalecimiento de las Capacidades del Sector Cultural y el programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía. Ese es el programa que ocupa

nuestra atención ahora. ¿Cómo lo hace la organización? ¿Cómo define su preocupación por este programa?

Es preciso señalar que este programa fue aprobado por los Ministros de Cultura en la Décima Conferencia de Valparaíso. Es un programa que ya se está desarrollando, por lo tanto está en la propuesta programática que señala como fundamento, de alguna manera ideológico, que la presencia del arte en la educación contribuye efectivamente al desarrollo integral y pleno de los niños y de los jóvenes –esa es una cita muy puntual– y en segundo lugar, que la construcción de una ciudadanía multicultural efectivamente está muy vinculada a la incorporación del arte y de la cultura.

¿Cómo lo hace la organización? ¿Qué es lo que está haciendo para esto? El Programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía tiene dos propósitos. El primero de ellos es reforzar las relaciones entre el arte, la educación y la cultura.

Por la experiencia que tengo en el Ministerio de Educación, la conversación, el intercambio, el convencimiento de las autoridades políticas de Chile en torno a la necesidad de coordinar el trabajo de educación y cultura, lleva aproximadamente siete u ocho años, porque es muy difícil incorporarlo. Por lo tanto, el logro que hay ahora –no importa que no nos guste la manera en que se ha redactado el artículo o la propuesta legislativa que hay en la proposición de la Ley General de Educación– es que el solo hecho de que la dimensión de la educación artística se incorpore en una propuesta estratégico-política significa que las cosas han cambiado. Entonces, no es que nosotros pretendamos que este programa sea la solución de todo, pero sí la organización quiere contribuir a que efectivamente esta dimensión educativa sea incorporada como parte de la formación integral de nuestros niños.

Aquí no hablamos solamente del caso de Chile, sino que hablamos de la diversidad iberoamericana, es decir, de aproximadamente 500 o 600 millones de habitantes. Esa es más o menos la dimensión que podría tener un programa compartido en esto. Entendemos la característica local que

tiene, pero también tenemos que tomar en cuenta que en otros lugares las necesidades de mejoramiento de calidad también pasan por este ámbito educativo.

Y segundo, favorecer la incorporación de las culturas nacionales en los proyectos educativos y facilitar los intercambios. Esto significa que nosotros propiciamos la particularidad, la identidad específica y riquísima de cada una de las diversidades con las que contamos en Iberoamérica. Propiciamos que eso se incorpore al sistema. Queremos apoyar aquellas políticas públicas educativas que incorporen esta verdadera demanda en los programas, en las definiciones curriculares y en la investigación. Y la OEI, a través de sus programas, con pocas acciones puede contribuir. No lo va a desarrollar completo pero puede contribuir a favorecer esta incorporación y a facilitar los intercambios, porque está comprobado –lo hacemos en educación muchas veces– que el hecho de que las personas en un nivel paritario compartan su experiencia, intercambien experiencias, hace evitar errores.

Muchas veces la duplicación de pasos o la repetición, y como sabemos hay pocos recursos y los que hay se tienen que priorizar, entonces tenemos que hacerlo. Sin embargo, yo creo que desde el punto de vista de las prioridades políticas, el solo hecho de que en Chile la Educación haya pasado del quinto lugar en los presupuestos nacionales, en el año 90, al primer lugar en los presupuestos nacionales, el año 2008, es decir, en el aporte de recursos del Estado, significa que cultura tiene que hacerse presente en este ámbito.

Por lo tanto, estos dos propósitos del programa se concretarían en dos fases. La fase uno de la organización, que ya está caminando, es la convocatoria a la Comisión de Expertos. Este es un desarrollo institucional de la organización, que para el Secretario General, quien tomó sus responsabilidades en enero del año 2007, es una de sus propuestas “super star”, porque los expertos no son solamente expertos nacionales nuestros, sino que son expertos de la región. Son aquellas personas que se considera, desde la observación foránea, que más saben sobre algunos temas. Y en este caso se armó una comisión de expertos de educadores artísticos.

Por tanto, creaciones de comités intergubernamentales consiste en apoyar la creación de comités nacionales de educación y cultura. Esto es muy importante por las dificultades que antes mencionaba para ponerse de acuerdo entre dos sectores que están tendiendo a separarse por la complejidad que tiene cada uno de los temas cultura y educación. En todos los países la tendencia es a separar estructuralmente estos dos sectores.

Luego, desarrollar un Banco de Buenas Prácticas de Proyectos y apoyar la creación de redes de escuelas e instituciones culturales. Esa es la fase uno que probablemente se empieza a desarrollar a partir del 2007, luego de la Cumbre de julio, y debe ir completándose al terminar el primer semestre del 2009, para iniciar la fase dos que es un tanto más compleja porque tiene que ver con cuestiones de contenidos, de formación del profesorado, la elaboración de materiales educativos y la forma de seleccionarlo y cómo influye en la formación, la ampliación de las redes de escuelas para el intercambio de experiencias, fomentar la participación de las municipalidades, principalmente en el programa de Ciudades Educadoras –se está creando un concurso iberoamericano que tendrá que aparecer de aquí al 2010– y también aconsejar, porque nosotros no podemos imponer lo que estamos viendo en la práctica, sino que tenemos que sugerir, aconsejar, recomendar.

Esta es la forma en que la organización está actuando. Para el bienio 2007-2008 el presupuesto para este programa asciende aproximadamente a un millón de euros, y para el año 2007 hemos hecho una cifra interesante de 350.000 euros.

¿Qué es lo que estamos haciendo y cómo empezamos a trabajar con el Consejo en esto? Es porque nos dimos cuenta que retomando esta iniciativa del Consejo en torno a desarrollar un seminario internacional para ir viendo el estado del arte, para ir viendo cómo vamos siguiéndole el comportamiento a esta disciplina en el trabajo de cooperación, creo que se pueden lograr muchas cosas y esa es la idea original de estar en este seminario. Es cómo vamos a ir concretando cada vez más un trabajo acorde con la necesidad que tiene el país de cooperación internacional en educación artística.

“ACCIONES DE LA FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE CONSEJOS DE ARTES Y AGENCIAS CULTURALES –FICAAC– EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

SANTIAGO JARA RAMÍREZ⁴

Entre lo ya realizado por la Federación se encuentran 213 noticias publicadas en su boletín ACORNS sobre eventos, publicaciones, proyectos y programas nacionales e internacionales sobre el tema; un listado de expertos en educación artística, política educativa y cultura e impacto de las artes y la cultura accesibles a través de la base de datos en línea ConnectCP; una minicumbre sobre el tema realizada en Melbourne, Australia, en septiembre de 2005, que reunió a delegados de agencias gubernamentales o de organizaciones nacionales e internacionales interesados en mejorar la educación artística en sus países, quienes produjeron un informe sobre el tema para la Unesco con cuatro áreas de acción específicas, y la publicación *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education*, de Anne Bamford, un proyecto Unesco llevado a cabo en colaboración con el Consejo de las Artes de Australia y la FICAAC para evaluar el impacto de programas ricos en contenido artístico en la educación de niños y adolescentes en el mundo, principalmente en el contexto escolar. Actualmente, la Federación participa en las cumbres mundiales para la creatividad, proyecta una minicumbre sobre educación artística para el 2008 y busca traducir al español *The Wow Factor*, en vista del interés manifestado por varias personas e instituciones en el contexto iberoamericano.

⁴ Colombia. Coordinador para América Latina de la FICAAC. www.ifacca.org info@ifacca.org

A. REALIZADAS

1. Nuestro boletín ACORNS, de circulación quincenal, ha publicado 213 noticias sobre educación artística (EA), de las cuales 100 se refieren a actividades internacionales o de agencias nacionales en la materia, 63 a publicaciones sobre EA y 55 a eventos específicos sobre el tema. Adicionalmente, nuestro sitio Web cuenta con 20 entradas que contienen esas palabras de búsqueda. Ver *Arts and Education Search*.⁵

Algunas de éstas son:

- Congreso sobre investigación y desarrollo de la EA organizado por la INSEA en Heidelberg, Alemania, julio 18-20, 2007.
- Simposio de investigación sobre el impacto de la EA y cultural, organizado por el Ministerio de Cultura y Comunicación de Francia en el Centre Pompidou, París, enero 10-12, 2007.
- Publicación del Glosario europeo sobre EA y cultural, a cargo de Cultuurnetwerk, Holanda, agosto de 2007.
- La Unesco busca crear observatorios de EA en Asia, Tailandia, agosto de 2007.
- Publicación de las memorias del Encuentro Nacional sobre EA organizado por el Ministerio de Cultura de Colombia, Bogotá, diciembre 13-15 de 2006.
- Publicación sobre mejores prácticas en educación y cultura de la Comisión Europea, Bélgica, mayo de 2006.

2. La base de datos en línea sobre expertos en investigación, planeación e implementación de políticas culturales y para las artes, ConnectCP, coadministrada por la FICAAC y la Fundación Boekmanstichting de Holanda, ofrece, bajo la búsqueda "education and the arts", 10 expertos de Alemania, Australia, Reino Unido y Suiza, entre los que aparece Anne Bamford. Bajo

⁵ El vínculo real es éste: www.ifacca.org www.ifacca.org/index.php?searchwords=arts+and+education&option=com_multisearch

“education policy and culture”, genera 14 expertos de Alemania, Argentina, Australia, Austria, Estados Unidos, Grecia, Holanda, México, Suecia y Reino Unido, entre los que está Elisa Bonilla de México. Bajo “impact of the arts and culture” aparecen 5 expertos de Australia, Brasil, Finlandia y Singapur.

3. *Minicumbre sobre EA* en Melbourne, Australia, septiembre 11-12, 2005, coorganizada por el Consejo para las Artes de Australia y Arts Victoria que produjo el reporte *Moving Forward on Arts and Education* (descargable en nuestro sitio Web), presentado en la Conferencia Mundial sobre Arte y Educación de la Unesco en Lisboa, marzo 2006. Asistieron 29 delegados, provenientes de 16 países y 5 continentes, de agencias gubernamentales o de organizaciones nacionales e internacionales que tienen la responsabilidad o se interesan por mejorar la calidad de la EA en su país. Como ponentes participaron Sir Ken Robinson y Anne Bamford del Wimbledon School of Art, Londres. Los participantes definieron las siguientes áreas de acción para las agencias gubernamentales: 1) Identificación de argumentos persuasivos para legitimar el papel de las artes en la educación, 2) Aumentar el entrenamiento y el desarrollo profesional de artistas y educadores, 3) Refinar los métodos de evaluación de la calidad para que sean más efectivos, holísticos e impulsores del aprendizaje, y 4) Mejorar la colaboración a nivel local, regional, nacional e internacional con profesores, estudiantes, artistas, comunidad y agencias públicas y privadas.

4. *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education* de Anne Bamford.⁶

OBJETIVO

El libro reporta los hallazgos de un proyecto Unesco que se llevó a cabo en colaboración con el Consejo de las Artes de Australia y la FICAAC para evaluar

⁶ La información de este numeral es traducción directa o parafraseo del libro y debe considerarse autoría de Anne Bamford.

el impacto de programas ricos en contenido artístico en la educación de niños y adolescentes en el mundo, principalmente en el contexto escolar.

Metodología

Conscientes de que un análisis cuantitativo permite un entendimiento parcial del campo de estudio, junto a encuestas de tipo cuantitativo respondidas por 75 países⁷, se utilizaron estudios de caso representativos de programas ricos en contenido artístico de 35 países para ejemplificar los temas claves discutidos.

Para abordar las preguntas de investigación se utilizó una definición restringida de EA, conscientes de que algunos estudios de casos y experiencias referidas en las encuestas la superaban: la EA busca; 1) transmitir el patrimonio cultural a las generaciones jóvenes y 2) permitirles crear su propio lenguaje artístico y contribuir a su desarrollo global, tanto emocional como cognitivo.

Temas clave

i. El ámbito y la naturaleza de la EA

¿Qué incluye la EA?:

- Las definiciones de EA son variadas y contextuales.
- Música, dibujo, pintura y artesanía aparecen en casi todos los países.
- Las nociones universales de EA no son suficientes para describir la totalidad del impacto cultural de las artes dentro de ciertas culturas.

⁷ De los países presentes en este seminario, Argentina, Bélgica, Chile, Colombia, Estados Unidos de América, Francia y Perú respondieron la encuesta, y Argentina, Colombia, Estados Unidos de América y Francia enviaron estudios de caso.

¿Quién es responsable del apoyo a la EA?:

- El gobierno central tiene un rol capital, pero la industria, el mecenazgo, las fundaciones y los individuos también son altamente significativos.
- Las galerías, los medios de comunicación y los sindicatos son aliados en el apoyo y la promoción de la EA.
- El rol sustancial de individuos y organizaciones que están fuera del ámbito educativo público no se considera adecuadamente en la planeación e implementación de políticas educativas.

Responsabilidades frente a la política en EA:

- El aporte a la política educativa de los responsables de impartir la EA es limitado.
- La educación descentralizada y las autoridades en artes influyen la implementación de políticas.
- El gobierno central y los colegios son responsables de la política en EA.

El lugar de la EA en el currículo:

- La EA es parte de la política educativa en la mayoría de los países.
- Existe una diferencia considerable entre lo que ordenan las políticas y leyes y la naturaleza y calidad de los programas de EA que reciben en los colegios niños y jóvenes.

Políticas para la EA:

- Una EA efectiva puede informar políticas culturales y artísticas más amplias.
- Los medios de comunicación pueden ayudar en la defensa de las artes.
- Una evaluación y monitoreo sostenidos de la EA aumentan la habilidad de influenciar políticas gubernamentales.

El rol de la política en EA en la política educativa general:

- La importancia de las artes dentro de la política educativa es subestimada.
- Existe un abismo entre la política promulgada y las prácticas existentes.
- Se necesita más investigación sobre el impacto de programas ricos en contenido artístico en la educación general.

Distinción entre educación en las artes y educación a través de las artes:

- Existe una clara distinción entre estas dos.
- Deben concebirse como complementarias y separadas cuando se consideran las políticas y las prácticas en EA.

ii. La EA en la práctica

El ambiente de aprendizaje de las artes:

- La EA tiende a contar con recursos escasos en comparación con otras áreas de la educación general.
- Un equipo humano motivado y creativo puede compensar la escasez de recursos y producir resultados cualificados.

La responsabilidad en la impartición de programas de EA:

- Los profesores son mayoritariamente responsables.
- Los “profesores” de EA son profesores generales o especialistas, artistas y miembros de la comunidad.
- Los profesores generalmente reciben poco entrenamiento o entrenamiento no específico en EA.
- El rol de los artistas y la comunidad es cada vez más importante.

La educación de los profesores:

- Se requiere urgentemente una revisión de la educación en artes de los profesores.
- Mejoras específicas en la educación de profesores llevó directamente a una mejor EA en el salón de clase.
- El desarrollo profesional durante el ejercicio como profesor es generalmente más efectivo para cambiar las actitudes y habilidades de los profesores para la enseñanza de las artes que el desarrollo profesional previo.
- Cada vez más artistas que conciben su práctica como existente dentro de un contexto educativo requieren entrenamiento educativo específico.

La contribución de la EA al desarrollo profesional de los profesores:

- Las asociaciones profesionales y las alianzas con artistas y organizaciones de artistas son un modelo efectivo para el desarrollo profesional durante el ejercicio profesoral.
- Las alianzas creativas construyen las fortalezas pedagógicas y críticas de todos los profesores, incluso de los que no enseñan artes.
- Los programas de postgrado ricos en contenido artístico son una opción para una considerable cantidad de profesores y representan una alternativa tentadora de combinación del ejercicio profesional con la cualificación nacional de profesores.

iii. Objetivos e indicios de calidad de la educación rica en contenidos artísticos

Educación de calidad y educación para todos, el rol de las artes:

- Existen diferencias entre las políticas adoptadas y la calidad de la EA que reciben niños y jóvenes.
- El impacto del aprendizaje artístico tiende a ser subestimado dentro de los marcos de calidad.
- Hay una supervisión insuficiente de la calidad de los programas de artes.

Las características de la calidad en la EA:

- Es el resultado de la interacción entre aspectos estructurales y aspectos metodológicos.

Estructura	Metodología
<ul style="list-style-type: none"> • Asociación activa con organizaciones e individuos creativos • Accesibilidad para todos los niños y jóvenes • Desarrollo profesional permanente • Organizaciones estructurales flexibles • Responsabilidad compartida en la planeación e implementación • Límites permeables entre el colegio, las organizaciones artísticas y la comunidad • Estrategias de evaluación detalladas 	<ul style="list-style-type: none"> • Basada en proyectos • Involucra trabajo en equipo y colaboración • Da lugar a investigación • Promueve la discusión, el intercambio de ideas y la narración de relatos • Involucra reflexiones formales e informales tanto formativas como aditivas • Reflexiona metacríticamente sobre enfoques de aprendizaje y cambios en el mismo • Centrada en la creación activa • Es relacional y holística • Incluye presentaciones y exhibiciones públicas • Utiliza el medio ambiente, el contexto y los recursos locales para conseguir materiales y generar contenidos • Combina desarrollos en lenguajes específicos de las artes con enfoques creativos del aprendizaje • Anima a las personas a ir más allá del espacio percibido, a tomar riesgos y a usar todo su potencial

iv. El impacto de la EA

Los objetivos de la EA:

- Los objetivos culturales, sociales y estéticos son las principales razones dadas para la EA.
- Los objetivos del programa de EA varían dependiendo de si es formal o no formal.

Una educación rica en contenidos artísticos mejora los logros artísticos:

- Una educación rica en contenidos artísticos mejora las habilidades y competencias propias de las artes.
- Programas específicos benefician a los niños y jóvenes involucrados, pero son casos aislados que no son aplicados ampliamente en la educación general.

La contribución de la EA a la mejoría de los logros educativos de los estudiantes y al éxito académico:

- Programas de EA de calidad llevan a una mejoría en los logros académicos.
- La alfabetización aumenta significativamente gracias a la EA.
- Una educación rica en contenidos artísticos mejora el desempeño en el aprendizaje lingüístico.
- La EA mejora la percepción del colegio de los estudiantes, los padres y la comunidad.

La contribución de la EA a una mejor actitud del estudiante:

- Programas ricos en contenidos artístico mejoran la actitud de los estudiantes hacia el colegio.
- La EA aumenta los niveles de cooperación, respeto, responsabilidad, tolerancia y aprecio.
- La EA tiene un impacto positivo en el desarrollo del entendimiento social y cultural.
- Se necesita más investigación longitudinal sobre el impacto de la EA.

La EA y la comunidad:

- La EA tiene un rol importante en el desarrollo de la comunidad y en el desarrollo cultural y, como tal, debería tener un rol más protagónico dentro del currículo de la educación formal.

- Una EA de calidad en los colegios puede llevar a mejoras sociales, económicas y educativas en las comunidades.
- Los lazos con la comunidad coadyuvan al éxito de los programas de arte.
- Las presentaciones públicas parte de currículos ricos en contenidos artísticos ayudan a construir percepciones positivas de los individuos, del colegio y de la comunidad.

La EA, la imaginación y la creatividad:

- La creatividad y la imaginación pueden ser cultivadas a través de proyectos artísticos.
- La EA de baja calidad o la inexistencia de EA puede inhibir el desarrollo de la creatividad y la imaginación.
- La EA puede provocar acercamientos a la enseñanza más creativos e interesantes.

La EA, la salud y el bienestar:

- La salud y el bienestar de niños y jóvenes que se involucran en EA de calidad, se benefician positivamente.
- La EA se caracteriza por procesos de aprendizaje que son estructuralmente distintos de los de otras disciplinas del currículo.

La EA y la tecnología:

- La EA desarrolla habilidades técnicas y dominio de los lenguajes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).
- Los programas artísticos deberían usar software y hardware que cumplan con estándares industriales.
- Los profesores requieren mayor entrenamiento para adquirir habilidades técnicas y dominio de los lenguajes de las TIC relevantes para las artes.
- Debe darse a la EA un mayor acceso a la tecnología, especialmente en países emergentes.

v. *Hallazgos y conclusiones*

Hallazgos:

- Las artes aparecen en la política educativa de la mayoría de los países del mundo.
- Existe un abismo entre la política en EA y los programas ofrecidos en la práctica a niños y jóvenes.
- El término ‘educación artística’ depende de la cultura y del contexto. Su significado varía de país a país y se encuentran diferencias específicas entre los países desarrollados y los países emergentes.
- En todos los países, sin importar su nivel de desarrollo económico, ciertas materias centrales (dibujo y música, pintura y artesanía) son parte del currículo.
- Los países desarrollados tienden a acoger nuevos medios (cine, fotografía y arte digital) en el currículo.
- En países emergentes se enfatizan artes culturalmente específicas (caminata en zancos en Barbados y diseño de peinados en Senegal).
- La EA causa un impacto en los niños y jóvenes, en los ambientes de enseñanza y aprendizaje y en la comunidad.
- Los beneficios de programas ricos en arte sólo son tangibles en programas de alta calidad (a pesar de que no se definió específicamente qué constituye esos programas, se pueden inferir aspectos de calidad de los datos).

Conclusiones:

- Existe una diferencia entre educación en artes (enseñanza de bellas artes, música, teatro, artesanía, etc.) y educación a través de las artes (el uso de las artes como herramienta pedagógica para enseñar nociones elementales de cálculo aritmético, un lenguaje o el uso de una tecnología).
- El entrenamiento de proveedores claves (profesores, artistas y demás personal pedagógico) que están al final de la cadena de impartición educativa, es necesario.

- La EA de calidad tiene claros beneficios para la salud y el bienestar sociocultural de niños y jóvenes.
- La EA de calidad tiende a caracterizarse por fuertes alianzas entre los colegios y las organizaciones artísticas y comunales externas. En otras palabras, profesores, artistas y comunidad tienen la responsabilidad conjunta de impartir los programas.

Los estudios de caso tenidos en cuenta en el libro pueden consultarse en el portal Lea Internacional de la Unesco: *The Wow Factor - Estudios de caso*.⁸ El libro puede adquirirse en la editorial Waxmann. Bélgica, Dinamarca, Holanda y Hong Kong han hecho evaluaciones a partir del libro, lo que quiere decir que está generando cambios reales y nuevas direcciones de política.

B. ACTUALES

1. La FICAAC asistió como entidad observadora a la Cumbre Mundial para la Creatividad (www.worldcreativitysummit.org), realizada en Hong Kong, julio 23-25, 2007, por la Alianza Mundial para la Educación Artística (WAAE, sigla en inglés), que reúne a la Asociación Internacional de Educación Teatral y Dramatúrgica (IDEA, sigla en inglés), la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME, sigla en inglés) y la Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte (INSEA, sigla en inglés), sobre la cual Olga Lucía Olaya puede contarnos más. La Federación ayudó a facilitar la inclusión de algunos encargados de política pública en la Cumbre, como Clarisa Ruiz, Directora de Artes del Ministerio de Cultura de Colombia. La cumbre reunió aproximadamente 100 delegados caracterizados por ser innovadores en los campos de la educación, las artes, las ciencias, la formulación de políticas, la industria y el periodismo, para que, como resultado de un diálogo rico, diseñaran estrategias y alianzas para la defensa de las pedagogías creativas del siglo XXI.

⁸ El vínculo real es éste: http://portal.Unesco.org/culture/en/ev.php_URL_ID=29980&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

2. Propuesta en discusión de Minicumbre sobre EA, por realizarse en Bogotá en el segundo semestre de 2008 como seguimiento de la minicumbre FICAAC 2005, de la Conferencia de Lisboa 2006, de la Cumbre Mundial de la Creatividad 2007 de la WAAE y precedería la Conferencia Mundial de Corea 2010, para discutir indicadores, evaluar resultados efectivos de políticas y explorar el rol de observatorios de EA. Contaría con entre 20 y 30 invitados, expertos en políticas para las artes, como por ejemplo, miembros de la Federación, Anne Bamford, Paul Collard (Creative Partnerships UK), Jooho Kim (Korean Arts and Education Service), Dan Baron Cohen (IDEA), Liane Hentschke (ISME), Arnold April (Chicago Arts Partnership, CAPE), entre otros, delegados de África y América Latina.
3. Interés en la traducción al español de The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of Arts in Education. En varios foros y eventos sobre el tema ha surgido esta idea que en algún momento pensó en financiar el Ministerio de Cultura de Colombia. Se han adelantado conversaciones con su autora y con la editorial Waxmann, quienes manifestaron interés en el proyecto. Estamos en busca de financiación.

Para ampliar esta información puede contactar a:

Santiago Jara Ramírez

Coordinador para América Latina de la FICAAC: PO Box 788 Strawberry Hills
www.connectcp.org/profiles/profile.php?profileid=735: Sydney NSW 2012
Australia

c/o Dirección de Artes: Tel +61 2 9215 9018

Ministerio de Cultura: Fax +61 2 9215 9111

Carrera 9 # 8-31, Bogotá, Colombia: www.ifacca.org

Tel +57 1 345 9112, 336 9222 al 30, 336 9243: info@ifacca.org

Fax +57 1 345 9104, 336 9244

Móvil +57 1 (310) 868 7149

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 2



Políticas Nacionales en Educación Artística

Loreto Bravo
Mónica Luna
Ana María Maza
Juan Riquelme

“POLÍTICAS DEL CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

LORETO BRAVO FERNÁNDEZ¹

Muy buenas tardes. Aunque han transcurrido ya varias horas de inaugurado este seminario, en mi calidad de una de sus coanfitrionas quiero iniciar agradeciendo su presencia aquí, sus reflexiones e intercambios. Los formatos y los entornos, en ocasiones, muy formales no nos deben impedir percibir que nos anima un espíritu de comunidad que busca, en el colectivo, afirmar, descubrir o debatir ideas que nos permitan hacer mejor las cosas en materia de educación artística. Académicos, investigadores, artistas, formuladores de políticas y profesionales que desarrollan los programas en el mundo de la educación pública o privada, estamos dándole continuidad a la construcción y proyección de un campo, de un derecho y de enfoques diversos sobre lo que debe ser exigible para hablar de una educación artística de calidad. Este encuentro celebra con muchos otros y es precedente de la tarea que queda por delante.

En un necesario ajuste de expectativas quiero expresar desde dónde hablo. Soy una funcionaria pública, propiamente una burócrata que tiene el privilegio de coordinar a los equipos que implementan las medidas de políticas del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en materia de educación, patrimonio y acceso de la ciudadanía a las artes y la cultura.

En esta presentación y desde una condición que dista mucho de ser la de una experta en educación artística como un dominio disciplinar, me propongo

¹ Chile. Jefa del Departamento de Ciudadanía y Cultura. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. www.consejodelacultura.cl

compartir esquemáticamente algunos elementos de contexto y de enfoque de política pública en esta materia, para luego describir el marco de propósitos y prioridades que están a la base de nuestros programas vigentes.

En el contexto histórico del desarrollo de la educación occidental, me refiero concretamente a la creación de sistemas institucionales, de currículos, de contenidos y métodos, y no obstante la diferencia entre nuestros países y niveles de desarrollo, la enseñanza artística ha debido dar una lucha tenaz por obtener el espacio que se merece. No obstante avances muy significativos, en muchos casos sigue obteniendo un lugar subordinado o incluso prescindible. Todos sabemos que la educación es uno de los esfuerzos sociales de mayor envergadura en el mundo de hoy, cada vez más exigido de eficiencia y de eficacia respecto de umbrales cuyas definiciones determinan la gravitación mayor o menor de diversos ámbitos del conocimiento. Admitamos que la gravitación de las artes sigue siendo desmedrada.

En Chile nos congratulamos de los avances, porque tenemos conciencia de peores momentos. En muchos sentidos en Chile hubo momentos peores. Sin embargo, tenemos conciencia también de que en educación los retardos implican a generaciones de niños y niñas que disponen de la educación artística que el sistema general les puede brindar, allí donde la educación especializada no existe o tiene la forma de una oferta privada onerosa.

Justificar la presencia del arte en la educación sigue siendo una materia de análisis. Durante las movilizaciones sociales de jóvenes estudiantes chilenos en el año 2006, en pos de mayor participación y de una educación de calidad, entre otras demandas más difusas, pusieron en el tapete que una mayor calidad de la educación implicaría un mayor espacio para el desarrollo de su expresividad artística. Durante esas movilizaciones los jóvenes usaban el tiempo de ocupación de los liceos en actividades de teatro, danza, música y muchas de sus movilizaciones tenían este carácter performativo. Los jóvenes pusieron su expresividad artística al servicio de un contexto determinado, como un método de expresión, como finalidad y también como criterio de calidad.

Diversos autores han tematizado sobre las variadas formas en que se utiliza el arte en el campo de los conflictos sociales, tanto como método de expresión como de debate comunitario; en escuelas como la de Pedagogía Social de Pablo Freire, por ejemplo, hasta la producción de síntesis estético político en diferentes formas de artes, como las performativas, de gran impacto en el espacio público.

La formulación de políticas públicas, en orden a convenir los mejores arreglos para la satisfacción de necesidades detectadas, con recursos escasos y sobre la base de negociaciones de intereses muchas veces contrapuestos, será más sólida en la medida que pueda demostrar aquello que una sociedad le exige justificar desde diferentes enfoques: el arte como canalizador emocional; como actividad para el uso adecuado del tiempo libre, por tanto un factor de protección del riesgo social; el arte como método de conceptualización de otras disciplinas; como estimulador precoz o actividad privilegiada para el desarrollo del pensamiento creativo, que a su vez sería (y que de hecho es) condición del desarrollo de cualquier empresa productiva.

De acuerdo con los trabajos de uno de nuestros colegas, Miguel Ramírez Hernández, contamos como vivencia que las actividades artísticas favorecen en los niños y niñas un conocimiento más cabal de sí mismos, una mayor confianza en sus capacidades y una mejor aceptación de los demás. Ramírez cita también numerosos estudios, de Israel y Estados Unidos, por mencionar algunos, en orden a que la enseñanza artística garantizaría el desarrollo estético. Otros autores señalan que el desarrollo de capacidades de reconocimiento del otro en su legítima diferencia, además de las competencias de lectura y expresión artística, amplían nuestras posibilidades de reconocer mundos ajenos sin denotar el propio, dándole espacio a una coexistencia de sentidos no comunes, pero plausibles en la convivencia. Más efectivas aún, por la preeminencia del número en nuestra cultura, son las mediciones que demuestran correlación entre logros académicos en las áreas matemáticas y de lectoescritura, como las ampliamente difundidas de ese ya viejo Proyecto Cero de Harvard en los años 90.

Durante los años 2004 y 2005 el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, a través de su entonces llamado Departamento de Fomento y Desarrollo, hoy Departamento de Ciudadanía y Cultura, realizó un trabajo sistemático para avanzar hacia la definición de objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la educación artística, con la finalidad de establecer niveles de calidad homologables entre quienes ofrecen esta modalidad de formación a través del arte. En la idea de sistematizar la información disponible y verificar si las escuelas artísticas obtenían mejores logros académicos que escuelas similares, se analizó el resultado SIMCE –que es nuestro sistema de medición de la calidad de la enseñanza– de las escuelas artísticas, en un período determinado, comprobando que obtienen promedios significativamente superiores a los promedios nacionales.

Desde una perspectiva que muchos académicos definen como esencialista, la enseñanza artística se justifica como un modo de conocimiento específico, sensible y no discursivo, cuyos aportes son exclusivos de su dominio y en una posición que no se subordina a otras necesidades. Esta posición permitiría superar posiciones que son consustanciales al diseño de políticas educativas meramente pragmáticas, porque son y han sido débiles para determinar un dominio exclusivo del arte, por cuanto todas las funciones descritas podrían ser realizadas a través de otros dominios del conocimiento.

Ambas posiciones, es decir estos extremos, digamos el arte como método, como procedimiento, como mediación, en un extremo –me estoy saltando los matices– y en el otro este ámbito propio y de exclusiva forma de conocimiento, tienen consecuencias en la naturaleza propia y única del arte. El arte como una forma de experiencia importante a la hora de definir el carácter de la enseñanza artística. Define determinados currículos, perfiles docentes, metodologías, su posición dentro de la educación, y evidentemente los propósitos y los métodos de su evaluación.

De diferentes maneras estas posiciones y sus matices han estado presentes en los diseños de política pública en torno a la educación artística. A partir de los años 90, y aunque a veces nos parece que es más lento de lo que

quisiéramos, hemos observado revitalizada en Chile la búsqueda institucional de un espacio educativo para las artes que responda, por una parte, al criterio de universalidad, es decir, garantía de acceso a todos en el sistema escolar general y, por otra, a una dimensión particular de satisfacción de quienes requieren u optan por una educación artística especializada.

El consenso internacional construido desde las reuniones de París en 1997, pasando por la de Estocolmo en 1998 –me salto varias– hasta Lisboa del 2006, respecto de la centralidad que debe tener el arte en los currículos de la educación formal, tanto en los aspectos cognoscitivos y emocionales como sociales, ha tenido su eco respectivo en Chile. Una antigua alianza entre la Unidad de Currículos del Ministerio de Educación y el Área Cultura Educación, antes perteneciente a la División de Cultura de ese mismo Ministerio, y desde hace cuatro años desde nuestro flamante Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, hay un grupo de imprescindibles profesionales que no han cesado en impulsar esta tarea, en el entorno como en círculos concéntricos, trabajando por la máxima legitimidad, recursos y concretamente horas pedagógicas para las artes, entre los cuales están los docentes artistas, los artistas pedagogos, también los burócratas, las escuelas y academias que desde territorios muy alejados le dan la oportunidad de acceso a la experiencia artística a niños y a niñas que sin esas vocaciones, no la tendrían en la calidad que merecen.

Para quienes hemos tenido la oportunidad de educación completa y superior en diferentes grados, no siempre tenemos a la mano o recordamos la historia de quienes lucharon por el derecho a aprender a leer y escribir. La educación universal y no discriminatoria para hombres y mujeres de cualquier condición es el resultado de luchas específicas. En la educación artística ya tenemos esta prehistoria. El enfoque que represento es el de escribir una historia que avance al ejercicio pleno del derecho a una educación artística, democrática y de calidad.

A nadie se le ocurriría cercenar los currículos amputando las ciencias o el lenguaje. ¿Y puede haber quienes se imaginen la vida analfabetos de lenguajes estéticos? El riesgo del esteticismo o de la promoción de visiones

elíticas del arte suele alertarse desde quienes tienen un pleno acceso a todas las disciplinas. Desde nuestro enfoque el acceso directo, participativo, con amplios repertorios de experiencias artísticas, es un derecho, tanto como el del reconocimiento de los detentores ciudadanos de la cultura y el arte que nos hace ser quienes somos y pertenecer a los territorios que pertenecemos. Este enfoque ciudadano es consustancial a nuestra institución, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Lo que viene es una breve descripción de lo que somos y lo que hacemos en el marco de nuestra política de educación artística.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile tiene una fecha de aprobación de su ley, el 4 de junio del año 2003, y tiene por objeto apoyar el desarrollo de las artes y la difusión de la cultura, contribuyendo a conservar, incrementar y poniendo al alcance de las personas el patrimonio cultural de la nación, así como promover la participación de estas en la vida cultural del país. Un párrafo muy importante de la ley que es el que nos da un campo de atribuciones en estas materias, nos obliga a establecer vínculos permanentes con el sistema educativo formal en todos sus niveles. Por lo tanto, la ley nos obliga a coordinarnos de manera sistemática y permanente con nuestro Ministerio de Educación, para dar suficiente expresión a los componentes culturales y artísticos en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y los establecimientos educacionales. Nosotros decimos que somos primos hermanos, pero en realidad se parece más a un matrimonio sin disolución de vínculo.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes desarrolla sus funciones a través de programas y proyectos según las orientaciones de la política cultural 2005-2010, que constituye la carta de navegación del servicio. Esta política y sus 52 medidas es el fruto de un esfuerzo colectivo encabezado por el Directorio Nacional del Consejo que comprometió la participación de los trece Consejos Regionales y de los Comités Consultivos.

Para quienes no conocen nuestra institucionalidad, vale la pena señalar que hablamos más que de una institución, de una institucionalidad compleja y participativa. Nuestra Ministra de Cultura es la Presidenta del Directorio Nacional que está conformado por ocho miembros que representan a distintos sectores de la ciudadanía y sectores especializados, académicos y del ámbito de la cultura y de las artes. Nuestras Direcciones Regionales también tienen una modalidad similar de representación en sus Consejos Regionales y cada uno de estos Directorios y Consejos Regionales, a su vez, cuenta con comités consultivos representantes de distintos sectores asociados de la cultura y de las artes, que asesoran al Directorio Nacional y a los Consejos Regionales. Es en un trabajo compartido, discutido y debatido que se elaboró esta política de cultura nacional que se expresa en 52 medidas, algunas de las cuales están específicamente relacionadas con la materia que estamos conversando en este seminario.

El principio fundamental de aquellas medidas que competen a la educación artística se refiere a educar para la apreciación de la cultura y las artes y la formación de un espíritu reflexivo y crítico. Entre sus objetivos está el de apoyar a los artistas en la creación de sus obras, desarrollando instancias para una formación de excelencia, facilitando los medios para producir y difundir sus trabajos y mejorando las condiciones para una adecuada inserción en la sociedad. También está en sus objetivos crear y desarrollar más y mejores audiencias, difundiendo la cultura, aumentando la infraestructura, estimulando la gestión y, muy particularmente, ampliando la formación para la apreciación de las artes.

En una de sus líneas, y esta es la primera medida que compete a nuestra política cultural en la línea de creación artística y cultural, está la de incorporar la educación artística al sistema de acreditación de la educación superior y consolidar los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en las escuelas artísticas del sistema escolar. Asimismo, estas escuelas deberán generar su propio sistema de acreditación.

A continuación voy a revisar las principales medidas –no son muchas pero son contundentes– y luego voy a establecer una relación entre estas medidas y los programas que tenemos vigentes.

En esta misma línea de creación artística y cultural, la segunda medida que orienta nuestra política en materia de educación artística, se refiere a desarrollar programas permanentes de estímulo, formación y apoyo a nuevos talentos artísticos insertos tanto en el sistema de educación general, como en la enseñanza artística especializada, sustentado en un sistema de becas y reconocimiento especial.

La tercera medida que le da el marco a nuestros programas vigentes en estas materias, y en la misma línea de creación artística y cultural, es la de posibilitar la participación de los artistas en el proceso formativo a nivel escolar, mediante la creación de nuevos mecanismos que permitan su desempeño docente.

Cambiando de línea dentro de la política, concretamente la referida a la línea de participación en la cultura, difusión, acceso y formación de audiencias, tenemos la medida N° 21, orientada a reforzar y mejorar la enseñanza de las disciplinas artísticas, el patrimonio y la gestión cultural en la educación formal, renovando los programas y los métodos existentes.

A estas medidas de nuestra política se suman dos hitos recientes que son de carácter normativo y que son claves para lo que probablemente nos espera en el diseño de la educación artística especializada y que ha sido un gran acicate, un gran movilizador de esta reunión para poner en conversación y en debate distintos modelos de educación artística. Me refiero a la reciente aprobación, en el mes de enero, del Decreto Supremo N° 3 que aprueba los objetivos fundamentales terminales para la formación diferenciada artística para Tercero y Cuarto Medio y los objetivos complementarios de Primero Básico a Segundo Medio.

En la idea de ir completando toda esta malla, partiendo por los cursos superiores de la enseñanza media y al mismo tiempo avanzando por los primeros años de la enseñanza básica, se complementa esta gran señal de la vocación del Estado de Chile en materia de educación para formalizar, constituir y estructurar la educación artística especializada, mediante la presentación de

un proyecto de ley que establece una modificación a la Ley General de Educación, que incluye o suma a las formaciones diferenciadas humanistas-científicas y técnico-profesional, la educación artística actualmente en debate. Esta renovación, cambio, adecuación de nuestra Ley General de Educación es de carácter institucional.

Esto que les acabo de presentar es la estructura de orientaciones, de miradas, de definiciones a priori sobre cuya base estamos construyendo nuestros programas y, por supuesto, gestionando permanentemente más y mejores recursos para el cumplimiento de estas medidas. Estas medidas son un horizonte evidentemente de llegada. Tal como les he señalado, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes tiene cuatro años de creación y muchas de estas materias están en distintos estados de desarrollo.

Vamos a pasar ahora a describir muy sucintamente algunos elementos de enfoque y luego los programas que tenemos vigentes.

Ya hemos dicho que trabajamos en el marco de un enfoque de derechos y en este marco, el concepto de ciudadanía cultural es muy definitorio. Tal como señalaba Marco Llerena, que es nuestro Jefe del Área de Educación y Cultura, el Área de Educación está en la estructura del Consejo instalada en el Departamento de Ciudadanía. La ciudadanía cultural la entendemos como el pleno ejercicio de participación de sujetos y comunidades en la creación, goce y distribución de bienes simbólicos.

Desde una perspectiva amplia, este concepto expresa también el sello de igualdad y diversidad de una ciudadanía inclusiva y cómo ello determina los grados de cohesión social de esta ciudadanía. Es en este sentido que el Área de Educación está inserta en el Departamento de Ciudadanía y Cultura. Ya lo hemos dicho, responde a un enfoque de derechos y su acción tiene, entre otros aspectos, por supuesto, un sentido redistributivo que se expresa en la focalización de sus programas en sectores con mayores carencias. Es un enfoque de universalidad de los derechos, pero también atendiendo a las particularidades de las necesidades. Y este enfoque redistributivo es un

elemento importante y es lo que nos ayuda a fundamentar algo que muchas veces suele atribuirse a un enfoque esteticista o elitico que poner al alcance de todos la amplia gama de repertorio de expresiones artísticas, pero muy complementado, de manera absolutamente imbricada con lo que llamamos este enfoque de reconocimiento de realidades, necesidades y manifestaciones culturales diferenciadas, tanto las tradicionales como las emergentes, en el marco de la universalidad del derecho a la educación artística.

Es redistributivo, universal, pero también este elemento de reconocimiento se refiere a hacernos cargo de la diversidad cultural que somos en muchos sentidos: étnicos, generacionales, de necesidades, de expresiones, y es desde este marco del reconocimiento que también nuestra educación artística tiene que darle una gran cabida a lo que son los conocimientos tradicionales de nuestros pueblos originarios y todos los aspectos de nuestra diversidad cultural.

En este enfoque somos depositarios de algo que probablemente ustedes como especialistas manejan y han ido viendo en este transcurso de las diferentes y sucesivas reformas educacionales como un cambio de paradigma, desde uno que está centrado en el conocimiento a otro que está centrado en el sujeto, en un conocimiento activo, participativo, significativo, pertinente, contextualizado en las diversas realidades, reconociendo que los entornos son importantes, reconociendo que los sujetos son diversos. Estoy segura que estas son materias que deben estar muy estudiadas, revisadas y debatidas en esta comunidad de especialistas.

En este conjunto de enfoques es que situamos los programas que tenemos vigentes en este momento. Para ser justos tenemos también en estos programas probablemente más objetivos de los que estamos cumpliendo. Yo me voy a referir primero al marco de la definición 2007 y les voy a indicar cuáles han sido principalmente nuestras prioridades y lo que hemos avanzado.

Tenemos en la barra azul los objetivos que tienen que ver con la ley y tenemos el primer programa que es el de *Asistencia Técnica para el Desarrollo de la Educación Artística y Cultural* en el Sistema de Educación General y

Especializada. Tenemos tres componentes principales: uno que tiene que ver precisamente con el desarrollo de la educación artística especializada; tenemos lo que yo llamo un mercado cautivo, me refiero a que tenemos una cantidad de escuelas que están signadas, acreditadas como escuelas artísticas, que son 35 a la fecha y que son beneficiarias de nuestros fondos para las escuelas artísticas.

En la misma línea de la educación artística tenemos una línea de desarrollo de la *Educación Artística en el Sistema de Educación General* y ahí estamos hablando de la elaboración de planes y programas para la formación artística diferenciada en Tercero y Cuarto Medio, el campo de colaboración más inmediato con el Ministerio de Educación. Para ser justos, esta es una tarea que tenemos todavía pendiente, es una materia que tenemos que trabajar. Hay aquí una trayectoria ya, pero que todavía no está totalmente consolidada.

Y en la línea de la educación superior estamos trabajando en catastrar, conocer, mirar en todos sus pliegues la oferta de las carreras de arte relacionadas con la creación, en la lógica de poder ir estableciendo criterios para estándares de calidad. En esta línea tenemos próximo a publicar un informe de este primer levantamiento.

Quería agregar que en términos de la educación en el Sistema General estamos también trabajando en distintas propuestas metodológicas para la Educación Parvularia, educación preescolar para ser más exactos.

En general, los objetivos de este programa tienen que ver, tal como les señalaba, con colaborar en la elaboración de estos planes y programas, y asistir técnicamente a la transformación y creación de escuelas artísticas del país. Probablemente algunos de ustedes serán parte de este proceso. Hay una demanda muy importante de muchos establecimientos por convertirse a la educación artística o que están hace varios años dando pasos definitivos para ser parte de este sistema que esperamos se consolide como la educación artística diferenciada.

En la línea de la educación preescolar hemos trabajado también para capacitar y validar algunas metodologías que contribuyan a la inserción, con métodos innovadores, de las materias artísticas de la educación en el Nivel Preescolar.

Una segunda línea de programa se refiere al Programa de *Fomento a la Creatividad en la Jornada Escolar Completa*. Puse Jornada Escolar y entre paréntesis *completa*, para diferenciar y para ir eliminando paulatinamente esto que estaba de alguna manera instalado en nuestro lenguaje, que es la Jornada Escolar Completa como un programa o como una modalidad, entendiendo que el uso del tiempo escolar en toda la jornada forma parte de una orientación definitiva de nuestro sistema. Por lo tanto, ya no es ni excepcional, ni constituye programas. Es una orientación clara, una definición de política ya establecida. Por eso puse *Jornada Escolar (Completa)* para que se entienda que estamos aludiendo a horas de libre disposición.

Este programa, que es uno de los más queridos, se ha instalado este año y nos ha obligado a hacer grandes aprendizajes de gestión. En nuestra opinión, nos ha instalado en un diálogo muy fructífero en el corazón de la política educacional del país. Pese a tener todavía un carácter piloto, este programa tiene tres componentes principales. Uno, es la asesoría técnica a los Consejos Escolares y se refiere a instalar en este espacio de participación de la comunidad escolar –los Consejos Escolares– una conversación sobre el proyecto educativo que esta comunidad quiere, de tal manera de sensibilizar, instar y promover que ese proyecto educativo incluya esta vocación por incluir más horas pedagógicas dedicadas a las materias de arte y cultura.

Un segundo componente de este programa son los Talleres de Arte y Cultura propiamente tal. Nos referimos a distintas materias. Un amplio campo disciplinar de los cuales estos consejos o cada establecimiento puede elegir tres. La idea de estos talleres de ir incorporando al sistema a artistas pedagogos, es producir un encuentro en el aula con los profesores de asignatura, de aula propiamente tal, y estos talleristas, artistas pedagogos, para innovar de manera conjunta en una búsqueda de un lenguaje común y de integración

de estas disciplinas para el mejor desarrollo de los alumnos. Por lo tanto, es una instancia de experiencia, de enseñanza y aprendizaje, no solamente para los alumnos sino también para los profesores de aulas y para los talleristas, en una lógica de aprendizaje horizontal.

Y un tercer componente de estudio-evaluación que constituye un acompañamiento sistemático de todo este proceso es lo que esperamos nos permita construir indicadores que podamos compartir, evaluar y comparar, para validar este proceso, y que propicie hacer una mayor generalización de esta iniciativa.

Durante este año estamos trabajando en cuatro regiones del país –estoy pensando en los extranjeros a propósito de nuestra división regional– y en treinta establecimientos, para este período.

Finalmente, nuestro programa número tres es la *Muestra Nacional de Arte Escolar 2007*. Quiero decir –haciendo justicia a lo que es la cultura educacional de nuestro país– que las muestras de teatro escolar han constituido hace muchos años una tradición en Chile. Más que una memoria histórica, hay una experiencia, hay hitos muy importantes de itinerancia, por ejemplo, de importantes compañías de teatro despertando vocaciones en el nivel escolar. Hemos querido recoger esa tradición, retomar esa experiencia y ojalá dar un paso más en su sistematización y contribución a recoger estas vocaciones, talentos escolares, darles espacio y hacerlas crecer.

En este programa de *Muestra Nacional de Arte Escolar* tenemos un trabajo con colegios que deciden participar en este proceso y que avanzan en este año principalmente en artes dancáreas y en teatro para llegar a una muestra regional de arte escolar. Estas muestras regionales luego se reúnen en una Muestra Nacional de Arte Escolar.

El componente de evaluación del programa también está orientado a poder hacer los aprendizajes necesarios para mejorar año a año.

Quiero decir que las Muestras Regionales de Arte Escolar tienen a su disposición una contribución de asistencia técnica donde convocamos a artistas

pedagogos de calidad, reconocidos en nuestro medio, para que acompañen ese proceso de desarrollo de las Muestras Regionales y apoyen en este trabajo con elementos pedagógicos y artísticos que fortalezcan estas vocaciones y estos talentos escolares.

El programa originalmente concluía en una Muestra Nacional de Arte Escolar y en esta oportunidad hemos diseñado una gran Feria Nacional de Arte Escolar, que se realizará ahora pronto en la ciudad de Valparaíso entre los días 4 y 7 de noviembre, donde van a confluír las experiencias de todos los programas que les acabo de describir. Vamos a tener experiencias de las escuelas artísticas, experiencias de talleres del programa *Okupa*, y propiamente la selección de las Muestras Regionales de Arte Escolar en un encuentro que esperamos reúna a alrededor de 500 niños. Un encuentro que no es solamente para mostrar sino también para experimentar con artistas invitados, para que en el mismo lugar de desarrollo de esta muestra, puedan experimentar talleres y experiencias artísticas de calidad. Creemos que va a ser una gran fiesta de educación artística en Chile y esperamos iniciar con ello una tradición y que esta feria sea la primera de muchas.

Espero haberlos motivado. Nosotros estamos realmente muy entusiasmados. Quedan invitados a Valparaíso, que además es una ciudad que vale la pena visitar con esta experiencia.

En lo que viene, me voy a permitir un momento local, por decirlo de alguna manera. Tal como les decía, yo estoy representando un enfoque y estoy representando un momento de un continuo trabajo que tiene una trayectoria ya larga y que seguramente va a ir mucho más allá de las personas que muchas veces nos corresponde en algún momento coordinar ciertas iniciativas. Por lo tanto, les quiero mencionar que los imprescindibles, aquellos que están detrás de estos programas es mi equipo de trabajo. Son estas personas. No los voy a mencionar a todos, pero ellos están detrás de este trabajo y son los mentores de este encuentro en conjunto con el Departamento de Estudio, que no los mencioné pero que están siendo unos importantes socios y son quienes llevan adelante este programa. Me permito mencionarlos porque

muchas veces las ideas quedan flotando e ignoramos las personas que están detrás. Ellos son mis colegas.

¿Cuáles son nuestros mayores desafíos? Para no abusar del sistema, me voy a permitir leerles algunos elementos que me parece que pueden abrir el futuro debate para mis acompañantes de la mesa.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes es un organismo rector de políticas que forma parte de una constelación de organismos, instancias, consejos, también legislaciones y dinámicas que configuran una institucionalidad educativa y cultural. Por lo tanto, las estrategias correctivas para poner en el centro un área históricamente marginal se hacen más complejas en la medida que el Estado y la propia sociedad eleva su horizonte de expectativas sobre la educación, demandando mayor participación y espacio para la expresión de lo diverso, generacional, étnico, territorial, disciplinar. Por lo tanto, y bienvenido que así sea, en una lógica colegiada de participación de distintas instancias es efectivamente más exigente dar respuesta a esta búsqueda de la centralidad de la educación artística.

Esta complejidad deviene en una oportunidad de densificar el debate sobre el lugar de la educación artística en el desarrollo cultural del país. Llevar adelante una política de educación artística sustentable y perdurable en todos los niveles nos exige altos grados de coordinación intersectorial y una masa crítica de decisores y operadores de política pública sensibles, con atribuciones y recursos que realmente viabilicen los avances.

Algunas materias específicas que tenemos que abordar en el plano de los desafíos –voy a mencionar algunas– van a quedar abiertas al debate y la conversación.

En el plano de la educación general, para nosotros es muy importante ampliar el impacto de iniciativas como el programa Okupa. Su cobertura y alcance territorial implica diseñar también una inserción estable en el sistema educativo y superar la condición de programa piloto.

En el ámbito de la educación especializada, a la que hemos dedicado bastante tiempo de esta presentación, es necesario, y sobre los cimientos disponibles, construir un soporte curricular que garantice una oferta de calidad para todos los niveles de educación. El cimiento, decimos, es poderoso si queda establecido en nuestra ley institucional.

La promesa de la educación artística especializada modelada sólo para los últimos años de educación media puede resultar compleja. No quiero decir engañosa, pero es compleja. Entre otras razones porque la mayoría de las disciplinas exigen formación temprana, o por la opacidad que pueden tener los perfiles de salida de esta opción educacional, o por la falta o, todavía, por la necesidad de crear un sistema de financiamiento de los aspectos excepcionales que tiene la enseñanza artística especializada, no solamente metodológico, sino propiamente materiales.

En otra materia específica de desafío, el Estado de Chile tiene una clara opción para fortalecer la educación preescolar para garantizar la igualdad de oportunidades educativas de manera temprana. Este proceso –existe la posibilidad– puede sincronizarse incluyendo también metodologías apropiadas para la exploración en ese nivel de áreas artísticas.

En otra línea que también forma parte del desafío, la generación de una oferta adecuada para la formación superior en pedagogías artísticas, su perfeccionamiento, o la creación y supervisión de carreras artísticas con estándares altos, además de un sistema de acreditación que garantice estos estándares, es una de las tareas que tenemos por delante y también de una manera intersectorial.

Todos estos asuntos son de interés público general, por lo tanto, otro de nuestros desafíos es abrir cada vez más los canales de diálogo ciudadano con los diferentes sectores que representan a los jóvenes estudiantes, a los docentes, a las familias y a las instituciones pertinentes. En fin, a todos los actores de un proceso que es probablemente el más importante en la construcción de un sentido civilizatorio común para la vida sana, pacífica, creativa y justa, la educación.

Es un desafío en el que no estamos solos. Este seminario lo demuestra, desde distintos sectores.

“VISIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN FRENTE A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

MÓNICA LUNA²

Quisiera agradecer la invitación que nos ha hecho el Consejo de la Cultura a compartir con ustedes esta conversación y poner en común, desde el sistema educativo, en qué estamos hoy, qué estamos haciendo, cuáles son nuestros desafíos y específicamente la mirada que tenemos con este tema. Intentando cumplir los quince minutos, tres cosas y tres ideas van a acompañar esta conversación.

La primera es comentar y compartir con ustedes en qué estamos como sistema educativo en general; la segunda, referirme más en específico a la conversación de los desafíos de la educación diferenciada, artística; y la tercera, qué pasa con el sistema en su conjunto, ya no solamente con la vocación de los establecimientos artísticos en referencia a la formación artística.

Parto por lo primero y recojo algo que Loreto mencionaba en su presentación en términos de lo que hoy día anima el sistema escolar chileno. Es un sistema escolar que, nosotros hemos dicho, está en un momento estelar y nos gusta ocupar esa expresión. Estamos en un momento estelar en educación, porque no solamente están las expectativas de la familia, que se ha movido fuertemente durante el último tiempo, y por cierto de los propios estudiantes, sino también está la decisión y la voluntad política de ir a la construcción de lo que hemos llamado una nueva arquitectura de la educación chilena.

² Chile. Jefa División General de Educación, Ministerio de Educación de Chile. www.mineduc.cl

Una nueva arquitectura de la educación chilena y aquí voy a recoger un concepto que ocupábamos hoy día en un seminario de la Unesco, que se está desarrollando desde hoy en la mañana. Cuando se habla de educación y de sistema educativo y de reforma, uno habla de distintos tipos de reformas, a lo menos de dos: reformas de primera y segunda generación. La primera generación, se dice, son estas que crean condiciones, marco curricular, desarrollo profesional docente, condiciones laborales, recursos de aprendizaje, condiciones para que el sistema educativo funcione y opere con niveles además de acceso, de cobertura, de permanencia de todos los estudiantes y, finalmente, de equidad. Pero están también las reformas de segunda generación. Así les llama la Unesco. Y yo creo que cuando nosotros estamos hablando de la nueva arquitectura estamos frente a una reforma de segunda generación, que tiene que ver con poner al centro del sistema educativo la conversación sobre la calidad en materias también de universalidad, esto es, oferta de calidad para todos y todas.

Nuestra conversación de nueva arquitectura tiene cuatro pilares sobre los que estamos desarrollando este trabajo. El primer pilar es el de una nueva institucionalidad, marcada por el Proyecto de Ley General de Educación que reemplazará a la antigua LOCE y que fundamentalmente lo que hace es, por primera vez, mirar al sistema escolar en toda su extensión y en toda su complejidad. Si ustedes miran la LOCE actual fundamentalmente de lo que habla es de educación superior. Esta Ley General de Educación pone el centro en el sistema escolar y en una renovación, en una modificación y en una construcción distinta de los derechos y los deberes de los actores del sistema, las reglas del juego que van a estar marcando este sistema educativo y las condiciones de funcionamiento, y estas condiciones ligadas a calidad. Por primera vez en una ley de rango constitucional en materia educativa, el Estado asume la responsabilidad de generar y promover las condiciones para que esta oferta de calidad pueda llegar a todos sin distinción territorial, ni socioeconómica, ni cultural ni de ninguna otra índole.

Ahí hay un primer elemento que es el de esta nueva institucionalidad. El segundo, tiene que ver también con la construcción de un proyecto de ley

que es la Superintendencia de Educación. Sólo un dato. Cuando uno habla de superintendencia habla de control y fiscalización. En educación no se puede hablar sólo de eso. Se tiene que hablar también de evaluación que levante evidencia para la toma de decisiones. Y a eso me voy a referir también al final de mi presentación.

El segundo pilar es el fortalecimiento del sistema de financiamiento en el sistema educativo, y eso implica dos cosas: más recursos, pero también rendición de cuentas y transparencia. Sabemos que el solo hecho de generar más recursos al interior de un sistema educativo no proporciona por sí solo la posibilidad de mayor calidad. Esto debe ir acompañado de otros elementos. Por eso lo estamos exponiendo como uno de los factores frente a la institucionalidad y otros, y, por lo tanto, hay también un esfuerzo que va a ser parte del anuncio que ustedes conocen que a partir del próximo año habrá 650 millones de dólares más disponibles para el sistema educativo, específica y fundamentalmente en educación y en sistema escolar. Pero también rendición de cuentas, y allí se integra un nuevo elemento que no lo tenemos hoy día presente en el sistema, que es efectivamente rendir cuenta del dinero que el Estado –por lo tanto de todos los chilenos– pone en educación. Eso significa tener la rendición de cuentas y saber en qué se está gastando y cómo se está gastando y que sea una información pública y abierta para todos los actores del sistema.

El tercer pilar tiene que ver con el fortalecimiento de la educación pública, con una vocación clara que ha sido definida por nuestra Presidenta: dos de cada tres pesos que se van a agregar al sistema van a ir a escuelas municipales. Esto por una razón muy simple. Porque hoy día estas escuelas municipales atienden al 70% de los jóvenes que pertenecen al 40% más pobre de la población y que están en el sistema educativo, y son seguramente las que van a recibir a los que todavía no están en el sistema y que hoy día tenemos que integrar. Tercer elemento, entonces, educación pública.

Y un cuarto pilar, más y mejores aprendizajes desde el punto de vista de generar planes y procesos de mejora continua en cada uno de los

establecimientos educacionales. Y allí el Proyecto de Ley de Subvención Preferencial, que mañana se vota en el Parlamento, es un proyecto que conecta directamente con esta conversación. Con la conversación de lo que sucede en el aula, porque es allí donde se juega la calidad del sistema y la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes.

De este punto es necesario destacar dos cosas. De acuerdo al Proyecto de Ley de Educación Diferenciada, hoy día de las 22 escuelas artísticas que existen en el país, a lo menos 15, que son las que tienen educación básica, van a poder entrar en este sistema y acceder a procesos de mejora continua, donde tendrán financiamiento y apoyo pedagógico durante cuatro años para generar procesos de integración y de desarrollo que hagan promoción de mejores aprendizajes sobre la base de la vocación y de la identidad que el propio establecimiento tenga en función de su propio proyecto educativo. En ese sentido, creemos que hay una muy buena noticia no solamente para estas escuelas sino para el sistema en su conjunto.

Un segundo elemento que destaco de esta conversación general. Por primera vez lo que está haciendo el Proyecto de Ley General de Educación también es destacar dos cosas. Primero, la existencia de modalidades diversas que pueden acompañar al sistema educativo. Y cuando hablamos de modalidades diversas, una de estas modalidades es la de educación artística, y poder tener la definición de rango constitucional, tal como mencionaba Loreto en su presentación, respecto a las formaciones artísticas que estén en la Ley General.

Esto tiene muchas implicancias desde el punto de vista de lo que significa después para un establecimiento el hecho de que exista constitucionalmente la modalidad artística de enseñanza. Entre otras cosas, la posibilidad de continuidad de trayectoria formativa y de reconocimiento de los procesos que están asociados, en términos de titulación, a esa trayectoria educativa. Por lo tanto, para nosotros también hay aquí una expectativa fuerte con respecto a esta Ley General en materia de formación artística y en materia del reconocimiento de las modalidades.

El segundo elemento es la concreción de esto. Aquí, cuando estamos hablando de sistema educativo estamos hablando de trayectorias. Loreto nos hablaba también de educación superior. Lo que hace este proyecto es reconocer la continuidad de trayectorias educativas que pueden ser diversas de acuerdo a los distintos planes y programas y a las distintas vocaciones institucionales que cada establecimiento se forje y, en ese sentido, también recoger un espacio de creación frente a su proyecto educativo de cada establecimiento educacional. Allí hay un elemento que quizás no ha estado puesto con mucha fuerza en el debate hoy día porque hay otros elementos que están en el debate público de la Ley General con mucha fuerza, como ustedes saben, pero este es un elemento que nos interesa destacar desde el punto de vista de la trayectoria escolar y desde el punto de vista de modalidad.

Segundo punto ¿en qué estamos hoy día en formación artística, desde la lógica del sistema? Aquí hay un paso que para nosotros es muy importante que es la formación diferenciada artística, y que ya fue mencionada. Por qué es importante. Porque aquello que marca y, que decimos es nuestro gran paraguas dentro del sistema escolar, es el marco curricular. Y lo que viene a hacer este marco curricular es que, con este decreto de marzo de este año y que ya fue mencionado, se reconoce dentro del marco una modalidad específica de formación diferenciada que a lo menos tiene cuatro o cinco elementos que quisiera destacar y que son importantes en lo que hoy día está sucediendo dentro del país.

Lo primero es que el reconocimiento de esta modalidad viene a complementar el Decreto 220 que es el que fija los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para la enseñanza media y, por lo tanto, aquí estamos diciendo dentro de la enseñanza media que tenemos objetivos fundamentales y contenidos mínimos ligados a la formación artística. Y esto es nuevo, desde este año.

Lo segundo es que distingue tres áreas: las artes visuales, las artes musicales y las artes escénicas. Esta última, además, constituida por sus subáreas de danza y teatro y que son obligatorias de ser impartidas por los establecimientos que asuman este tipo de formación.

Lo tercero es que se definen objetivos fundamentales terminales. Esto es, qué deberá tener el joven al término de su cuarto año medio en un total de diez menciones dentro de las áreas señaladas. También un vacío importante que se viene a llenar con esta definición de menciones.

Lo cuarto es que establece una matriz temporal que nos precisa este uso del tiempo que aquí también fue mencionado. Esta matriz temporal señala 17 horas para la formación general, la lengua, el idioma extranjero, la matemática, la ciencia, la historia; y 21 horas para la formación diferenciada, marcando de esa manera la idea de reconocer la impronta de identidad que hay detrás del proyecto educativo del establecimiento que tiene formación diferenciada.

Y por último, destacar que estos liceos artísticos deberán contar con un sistema de evaluación de logros de estos objetivos fundamentales terminales, y aquí abrir una tarea que es la que tenemos ahora y que esperamos realizar en conjunto con el Consejo en función de cómo generamos los procesos de evaluación respecto a lo que hoy día hemos definido como objetivos fundamentales para la educación artística en el sistema escolar. Ese sistema de evaluación es un elemento que nos tensiona, en el buen sentido de la palabra, para el trabajo que viene en adelante.

Rápidamente veremos algunos desafíos que tenemos dentro de la implementación. Esto ya es una decisión. Una decisión que pasó por el Consejo Superior de Educación, que hoy es parte de un decreto, que tiene existencia legal, pero que nos pone desafíos. Porque como toda buena norma, para que no sea letra muerta tiene que movilizar personas, tiene que movilizar organizaciones y tiene que, fundamentalmente, movilizar voluntades.

Nombro cuatro desafíos respecto a este trabajo: El primero, la formación de los docentes en pedagogía de las artes. El decreto establece que las instituciones escolares que entreguen esta formación artística deberán ofrecer formación en las tres áreas que mencioné hace un minuto. Artes visuales, musicales y artes escénicas. Hoy día de las 216 carreras artísticas que se

imparten por universidades, sólo siete de ellas están referidas a la formación de docentes de las artes. Esto, de acuerdo a un informe del Consejo Nacional de Acreditación del año 2007. Esta es una enorme tarea por delante, en función de algo que hoy tenemos, que es una realidad, pero que también nos viene a tensionar desde el punto de vista de la formación inicial.

El segundo elemento de tensión. Insisto en que para mí la tensión siempre es algo que moviliza y por lo tanto tiene un sentido positivo. Si uno tomase todas las mallas curriculares desde la formación artística actual, ahí me surge una pregunta. La puedo responder desde otros sectores, pero yo me pregunto ¿cuántas similitudes, cuántas diferencias, cuántos criterios comunes encontramos frente a lo que es la formación inicial artística hoy día en materia de pedagogía? Y ahí también tenemos tareas. Una tarea es que desde la autonomía que hoy día tienen las instituciones de educación superior, podamos generar criterios comunes que no sólo sirvan para la acreditación de estas carreras, sino también para contar con perfiles consensuados a nivel país respecto al tipo de profesional que queremos y respecto a la formación que hoy día hay.

Les puedo dar un dato ajeno al mundo artístico. Hoy día en Chile en Educación Parvularia –que es una gran tarea y un gran desafío de política que también tiene el país en términos de cobertura y calidad– existen 108 carreras en formación inicial que imparten Educación Parvularia. Las 108 tienen mallas curriculares distintas. Por lo tanto aquí también hay una tarea importante en términos de desafío, de mirar qué está pasando con las mallas curriculares en la formación del área universitaria, que por cierto las personas que me acompañan lo podrán mencionar con más propiedad que yo.

Segundo desafío. Tenemos más horas de educación diferenciada, tenemos horas definidas por decreto, pero no basta. No basta a propósito de que las definiciones por decreto no son las que terminan movilizando. Y aquí necesitamos más tiempo escolar, pero el mayor tiempo escolar no solamente está asociado a definición de horas, sino a entender procesos más integrales de formación y a entender que cuando estamos hablando en el sistema escolar

de integración curricular, también podemos hablar de integración curricular entre la formación artística, el conocimiento de las matemáticas, de las ciencias y del lenguaje. Esa es la conversación sobre la cual hoy día tenemos que entrar en nuestro sistema escolar, y es una conversación desafiante, porque en general los que nos hemos formado en materia de pedagogía, se nos forma en una disciplina. No se nos prepara para la integración curricular desde una formación de trayectoria.

El tercer desafío son instituciones educativas comprometidas con procesos de calidad y de mejora continua. Y esto tiene que ver con evaluación. Lo decía hace un minuto cuando hablaba de superintendencia, y Loreto lo mencionó con mucha fuerza en su intervención, en el sentido de cuán importante es que podamos tener evaluación. Yo creo que aquí tenemos una tarea de la formación artística diferenciada que también es importante. Ojo eso sí, evaluación no en el sentido restrictivo con lo que conocemos también dentro de nuestro sistema escolar, evaluación como mirada final de un proceso o como control o como resultado de algo que sucedió en el aula y que vamos a ir a mirar qué pasó. No. Fundamentalmente, evaluación como evidencia que permite tomar decisiones para seguir trabajando en el aula, pero también evidencia para tomar buenas decisiones de política pública.

Yo creo que allí hay un desafío institucional del Consejo y del Ministerio en materia de ir levantando procesos de evaluación que nos permitan ir conectando con evidencia que haga sentido a la toma de decisiones en este ámbito.

Como tercer ámbito, y tratando de regirme por el tiempo que se nos ha dado, ¿en qué estamos en el resto del sistema? Porque esto es para la formación diferenciada, es decir para aquellos establecimientos escolares que asumen una formación preferentemente artística y desde allí generan sus procesos de aprendizaje. En el resto, en donde tenemos quizás más tarea pendiente y más tarea por realizar en conjunto, algunas iniciativas que ya se están realizando fueron mencionadas acá y no me voy a extender en ellas, pero tienen que ver fundamentalmente con el trabajo en materia de educación media, como el programa Okupa que es un programa que asumo la invitación

que aquí se ha hecho respecto no sólo a su continuidad y cómo podemos seguir apoyando desde el Ministerio, sino también su escalamiento y que pueda llegar a más establecimientos en enseñanza media.

Hoy día también tenemos acciones que están ligadas a la formación, al perfeccionamiento de los docentes, desde el centro de perfeccionamiento del ministerio. Este año 103 docentes se han formado en el ámbito temático específico de la creatividad, el arte y la diversidad y tenemos un plan de trabajo para seguir con este subsector específico de perfeccionamiento docente, que se abrió el año pasado y que tiene una perspectiva por los próximos tres años a lo menos de continuidad, esto es, dentro de lo que nos hemos fijado como derrotero dentro de este gobierno.

Pero también un elemento como tarea fundamental que aquí fue mencionado y que quiero, saliendo un poco de la pauta de conversación que traía, hacer también una invitación. Efectivamente yo creo que en materia de educación preescolar es un espacio privilegiado donde la educación artística desde el Consejo, desde el Ministerio, desde todos los actores, podemos buscar puntos de encuentro y puntos de trabajo común. El próximo año vamos a tener un hito, vamos a tener muchos hitos dentro del sistema y muchas nuevas tareas, pero tenemos un hito especial: el próximo año se universaliza la educación preescolar en el nivel de prekinder. Hoy día está universalizada hasta el kinder, es decir hasta los 5 años. A partir del próximo año la educación preescolar de prekinder será universal también dentro del sistema educativo. ¿Qué quiere decir eso? Que será obligatorio para el Estado y para los establecimientos educacionales poder impartir esta educación y para las familias, en forma voluntaria en el caso de preescolar, poder acceder a ella o no. Es el Estado quien se obliga a entregar esta oferta desde la lógica y desde lo que hemos aprendido también de la evidencia internacional, que poniendo énfasis en la formación inicial temprana estamos poniendo énfasis en buenos resultados de aprendizaje dentro de toda la trayectoria escolar de nuestros estudiantes.

Y allí la invitación a que efectivamente el próximo año, más allá del programa específico que estamos realizando en perfeccionamiento de

educadoras de párvulos este año, podamos abrir una conversación para desplegar el marco curricular y las bases curriculares de educación parvularia, que por cierto traen este elemento, en un trabajo conjunto que podamos realizar y para el cual les pido que me cobren la palabra después de este seminario.

Finalmente tres ideas para sugerir la conversación última que yo creo que es donde más tenemos tareas pendientes: desarrollar y promover el pensamiento lógico y divergente; abrir la mirada a diversas formas de expresión y a la diversidad; capacidad de análisis e interpretación; descubrimiento y cuestionamiento permanente; desarrollo de la propia autonomía, de la autoconciencia; formación de la identidad como estado de pertenencia.

Mientras escuchaba a Loreto traté de recordar algunos de los objetivos fundamentales que hoy día están en nuestro marco curricular. Estos objetivos que acabo de leer no están puestos en formación artística, están puestos en lenguaje, en ciencias, en matemáticas, en educación tecnológica. Aquí hay una conversación importante ¿qué duda cabe que con la formación artística también podemos promover cada uno de los objetivos que acabo de señalar? En ese sentido, vuelvo a insistir en esta conversación como sistema educativo y como país y también es una tarea y un desafío que otros países están viviendo. La posibilidad de que la formación artística se converse en materia de integración curricular con otros sectores de aprendizaje, me parece que es fundamental.

Segunda idea como sugerencia para la conversación. Aquí se habló también de la posibilidad, no del esteticismo sino del reconocimiento de realidad y de expresiones distintas. Con otra expresión se podría decir que esto es la posibilidad de construir campos de experiencias compartidas, y esto es lo que permite constituir ciudadanía y por cierto constituir comunidad. Por lo tanto, también creo que hay una tarea que conecta con mucho sentido desde la lógica de la formación ciudadana, la formación de nuestros estudiantes, la formación de los jóvenes que hoy día están en el sistema escolar, dentro de este hacerse cargo también de una constitución de ciudadanía.

Por último, una idea respecto a formación y aprendizaje. Este fin de semana en uno de los diarios del domingo salía un reportaje acerca de las cosas que funcionan en los sistemas escolares que tienen muy buenos resultados en las pruebas internacionales y en los sistemas educativos internacionales. Principalmente llegaban a otras conclusiones que no son objeto de este seminario, pero sí compartir algo que no estaba allí.

Si uno analiza la Prueba TIMSS o la Prueba PISA –pruebas internacionales en el ámbito del aprendizaje de lo que son las ciencias, el lenguaje, las matemáticas, y de las cuales Chile participa– aquellos países que tienen buenos resultados de aprendizaje en general en estas pruebas, entre otros top, Finlandia, Canadá, Singapur, Corea y Japón, lo que se visualiza cuando se analiza en profundidad su sistema educativo son mallas curriculares amplias.

Y allí creo que hay una señal también que dar desde el punto de vista de la conversación que hoy día nos convoca. Una mirada amplia a la formación integral. Que no solamente se centre en las disciplinas que algunos llaman disciplinas duras dentro del sistema, sino que una mirada donde pueda haber una malla curricular amplia que asuma las distintas miradas del aprendizaje, los distintos sectores y subsectores de aprendizajes. Es una malla que aparentemente posibilita mucho más también el que exista una mejor formación dentro de los estudiantes y dentro de los sistemas educativos. Por lo tanto, creo que aquí también hay elementos para continuar la conversación desde el punto de vista de lo que estamos haciendo hoy día, de los pasos que hemos podido dar, pero también de lo que queda por seguir realizando.

“EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LA DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS, ARCHIVOS Y MUSEOS, DIBAM”

“MEMORIA, CULTURA Y CREACIÓN”

ANA MARÍA MAZA³

Si queremos analizar la condición actual de la enseñanza artística en aquellas áreas que apoya la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM y la profunda influencia que puede proyectarse desde la experiencia educativa que entregan todas estas instituciones, tenemos que establecer inicialmente una serie de puntos generales que apuntan al tiempo histórico y al arte.

Desde hace miles de años, los seres humanos están mirando similares problemas, creyendo encontrar cada vez soluciones más perfectas. Todo este gran esfuerzo creativo es la cultura. Impulsos y acciones que han formado el conocer y el saber, estableciendo así las líneas culturales y educativas, áreas en las que se origina el arte.

Las obras de cultura y las obras de arte expresan la compleja relación que establecemos los seres humanos con una serie de aspectos de la vida que nos motivan a comunicarnos a través de múltiples formas: con el lenguaje, los sonidos, los colores, los variados materiales de construcción, etc. Estas obras son significativas de la relación que establecemos con las infinitas variantes de los ejes temporales y espaciales que nos limitan y que, al mismo tiempo, establecen y generan una visión del mundo determinada. En el arte se alcanza la representación de la existencia, según Borges, porque éste “debe ser como ese espejo que nos revela nuestra propia cara”.

³ Chile. Coordinadora Relaciones Internacionales. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM. www.dibam.cl

El ser humano está sujeto a una circular existencia de incógnitas, casi siempre idénticas, las que va reformulando, respondiendo, adelantando, repitiendo, por miles de años. En suma, se mueve de generación a generación, en un inacabable proceso de motivación, creación, recepción y nueva creación original.

Las culturas consolidadas siempre mantienen un contrapeso entre su tradición y su creación. De tal modo que debe existir una dinámica natural, equilibrada, entre el patrimonio y la creación cultural.

La creación artística, en su mayor perfección, demuestra siempre una secuencia dinámica. Desde el antiguo concepto del arte como imitación de Aristóteles, donde afirmaba que la imitación es una condición natural de aprendizaje que causa “muchísimo agrado”, se añade hoy, la idea del arte desde la perspectiva del sujeto que aprecia la obra. Es esa relación viva la que se debe considerar de manera prioritaria. El arte adquiere sentido a través del sujeto que puede descubrir y experimentar la emoción estética. Un ejemplo de arte notable es el de Cervantes, quien convierte en texto literario original los procesos de producción (escritura) y de recepción (lectura). La historia del caballero manchego nace de un circuito de lecturas y lectores –entre los cuales se cuenta el propio don Quijote– en un itinerario de intérpretes e interpretaciones de un sorprendente y vertiginoso círculo. El *Quijote* es una escritura de escrituras, de máscaras, intermediarios, lectores, traductores, copistas.

La obra siempre es vivida-contemplada como un presente para lectores, observadores y receptores de otro tiempo. El arte hace posible la viva relación sujeto-objeto. La obra mantiene un contenido latente que se pone en movimiento a través del sujeto.

La educación artística apoya y profundiza ese vínculo llevando al receptor de arte al descubrimiento de un mundo estético y simbólico y, también, a una posible nueva creación.

En la DIBAM hemos buscado responder a las preguntas que formulara la Subdirección General de Cultura de Unesco en 1999:

¿Qué se requiere para lograr una apropiación más amplia y democrática del patrimonio por parte de los diferentes grupos sociales y culturales? Y desde el otro sentido: ¿qué estrategias podrían preverse para promover la creatividad artística cuantitativa y cualitativamente y fomentar una mejor comprensión y apreciación de las artes en las distintas comunidades? ¿Qué formas podrían encontrarse para hacer que la innovación intelectual y artística estimule e informe mejor al conjunto de la sociedad? Lourdes Arizpe.

Desde hace años, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos puede considerarse el eje de una sociedad educativa. En sus espacios y líneas de políticas públicas se presentan numerosas oportunidades para que los niños y adultos puedan desarrollar las potencialidades culturales más encubiertas. Los Museos, Bibliotecas y Archivos están especialmente interesados en contribuir a la educación permanente de todos los habitantes del país y han asumido el desafío de poner a disposición de los más desposeídos las fuentes tradicionales del conocimiento, el arte y la cultura en general, así como los instrumentos que proporcionan las nuevas tecnologías.

Muy relevante, para la educación artística, resulta el sentido integral que es posible experimentar en una visita, observación, utilización, reflexión, que realice cualquier individuo –en todos los periodos de su vida– a las bibliotecas, museos y archivos. La experiencia es muy compleja, porque incorpora distintos elementos de arte, como son el diseño arquitectónico, la pintura incorporada en el espacio, el diseño gráfico del texto, la obra visual. En suma, en mayor o menor grado, se actualizan en el sujeto todos los lenguajes de arte. Las diversas zonas artísticas se complementan en diálogos entre sí y éstos con las posibilidades de recepción del sujeto.

El caso más destacado, en cuanto a las posibilidades múltiples, pareciera ser el del museo, que es un elemento estructurante de la formación artística permanente. El museo encapsula el tiempo, sintetiza las grandes expresiones de una cultura y se ofrece como un espacio democrático e igualitario de conocimiento y belleza para todos.

En el museo se advierte también otro aspecto cultural importante: expone el sentido del canon de arte vigente en los diferentes tiempos. La experiencia en un museo permite el desarrollo de la percepción estética, y la formación del gusto estético, especialmente.

Los museos de la DIBAM forman parte de un programa de cobertura y alcance nacional, destinado a posicionar los museos estatales en focos culturales relevantes y dinámicos que presenten, por su patrimonio y múltiples actividades, la memoria cultural y propicien el diálogo y la reflexión que aseguran su proyección en generaciones futuras.

La DIBAM enfrenta el desafío de proyectar sistemáticamente hacia el sistema escolar su oferta cultural. En museos se crean nuevos programas y se revisan los existentes: unidades encargadas de la educación, formación y recreación estética en torno al arte contemporáneo y tradicional. Se realizan talleres, visitas guiadas para estudiantes desde 7° año. Unidades docentes son responsables de desarrollar material educativo como apoyo a las exposiciones, organizar talleres y seminarios para profesores.

La Biblioteca es también, en las nuevas políticas culturales, un gran centro de revaloración, difusión y diálogo cultural. El ejemplo más importante de estos años lo encontramos en la creación de la Biblioteca de Santiago, gran espacio social para el arte y la creación.

La búsqueda de igualdad para la entrega de todos los servicios culturales de la DIBAM ha llevado a la ruptura de los límites espaciales de las instituciones que la conforman. El gran programa *Biblioredes* ha entregado a todos los habitantes de Chile el acceso a las nuevas tecnologías a través de las Bibliotecas Públicas. Millones de personas tienen una vinculación fácil y cotidiana con las informaciones y los servicios y también con los tesoros culturales del país. Estos nuevos mundos virtuales están generando una cultura originada en nuevas realidades democráticas para todos.

En los últimos años, se han desarrollado múltiples estrategias destinadas a difundir el patrimonio cultural y natural resguardado en las instituciones de

la DIBAM. Una de estas líneas de trabajo se ha expresado en la progresiva digitalización de contenidos culturales para ponerlos a disposición nacional e internacional en los portales virtuales. Diversos proyectos que apuntan a difundir el patrimonio cultural de Chile, contribuyendo a la recuperación, preservación y fortalecimiento de nuestra memoria cultural e histórica, a través de la generación de contenidos en línea (Portal Memoria Chilena, Chile para Niños, Artistas Plásticos Chilenos, Fotografía Patrimonial, entre otros). Las bibliotecas virtuales se han convertido en el espacio de apoyo constante e irremplazable para la educación formal y también para la educación permanente. Se espera, a través de las nuevas tecnologías, socializar el patrimonio del país para que, desde la nueva recepción de obras artísticas, se mantenga y profundice el proceso de creación de nuevas obras y vidas culturales.

Estadísticas Generales del año 2007, sobre el número de receptores de obras artísticas y culturales de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos:

1.- BIBLIOTECA NACIONAL:

- Usuarios presenciales: 294 mil. Hubo un crecimiento de un 35% con respecto al año anterior.
 - Visitas a los portales de la Biblioteca Nacional (usuarios digitales)
 - Catálogo de la Biblioteca Nacional
 - Memoria Chilena
 - Portal Cervantes
 - Chile para niños
 - Biblioteca Bicentenario
 - Archivo Digital
- 36,5 millones de páginas vistas

2. MUSEOS DE LA DIBAM:

- **Museo Nacional de Bellas Artes:** 408 mil visitas (aumento de un 4% en relación al año anterior. Más de un 35% son estudiantes)
- **Museo Nacional de Historia Natural:** 279 mil (aumento en 14%)
- **Museos Regionales y Especializados:** 674 mil visitas (aumento de un 15%. Más de un 40% son estudiantes)

3.- BIBLIOTECAS PÚBLICAS:

- Préstamos de libros en Bibliotecas Públicas: 11,3 millones, con un crecimiento en 25% en relación al año anterior. Más de un 68% son estudiantes.
- **Biblioteca de Santiago:**
 - Préstamo de libros: 208.692 (un 23% de incremento respecto al año anterior)
 - Visitas a salas de lectura: 1.069.814
- **Biblioredes:**
 - 69.237 personas alfabetizadas digitalmente
 - Creación de 1.630 nuevos sitios web con contenidos locales
 - Número de usuarios registrados: 203.152
- **Bibliometro:** 160.238 préstamos

“POLÍTICAS NACIONALES EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA”

JUAN RIQUELME⁴

Muy buenas tardes. Tengo que aclarar que soy Vicepresidente del Consorcio de Universidades Estatales y no Presidente del Consejo de Rectores. Trataré de ser lo más breve posible.

En primer lugar quiero decir que como representante de las universidades en la institucionalidad cultural, en el Comité Consultivo, por supuesto que reconocemos y valoramos el trabajo que ha hecho el gobierno, la Presidenta y la Ministra en un área tan importante y tan sensible para todos nosotros y para nuestro país.

Quisiera también, en términos metodológicos, explicarles más o menos desde qué mirada, desde qué punto de vista voy a hacer mi presentación, porque por supuesto uno habla desde sus vivencias, no habla desde las vivencias de otro, y a mí muchas veces me ha tocado estar en cosas para las cuales nunca me preparé, pero creo que al final de cuentas ha sido una ventaja y una desventaja. Una ventaja porque uno mira las cosas de otra manera y una desventaja porque se ganan muchos enemigos.

Me tocó trabajar, por ejemplo, en la institucionalidad que creó la Comisión Nacional de Trasplante de Órganos durante el gobierno del Presidente Frei. Estuve trabajando como tres o cuatro años en eso y nunca supe por qué, porque yo era economista y sociólogo. Después lo entendí, porque hay mucho dinero dando vueltas en torno a esas cosas y hay mucha logística a implementar, y hoy día eso es una realidad. Así es que cuando me plantearon el poder participar en el Comité Consultivo hice lo que normalmente hago. Levanté el dedo y dije, me gustaría estar en eso justamente porque no es

⁴ Chile. Rector. Universidad de Valparaíso. www.uv.cl

una mirada desde el artista ni la mirada desde el profesional que enseña arte, porque yo no soy ninguna de esas cosas. Pero quisiera aportar una mirada desde esa perspectiva, desde afuera, y sobre todo haciendo una ligazón entre el arte y la creatividad, entre el arte y el comportamiento de las personas, y también entre el arte y aquellas sensibilidades necesarias para el propio desarrollo de nuestro país.

Probablemente voy a emitir algunas opiniones que pueden parecer un poco duras y sobre todo desde la perspectiva de los universitarios, porque los universitarios somos bastante duros, somos bastante resistentes al cambio. Ustedes saben que en el mundo, en general, hay dos grupos que son los más resistentes al cambio. Primero están los grupos de extrema pobreza y en segundo lugar los académicos universitarios. Así es que no es una tarea fácil introducir temas del arte en las universidades y menos desde la perspectiva en que yo lo quiero plantear.

Me acuerdo de dos citas. Un libro de Herman Hess que dice que el que quiera nacer tiene que romper un mundo. Y yo creo que la institucionalidad cultural y el desarrollo del arte y la cultura tiene que romper hoy día un mundo en Chile, un mundo en la mente de las personas, un mundo en la sensibilización de entender el arte no como algo separado de, sino que dentro de y como parte de. Yo creo que esa tarea está pendiente. Las leyes, los fondos, las políticas, todo eso ayuda, pero si no logramos que ocurra un proceso en la mente de las personas, simplemente al final terminan siendo muy buenos números, pero no necesariamente un cambio en el comportamiento de la gente.

También quería poner un dato estadístico importante que tiene que ver con la demografía. Las expectativas de vida han aumentado mucho no sólo en Chile, sino que se piensa que los niños que nacieron en los años noventa van a ver dos cambios de siglo. Ese es un dato que hay que mirarlo con mucha atención, porque, como alguien decía por ahí, vivir cien o ciento diez años es mucho tiempo para vivir en un mal mundo. Entonces, hay que pensar efectivamente que es necesario construir un mundo mejor. Y yo creo en el

arte como parte de la formación integral de las personas –y digo formación integral porque es distinto educar para el arte que formar a las personas– con una mentalidad y una mirada respecto del arte.

Aquí también distingo entre el artista profesional, es decir la persona que se prepara para eso, y el común de las personas que no necesariamente van a desarrollar una profesión o una actividad ligada al arte. Y además el arte cortando todos los niveles del espectro. Mirando un poquito más lejos, cuando hoy día se habla de la calidad, en el concepto de la calidad total, la calidad se define como un arte. Es decir, no hay calidad sin arte. Uno hace bien aquello que quiere y aquello que aprecia. Lo que no hace bien, lo que no aprecia, requiere vigilancia. Estas tienen que ser cosas que ocurran sin vigilancia, sino que estén internalizadas en las personas.

Y esa es una de las primeras dificultades que nos encontramos cuando estamos en el mundo universitario. El mundo universitario entiende todavía, a mi manera de ver, la formación como formación positiva. Algo como se mencionó en el cuadro anterior. Y cada vez que usted hace intentos de, por ejemplo, colocar en los currículos y darle creditaje a actividades formativas en el sentido del arte, simplemente le puede costar el cargo. Vale decir, hay una oposición cerrada en muchas carreras por incorporar cualquier cosa que tenga que ver con el arte. Para qué decir si se trata de un curso de salsa, por ejemplo. No tiene que ver con la universidad y resolver estos temas genera batallas campales. Aquellos intentos innovadores empiezan rápidamente a ser tijereteados y empiezan a ponerle categoría a los cursos de arte y yo creo que por ahí no va la cosa. Aquí el tema tiene que ir y debe haber una señal fuerte desde la institucionalidad cultural hacia el mundo universitario en este caso estatal, que yo represento, en términos de poder generar los equilibrios necesarios en el cual la formación artística, más allá del que estudia una profesión de arte, tenga un peso de creditaje, un peso académico sin ninguna discriminación.

Esto es válido para varias cosas en las universidades. Por ejemplo cuando hemos querido ponerle crédito al trabajo comunitario, a los servicios

comunitarios, resulta imposible. No, eso es perder el tiempo, porque está fuera de la universidad. Yo les coloco esto para que ustedes se den cuenta de la dificultad que se tiene cuando uno va avanzando hacia los niveles superiores. Hoy estamos trabajando muy fuerte a nivel prebásico, a nivel escolar, a nivel básico, pero esto después tiene que llegar a las universidades, más aún cuando en este momento la meta pública es llegar a un millón de estudiantes en educación superior. Estamos en 680.000 estudiantes en este momento.

También quisiera destacar de esta perspectiva más bien económica, sociológica del común de las personas, lo fundamental que es el desarrollo de las habilidades artísticas, de la creación artística para el desarrollo económico de Chile. Ustedes no se imaginan lo tremendamente pobres que somos a la hora de ocurrírseles algo. En este momento Chile está pasando a su tercera etapa de desarrollo y en esa tercera etapa hay un Comité Nacional de la Productividad, la Calidad, la Innovación. Ustedes han visto en la polémica pública toda la discusión que hay en torno a la forma en que CONICIT maneja los recursos de investigación, la discusión que hay de que los manejen otros entes, la tremenda dificultad para elegir proyectos que no sean proyectos de ciencia dura (que yo no creo que exista la ciencia dura, sino que todas son ciencias). Si Chile no es capaz de agregar valor a sus productos, si no es capaz de transformar sus métodos de trabajo en esta fase exportadora (no primaria porque la pasamos ya) más bien secundaria, aunque todavía muy centrada en los productos primarios o con muy poco grado de elaboración, según lo que plantea esta comisión, particularmente el ex ministro Eyzaguirre, nuestro proceso de desarrollo económico estaría seriamente amenazado.

Entonces uno se pregunta qué tiene que ver esto con el arte. Cuando las personas hacen arte, les pasan varias cosas. Primero, se atreven a mirar debajo de las piedras, o donde otros no miran. Una muy buena ilustración de eso es la película *La Sociedad de los Poetas Muertos* que en algún momento revolucionó el ámbito cuando el profesor hacía que los estudiantes se pararan arriba de las sillas. Justo en ese momento pasó el inspector del

colegio y por supuesto se preguntó por qué iban a estar los estudiantes parados arriba de las sillas. Esto generó todo un escándalo que terminó con la expulsión del profesor del colegio, pero los estudiantes se despidieron del profesor parados arriba de las sillas. Ahí hubo un cambio. Desde arriba de las sillas la sala se ve distinta. Se ven ángulos, se ven rincones, se ven cosas que usualmente no se ven. Por lo tanto, yo creo que el arte como una actividad habitual en la formación de las personas nos ayuda a romper esas barreras limítrofes que nos ponemos todos cuando tenemos que crear, cuando tenemos que innovar, cuando tenemos que ver.

Muchos de ustedes seguramente han visto esos vídeos de los paradigmas donde se hacen juegos donde, por ejemplo, le dibujan nueve puntos y todos ustedes ven un cuadrado. Muy poca gente sale de la solución que es salirse del cuadrado, y nadie le puso ninguna limitante. Es decir, las limitantes están en nosotros mismos.

Yo creo que el arte ayuda a que las personas en todos los ámbitos liberen esa energía y sean capaces de traspasar los límites que nosotros mismos hemos construido y que nos impiden encontrar soluciones creativas a los problemas de la sociedad. Esto es de tal importancia y es tan fundamental porque el milenio que vamos a vivir o que estamos viviendo tiene que resolver los problemas más grandes de la historia de la humanidad y hasta ahora no tenemos las fórmulas para resolverlos. Creo que existen muchas ideas pero no se aceptan porque rompen o entran en contradicción con los cánones establecidos. Y los cánones establecidos siempre tienden a volver hacia atrás, a mirar lo que pasó, entonces volvemos a la vieja dicotomía si capitalismo o socialismo y ahí estamos dándonos vuelta en ese esquema. Pero los dilemas que hay que resolver son enormes y requieren mucha creatividad. Por ejemplo, hay que lograr que haya más empleo, que la gente gane más y que los productos sean cada día más baratos.

Hay que lograr respetar el medio ambiente, hay que lograr reducir las brechas entre ricos y pobres en todo el mundo, o si no, la sociedad no es viable. Ya no solamente es un problema de política pública o de economía, sino un

problema de viabilidad. Si aumenta el número de pobres y la distancia crece, es inevitable que vayamos a tener una sociedad tremendamente explosiva, tremendamente violenta, etc.

Yo creo que el arte también contribuye a que las personas sean más amables, a que sean más sensibles a otros y a respetar la diversidad de los demás. Cosa que también en el caso particular de nosotros nos cuesta mucho. Ustedes ven a veces al interior de las propias universidades los comportamientos que se dan entre los jóvenes. Por supuesto esto requiere de un paso de innovación muy grande, por que, cómo introduce usted, por ejemplo, el arte en carreras como medicina, o en algunas carreras de ingeniería donde pareciera ser que todo lo que está fuera del ámbito de la especialidad, es perder el tiempo? Y qué más arte que la propia cirugía. Yo creo que aquí hay una necesidad ineludible y mi invitación desde afuera es que el tema del arte, de la cultura, sea un tema que forme parte de las capacidades de las personas en Chile.

Hoy día si usted quiere insertarse en el mundo internacional, quiere vender un producto o quiere hacer cualquier actividad económica tiene que conocer la cultura de los países, tiene que saber de las artesanías en las cuales se encuentran muchas veces las innovaciones que permiten crear cosas nuevas. Entonces, cómo integramos todo esto de manera que la formación ya no sea de las matemáticas, de la física, bueno para qué decir, por ejemplo, cuando usted puede enseñar física a través del teatro, o enseñar matemática a través del arte. Todas son experiencias conocidas. No hay que descubrir la pólvora para esto. Lo que pasa es que no se acepta. Por ejemplo, nosotros tenemos una batalla campal en la universidad para ponerle un título de pedagogo a los gestores musicales. La pregunta es que cómo nos vamos a llenar de pura pedagogía, si hoy, se origina pura revuelta. Los jóvenes hacen lo propio por tratar de ganarse ese nombre.

Yo quisiera mostrarles finalmente un cuadro en el cual está un poco la oferta que hay en las universidades del Estado hoy en materia de programas culturales o carreras que tienen algo que ver con la cultura. Si ustedes se fijan,

ahí están en primer lugar las carreras que tienen algo que ver con la cultura o con el arte. Tenemos 2% en la Universidad Arturo Prat, 2% en Antofagasta, en la Universidad de La Serena hay un 8% de carreras; y entre Valparaíso y Playa Ancha está concentrado el grueso de la oferta. En Valparaíso hay 24 programas de carreras relacionadas con ello, luego en la Universidad de Chile en Santiago y en la Metropolitana de Ciencias de la Educación.

En todo caso es una oferta bastante concentrada en el centro del país. Hacia la derecha están los programas de doctorado. Hay tres programas doctorales, hay 18 programas de magister y 19 programas de post título o algún tipo de especialidad. Yo creo que también ahí hay una invitación en la cual las universidades tenemos un desafío enorme para formar personas en base a estos nuevos perfiles. Y como alguien mencionó no sé cuantas carreras todas con un perfil diferente. Yo creo que es bueno que haya perfiles diferentes, pero tampoco pueden ser tan diferentes.

Pero tiene que haber mejor señal de la política pública hacia nuestras universidades de qué es lo que quieren. De repente esto de la autonomía universitaria se entiende mal. Uno le dice al ministerio mándeme una señal clara por dónde quieren ir y me dicen ¿y si los decanos se enojan? ¿si los rectores se enojan? Yo creo que hace falta una señal mucho más clara porque somos universidades estatales. Se le deja a los rectores o a algunas personas tener que hacer esta lucha al interior de la universidad por incorporar estos temas y ahí generalmente uno lleva las de perder, porque lucha contra toda la ciencia positiva, contra toda la gente que te pregunta ¿por qué vamos a gastar plata en esto? ¿Por qué no gastamos los recursos en esto otro? Además de que estos siempre son pocos.

Yo creo que el tema desde un punto de vista macro y social va por ahí; desde el punto de vista micro de las políticas a mí me parece que todo lo que he escuchado está dando señales tremendamente claras.

Una última nota. Nosotros, por ejemplo, postulamos a un proyecto para hacer el Museo Interactivo de la Alimentación. Uno se podría preguntar qué tiene que ver esto con el arte. Pero también es arte. Lo postulamos a los fondos

Europeos para hacerlo aquí en Rengo donde ganamos también un proyecto el año pasado. Pero uno de los grandes problemas que tenemos al interior de la universidad es lograr que se acepte hacer algo en Rengo, porque no es cómodo. Sin embargo, el gobierno ha financiado fondos. En Francia y en Europa, por ejemplo, existe el Museo Interactivo de la Alimentación, de los cuales hay cinco o seis en el mundo. Usted aprende mucho más en una visita a esos museos y puede estar dos o tres días ahí y se hace una cátedra que le costaría meses y años en la universidad, donde igual se aburriría escuchando a los profesores.

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 3

Investigación en Educación Artística

Jean Marc Lauret
Ricardo Santillán
Milciades Hidalgo
Karen Hutzel

“ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN DE EFECTOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN NIÑOS(AS) Y JÓVENES”

JEAN MARC LAURET¹

Les fondements et les limites des démarches d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes. Les premiers résultats disponibles.

Cette communication présente les principales leçons qui ont pu être tirées du premier symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes, organisé au Centre Pompidou à Paris au mois de janvier 2007.

Le symposium a permis de dégager trois conceptions de l'évaluation. L'approche classique de l'évaluation reposant sur des méthodes quantitatives, dont les limites sont vite atteintes. La deuxième conception de l'évaluation se réfère à l'étymologie du mot évaluation. Evaluer c'est s'interroger sur les valeurs qu'incarnent des actions ou des politiques, et les écarts éventuels entre les valeurs véhiculées par les discours et les actions ou les politiques effectivement menées. Evaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique, c'est enfin estimer les conditions qui permettent au processus engagé de déployer tous ses potentiels. L'approche est ici plus qualitative et plus en rapport avec les compétences développées par l'éducation artistique, dont l'objectif est moins d'atteindre un résultat connu à l'avance, que d'inventer, de s'ouvrir à une multitude de possibilités.

¹ Francia. Jefe del Departamento de Educación, formación, enseñanza y oficio. Delegado para el Desarrollo de Asuntos Internacionales. Ministerio de Cultura y Comunicaciones de Francia.
jean-marc.lauret@culture.gouv.fr

La principale limite des recherches menées aujourd'hui en matière d'évaluation est qu'elles portent sur l'observation de petits groupes d'enfants. Entre ces observations et l'évaluation des politiques publiques, il y a plus qu'une différence de taille des populations observées mais une différence de nature épistémologique. La communication tente de dégager les grands axes des recherches qui pourraient être menées en matière d'évaluation dans ce champ.

Le contexte de l'émergence de la question de l'évaluation appliquée au champ de l'éducation. Le symposium européen et international portant sur la recherche en matière d'évaluation de l'impact de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes, organisé en janvier 2007 au Centre Pompidou à Paris fut le premier du genre. Il est, à ce titre, utile de rappeler le contexte qui l'a rendu possible.

L'émergence de la question de l'évaluation dans le champ de l'éducation coïncide avec la transformation en profondeur des finalités assignées à l'école, engagée depuis trente ans. Dans les sociétés développées où le capital humain et le capital culturel constituent la principale richesse, la capacité à mobiliser des compétences, des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être est le principal facteur de croissance et de développement. Elle est en même temps ce qui permet à chacun de trouver sa place dans un monde en perpétuelle évolution. A l'ère des technologies de l'information où nos connaissances s'avèrent très vite dépassées par l'évolution rapide des technologies, l'acquisition de l'aptitude à apprendre tout au long de la vie devient un enjeu supérieur à la maîtrise de savoirs techniques spécifiques à un domaine particulier. C'est la capacité de nos systèmes éducatifs à permettre l'acquisition de cette aptitude par le plus grand nombre que nous cherchons désormais à évaluer, plus que le niveau des connaissances de base acquises par les enfants et les jeunes. C'est dans ce contexte qu'est mis en valeur le rôle que l'éducation artistique et culturelle peut jouer, non seulement pour acquérir des compétences dans les différentes disciplines artistiques, mais également pour nourrir l'aptitude à apprendre dans l'ensemble des champs de connaissance.

Mais c'est aussi parce qu'en dépit des déclarations d'intention, l'éducation artistique tient une place marginale dans les programmes scolaires, qu'est ressenti un besoin spécifique d'évaluation dans ce domaine.

Si toutes les politiques éducatives à travers le monde font une place aux arts, comme l'a montré la première conférence mondiale organisée par l'Unesco sur l'éducation artistique en mars 2006 à Lisbonne, il y a un gouffre² entre les déclarations d'intention et leur mise en œuvre. Si la question de l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle est désormais posée avec autant d'intensité, c'est aussi pour alimenter l'argumentaire qui pourrait contribuer à combler ce gouffre. C'est d'ailleurs lors d'un voyage d'étude aux Etats Unis en janvier 2004 qu'est née l'idée d'organiser ce premier symposium international sur l'évaluation dans le champ de l'éducation artistique et culturelle. A chacune des étapes de ce voyage, à Washington, San Francisco et New York nos interlocuteurs, acteurs sur le terrain, décideurs locaux, agence fédérale pour le soutien aux arts, ont attiré notre attention sur les travaux conduits en matière d'évaluation, les mettant en relation avec la diminution des crédits publics consacrés à l'éducation artistique et avec la nécessité de justifier au premier dollar l'intérêt pour des partenaires privés d'investir dans le champ de l'éducation artistique³.

Nous avons reçu environ 270 contributions venant des cinq continents et en avons sélectionné une cinquantaine. Les actes paraîtront en janvier prochain en français et en anglais à la Documentation française.

Ce premier symposium a eu pour mérite de clarifier la notion d'évaluation et d'en dégager trois définitions.

² Selon l'expression retenue par Anne Bamford lors de l'ouverture du symposium. Cette note comme les suivantes renvoient aux interventions qui seront publiées dans les Actes à paraître en janvier prochain à la Documentation française.

³ Voir à ce sujet l'intervention de Gail Burnafford et Arnold Aprill.

1. LA CONCEPTION CLASSIQUE DE L'ÉVALUATION EST CENTRÉE SUR DEUX CONCEPTS CLÉS: L'EFFICACITÉ ET L'EFFICIENCE

L'efficacité d'une action est mesurée par l'écart entre résultat et objectif. Son efficacité est jugée à l'aune des moyens mobilisés pour atteindre le résultat; elle exige que l'on parvienne au résultat le plus vite possible et au moindre coût. L'approche classique de l'évaluation est donc quantitative.

Elle repose sur une théorie de l'action définie comme la mobilisation de deux facultés: l'entendement et la volonté. L'entendement, c'est à dire la capacité à construire un objectif quantifiable et le chemin ou la stratégie permettant de l'atteindre.

La volonté, c'est à dire la faculté de modifier le réel conformément au plan initialement conçu.

Le symposium a permis de fixer les limites de cette conception.

Les comportements des enfants ne sauraient être appréhendés dans leur complexité et leur richesse par une démarche exclusivement quantitative.

- La démarche d'évaluation commence par la délimitation du champ de l'observation. C'est là que se situe la première difficulté. Chaque aptitude artistique se développe de façon indépendante, rendant indispensable la définition précise du champ dans lequel on veut engager une démarche d'évaluation. Cependant, la façon dont le champ des arts et de la culture est structuré varie selon les contextes culturels. Ainsi et pour m'en tenir à cet exemple, les distinctions entre disciplines artistiques telles qu'elles sont affirmées en Europe ou aux Etats Unis sont relatives. Elles paraissent incongrues en Afrique subsaharienne où les différents éléments du théâtre, de la danse, des arts visuels et de la musique, sont mêlés dans une expérience culturelle unifiée.

Ce double constat nous renvoie à l'interrogation suivante: peut-on parler de l'éducation artistique et culturelle et de ses effets en général, ou doit-

on parler d'éducation musicale, d'éducation aux arts visuels, au théâtre etc? peut-on construire une épistémologie générale de la recherche en matière d'évaluation dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, ou ne peut-il y avoir que des épistémologies particulières à chacun des domaines artistiques et culturels, chacune de ces épistémologies étant elle-même fortement contextualisée, c'est-à-dire dépendante de la façon dont le paysage artistique et culturel est structuré?

- La démarche d'évaluation se poursuit par la délimitation du champ des effets potentiels que l'on cherche à observer. Deuxième difficulté.

La complexité de l'expérience vécue au cours d'une séquence d'éducation artistique et culturelle rend problématique sa réduction à des comportements élémentaires, cognitifs, affectifs, sociaux⁴. En outre, ce travail de délimitation est conditionné par les objectifs implicites et les valeurs qui guident l'action. Ce ne seront pas les mêmes comportements que l'on cherchera à observer, si l'enjeu est la réussite scolaire, l'épanouissement de l'individu, la qualité des relations affectives qu'il entretient avec les autres, sa créativité etc.

- Chacun de ces effets est lui-même le résultat d'une construction. Ainsi, la notion de créativité est un "construct" dont le contenu varie selon les contextes culturels⁵. Des indicateurs peuvent mesurer certains traits comportementaux définis comme autant d'indices de la créativité des individus. La créativité elle, n'est pas directement observable et mesurable⁶.
- La mesure d'un effet ne rend pas compte de son intensité, pas plus que de sa qualité⁷.

L'action ne se réduit pas à l'exercice de la volonté d'agir

- On n'agit pas sur des personnes comme on manie une variable dans un dispositif expérimental. La démarche d'évaluation doit tenir compte

⁴ Cf notamment l'intervention de Andrew Newman et Chris Whitehead.

⁵ comme l'a noté Larry O'Farrel.

⁶ Carlos Pelaez Paz a rappelé que les attitudes ne sont pas directement observables mais inférées à partir des manifestations verbales des individus.

⁷ cf la question de David Parker «how much» mais aussi «how deep», et l'intervention de Pippa Lord.

de la façon dont les enfants et les enseignants s'approprient ou non les objectifs que l'on souhaite atteindre⁸, faute de quoi on en est réduit à accuser en cas d'échec, la «malchance», les enfants ou les enseignants, voire à s'imaginer victime d'un complot.

- Il est difficile d'isoler la variable éducation artistique et culturelle parmi l'ensemble des facteurs qui peuvent intervenir dans les apprentissages et de manipuler ces facteurs pour vérifier leur mode d'action sur le comportement des enfants. Construire des liens de causalité entre les effets observés et les actions menées est donc hasardeux. Seuls les effets dans le champ des pratiques artistiques et culturelles sollicitées par le dispositif expérimental peuvent être mis en relation avec le dispositif lui-même. Ainsi une équipe britannique a pu mettre en relation le vocabulaire utilisé par des enfants pour s'injurier avec leur fréquentation des œuvres de Shakespeare⁹. Si je m'en tiens à cet exemple, c'est qu'au-delà de données d'observation au demeurant anecdotiques, il est extrêmement délicat de mettre en relation directe des comportements avec un dispositif d'éducation artistique.
- Il est délicat de déterminer l'échelle de temps à retenir pour juger qu'une action a produit ou non un effet¹⁰. Certains effets sont directement liés au stade de développement auquel est parvenu l'enfant. D'autres, à la nature même du projet. En outre, la rapidité d'apparition d'un résultat n'est pas nécessairement un gage de réussite à moyen ou long terme. Il faut respecter le temps de la maturation des enfants comme des projets.

La mise en évidence des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les performances scolaires, est en particulier particulièrement problématique.

Certaines recherches attestent les effets de l'enseignement et de la pratique de la musique sur les compétences spatio-temporelles, les résultats en

⁸ comme l'a souligné Anne Bamford lors de la séance d'ouverture

⁹ comme l'ont observé Helen Turner et Rachel Dickinson,

¹⁰ ainsi que l'ont montré en particulier Pentti Hakkarainen et Milda Bredikyte

mathématiques ou la capacité à apprendre des tâches complexes, d'autres, les relations entre activités théâtrales et compétences verbales¹¹.

Mais en règle générale, les recherches peinent à démontrer la validité des affirmations selon lesquelles l'éducation artistique améliore les résultats scolaires¹². Certaines corrélations peuvent être mises en évidence, mais est-ce l'éducation musicale qui améliore les résultats scolaires ou est-ce le fait de disposer de meilleures aptitudes cognitives qui incite à s'impliquer dans l'apprentissage de la musique¹³? Est-ce le milieu familial, le capital culturel, ou l'étude de la musique qui doivent être mis en relation avec ces aptitudes¹⁴? «Est-ce qu'on devient bon élève lorsqu'on étudie l'art? Ou bien les bons élèves étudient-ils davantage l'art? Ou alors y-a-t-il une troisième variable, comme par exemple l'implication parentale, qui serait à l'origine à la fois d'une étude plus poussée des arts et de meilleurs résultats scolaires?» s'interrogent Ellen Winner et Howard Gardner, sans être en mesure de répondre à ces questions. Les processus dont les indicateurs sont censés rendre compte sont particulièrement délicats à mettre en évidence. C'est pourtant une question essentielle. Les études descriptives ne suffisent pas. Il est indispensable de passer de l'observation des comportements à une analyse des processus d'apprentissage des compétences et aptitudes mises en œuvre à travers ces comportements¹⁵. Enfin, même si les recherches mettent en évidence que les aptitudes développées par les dispositifs d'éducation artistique et culturelle peuvent être mobilisables dans d'autres domaines d'activité, il est difficile de prouver qu'il y a un transfert d'un domaine

¹¹ Voir la contribution de Ellen Winner et Howard Gardner ainsi que celles de Marie Céline Huguet, Helen Neville, Adena Portowitz, Frances Rauscher, sur l'impact d'une éducation musicale sur le capital culturel, la réussite scolaire en particulier en mathématiques et les compétences spatio temporelles. Ces recherches sont attestées par les travaux dans le champ des neuro-sciences notamment rapportés par Timo Krings. Helen Turner et Rachel Dickinson ont mis en évidence les relations entre activités théâtrales et compétences verbales.

¹² cf la contribution de Howard Gardner et Ellen Winner.

¹³ cf la contribution de Helen Neville.

¹⁴ Comme le remarque Jennifer Bryce.

¹⁵ «Comment inférer de l'observation des comportements (verbaux et non verbaux) les processus d'apprentissage des attitudes et des valeurs» se demande Orlando Graves Bolanos. Adena Portowitz s'est posée une question analogue en ne s'intéressant pas seulement à l'analyse des corrélations entre éducation musicale et développement cognitif, mais à ce qui (what) en musique produit ces effets, de façon à s'assurer de leur reproductibilité. On retrouve des observations similaires dans plusieurs autres interventions.

aux autres. Et s'il y a transfert, il ne saurait être interprété de façon mécanique comme l'application d'une compétence ou d'une aptitude acquise dans un domaine particulier à un autre domaine, mais comme un processus de ré-élaboration ou de reconstruction d'idées et de comportements antérieurement acquis¹⁶.

La mise en valeur des effets extrinsèques de l'éducation artistique et culturelle, en particulier sur les apprentissages scolaires et les comportements des élèves, se heurte donc à la nécessité de construire une théorie de la connaissance explicitant les fonctions cognitives ou les schèmes de comportement communs aux différents domaines de connaissance et d'activité, afin d'étayer l'hypothèse d'un transfert, renvoyant donc cette hypothèse au statut de construction intellectuelle¹⁷.

Cette théorie pour utile qu'elle soit, ne saurait rendre compte à elle seule de la nécessité de renforcer la place de l'éducation artistique et culturelle dans les curriculums. Si l'éducation artistique met en œuvre des fonctions cognitives et des aptitudes ou des attitudes susceptibles d'être mobilisées dans d'autres domaines de la connaissance, cela ne nous dit rien de l'éventuelle plus-value qu'elle peut apporter. Si l'effet sur les résultats scolaires s'explique par la mise en œuvre de schèmes de comportement communs, cognitifs ou sociaux, on peut certainement atteindre le même résultat sans en passer par la mise en œuvre d'un programme d'éducation artistique

¹⁶ Cf l'intervention de Karen De Moss et sa mise en garde contre une interprétation mécaniste des transferts éventuels.

¹⁷ Howard Gardner, Ellen Winner, Helen Neville et Frances H Rauscher entre autres ont développé ce point de vue, et établi la liste des aptitudes cognitives mises en œuvre dans les disciplines artistiques et les autres domaines d'activité intellectuelle.

Voir également la mise en évidence par Shari Tishman et Patricia Palmer des « thinking dispositions » ou patterns de comportements intellectuels (« patterns of intellectual behavior ») à l'œuvre dans tout apprentissage, dans le rapport aux œuvres comme dans d'autres matières.

Joel Zaffran met quant à lui plutôt l'accent sur les schèmes de comportement dont les « les activités artistiques, lorsqu'elles sont pratiquées dans un cadre « académique » favorisent l'intériorisation », et siavèrent « conformes au modèle de socialisation scolaire » facilitant ainsi « les apprentissages scolaires ». Qu'il s'agisse d'aptitudes cognitives ou d'attitudes, leur caractéristique est selon les termes utilisés par Jennifer Bryce, qu'elles sont « génériques ou transversales (cross-curricular), et non liées au contenu de matières académiques particulières ou de savoirs techniques associés à des occupations particulières ».

coûteux et chronophage¹⁸. Une telle théorie ne peut tout au plus, que légitimer les pédagogies dites du «détour», celles qui parient sur l'impact d'actions d'éducation artistique et culturelle sur les comportements et la motivation d'élèves en situation d'échec scolaire, en particulier dans ce que nous appelons en France, les zones d'éducation prioritaire et en Angleterre, les «education action zones» (les zones d'éducation active). Inutile de s'échiner à leur faire faire des mathématiques ou du français, faisons leur faire faire du théâtre ou des arts plastiques, avec l'espoir de changer leur rapport à l'école et aux études, en pariant sur la capacité d'un projet artistique à remotiver les élèves, à les «débloquer» pour qu'ils retrouvent le goût des apprentissages scolaires.

Nous n'irons pas jusqu'à dire comme Howard Gardner, que «le détour n'est jamais aussi efficace que la ligne droite» puisque l'impact de cette pédagogie du «détour» sur les élèves en échec scolaire est étayé par de nombreux témoignages¹⁹, mais il n'en reste pas moins que, comme l'a dit Howard Gardner lors du symposium, «même si la musique peut favoriser le raisonnement spatial et le théâtre l'écriture, pour apprendre à quelqu'un à mieux écrire, il faut lui apprendre à écrire. Pour apprendre à quelqu'un à mieux raisonner dans l'espace, il faut lui apprendre à raisonner dans l'espace».

Enfin, les justifications instrumentales de l'éducation aux arts et à la culture placent l'éducation artistique dans une relation de soumission aux autres disciplines, elles confortent la place marginale de l'éducation artistique dans les curriculums. «Learning through arts» ou «learning in arts»? C'est en ces termes que le débat est souvent posé²⁰. Cette tension entre les deux conceptions de l'éducation artistique recoupe celle qui répartit les effets potentiels de l'éducation artistique en deux pôles: effets «extrinsèques» ou effets «intrinsèques». Les arts doivent-ils être enseignés parce qu'ils constituent les instruments de l'amélioration des performances dans d'autres

¹⁸ Comme le fait remarquer Frances H. Rauscher.

¹⁹ voir en particulier ceux rapportés par Sylvie Saint-Cyr, dans le cadre de l'opération «dix mois diécote et diopéra».

²⁰ Ainsi Shari Tishman et Patricia Palmer.

domaines académiques tels l'arithmétique, la lecture et l'écriture, ou pour eux-mêmes, en raison de leurs propres bienfaits? Selon que le dispositif pédagogique vise explicitement l'amélioration des résultats scolaires ou l'apprentissage des codes d'une discipline et d'une pratique artistiques, on mettra en avant plutôt les effets extrinsèques ou les effets intrinsèques de l'éducation artistique.

A-t-on déjà envisagé d'inverser la question et d'examiner la contribution de l'étude des mathématiques au développement des compétences artistiques des enfants?²¹ A ma connaissance aucune recherche n'a été menée en cette matière.

La question fondamentale à laquelle devraient répondre les recherches en matière d'évaluation ne devrait-elle pas être celle-ci: L'éducation artistique et culturelle a-t-elle pour but de préparer les enfants à "habiter poétiquement la terre" selon l'expression de Hölderlin, à transformer leur rapport au monde et à eux-mêmes, ou à améliorer leurs performances dans les différentes disciplines scolaires? Il est certainement aussi important sinon plus d'apprendre aux enfants et aux adolescents les infinis visages du vivant, l'infinie richesse de la palette des émotions humaines, de leur apprendre aussi, comme l'écrit la romancière chilienne Clara Guelfenbein dans ce roman d'une rare profondeur qui vient d'être traduit en français sous le titre «Ma femme de ta vie», l'impossibilité d'accéder à l'intimité, «même pas celle qui permet à un être de toucher l'espace unique et solitaire de l'autre», que de réussir à l'école. On conviendra en tout cas que l'on se donne l'un ou l'autre de ces objectifs, l'ambition n'est pas la même

A une hypothétique théorie de la connaissance explicitant les mécanismes des transferts supposés de compétence, on préférera une analyse des pratiques artistiques comme modalité spécifique de pensée, permettant de développer des aptitudes établissant la continuité entre l'expérience esthé-

²¹ Question posée lors du symposium par Madeleine Gauthier et Elisa Valentin à la suite de Elliot Eisner.

tique et les autres modes de rapport au monde²², de «rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'expérience» selon l'expression de John Dewey.

Des communications qui se sont succédé lors du symposium, en particulier de celles de Ellen Winner et Howard Gardner de l'Université de Harvard, de James Catterall de l'Université de Californie et de Pierre Gosselin de l'Université de Montréal, nous avons recensé huit compétences et aptitudes en jeu dans les pratiques d'éducation artistique et culturelle:

1. la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée²³. L'élève soumis aux exercices scolaires est habitué à chercher la seule et unique bonne réponse, préalablement connue du maître, et à écarter toutes les autres réponses, toutes jugées erronées²⁴. L'implication dans un projet artistique relève plus d'une activité de recherche et de découverte que d'une démarche algorithmique dont les étapes seraient tracées d'avance. Elle apprend qu'il existe une multitude de bonnes réponses possibles aux questions auxquelles la mise en œuvre du projet nous confronte.

Elle nous apprend en outre, que le résultat n'est jamais connu d'avance et toujours à construire. Chacun d'entre nous peut attester que dans la quasi totalité des différents champs de l'expérience humaine, individuelle

²² Shari Tishman et Patricia Palmer. «More than any other area of human endeavour», plus que tout autre domaine d'activité humaine, «the arts are wildy and gloriosly far ñ ranging in what they are about», les arts vont bien au-delà de leur objet immédiat, touchent au cœur de l'expérience humaine dans ce qui elle a de plus sauvage et de plus glorieux, «making it natural for those who contemplate art to make connections to an enormously wide range of human experience», conduisant naturellement ceux qui contemplant l'art à établir des connections avec un spectre extrêmement large de l'expérience humaine. En ce sens, ajoutent-elles, demander si la finalité de l'éducation artistique est extrinsèque ou intrinsèque, c'est d'une façon ou d'une autre passer à côté de l'essentiel de ce qui est l'éducation au sens le plus large.

²³ Cf Howard Gardner et Ellen Winner, Nancy Lampert, Véronique Robin

²⁴ Indice que cette conception imprègne fortement les schèmes de pensée des enseignants, cette observation de Shari Tishman et Patricia Palmer (Harvard graduate school of education) évoquant l'impact sur les enseignants de leur participation à leur protocole expérimental: «le plus grand changement chez les enseignants semble être l'abandon de l'idée selon laquelle les œuvres d'art ne s'interprètent que d'une seule façon ñ considéré généralement comme l'intention de l'artiste ou l'interprétation d'un spécialiste -, idée remplacée par celle selon laquelle l'art permet plusieurs interprétations pertinentes depuis des points de vue multiples, parmi lesquelles celles élaborées par les enseignants et les élèves eux-mêmes»

ou collective, il est rarissime que nous soyons confrontés à des questionnements auxquels ne correspondrait qu'une seule bonne réponse. De ce point de vue l'éducation artistique a des vertus éducatives incomparablement supérieures aux mathématiques, tout au moins telles qu'elles sont enseignées aux enfants et aux adolescents. Elle prépare à la recherche, mieux que ne peuvent le faire les exercices scolaires classiques. Elle forge la tolérance et l'ouverture d'esprit, vertus oh combien utiles au travail intellectuel et à la vie en société.

2. la capacité à imaginer ce qu'on ne peut observer directement et donc à planifier et anticiper, qui se développent en interaction étroite avec la confiance en soi et la capacité d'expression personnelle²⁵,
3. La capacité à faire preuve d'originalité, à construire sa propre réponse, à entrer dans un processus de construction d'un regard personnel et singulier sur le monde. Elle est essentielle à la construction de la personnalité et participe de la construction de l'estime de soi²⁶.
4. l'aptitude à se centrer en cours d'action, à écouter son intériorité et à la situer dans le monde²⁷. Kimberly Safford et Myra Barrs ont particulièrement mis l'accent sur ce point: «Lors du travail de création artistique, les enfants tournent leur regard à la fois vers l'intérieur et vers l'extérieur: vers l'intérieur pour explorer des mondes imaginaires et vers l'extérieur pour se situer dans les mondes réels, ceux du dehors».
5. L'aptitude à apprendre un autre rapport au temps. L'art à l'école ouvre à une autre expérience du temps, «pas le temps de l'affairement, qui nous emporte, mais celui de la cérémonie qui nous retient» selon la belle

²⁵ cf Howard Gardner et Ellen Winner, James S. Catterall et Kylie Pepper.

²⁶ Des quatre échelles d'évaluation de la créativité retenues par James S. Catterall, ce sont surtout les performances à l'indice d'originalité qui permettent de distinguer les effets d'un dispositif d'éducation aux arts visuels entre groupe expérimental et groupe contrôle. Ce qui est attendu de l'artiste comme de l'élève, «c'est qu'il transforme la proposition qui lui est faite, c'est à dire qu'il la prenne et la retourne en quelque sorte vers soi-même de façon à la faire sienne» souligne Pierre Gosselin.

²⁷ «se connecter à son centre, se mettre à l'écoute de son intériorité tout en demeurant attentif à ce qui se passe extérieurement», mise en évidence par Kimberly Safford et Pierre Gosselin. Danser c'est «apprendre à écouter son corps» rappelle Véronique Robin.

expression de Hans Georg Gadamer, rapportée par Alain Kerlan lors de son intervention.

6. L'aptitude à supporter la tension générée par la confrontation à des situations qui ne peuvent être gérées par des processus exclusivement rationnels²⁸. Elle nous laisse le choix entre deux attitudes: fuir les difficultés ou persévérer en apprenant à gérer la tension inhérente à l'attente, à la recherche du déclic générateur de solutions qui dépassent celles que la rationalité aurait pu donner.
7. l'activité artistique introduit à un autre rapport à la norme. La capacité de s'exprimer de façon autonome n'est certainement pas encouragement à faire «n'importe quoi», sous prétexte de s'exprimer. L'initiation à une pratique artistique permet de découvrir que le travail sur les formes de l'expression est un moment essentiel de l'expression, permet de l'enrichir et de la rendre communicable. Là où le «spontanéisme» rime avec «solipsisme» c'est à dire enferme l'individu sur lui-même, le travail sur les formes de l'expression rend possible l'ouverture aux autres, la communicabilité de son expérience personnelle. Ce travail exige un investissement personnel, dans la durée, l'apprentissage d'un langage avec son vocabulaire et sa grammaire, condition de l'intercompréhension.
8. L'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres²⁹. Elle initie les enfants à la mise en relation de leurs productions avec celles de leurs pairs mais aussi avec les pratiques professionnelles³⁰. Cette initiation doit s'inscrire dans la durée et être confortée par de nouvelles expériences³¹. Elle nourrit l'esprit critique, à commencer par celui que l'on exerce à l'égard de soi. Elle est évidemment conditionnée à un niveau d'estime de soi suffisant, et permet d'éviter de transformer cette estime de soi en suffisance.

²⁸ Cf Pierre Gosselin.

²⁹ cf Pierre Gosselin: «Il s'agit d'une aptitude importante parce qu'elle incite en quelque sorte l'élève à sortir de lui-même pour aller vers les autres et prendre, par le biais de son travail, une place dans le monde».

³⁰ cf Kimberly Safford.

³¹ cf Andrew Newman et Chris Whitehead.

Cette aptitude à se situer dans le monde, à soumettre sa production personnelle au regard des autres se nourrit également de la fréquentation des œuvres, de leur contextualisation dans l'histoire des arts et des sociétés. Elle contribue à forger le sentiment de l'appartenance à une culture commune et nourrit le respect pour les différences culturelles³².

Nul doute que cette spécificité de l'expérience artistique et les compétences qu'elle permet d'acquérir entrent en résonance avec bien d'autres expériences humaines. Nul doute que, comme l'a déclaré Alain Kerlan, «ce regard éducatif assez nouveau porté sur l'art... est en relation avec les défis auxquels se trouve confrontée l'éducation contemporaine».

Ce regard porté sur l'art, sur la place qu'il peut et doit avoir dans notre système éducatif renvoie à un système de valeurs dont le partage n'est pas acquis d'avance. Il nous conduit à compléter la définition initiale que nous avons donnée de l'évaluation, par une deuxième approche.

2. EVALUER, C'EST AUSSI S'INTERROGER SUR LES VALEURS AUXQUELLES SE RÉFÈRENT LES ACTIONS MENÉES SUR LE TERRAIN, LES DISPOSITIFS SUR LESQUELS ELLES S'APPUIENT, LES POLITIQUES MISES EN ŒUVRE³³

Il n'est nullement indispensable de se mettre au préalable d'accord sur quelques critères permettant de dire si une action d'éducation artistique et culturelle a été réussie avant de s'engager dans une démarche d'évaluation, comme le fait la médecine lorsque, par delà les différences culturelles, elle définit les critères de la santé communs à l'humanité³⁴. Autant on peut facilement se mettre d'accord sur un nombre minimal de critères qui permettent de dire si un individu est en bonne santé ou malade, autant cet accord me paraît impossible dans le champ de l'éducation artistique. Les

³² Lire à ce sujet la contribution de Madeleine Gautier et Elisa Valentin.

³³ Cette question a notamment été évoquée par Carlos Pelaez Paz, de la Fondation Yehudi Menuhim - Espagne.

³⁴ Anne Bamford a émis un point de vue différent sur cette question lors de la séance d'ouverture du symposium.

actions et les politiques menées dans le champ de l'éducation artistique se réfèrent à des valeurs différentes. Il faut se garder de tout angélisme. L'éducation artistique et culturelle n'est pas en soi une bonne chose. Nombre de dictateurs et de criminels de guerre à travers le monde ont aussi été de grands mélomanes.

L'éducation artistique peut se référer à des valeurs différentes: transmission d'un héritage, ou développement des capacités créatrices des enfants, conformité à un modèle d'autorité ou créativité, «purification des âmes» (comme l'affirmait à la tribune de la conférence de Lisbonne organisée par l'Unesco, à la suite d'Aristote, la représentante du ministère de la culture et de l'orientation islamique de la république islamique d'Iran) ou mobilisation des énergies pulsionnelles au service de la création de formes artistiques.

L'éducation artistique peut induire des attitudes différentes à l'égard de la diversité culturelle. La diversité culturelle peut être conçue de façon essentialiste, à l'image de la diversité des espèces végétales et animales, rendant impossible le dialogue interculturel et jetant l'opprobre sur les métissages culturels vécus comme des atteintes à la pureté des identités originelles. La reconnaissance de la diversité culturelle peut aussi être conçue comme le point de départ du dialogue interculturel, de dynamiques d'échanges culturels qui peuvent conduire à adopter certains éléments du patrimoine culturel de l'autre..

La diversité des buts poursuivis par les politiques d'éducation artistique et culturelle ne saurait constituer un obstacle à surmonter pour rendre possible la recherche.

Evaluer ***c'est, au sens étymologique du terme, interroger les valeurs qu'incarne une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain*** et mettre en évidence, le cas échéant, les écarts entre ces valeurs et celles qui sont annoncées dans les discours qui précèdent et accompagnent l'action ou la politique menée. L'analyse de ces écarts se prête difficilement à une approche quantitative.

3. LA CONCEPTION QUALITATIVE DE L'ÉVALUATION

Mettre en évidence l'effet de l'éducation artistique sur l'acquisition de ces huit compétences dont nous venons d'établir la liste, plutôt que sur les performances scolaires conduit à s'interroger sur les approches, les méthodes qui permettent d'obtenir le meilleur impact³⁵. L'éducation artistique doit contribuer à renforcer la capacité des élèves à penser et à apprendre par eux-mêmes³⁶. Elle doit créer les conditions qui permettent à des enfants de prendre conscience de leur potentiel, de l'accepter, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser. Il s'agit donc non plus d'atteindre un résultat connu à l'avance mais d'inventer, de s'ouvrir à une multitude de possibilités. Cette conception de l'éducation artistique induit des effets importants sur la façon d'évaluer ses résultats. Elle ouvre à une nouvelle conception de l'évaluation. L'efficacité ne se juge plus à l'écart entre un résultat observé et celui qui était attendu. L'efficience ne se juge plus aux moyens mobilisés, les plus économiques possibles pour atteindre ces résultats. Evaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique, ***c'est estimer les conditions qui permettent au processus engagé de déployer tous ses possibles***³⁷.

³⁵ Larry O Farrell l'a fort justement rappelé: «La responsabilité des chercheurs ne se limite pas à démontrer l'impact des arts et de la culture sur les «apprenants», elle doit permettre d'explorer les formes et les approches de l'éducation artistique qui permettent d'obtenir le meilleur impact».

³⁶ On le sait depuis Socrate, le meilleur pédagogue est celui qui sait détecter les potentiels de l'enfant et qui crée l'environnement qui permette à ces potentiels de se développer selon les valeurs qui orientent son action. Comme l'ont rappelé Helen Turner et Rachel Dickinson, les enfants ne doivent pas être considérés «comme des objets à enseigner (as objects to be taught) mais comme des participants actifs et de valeur».

³⁷ Ainsi, le programme «Artful Thinking» présenté par Shari Tishman et Patricia Palmer a pour objectif d'aider les enseignants à utiliser les œuvres d'art dans leur enseignement comme le moyen de renforcer la capacité des élèves à penser et à apprendre, de les aider à penser par eux-mêmes.

Autre exemple: l'objectif de la «danse à l'école» est, selon les termes utilisés par Véronique Robin, de créer les conditions qui permettent à des enfants qui n'ont pas a priori connaissance de leur potentiel, d'en prendre conscience, de l'accepter, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser. Le partenariat enseignant-artiste permet de dépasser la conception de la pédagogie comme recherche de résultats quantifiables pour accéder «à un autre plan de réalité», «construire de nouvelles possibilités qui, elles-mêmes, engendreront à leur tour de nouvelles ouvertures, de nouveaux plans de réalité». «Le résultat n'est jamais connu d'avance, seul le point de départ et les exigences sont définis».

Dans le champ de l'éducation artistique, le pédagogue est plus proche de l'artiste ou du surfeur, que du géomètre.

Le créateur ne conçoit pas d'abord ce qu'il recherche avant de se mettre au travail. Il repère dans quel sens évolue son projet, comment tirer profit de sa mise en œuvre, comment se laisser porter par le projet lui-même. Là où l'entendement et la volonté constituent l'objectif à construire et la stratégie à mettre en œuvre dans un rapport de sujétion au sujet connaissant et agissant, la création est un processus de déploiement d'un possible par essence imprévisible.

Quant au surfeur, il ne planifie pas son action avant de monter sur sa planche, il ne cherche pas à plier le réel à sa volonté, il se laisse porter par la vague, repère dans quel sens elle évolue, l'utilise au mieux pour produire l'effet maximum.

Il en est de même du pédagogue. Le meilleur pédagogue est celui qui sait détecter les potentiels de l'enfant et qui crée l'environnement permettant à ces potentiels de se développer selon les valeurs qui orientent son action.

Cette question des conditions à mettre en place pour qu'un dispositif d'éducation artistique produise les effets recherchés a été à peine ébauchée. Elle doit pouvoir constituer un champ majeur de recherche dans les années à venir.

Elle n'a été jusqu'ici abordée que sous l'angle de l'impact du partenariat artistes –enseignants, établissements scolaires– institutions culturelles. De ce point de vue le symposium a conforté sur ce que nous savions de cet impact sur le contenu des séquences consacrées à l'éducation artistique, la qualité des effets produits, leur intensité et leur fréquence³⁸.

³⁸ «cf en particulier, la contribution de Pippa Lord consacrée à l'exploration du «mutual learning triangle» constitué des enfants, des enseignants et des artistes qui interviennent au côté des enseignants, celle de Catherine Burke consacrée au programme de recherche CARA Creativity Action Research Awards, celle de Andrew Newman et Chris Whitehead, celles de Frances H. Rausher, de Hayton Sue, Fiona Forrest, Kimberly Safford, David Parker et Anna Cutler, l'évaluation du «Culturel Rucksack» en Norvège par Jorunn Spord Borgen.

Ainsi beaucoup de contributions ont mis en évidence l'impact des dispositifs d'initiation à une pratique artistique menés en partenariat avec des artistes sur:

- les comportements des enfants, mais également sur les pratiques pédagogiques et les dynamiques de changement observables au sein de l'institution scolaire³⁹,
- les curriculums, et en particulier l'intégration des enseignements artistiques ou d'une dimension artistique non seulement dans les séquences consacrées à l'éducation artistique et culturelle, mais aussi dans l'ensemble du curriculum, y compris dans les matières scientifiques⁴⁰,
- l'identité professionnelle des enseignants, comme celle des artistes intervenants⁴¹, sur les structures artistiques. Une communication⁴² a témoigné ainsi du renouveau de l'institution Opéra, de la « *diversification du répertoire* » que l'opération « Dix mois d'école et d'Opéra » conduite depuis plus de quinze ans à l'opéra de Paris a entraînée.

On peut regretter cependant la rareté des travaux d'évaluation de l'impact des dispositifs de coopération entre établissements scolaires et institutions culturelles sur ces dernières, sur la place de l'éducation artistique et culturelle dans leur projet artistique et culturel, sur l'identité professionnelle des personnels qui les font vivre.

DE L'ÉVALUATION D' ACTIONS EXPÉRIMENTALES À L'ÉVALUATION DES POLITIQUES...

Le principal mérite de ces études a été de conduire les différents acteurs concernés à réfléchir sur leurs pratiques⁴³. Ces recherches mettent en

³⁹ Citons l'étude réalisée par Richard J. Deasy, consacrée à la façon dont les arts à l'école contribuent à transformer des écoles accueillant des populations d'enfants et de jeunes défavorisés, en un espace dans lequel les relations entre élèves, entre élèves et enseignants sont transformées, renouvelant les méthodes d'enseignement, et conduisant à remotiver les élèves à l'égard de l'école.

⁴⁰ comme l'a montré Patricia Cochrane. Voir à ce sujet la contribution de Arnold April et Gail Burnaford et celle de Sandra Rieder à travers la présentation du TETAC project et des effets du partenariat entre enseignants et intervenants extérieurs et de l'utilisation des « community resources ».

⁴¹ L'intervention de Alain Kerlan et Roselyne Erutti et celle de Veronique Chappuis, Alain Kerlan et Myriam Lemonchois, a été à cet égard tout à fait éclairante.

⁴² Sylvie Saint-Cyr.

⁴³ comme l'a souligné Arnold April.

évidence l'une des fonctions majeures des démarches d'évaluation qui est de fournir des outils d'analyse de la pratique permettant aux acteurs de prendre du recul par rapport à leur pratique, de l'ajuster au fur et mesure qu'évolue la recherche.

Le symposium a révélé cependant les limites des recherches conduites jusqu'à aujourd'hui, toutes menées sur de petits groupes d'enfants.

Les enquêtes qualitatives conduites auprès de petits groupes peuvent certes permettre d'analyser finement les effets spécifiques qui peuvent être attribués aux différentes démarches éducatives. La multiplication des études de cas, et la concordance de leurs résultats constituent en outre, un faisceau d'indices intéressants sur les dispositifs, les approches pédagogiques permettant de produire les meilleurs résultats. Mais il ne faut pas confondre cette accumulation d'études de cas avec ce qui relève de l'évaluation des politiques.

Entre les deux, il y a plusieurs différences:

- la différence entre une action menée à titre expérimental, innovante et dont les effets sont la plupart du temps positifs et celle conduite en dehors de tout dispositif d'observation. La dimension expérimentale des recherches, c'est à dire le fait de placer un groupe sous observation produit inmanquablement des effets, notamment sur le comportement des enseignants et des intervenants⁴⁴. Qu'en est-il alors des groupes qui ne bénéficient pas de ces dispositifs d'observation?
- la différence entre une action innovante limitée dans le temps et une action conduite dans la durée et reproductible, où des phénomènes d'usure et de routine peuvent apparaître⁴⁵.
- une différence d'échelle, dans l'espace et dans le temps. Nous ne disposons d'aucune recherche empirique sur une large échelle. En outre,

⁴⁴ comme l'ont en particulier montré Kimberly Safford et Myra Barrs, ainsi que Gail Burnaford.

⁴⁵ Comme l'a rappelé Emmanuel Fraisse dès l'ouverture du symposium.

la plupart des recherches ont été conduites sur des durées limitées, là où des études longitudinales plus longues seraient indispensables.

Il y a aussi et surtout entre les deux une différence de nature épistémologique.

On se contente trop souvent en guise d'évaluation des politiques publiques, d'exemples de bonnes pratiques, supposées être les pièces d'un puzzle qu'il suffirait de compléter pour avoir une image complète de la réalité. En réalité, nous ne disposons pas de cette image complète. La référence aux bonnes pratiques relèverait-elle alors d'une stratégie défensive dont l'objectif serait de masquer les limites des politiques publiques menées en faveur de l'éducation artistique et culturelle? Il existe en français plusieurs mots "magiques" empruntés au vocabulaire de la biologie ou de la physique des fluides, pour décrire le passage du "micro" au "macro". La généralisation des actions expérimentales mises en œuvre serait censée s'opérer par capillarité ou par contagion des expériences réussies ou se diffuser comme une tache d'huile. Ces métaphores n'ont aucune valeur explicative, pas même une valeur descriptive. On peut même se demander si elles ne constituent pas des «obstacles épistémologiques» au sens où Gaston Bachelard a pensé ce concept, c'est à dire au sens où elles bloquent la réflexion sur les objectifs et les moyens à mettre en œuvre pour que l'ensemble de la population des jeunes d'âge scolaire bénéficie de la politique en matière d'éducation artistique et culturelle.

La combinaison de méthodes qualitatives et quantitatives, la multiplication d'études comparatives, et la conduite d'études longitudinales permettant de suivre une cohorte sur le long terme peuvent constituer une réponse⁴⁶.

⁴⁶ Ainsi, le département des études, de la prospective et des statistiques a engagé une collaboration avec la direction du ministère de l'éducation nationale compétente en matière d'évaluation et de prospective pour qu'une étude longitudinale soit menée à bien. Jusqu'alors la tradition statistique française avait favorisé, à de rares exceptions près, les analyses en coupe (type sondage), qui proposent des photographies des comportements à un moment donné (ex: Pratiques culturelles des Français, Les loisirs des 6-14 ans). Les analyses longitudinales fourniront des éléments de compréhension des phénomènes liés à l'avancée en âge. Dans le cadre d'une convention d'échanges de services statistiques entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le MCC, le Dets a mis à disposition du Dets son panel 1997 (9600 enfants entrés en CP en 1997). Le Dets a mis en œuvre un protocole d'interrogation quantitative par questionnaire de ces enfants tous les deux ans à partir de 2002 (soit quatre interrogations entre 2002 et 2008). Les résultats sont attendus en 2009-2010.

Les liens de causalité entre ce qui aura pu être observé des comportements des enfants constituant ce panel et la politique menée en matière d'éducation artistique et culturelle resteront cependant difficiles à mettre en évidence.

Cette précaution méthodologique n'invalide cependant pas l'intérêt de la démarche d'évaluation appliquée aux politiques publiques.

S'il est illusoire d'espérer mettre en évidence l'impact d'une politique publique d'éducation artistique et culturelle sur la capacité d'une population à «habiter poétiquement la terre», de nombreux objets de recherche restent pertinents et à notre portée.

Prenons quelques exemples:

- l'impact sur les changements intervenus dans les institutions culturelles, ou dans les établissements scolaires,
- l'évolution des pratiques de fréquentation des institutions culturelles,
- l'évolution de la place des pratiques artistiques amateurs dans le paysage culturel,
- l'évolution de la demande sociale,
- l'implication des collectivités territoriales, des associations et autres acteurs de la société civile dans le champ de l'éducation artistique,
- l'impact économique. On ne va évidemment pas tenter de mesurer l'impact d'une politique d'éducation artistique et culturelle sur le taux de croissance de l'économie. En revanche, on peut certainement mettre en relation les effets d'une éducation artistique de qualité avec l'intérêt que les cabinets de recrutement de personnels dans les métiers à haute

Par ailleurs le ministère de la culture va participer à l'étude longitudinale d'un panel de 20 000 enfants nés en 2008. Il s'agit d'un projet tout à fait novateur sur le plan méthodologique, piloté par l'Ined avec la collaboration de l'Insee, la Dep, la Cnaf, l'Inserm, etc. Des informations seront collectées tout au long de la vie de l'enfant, sur l'environnement de l'enfant, ses modes de socialisation etc. Il était important que dans un projet de cette envergure, qui se veut multidirectionnel en terme de questionnements, la thématique culturelle soit intégrée comme un facteur d'analyse structurant.

valeur ajoutée portent au parcours passé et présent des adultes dans des projets de pratique artistique amateur.

L'analyse de l'impact d'une politique doit cependant tenir compte d'un grand nombre de facteurs ou d'éléments de contexte. On ne peut parler de politique d'éducation artistique et culturelle comme d'une variable simple à définir et à manier, et dont les effets seraient immédiatement lisibles.

- Avant d'évaluer une politique publique, il faut s'assurer de sa place dans l'ensemble des politiques publiques sur un territoire donné.

L'éducation artistique et culturelle est une composante d'une politique gouvernementale. Elle est un élément d'un ensemble complexe de politiques nationales qui peuvent converger, mais qui peuvent aussi être parfois contradictoires ou entrer en tension les unes avec les autres. Elle se définit aussi par des objectifs, mais aussi par des moyens.

La cohérence entre les objectifs et les moyens est un combat permanent. L'écart entre les objectifs affichés dans les discours des responsables politiques et ce que Anne Bamford avait appelé lors de la séance d'ouverture du symposium, le «lip service», le soutien du bout des lèvres, le service minimum auquel ceux qui sont chargés de leur mise en œuvre sont souvent condamnés, cet écart est une expérience partagée par beaucoup d'entre nous. Nous nous trouvons souvent dans la situation délicate du conducteur d'une automobile dont l'accélérateur est coincé à fond sur le plancher et qui appuie dans le même temps sur le frein. Ce n'est jamais très bon pour le moteur et l'accident n'est pas loin. La seule solution est de couper immédiatement le contact.

Une politique se définit aussi par des dispositifs, par des outils, et l'activation de ces outils n'est jamais uniforme sur l'ensemble du territoire. Une politique publique dans ce domaine comme dans tous les domaines ne se diffuse jamais comme une tache d'huile sur une surface plane et uniforme. Elle est difficilement isolable des politiques territoriales, celles conduites par les collectivités locales qui peuvent elles aussi converger, entre elles et avec celle de l'Etat, mais qui peuvent aussi poursuivre des objectifs différents.

- On ne peut évaluer les politiques d'éducation artistique et culturelle sans *tenir compte des valeurs culturelles dominantes* auxquelles se réfèrent les différentes composantes de la société.

Les industries culturelles constituent aujourd'hui un vecteur majeur de production et de diffusion des œuvres, où le meilleur côtoie le pire. On ne peut évaluer les politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle sans tenir compte du rapport que les enfants et les jeunes entretiennent avec ces industries, sans tenir compte de l'extrême difficulté qu'ils ont (et nous avec eux), à se repérer dans l'extraordinaire diversité qui leur est et nous est proposée, sans tenir compte de la culture du zapping qu'elle entretient et de la difficulté à distinguer ce qui relève d'une logique exclusivement commerciale et vise le plus petit commun dénominateur entre les consommateurs que nous sommes, et ce qui témoigne d'une recherche personnelle, du regard singulier sur le monde qui est le propre des artistes.

Ces éléments de contexte pèsent lourdement sur la façon dont les populations s'approprient nos orientations en matière de politique d'éducation artistique et culturelle, surtout si cette politique se limite pour l'essentiel à la rencontre avec des artistes, à l'encouragement à la fréquentation des institutions culturelles ou à la diffusion des contenus disciplinaires des enseignements artistiques.

- L'évaluation de cette politique doit tenir compte de la façon dont les institutions relais potentiels de cette politique s'en emparent ou non, de la façon dont les acteurs se l'approprient. Les enseignants, pas plus que les artistes et professionnels de la culture ne sont de simples exécutants des politiques définies nationalement ou localement⁴⁷.

⁴⁷ Comme l'a relevé Patricia Cochrane: «Il y a un écart (mismatch: discordance) entre la politique gouvernementale et la capacité des structures à mettre en œuvre cette politique (to respond to this policy)». «Il y a des différences considérables entre les structures du secteur sur la façon d'interpréter et de construire leur rôle en relation aux enfants et jeunes. Bien que beaucoup des structures financées par le Arts Council (funded by the Arts Council) avaient une obligation forte de travailler avec les enfants et les jeunes, un grand pourcentage parmi elles ont choisi de travailler en dehors du système de l'éducation formelle, voyant dans les

- Ces institutions et ces acteurs, ce sont d'abord les *établissements scolaires*.

L'éducation artistique et culturelle est un facteur d'innovation dans une institution qui est loin d'être homogène, «travaillée» qu'elle est par des dynamiques souvent en tension, dont témoignent les aspirations souvent contradictoires des parents à l'égard de l'école. Tous les établissements scolaires doivent désormais en France présenter un projet culturel d'établissement. Mais entre l'initiative individuelle d'un enseignant volontaire dont l'impact sur la communauté scolaire dans son ensemble est faible, et l'élaboration d'un projet qui vise à intégrer une dimension artistique et une dimension culturelle dans tous les enseignements et concerne donc l'ensemble de l'établissement, on observe une grande variété de conceptions de ce que peut être un projet culturel d'établissement dont l'impact est évidemment fort variable.

En outre, on ne peut analyser les effets de cette directive sans tenir compte de la façon dont les établissements scolaires se l'approprient dans des contextes socio-culturels très différents. La conception même de l'éducation artistique et culturelle peut varier en fonction de l'environnement et du contexte sociologique dans lequel se situe l'établissement: contribution à la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités d'accès à la culture dans les établissements scolaires de l'éducation prioritaire, contribution à la valorisation des établissements scolaires en milieu rural comme le seul service public culturel auquel la population peut accéder, volonté de certains lycées des centres villes de se positionner dans un secteur de plus en plus concurrentiel en cherchant à accueillir les meilleurs élèves, grâce à l'ouverture d'options artistiques.

contraintes du curriculum national et des buts qui lui sont associés comme une limitation sérieuse du potentiel créatif de leur travail avec les enfants et les jeunes. Seule exception les musées.

Besoin d'une médiation culturelle (cultural brokerage) entre les écoles et les organisations culturelles et créatives. Cependant, il s'agit d'un rôle complexe qui rend nécessaire de naviguer entre des différences considérables de valeurs et de cadres conceptuels»

On ne peut analyser les effets des politiques d'éducation artistique et culturelle sans tenir compte de la façon dont les *institutions culturelles* s'approprient ou interprètent les orientations définies nationalement. Il y a quelques années encore en France, beaucoup d'institutions culturelles ne consentaient à intervenir dans le champ de l'éducation artistique et culturelle qu'à regret, considérant que cette mission relevait exclusivement ou principalement de l'éducation nationale. La «charte des missions de service public» des institutions du spectacle vivant établie à la fin des années 90 a situé l'éducation artistique et culturelle parmi les missions de ces institutions. Elle définit trois niveaux de responsabilité: une responsabilité artistique, la création; une responsabilité territoriale, la diffusion des œuvres sur le territoire d'implantation des institutions; une responsabilité sociale à l'égard des populations les plus éloignées de l'offre culturelle pour des raisons culturelles, sociales ou économiques, et au sein de ces populations à l'égard des enfants et des jeunes d'âge scolaire. Trois missions principales, trois cercles concentriques positionnant la création comme leur cœur de métier, la responsabilité sociale et l'éducation artistique et culturelle comme des missions périphériques qu'il convient d'assumer pour répondre à la demande sociale. La création des œuvres est ici considérée comme première, et c'est dans un second temps qu'est abordée la question de la relation avec les publics et les populations qui vivent dans l'environnement des équipes artistiques. C'est une problématique similaire que l'on retrouve dans le champ du patrimoine. La conservation et la protection du patrimoine constituent le cœur de métier des conservateurs, l'éducation au patrimoine est souvent encore définie comme une mission seconde.

Il y a une autre façon de concevoir la place de l'éducation artistique et culturelle parmi les missions des institutions culturelles. L'obligation imposée désormais aux structures artistiques et culturelles de présenter un projet éducatif ne doit pas être comprise comme une concession à une demande sociale qui viendrait se greffer sur le cœur de métier des institutions. Elle en constitue l'une des dimensions essentielles. Elle permet dans le champ de la création et de la diffusion artistiques de replacer la relation que les artistes entretiennent avec les populations comme un élément essentiel du

contexte dans lequel s'effectue et se nourrit l'acte de création. Elle permet de replacer l'éducation au patrimoine comme le socle des politiques de conservation et de protection du patrimoine qui ne peuvent être menées à bien que si les populations adoptent leur patrimoine, se l'approprient et par là même instituent ce qui de leur environnement peut être considéré comme patrimoine.

Autrement dit, et pour conclure, si on ne peut évaluer les effets d'une politique publique en faveur de l'éducation artistique et culturelle sans analyser sa place dans des politiques éducatives qui peuvent parfois à bien des égards entrer en contradiction avec elle, on ne peut pas plus évaluer les effets de cette politique sans prendre en compte les politiques de soutien à la création et à la conservation du patrimoine, qui peuvent s'avérer également en tension avec elle.

“FORMACIÓN ARTÍSTICA Y DECISIÓN CULTURAL. HACIA UNA EXPERIMENTACIÓN CON RAÍCES”

RICARDO SANTILLÁN GÜEMES⁴⁸

LA DECISIÓN CULTURAL

La primera parte del título de la exposición nos introduce de lleno en una relación insoslayable: la que se da entre las políticas públicas y el consecuente diseño de planes, programas y proyectos de investigación artística y de educación *por* y *para* el arte. La segunda parte nos remite a una necesidad y un objetivo a tener en cuenta en estos tiempos de globalización exacerbada si es que queremos ser nosotros mismos y no “ellos”; los que imponen indiscriminadamente sus formas culturales y artísticas en un horizonte donde lo que prima es lo deshumanizante sobre lo humanizante, la necrofilia sobre la biofilia, diría Erich Fromm.

Quiero aclarar que no voy a dar cuenta de una investigación en particular sino de ciertos contenidos y principios estratégicos que, a mi entender, se deberían tener en cuenta a la hora de encarar proyectos de formación e investigación artística que apunten a generar la democracia cultural participativa y a favorecer el diálogo intercultural, el intercambio de técnicas y significados en nuestro campo de acción.

De por sí lo que acabo de decir implica una decisión cultural en el marco de este Seminario.

⁴⁸ Argentina. Director de la Escuela Metropolitana de Arte Dramático del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Universidad Nacional de Tres de Febrero UNTREF www.untref.edu.ar

En mi país a nivel oficial la educación artística no universitaria depende en algunos casos de los Ministerios, Secretarías, Subsecretarías o Direcciones de Educación de las provincias o municipios y, en otros casos, de sus equivalentes del Sector Cultura.

En la Ciudad de Buenos Aires el Ministerio de Educación cuenta con un área artística que ofrece estudios de nivel medio en los cuales se cursa el bachillerato y simultáneamente una carrera artística: Danza, Teatro, Plástica, Cerámica y Música.

Pero, igualmente, el Ministerio de Cultura del mismo Gobierno tiene incorporada una Dirección General de Enseñanza Artística que ofrece enseñanza superior no universitaria. Dicha dirección cuenta con tres áreas de acción muy bien delimitadas: educación *para* el arte donde se forman artistas en todas las disciplinas teatrales y musicales (incluyendo Etnomusicología); educación *por* el arte (es grande el prestigio del Instituto Vocacional de Arte que cuenta con una oferta desde Jardín de Infantes hasta especializaciones para jóvenes de hasta 17 años donde lo que se busca es el desarrollo de la personalidad creadora de los educandos) y educación permanente (talleres y seminarios que, además de despertar vocaciones artísticas coadyuva a la formación de público en el campo del arte).

Asimismo el Ministerio de Cultura ofrece educación artística formal a través del Instituto Superior del Teatro Colón y en el Teatro General San Martín funcionan la Escuela de Titiriteros y la de Danza Contemporánea las que gozan de un amplio prestigio en el medio.

Pero, además, existe una amplia oferta de educación no formal en su modalidad *por* el arte tanto a través de importantes Centros Culturales (el General San Martín y Recoleta) como de la red que conforman los Centros Culturales Barriales de la Ciudad de Buenos Aires dependiente de la Dirección de Promoción Cultural.

Es indudable, por otra parte, que en mi país lo artístico en sus múltiples y diversas manifestaciones es uno de los principales ejes de las actividades

que lleva adelante el Sector Cultura tanto a nivel nacional, provincial como municipal como en los ámbitos de lo público, lo privado, el tercer sector o lo comunitario. Es desde este Sector que se organizan exposiciones de artes plásticas y muestras de fotografías o audiovisuales; se producen y/o contratan espectáculos de distinto tipo: teatro, danza, ópera, recitales de música de distintos géneros, *performances*, intervenciones urbanas, multimedia, festivales internacionales, “megaeventos” veraniegos, etc. También desde este Sector se fomentan las artes a través de premios y reconocimientos varios y se llevan a cabo actividades museísticas y de conservación del patrimonio, generalmente el tangible (monumentos, sitios históricos y arqueológicos, plazas, iglesias, mercados, etc.) más que el intangible (lenguas, culturas populares, memorias históricas, tradiciones orales, ritos, fiestas y ceremonias, etc.) o el llamado patrimonio contemporáneo (audiovisual, memoria en defensa de los derechos humanos, etc.).⁴⁹ Ya se esbozó el hecho de que la promoción cultural se centra, por lo general, en el desarrollo de actividades artísticas y/o artístico-pedagógicas. En lo que se refiere a la llamada extensión cultural esta suele abocarse a la realización de jornadas, foros, congresos, etc., y de la cobertura de determinados servicios y equipamientos (bibliotecas, filmotecas, videotecas, etc.) y asistencias varias, por lo general técnico-artísticas. Por último el Sector suele fijar políticas relacionadas con las industrias culturales (o “creativas”): libros, revistas, discos, radio, televisión, cine, video y otros productos audiovisuales, fotografía, reproducciones de arte, artesanías en serie, etc.

Frente a este panorama es evidente que el campo en el cual pasan a actuar los egresados de las instituciones artísticas es el cultural. De allí la necesidad de investigar y repensar el rol que le cabe a la enseñanza y la investigación artística dentro del marco de las políticas culturales pero en un sentido amplio porque, a nuestro entender, la educación en todos sus niveles y en tanto construcción sociohistórica, es un emergente más de una determinada cultura entendida ésta como una forma integral de vida, como un modo de

⁴⁹ Ver: GARRETÓN, MANUEL ANTONIO / coordinador (2003): El espacio cultural contemporáneo. Bases para una política cultural de integración. Chile, Convenio Andrés Bello, Fondo de Cultura Económica.

habitar o *estar siendo* en el mundo y, fundamentalmente, como la plasmación de un determinado proyecto de vida y no otro, lo que supone el acto de tomar decisiones culturales de fondo⁵⁰. Decisiones metapolíticas diría Raimon Panikkar⁵¹. Decisiones por el sentido porque éste es el verdadero núcleo tanto de la política como de la formación artística.

A mi entender la finalidad de todo proceso educativo, artístico o no, debería ser la formación humana integral: física, emocional, mental y espiritual. La formación y despliegue del *ser entero* (Martin Buber) viviendo dignamente, en comunidad, con un sentido. Desde esta postura se torna ética y políticamente imprescindible hacerse, una y otra vez, preguntas tales como: ¿Desde qué **modelo de humanidad** o “**deshumanidad**” estamos operando en nuestra práctica profesional? ¿Es “este” el modelo al cual aspiramos y en cuya construcción queremos colaborar? Y si no es ¿Cómo construimos algún otro? ¿Cómo abrimos nuestra mirada y nuestros modelos *de* y *para* la acción? ¿Cómo deberían encararse investigaciones que tengan como objetivo la elucidación de estos planteamientos?

Este tipo de preguntas nos meten de lleno en el corazón de las políticas culturales tal como las entiende Lourdes Arizpe, antropóloga mexicana y ex alta funcionaria de la Unesco: el ámbito donde se pone en juego “*las batallas por los significados*”. Las batallas por el sentido: de la vida, de la muerte, del amor, de la belleza, de lo bueno y de lo malo, de lo humanizante y lo deshumanizante, lo comunitario y lo anticomunitario y otros muchos aspectos donde los artistas y los trabajadores de la cultura y el arte tienen mucho que aportar a través de sus variados lenguajes sensoriales y sensibles.

⁵⁰ Ver SANTILLÁN GÜEMES, R. (1985): *Cultura, creación del pueblo*. Buenos Aires, Guadalupe (2000: a): “El campo de la cultura” en: OLMOS, H. A. y SANTILLÁN GÜEMES, R.: *Educación en cultura. Ensayos para una acción integrada*. Buenos Aires CICCUS, 1ª reimpresión 2003) y (2000: b): “Educación y cultura.” Conferencia Iberoamericana de Ministros de Cultura, Ciudad de Panamá, Panamá, 5 y 6 de septiembre de 2000. En: <http://www.oei.es/santillan.htm>.

⁵¹ PANIKKAR, RAIMON (1999): *El espíritu de la política*. Homo politicus. Barcelona, Península.

MODELOS Y POLÍTICAS

“Somos víctimas y beneficiarios de nuestra propia cultura.” Aldous Huxley

Tomando como referencia pero a la vez ampliando conceptos tanto de Néstor García Canclini⁵² como de otros autores, en esta oportunidad entenderé por políticas culturales un conjunto de intervenciones, acciones y estrategias que distintas instituciones gubernamentales, no gubernamentales, privadas, comunitarias, etc. ponen en marcha con el propósito de:

- orientar el sentido y las acciones de las mismas hacia la concreción de determinados objetivos de desarrollo o proyectos de vida y no otros;
- satisfacer las necesidades y aspiraciones culturales, fundamentalmente simbólicas y expresivas, de la sociedad en sus distintos niveles y modalidades.

Su cometido y razón de ser se centra, entonces, en tomar decisiones respecto de cómo operar y poner dinámicamente en juego (gestionar) los elementos culturales (materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos)⁵³ de una comunidad, sociedad, región o nación en función de cumplir los objetivos mencionados.

Es evidente que el espacio cultural contemporáneo se caracteriza por ser cada vez más heterogéneo, complejo, conflictivo y cambiante. Como ya dije en otra parte ⁵⁴ en él se entrecruzan, entran en tensión y se confrontan fuerzas culturales globalizadoras que tienden a fijar sus reglas de juego y sus propios proyectos a partir de planteos absolutizadores y fuerzas culturales locales y regionales que tienden a mantener sus autonomías a partir de distintos tipos de respuestas. Interaccionan, cada vez con mayor asiduidad, actores sociales que “encarnan” tiempos y ritmos culturales diversos. Formas de vida

⁵² GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR / editor (1987): *Políticas culturales en América Latina*. México, Grijalbo.

⁵³ BONFIL BATALLA, GUILLERMO (1982): “Lo propio y lo ajeno: Una aproximación al problema del control cultural”. En: COLOMBRES, ADOLFO compilador. *La Cultura Popular*. México, Premiá Editora.

⁵⁴ SANTILLÁN GÜEMES, R. (2000: a), op. cit.

de distinto origen histórico y significación que expresan múltiples maneras de resolver física, emocional y mentalmente sus relaciones fundantes. Prácticas, imaginarios y creatividades en pugna. Disímiles formas de percibir, sentir, valorar, pensar, decir, organizar (construir), significar, controlar y reproducir lo “real” y, en el caso que nos atañe, distintas maneras de diseñar e implementar políticas culturales relacionadas con la investigación y la educación artística en sus distintas variantes: formal o no formal, por o para el arte.

Justamente dentro de las diversas políticas culturales y educativas (artísticas o no) que se ponen en juego son muchas, especialmente a nivel público, las que no son capaces o no quieren (decisión cultural) tomar en cuenta en sus planificaciones a la sociedad “en sus distintos niveles y modalidades”. Quizá porque sus mentores consideran que “todo eso” que hacen, piensan, dicen, bailan, cantan, festejan, intercambian, que producen algunos sectores sociales rurales y urbanos nada tiene que ver con “la” cultura. Porque, claro, ¿cómo van a tenerla esos subsectores sociales expulsados, excluidos y sobrantes de la vida que, como bien dice Arturo Sala, están “tirados ahí”?

De allí la importancia de clarificar cuál es el concepto de cultura que orienta dichas prácticas. Porque no existen conceptos neutrales o asepticos de cultura. Estos son siempre operativos y emergentes de una determinada concepción (política) del mundo y demarcan determinadas líneas de acción, orientan a los agentes en un sentido o en otro. Clasifican, diría Gregory Bateson.

El solo hecho de hablar de operatividad⁵⁵ nos aleja de cualquier tipo de búsqueda esencialista de la cultura y nos mueve a dar cuenta de la fuerte imbricación que existe entre: postura(s) política(s) / concepto(s) de arte(s) y cultura(s) / tipos y calidad de las acciones y estrategias que se derivan de los mismos e identifican a determinada gestión.

⁵⁵ Como es sabido el verbo operar y sus derivados (operación, operante, operativo, operador) remiten, más allá de su especificidad médica, a: intervención, maniobra, ejecución de una cosa, lo que obra y hace su efecto, funcionamiento, manejo. Por eso en esta oportunidad en vez de preguntarnos qué es la cultura se dará cuenta, más que nada, de los usos que se han hecho y se hacen de la misma.

Muy en grandes líneas podría afirmarse que en la actualidad coexisten dentro del campo de las políticas culturales y su gestión, múltiples usos y concepciones de cultura, las que podrían ser agrupadas de la siguiente manera:

1. Las de corte socioantropológico que ampliaremos en seguida.
2. Las que ponen el énfasis, de manera implícita o explícita, en la producción simbólica o producción de sentido. En este caso encontramos por un lado concepciones amplias como las que están dentro de la línea trazada por Clifford Geertz⁵⁶ y otros que tienen como referencia la interpretación de una forma de vida a través de sus claves simbólicas y por otro lado aquellas concepciones que alimentan la visión restringida y elitista que consideran como cultura sólo el cultivo de ciertas producciones simbólicas relacionadas con determinadas artes, ciencias y letras y no otras.
3. Las que, en tiempos de globalización, ponen claramente el acento en la cultura como recurso. En los últimos tiempos fue George Yúdice⁵⁷ quien profundiza esta idea afirmando que en la era de la globalización se ha dado un proceso de creciente instrumentalización de la cultura así como el surgimiento de una nueva división internacional del trabajo cultural. Para este autor la cultura como recurso cobró una legitimidad que antes no tenía desplazando a las otras interpretaciones de la cultura. Para él ésta ya no tiene valor trascendente ni tampoco opera como una manifestación de la creatividad popular dado que, más bien, se ha convertido en un medio de legitimación “para”, entre otros objetivos:
 - el desarrollo urbano (museos, turismo);
 - el crecimiento económico (industrias culturales);
 - la resolución de conflictos sociales (antirracismo, multiculturalismo);
 - fuente de empleos (artesanías, producción de contenidos).

⁵⁶ GEERTZ, CLIFFORD (1995): La interpretación de las culturas. Barcelona, Gedisa.

⁵⁷ YÚDICE, GEORGE: El recurso de la cultura; Editorial Gedisa, Barcelona, 2002.

La pregunta que cabe, entonces, es: ¿qué concepción de cultura subyace en las investigaciones que se suelen encarar? Estas, a su vez: ¿a qué tipo de política cultural están sosteniendo de manera implícita o explícita?

En la década del setenta, la Unesco realiza la siguiente reflexión: “La cultura definida únicamente a partir de criterios estéticos no expresa la realidad de otras formas culturales. Hay una tendencia unánime a favor de una definición socioantropológica de la cultura que abarque los rasgos existenciales, es decir, concretos de pueblos enteros: los modos de vida y de producción, los sistemas de valores, las opiniones y creencias, etc.”⁵⁸.

Como se podrá apreciar, la Unesco invita de manera explícita a pensar socioantropológicamente la cultura. Es en dicha dirección que, oportunamente, propusimos entender por cultura el cultivo, despliegue o cuidado de: “una forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver física, emocional, mental y espiritualmente las relaciones que mantienen con la naturaleza, consigo misma en tanto comunidad, con otras comunidades y con lo que vive y califica como sagrado para dar continuidad, plenitud y sentido a la totalidad de la existencia”⁵⁹.

Por supuesto que esta manera de observar la cultura se torna problemática cuando, en un mismo espacio social e histórico y tal como sucede en la actualidad, interactúan y se confrontan proyectos de vida globales y locales, actores sociales (gobiernos, grandes corporaciones transnacionales, grupos, sectores, clases, etnias) que “encarnan” distintos tipos de intereses y proyectos de mundo. Al operar cotidianamente en un mismo escenario, dichos actores (globales o locales) se manifiestan como verdaderas fuerzas

⁵⁸ AA. VV. (1981): Documento de la Unesco. Subrayados nuestros.

⁵⁹ Una primera versión de esta definición fue desarrollada por un equipo de antropólogos formado por, además del que suscribe, Mariano Garreta, Graciela Palmeiro, Daniel López, Eugenio Carutti y Carlos Martínez Sarasola. Ver: CARUTTI, E. y otros (1975): El concepto de cultura. Salta, Facultad de Humanidades, UNSA. Ver también: SANTILLÁN GÜEMES, R. (1985 y 2000 a y b, Op. cit.) y GARRETA, Mariano y BELLELLI, Cristina (1999): La Trama Cultural. Textos de antropología y arqueología. Buenos Aires, Ediciones Caligraf. En este libro M. Garreta expone su propia versión de la definición en cuestión.

culturales que se interpenetran, se afirman, se niegan, buscando concretar hegemonías, posicionamientos, alianzas y encuentros de distinto tipo.

Pero, volviendo a la Unesco, lo destacable es observar que a pesar de los esfuerzos y las posteriores recomendaciones realizadas por dicha institución, y de los importantísimos aportes hechos por distintas escuelas antropológicas, aquel modelo cerrado y socialmente discriminatorio que se terminó de instituir durante el siglo XVIII y que consideraba a la cultura como el cultivo de (ciertas) “artes, ciencias y letras” sigue sosteniendo políticas y acciones culturales, tanto oficiales (para muestra basta analizar los organigramas) como privadas y subyace, por lo menos en “espíritu”, en la casi totalidad de los planes escolares y, en muchos casos, pervive en el “sentido común” y la jerga cotidiana. Por supuesto que algo análogo sucede con el diseño de muchas planificaciones en el campo de la educación artística y, más que nada, en la mirada de los formadores de “formadores” que no suelen tener en cuenta que, como bien dice Rodolfo Kusch⁶⁰: “Un hombre no es sólo su cuerpo, sino también su manera de comer, su forma de pensar, sus costumbres, su religión o, incluso, su falta de religión”. Y, ante todo, la dignidad con que se cumplen dichas acciones.

Esa concepción restringida y elitista continúa apuntalando políticas culturales y de educación artística que se centran, según E. Ander Egg (1992), en “el fomento de las actividades superiores y la conservación del patrimonio cultural”⁶¹. Esta concepción patrimonialista por lo menos hasta los años sesenta se ocultaba detrás de una aparente ausencia de política cultural aunque, obviamente y como bien lo señala V. J. Ventosa Pérez (1993)⁶², sus

⁶⁰ KUSCH, RODOLFO (1976): *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires, Fernando García Cambeiro, p. 68.

⁶¹ En la Introducción del citado libro de GARCÍA CANCLINI (1987) este autor propone una tipología más amplia que la que estamos presentando. Para él los principales paradigmas de las políticas culturales en América Latina son: mecenazgo liberal, tradicionalismo patrimonialista, estatismo populista, privatización neoconservadora, democratización cultural y democracia participativa.

⁶² VENTOSA PÉREZ, VÍCTOR J. (1993): *Fuentes de la animación sociocultural en Europa*. Madrid, Editorial Popular S.A.

representantes promovían una cultura de elite cuyas principales características eran el academicismo, el individualismo, el dogmatismo y el exclusivismo.

Pero además hoy ese modelo restringido sigue fundamentando políticas centradas en la difusión cultural (“transmitir y difundir las riquezas del patrimonio cultural y, de manera especial, la producción artística”) que derivan en la propuesta que, de manera general, Ander Egg denomina democratización de la cultura y que puede llegar a expresarse ligada a la cultura de masas⁶³.

En esta línea se parte de la premisa de que la cultura “es algo ya establecido que hay que acercar a la población... (y, de esta manera)... elevar el nivel cultural de las masas⁶⁴”.

Pero, y esto es lo más importante, en el trasfondo de estas propuestas vive, y con todo su esplendor, aquella vieja idea elitista que sabe tener también hoy su cara o máscara “progresista” cuando se ponen en práctica estrategias que se sustentan en presupuestos tales como: “yo tengo la cultura y la llevo a los barrios” (que se supone que no la tienen) o “la presento como dádiva” en ciertos espacios públicos cargados de significación (especialmente en la época veraniega).

Sin desconocer la buena voluntad que tienen algunos de sus mentores, esta forma verticalista de hacer política cultural podría sintetizarse en consignas tales como “la cultura se mueve: del centro a la periferia” que en determinado momento histórico hicieron suya incluso importantes agrupaciones universitarias. Esto significa, indudablemente, que algunos “tienen” (creen tener) la llave de la cultura y se dignan a divulgarla y “mostrarla” a los que carecen de la misma lo que, como dice A. Colombres (1990)⁶⁵, “no deja de ser una empresa unilateral, sin interacción recíproca, que a la postre funciona como un obstáculo y no como puente a la democracia cultural.

⁶³ Algunos autores hablan de “difusionismo”; a secas o de “difusionismo cultural”.

⁶⁴ TRILLA BERNET, JAUME (1997): “Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural.” En: TRILLA, JAUME (coordinador): Animación Sociocultural. Teorías, programas y ámbitos. Barcelona, Editorial Ariel, p. 16.

⁶⁵ COLOMBRES, ADOLFO (1990): Manual del Promotor Cultural. (I) Bases teóricas de la acción. Buenos Aires, Humanitas - Colihue, Tomo I, p. 53. Subrayados nuestros.

Más importante que poner en manos del pueblo una cultura “universal” recortada, desactivada, descontextualizada y epidérmica es abrir al pueblo los espacios de expresión y cederle los recursos que le corresponden para que pueda desarrollar su propia cultura, descolonizarla, explorar sus posibilidades y alcanzar su florecimiento. En el camino éste irá tomando lo que le interese, conforme a sus proyectos, puntos de vista y necesidades reales, de la llamada cultura universal”.

Desde hace más de dos décadas se han comenzado a plantear políticas que tienen como objetivo estratégico la realización de la democracia cultural participativa considerada como un sistema que pretende repartir “en forma equitativa entre los grupos sociales los espacios y recursos de la cultura, dando así a todos igualdad de oportunidades de desarrollar sus propios valores y de acceder a los creados por otros pueblos. Sería el (ejercicio del) pluralismo cultural”⁶⁶.

Hoy este tipo de política cultural apunta principalmente a: la construcción de ciudadanía y de sentido de comunidad, la recuperación del sentido de lo público, la valoración de la creación sociocultural autónoma tanto privada como comunitaria, la inclusión social, la promoción de un pleno acceso a los bienes simbólicos, la puesta de límites al “fundamentalismo” del mercado, el pleno ejercicio de los derechos culturales y, en síntesis, la realización de un proyecto de vida más justo, dialógico, concertante y solidario o, dicho de otra manera, la creación de nuevas formas de vivir (dignamente), en comunidad con un sentido⁶⁷.

FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

Tomando como referencia lo dicho hasta el momento la pregunta ahora es ¿qué principios estratégicos debería tener en cuenta una línea de formación

⁶⁶ COLOMBRES, ADOLFO. Op. cit., p. 176.

⁶⁷ Varios de los ítems mencionados forman parte del documento preparatorio del Primer Congreso Argentino de Cultura realizado en Mar del Plata en el año 2006.

e investigación artística que tome como objetivo de desarrollo la construcción de la democracia cultural participativa?

A continuación volcamos algunas posibles respuestas.

- En principio aceptar que la democracia, como bien dice Humberto Maturana, es ante todo una verdadera “obra de arte político” construida en común a partir de la “estética del respeto mutuo”⁶⁸. Una clave de la democracia es, siguiendo con Maturana, “la aceptación del otro como un legítimo otro en convivencia” y no en desigualdad, agrego, lo que implica que a la hora de diseñar y poner en marcha planes, programas y proyectos de educación por y para el arte se debe tener muy en cuenta cómo se manifiesta en el contexto en que nos vamos a mover la diversidad cultural en función de promover tanto el diálogo intercultural como la inclusión y la participación social⁶⁹ y la libre expresión de las identidades. De por sí la democracia debería considerarse como un proyecto de integración cultural plenificante capaz de conformar una unidad (negación de toda división) en libertad (negación de toda uniformidad)⁷⁰.
- Una herramienta interesante para sentar las bases de un diálogo intercultural en nuestro campo es tener en cuenta la distinción que realiza Estela Ocampo⁷¹ entre el arte autónomo occidental que comienza a esbozarse en la Grecia clásica y se torna hegemónico a partir del Renacimiento y lo que ella denomina prácticas estéticas imbricadas que son aquellos dispositivos simbólicos expresivos, por lo general propios de los pueblos

⁶⁸ MATURANA, HUMBERTO (1992): Emociones y lenguaje en Educación y Política. Chile, Hachette, 1992.

⁶⁹ No está de más insistir con la importancia que tiene en el seno de la democracia la participación social porque la cultura, mal que les pese a muchos, se sigue caracterizando en gran parte, y más allá o más acá de las concreciones individuales, por ser una creación colectiva y anónima. Un campo en el cual los diversos grupos y / o comunidades se abocan, simultáneamente, a desplegar múltiples “cultivos” enredados, contiguos y / o yuxtapuestos. Participar significa, entre otras cosas, comunicar, anunciar, cooperar, entrar, mezclar, tomar parte, comulgar, compartir. Desde nuestra propuesta no debe entenderse, entonces, como el mero hecho de “tener una parte” sino como el derecho inalienable de ser “parte de un todo” (Ver nota siguiente).

⁷⁰ Ver: MARTÍNEZ SARASOLA, CARLOS y SANTILLÁN GÜEMES, R. (1983): “Libertad, creatividad y participación. Tres pilares del futuro posible” Editorial de: Revista CULTURA CASA DEL HOMBRE, Buenos Aires, Año III, N° 5.

⁷¹ OCAMPO, ESTELA (1985): Apolo y la Máscara. Icaria, Barcelona.

no europeos, que desde la mirada occidental podrían considerarse como artísticos pero que tienen como característica fundamental “su dependencia de la cultura íntegra y particularmente de la religión” o, puesto en nuestras palabras, de lo que la comunidad vive y califica como sagrado. Esto significa que en dichas prácticas no prima, en su realización, la función estética. Mucho hay para aprender de las técnicas y las cosmovisiones de nuestros pueblos originarios, criollos, migrantes. De la “otredad”. De las otras músicas, plásticas, escenificaciones, danzas. Los principales referentes de las vanguardias del siglo XX tuvieron muy en cuenta estos aspectos. En el campo de lo teatral es interesante también la propuesta de “trueque” performativo que encaró en su momento Eugenio Barba con su grupo el OdinTeatret de Dinamarca. Por nuestra parte hemos desarrollado junto a distintos colegas varios Seminarios de Antropología Teatral donde los citados objetivos estaban presentes siendo el más representativo el realizado en Amaicha del Valle, Tucumán, en el contexto de la Fiesta de la Pachamama y el carnaval donde se dio una fuerte integración artística y humana entre los talleristas urbanos y los miembros de la comunidad indígena y criolla de ese lugar. Se produjo un rico y profundo entrecruzamiento de técnicas, prácticas y saberes que supieron ir más allá (o más acá) de lo artístico enriqueciendo culturalmente a todas las partes.

- Otro tipo de diálogo a tener en cuenta es el que podría entablarse entre los distintos tipos de políticas culturales mencionados pero reconvirtiéndolos y encuadrándolos dentro de la democracia cultural participativa. Esto significa formar artistas y profesionales del área dúctiles, abiertos y flexibles que tengan una visión al mismo tiempo amplia y profunda del patrimonio tangible e intangible pero también de lo que Manuel Antonio Garretón y Equipo⁷² denominan patrimonio contemporáneo (audiovisual, memoria de los derechos humanos, etc.). Esto implica, asimismo, formar artistas capaces de, cuando corresponda, encarar o incluirse en proyectos de difusión cultural.

⁷² GARRETÓN, MANUEL ANTONIO / coordinador (2003): El espacio cultural contemporáneo. Bases para una política cultural de integración. Chile, Convenio Andrés Bello, Fondo de Cultura Económica.

- También es importante construir un metamodelo cultural que permita articular creativamente los ya mencionados modelos culturales: el socioantropológico y el de la cultura como producción simbólica y como recurso tanto económico (industrias culturales propias, con raíces) como de inclusión social y construcción de ciudadanía.
- En la formación específica es importante poner en valor los procesos y, por supuesto, a partir de determinado momento los resultados. Joseph Zinker dice: “en el festín de la creación el plato de fondo es el proceso” y, justamente, la pauta que conecta a la creación con la formación artística es la relevancia que adquiere, en ambos casos, el hecho de que sus protagonistas son constantes “viajeros en tránsito” gozando - y - sufriendo de dicho proceso (viaje) en el que constantemente se va y se vuelve de lo cotidiano a lo extracotidiano (y viceversa) y en el cual no sólo se cruzan umbrales sino que se vivencian sucesivas desestructuraciones y reorganizaciones, a veces nada inocentes por cierto. Este tipo de procesos y experiencias suceden en el seno de una estructura análoga a la que se da en los ritos de paso tal como fueron estudiados por Arnold van Gennep⁷³ y luego por Víctor Turner⁷⁴ y que no vamos a profundizar en esta oportunidad pero sí a recomendar la exploración crítica y vivencial de los mismos.
- Debería formar parte de toda política cultural y educativa el afianzar las escuelas y / o talleres integrales de arte en lo que ya suelen ser: verdaderos ámbitos sociopoéticos donde todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa generan mancomunadamente una fenomenología y una organización tal que su “único producto es sí mismos” y “donde no hay separación entre productor y producto”⁷⁵, ni entre ser y estar - ahí, creciendo juntos. Territorios donde todo es posible y en el suceder se hacen carne (carnadura), se integran y se “armonizan” las distintas funciones de la psique: percibir, sentir, pensar, intuir, imaginar (C. G. Jung). Ámbitos propicios para gestar lo gestante. Para afianzar la autonomía,

⁷³ VAN GENNEP, ARNOLD (1986): Los ritos de paso. Madrid, Taurus.

⁷⁴ TURNER, VICTOR 1990): La selva de los símbolos. Madrid, Siglo XXI.

⁷⁵ MATURANA, HUMBERTO y VARELA, FRANCISCO (1992): El árbol del conocimiento. Chile, Editorial Universitaria.

la cooperación y la libertad creativa, en general, y el entrenamiento, desarrollo y articulación de la creatividad primaria (exploración, inspiración, confrontación con el propio universo simbólico expresivo) y la creatividad secundaria⁷⁶ (decisión, plasmación de la obra, orden, técnica, disciplina, producto), en particular. Lugares donde Apolo y Dionisios, mito y razón, luz y sombra pueden alternarse y complementarse rítmicamente. Sitios donde se articulan la creatividad personal con la creatividad social que no puede obviarse en este tipo de planteos⁷⁷.

- Reafirmar dichas organizaciones de formación artística en tanto espacios de convivencia solidaria. Espacios-gérmenes de futuro en donde el jugar todavía vale⁷⁸ (que no es poco). Espacios donde se amasan y se despliegan los ethos (éticas) o núcleos fundantes de los distintos saberes, haceres y sentires personales y sociales. Espacios de utopía y memoria. Espacios de arte - vida. Espacios para desarrollar la crítica racional y sensible. Espacios de cocreación y coinspiración. Espacios a cuidar y apuntalar por su acción formadora y, a la vez, fundamentadora.
- También desde lo específico es importante alentar una educación personaltrópica lo que significa que lo que ayudamos a formar, según los casos, no es "un actor" sino una persona - actor; una persona - director - titiritero - cirquero - músico - artista plástico dejando de lado los estereotipos sociales y los clisés propios de la cultura de masas. En realidad todas aquellas ofertas que rompen o se alejan de los formatos que propone y vende la cultura neoliberal nordoccidental suelen apuntar a la formación de la persona - artista con función social la que, como cualquier otra persona, pretende nada más y nada menos que "vivir dignamente en comunidad, con un sentido" pero, en este caso haciendo aquello que, desde hace siglos, en Occidente se denomina arte.

⁷⁶ MASLOW, ABRAHAM (1985): La personalidad creadora. Barcelona, Kairós.

⁷⁷ Nos referimos a las múltiples estrategias que la gente, especialmente los excluidos por el sistema, crean constantemente para sobrevivir, mejorar la calidad de vida, renovar los mecanismos de apropiación y resignificación de los elementos de la cultura ajena o impuesta y reaccionar con nuevas propuestas frente al impacto del proceso globalizador. Muchos talleres de arte que se realizan en barrios marginados trabajan con productos reciclados.

⁷⁸ Ver; GADAMER, HANS - GEORG (1996): La actualidad de lo bello. Barcelona, Paidós. Para él el juego, el símbolo y la fiesta conforman la base antropológica de la experiencia del arte. Por su parte Eduardo Pavlosky afirma que las matrices de la creatividad están en el juego, en el cómo jugamos. Ver: PAVLOSKY, EDUARDO y KESSELMAN, HERNÁN (1980): Espacios y creatividad. Buenos Aires, Búsqueda.

- Esto implica, además, considerar, tal como lo hace Patricia Stokoe que: “El proceso de creación no significa crear por crear sino orientar este caudal humano hacia la recuperación de los aspectos éticos y estéticos para transformar la propia vida en una obra de arte”. Ni más, ni menos.
- Promover procesos en los que se pueda poner en práctica una experimentación artística y cultural con raíces buceando contenidos y plasmando formas relacionadas con lo cotidiano⁷⁹, con la propia historia cultural personal, familiar y regional (geocultura) porque, como bien dice Jerzy Grotowski, todos somos “hijos de alguien”. Un gran aporte en este tipo de exploración lo encontramos en las técnicas cualitativas propias de la antropología. Esto también nos lleva a visualizar nuestras genealogías artísticas, nuestros parientes y maestros reales y simbólicos con los cuales nos identificamos dentro del campo en el cual nos movemos.
- Y, por último, algo fundamental relacionado no solamente con el diseño de torneos y concursos de índole artística. Desde una política cultural democrática y participativa se debería tender a crear, explícitamente, comunidades artísticas que aglutinen artistas de distintas áreas a través de propuestas que tengan como eje integrador principal lo performático. Hemos trabajado en propuestas como estas en acciones integradas entre el Sector Cultura y Deportes.

No nos cabe duda que el tener en cuenta algunas de estas proposiciones nos permitirá, además de abrir nuestros modelos de y para la acción en el campo de la formación y la creación artística, diseñar líneas de exploración o investigación artístico-cultural que afirmen lo humanamente propio y pongan límites a lo humanamente ajeno. Experiencias que apuntalen la concreción de culturas para la vida y no para la muerte que están muy de moda hoy en el planeta.

⁷⁹ Es en el mundo de la vida cotidiana, en la cotidianidad, donde se satisfacen las necesidades básicas y se construye lo subjetivo y lo intersubjetivo, público y común. Se generan distintos circuitos de reciprocidad (positiva o negativa); se “cocinan” los símbolos; se dialoga con la vida y la muerte, con la tierra y el tiempo y se cultiva la forma de cómo vivir con dignidad y justicia (o no). Lo cotidiano es, a mi entender, el principio y el fin de toda acción cultural. Ver SANTILLÁN GÜEMES, R. (2001): “Lo cotidiano: principio y fin de la promoción cultural”, en: AA. VV. Los derechos de la cultura. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Buenos Aires.

“LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN AMÉRICA LATINA: UNA VISIÓN COMPARADA”

MILCÍADES HIDALGO⁸⁰

La siguiente ponencia analiza en primera instancia los acuerdos de los congresos mundiales de educación así como las conclusiones y recomendaciones de los encuentros latinoamericanos de educación por el arte, haciendo un referente específico a la declaración de Guatemala y de Lima en 1999. En segunda instancia aborda la problemática de la educación artística en el Perú, en relación con la implementación del nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica regular promulgado en noviembre del 2005, y que comprende el área de Educación por el Arte para los Niveles de Primaria y Secundaria. Expone y analiza la estructura curricular con los logros de aprendizaje, los componentes de expresión y apreciación artística, tanto como los contenidos específicos de cada uno de ellos de modo gradual y secuencial. En tercer lugar aborda los fundamentos y principios de Educación por el Arte y las teorías que sirven de marco de referencia. Se plantea en este punto la necesidad de la formación pedagógica del profesor de arte para responder a los retos del siglo XXI. Finalmente se analizan la naturaleza de las estrategias metodológicas para desarrollar la creatividad e integrar los lenguajes artísticos y se presenta una experiencia de arte integrado en el Colegio “Santa María Mazzarello” de Pueblo Libre-Lima.

1. CONTEXTO GLOBAL

Para hacer un análisis objetivo y adecuado del tema, dado que se trata de un asunto complejo y vasto, necesariamente debemos ubicarlo en un contexto mayor para focalizar las variables de encuadramiento que lo caracterizan,

⁸⁰ Perú. Universidad Ricardo Palma de Lima. www.urp.edu.pe/

puesto que la educación artística es un componente del constructo conceptual de educación, que como sabemos también tiene una naturaleza compleja, dado que comprende a su vez lo social, lo político, económico, ético y pedagógico. Desbrozar todas estas categorías son de suyo necesarias para tener una visión específica, sistemática y coherente del problema. ¿Qué fenómenos han caracterizado a la educación en estos últimos 20 años en América Latina y el Caribe? Pues los perfiles que se han dado en la educación en general también han afectado a la educación artística con las naturales variantes en cada uno de los países. Pues la educación artística no se da como algo autónomo, está inmerso en el proceso educativo en general, de allí que toda reflexión de educación artística nos lleva indefectiblemente a analizar el estado de la educación en nuestros países. Pues uno de los grandes temas que han unificado –en el marco de la globalización– las políticas educativas de nuestros países ha sido el de “educación para todos” y “mejorar la calidad de la educación”, con cara a los congresos mundiales de Jomtien y Dakar y los congresos de América Latina y el Caribe para ir superando las brechas que nos separan de los países desarrollados. En este contexto se ha avanzado en políticas de descentralización en varios países como Chile, Colombia, Argentina y actualmente en el Perú. Estas políticas nos llevan a superar las burocracias y a afirmar las autonomías escolares, dándoles mayor poder de decisión para sus niveles de organización y diseños curriculares haciendo posible –en nuestro caso– la diversificación curricular que responde al contexto de las comunidades específicas, a las diferencias individuales a las idiosincrasias culturales. Se va, pues, de una planificación general o nacional, a una microplanificación de las aulas y escuelas. Se trabaja, en este caso, en la autonomía escolar, que es donde debe empezar a posesionarse al arte, ampliando sus escenarios tanto en las escuelas como en la comunidad. Recordemos para el caso las posturas de izquierda (Giroux) en la que se cuestionaba la postura apolítica de la escuela y se le estigmatizó como detentadora y reproductora de la cultura dominante. Se planteó después una escuela abierta y democrática que atiende a las grandes mayorías sin exclusión alguna. Las corrientes neoliberales ahora plantean un pragmatismo competitivo que funciona entre la producción y el consumo, poniendo al hombre como medio y no como fin, alertando

entonces la presencia de corrientes deshumanizantes de la educación de la que debemos estar en guardia. Por otro lado, en lo referente a educación artística en las conclusiones y recomendaciones de los encuentros latinoamericanos de educación por el arte CLEA en las décadas del 80 y 90 están presentes en el debate los temas de: el desarrollo integral, la creatividad, la identidad cultural, la globalización, la democracia y específicamente en la declaración de Guatemala en 1989 se señala que: “sin modificaciones substanciales en los métodos, estructuras, contenidos y procedimientos utilizados por los sistemas educativos (compréndase los artísticos) no se lograrán los objetivos propuestos”

En el primer simposio internacional de Educación por el Arte realizado en Lima en 1999 se declara en su primer punto que “La educación por el Arte, por su alto poder de sensibilización, reivindica los valores espirituales y creativos –base de la condición humana– y promueve la formación integral del individuo, asimismo, afirma el respeto a la diversidad cultural, el ejercicio de la crítica y la creatividad, entre otros.

Y desde la perspectiva de las nuevas corrientes pedagógicas tenemos las tendencias cognoscitivistas, la pedagogía histórico-crítica, el constructivismo, la pedagogía conceptual y problemática. En el campo epistemológico de la investigación científica cobran vigencia los paradigmas cualitativo e histórico críticos que dan mucha importancia a la subjetividad humana.

Martín Carnoy de la Universidad de Stanford, señala que “Cuando los países de América Latina y el Caribe salieron del período de ajuste al final de los 80 y principios del 90 el principal interrogante en materia educacional era el siguiente: ¿Qué reformas podrían elevar las escuelas de la región a niveles mundiales? Esta interrogante ha pasado a ser una de las principales cuestiones en la agenda política de los gobiernos de turno en América Latina y el Caribe. En este período se aumentó la matrícula pero no mejoró la calidad educativa. Por ejemplo –según los especialistas–, las reformas en Chile se hicieron para mejorar la productividad y la igualdad. En Brasil para impulsar la competitividad y la equidad. En cambio en México y El Salvador abrigaron

la esperanza que la descentralización por razones de financiamiento serían los mecanismos para mejorar la escuela y economizar recursos públicos. Pero es natural que estas medidas de descentralización para que tengan éxito tienen que venir acompañadas de otras medidas, pues “ninguna política de gestión educativa puede mejorar la calidad sin el concurso de maestros idóneos bien compenetrados de sus asignaturas y de tecnologías pedagógicas actualizadas, animados por la profunda voluntad de elevar el rendimiento de los alumnos.

En esta etapa se mantuvo un bajo nivel de la calidad de la escolaridad básica y en muchos países hubo un estancamiento e incluso una declinación de la educación secundaria” y sólo un minúsculo porcentaje de estudiantes de la región tenía acceso a la misma calidad de instrucción que se podía obtener en los países desarrollados.

Si quisiéramos hacer un breve balance de la década del 90 podríamos decir lo siguiente: Las reformas educativas pusieron mucho énfasis en los aspectos político-administrativos: descentralización, capacitación docente, producción de material educativo. En cuanto a lo pedagógico el interés se centró en el aprendizaje. Para los especialistas, por lo menos en nuestro país, hay un cambio sustancial en la comprensión del aprendizaje, entenderlo como un proceso de construcción y no de transmisión. Se debate sobre los nuevos roles del maestro, las diferencias individuales, el contexto y los criterios de evaluación, el reto de la era del conocimiento, los recursos audiovisuales, la informática y la computación.

Los conceptos de calidad, pertinencia, democracia, inclusión, igualdad, equidad alcanzan también importancia estratégica. Y desde la perspectiva del arte se incluyen en la discusión los temas de: Libertad, creatividad, identidad, armonía, intuición, integración, autonomía, interculturalidad y globalización.

La CEPAL al referirse a la ciudadanía y la dimensión cultural de la transformación educativa señala que “la necesidad de transmitir códigos de modernidad

que permitan participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna es compatible con el rescate de la identidad cultural, la promoción de la ciudadanía y una ética universalista. Lo instrumental, lo local y lo universal deben convivir en el espacio de la educación. La sociedad del conocimiento, a diferencia de la sociedad industrial clásica, invita a combinar códigos y visiones del mundo de manera abierta y creativa”.

Sobre la globalización dice Koichiro Matsuura que debe proponer un diálogo ético intercultural. Para la Unesco “la globalización va mucho más allá de los asuntos económicos, perturba los estilos de vida y los patrones de conducta e invalida las formas habituales de adopción de decisiones y de gobierno, así como las formas de expresión artística. El desafío es el de percibir toda la complejidad de sus ramificaciones, para que en un espíritu interdisciplinario e intercultural podamos concebir estrategias y políticas encaminadas a garantizar que la globalización redunde en provecho de todos, y en particular de quienes en la actualidad están excluidos de ella.

2. LA EDUCACIÓN DEL PERÚ EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Después de las grandes migraciones de las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo pasado, que modificó el mapa demográfico del país, se masificó la educación en las grandes ciudades de la costa, por lo que se aumentó y mejoró la infraestructura. Se construyeron en esta época Grandes Unidades Escolares, donde se instalaron Departamentos de Actividades Culturales donde funcionaron clubes de poesía, oratoria, teatro, periodismo, coro, cine, títeres, danza y lecturas literarias.

En estas tres últimas décadas según Trahtemberg se impulsó la tecnología educativa, la universalización de la educación inicial, expansión de la educación no escolarizada, crecimiento de los Centros Educativos particulares, atomización de la universidad, crecimiento de la importancia de la informática, aumento de los institutos tecnológicos particulares e Institutos pedagógicos, desvalorización de la educación formal, impulso a la descentralización y la regionalización, falta de articulación entre la educación y el empleo, deterioro

de la calidad educativa, la promoción de las políticas de democratización, de interculturalidad y educación en valores. Los círculos de estudio de Tarea abogan porque la educación siga teniendo una función social (movilidad social), una función política (ciudadanía y democracia), una función cultural (identidad e interculturalidad), y una función en sí misma pedagógica “aprender a aprender” “aprender a hacer y aprender a ser”.

En la década del 90 la educación adoptó una orientación pragmática, enfatizando la visión productiva y competitiva en el marco de una tendencia neoliberal de la empresa. Hubo la propuesta de la municipalización que no prosperó y se dictaron medidas para favorecer la privatización de la educación. En el presente el gasto público en educación es menor al 3%, que nos sitúa más lejos de los países clasificados como de ingreso medio alto (5%).

Por otro lado, las políticas de descentralización afrontan dificultades en su aplicación. En cambio, un gran avance en el campo de la legislación educativa ha sido la promulgación de la Ley de la carrera magisterial que ha de permitir un mayor nivel de eficiencia en el rendimiento profesional, tanto como el reconocimiento por los méritos propios para los ascensos; en este sentido se está elaborando el reglamento correspondiente. Según el especialista José Rivero, falta generar un movimiento de convocatoria para la participación de todos los sectores sociales. Asimismo existe una gran demanda para realizar una Reforma educativa integral que dé nuevos rumbos a la educación peruana, generando un reencuentro con los docentes y los sectores sociales en general, pues la educación debe asumirse como una tarea de todos.

3. LAS NORMAS Y EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

3.1. ANTECEDENTES

En las últimas décadas se han tenido iniciativas y políticas educativas que han intentando superar la tradicional marginación del arte para “otorgarle un preferente lugar en la formación integral del hombre” (Hortensia Muñoz, 2001).

Así, en la Consulta Nacional de Educación del 2001 se pudo constatar que “El reclamo por una educación integral recorre el conjunto de la opinión vertida en la Consulta Nacional sobre las diversas modalidades, especialmente de educación artística y educación física (...)”; y con respecto a educación artística, se señalaba “la consulta recoge las siguientes propuestas: mejorar el currículo para hacerlo más pertinente y diversificado; ampliar las horas pedagógicas; implementar talleres artísticos de pintura, danza y música en secundaria, y asegurar una mayor cantidad de profesores especializados que brinden atención desde una etapa inicial”.

La ley de Educación promulgada el 2003 concibe a “la educación como un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad”.

En el art. 8 se señalan como principios de la educación: la ética, la equidad, la inclusión, la calidad, la democracia, la interculturalidad, la conciencia ambiental, y la creatividad y la innovación. Entre los fines de la educación se señala: a) Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima (...)”.

El sistema educativo tiene dos grandes etapas: a) La Educación Básica y b) la Educación Superior. A su vez la Educación Básica comprende: Educación Básica regular, Educación Básica alternativa y Educación Básica especial. Es importante señalar que “el Ministerio de Educación es responsable de diseñar los currículos básicos nacionales”. En la instancia regional y local se diversifican a fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno; en este marco cada institución construye su propuesta curricular que tiene valor oficial.

La Educación Básica comprende: a) Nivel de Educación Inicial, b) Nivel de Educación Primaria, y c) Nivel de Educación Secundaria (la capacitación para el trabajo es parte de la formación básica de todos los estudiantes).

3.2. CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

El nuevo Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular fue aprobado en noviembre del 2005 y se caracteriza por ser: abierto, flexible, integrador y diversificado y se sustenta en los principios y fines de la educación peruana. En este documento se considera a la Educación por el Arte como un área curricular (primaria y secundaria).

En el nivel de Educación Inicial se considera la expresión a través del arte en el área de Comunicación Integral y se “refiere a todos los medios no verbales que lo inician en la comunicación y desarrollo del lenguaje corporal y los gestos, la expresión plástica, dramática y musical”.

En el nivel Primario el área de Educación por el Arte que tiene como propósito “desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes, generando vivencias desde las formas de expresión artística: la música, las artes plásticas, el teatro y la danza”. Busca que todos los alumnos participen, vivencien el arte (...) para lograr el reconocimiento de su propia cultura y de su propia identidad para la afirmación de su personalidad. En cuanto a organización de contenidos se distribuye en: *la expresión artística y la apreciación artística*.

Los logros de aprendizaje en todos los ciclos tienen un texto prototipo en cuanto a la expresión artística, señalando que los niños manifiestan sus vivencias, sentimientos utilizando los elementos estéticos de las diversas formas de comunicación artística: música, danza, teatro, expresión gráfico-plástica. En cuanto a la apreciación, manifiestan sus opiniones al observar su propio trabajo y el de sus compañeros, así como algunas expresiones artísticas de la cultura local y regional.

En el nivel secundario Educación por el Arte “aspira a generar vivencias en los educandos desde las diferentes expresiones artísticas como la música, el teatro, la danza y las artes visuales”. Busca que todos los estudiantes vivencien el arte con el desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, el reconocimiento de su identidad, confianza y seguridad en sí mismo, el

desarrollo de su autonomía, de las actitudes solidarias, la actitud crítica y el reconocimiento de los elementos básicos de las diferentes artes.

La Expresión artística comprende: el canto, la percusión rítmica, la interpretación instrumental, la cerámica, la escultura, el dibujo, la pintura, la pantomima, los títeres, el teatro, la danza y la expresión corporal, entre otras. En cuanto a la Apreciación Artística: fortalecer la sensibilidad, imaginación y percepción del mundo. La apreciación se complementa y enriquece con la información cultural e histórica relacionada con las muestras de arte, se observa en los ritmos, estilos y géneros, se intuye en la afectividad del artista y se discriminan los elementos del entorno.

Capacidades que se logran con la expresión artística: observa / reconoce, identifica / relaciona, explora / investiga, organiza / selecciona, representa/ imagina, emplea, diseña/ construye, evalúa. En cuanto a Apreciación artística: observa / describe, intuye/ interpreta, identifica, indaga, discrimina / analiza, interpreta / compara, valora, y evalúa (aplicación de las estrategias metacognitivas utilizadas en la apreciación artística).

3.3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Para que la propuesta de Educación por el Arte, en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica, aprobado en el 2005 funcione y tenga éxito debe contar, en principio, con profesionales preparados pedagógica y artísticamente. Desde luego que esta nueva propuesta obligará a los Institutos Superiores y a las Facultades de educación de las universidades a replantear los objetivos, contenidos y estrategias que garanticen el desarrollo de esta propuesta para formar artistas polifacéticos. Por lo pronto, podemos decir que en la Universidad Nacional de Educación E.G.V hasta 1992 se formaban profesores en dos líneas artísticas: literatura y artes plásticas, literatura y teatro, literatura y música. En 1997 se graduó la primera promoción de Licenciados de Educación artística. Por otro lado es muy importante señalar acá que desde 1999 viene funcionando en el Perú la primera Escuela de Postgrado de Educación por el Arte, en la Universidad Ricardo Palma (Lima),

teniendo a la fecha seis promociones de egresados que en el campo laboral se están desempeñando como consultores y orientadores en este campo de la educación.

A los dos años de haberse aprobado el nuevo currículo y a la luz de un diagnóstico genérico y provisional podríamos señalar lo siguiente: En la implementación curricular existen diferencias entre los colegios privados y del Estado. Los colegios privados de clase A, aparte de tener talleres bien implementados, cuentan por lo general con el grupo de profesores especialistas en cada una de las artes, pero en muchos casos aún no se formulan estrategias integradoras; se sigue tratando las artes de manera independiente. A la fecha, según testimonio de algunos docentes, se están creando departamentos coordinadores para tal fin. Algunos colegios cuentan con un bachillerato internacional en arte y tienen permanentemente cursos de actualización.

En cuanto a los colegios del Estado, la implementación curricular también tiene su propia problemática, pues los colegios no cuentan con talleres necesarios ni con los profesores especialistas para cada una de las artes, por lo que el profesor de arte tiene que programar un lenguaje artístico por bimestre o trimestre de manera independiente, para tales usos se implementa con los cursillos que auspicia el Ministerio de Educación u otras instituciones públicas o privadas. Se espera para el futuro contar con un artista polivalente que esté en condiciones de orientar de manera básica en todas las artes, en tanto no se tenga el equipo de especialistas en cada colegio o red de colegios. Empero, en algunos colegios se ha tomado la iniciativa de elaborar –a nivel ensayo– proyectos integrados cuyos resultados se verán en el futuro.

Recordemos para el caso que la educación artística tradicional era demasiado genérica y laxa, sin explicitar ninguna orientación precisa (salvo la de la especialidad) que le dé sentido y sustento para que se articulara al currículo global y de manera integrada; ocupando por ello en la práctica un papel complementario y ancilar en la tarea educativa. Por décadas el arte en

nuestro país se redujo a enseñar artes plásticas y en algunos casos música pero de manera independiente.

3.4. LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

Debemos señalar en principio que Educación por el Arte –a diferencia de la tradicional Educación artística que desarrollaba líneas independientes de acción– es toda una propuesta pedagógica global que responde a la estructura integral de la personalidad del niño que como sabemos comprende tres dimensiones: cognitiva-productiva, emocional-afectiva y volitiva-conativa (Ortiz, 2001) y propicia el desarrollo armónico de todas las capacidades y habilidades por medio de los lenguajes artísticos en el marco de una visión humanista e integral para lograr una comunicación plena con los demás y consigo mismo en un proceso de autorrealización del “aprender a Ser” (Delors).

En esta concepción el arte es un medio y el niño un fin. Y en este sentido la misión del profesor de arte es hacer posible que el niño se desarrolle integralmente . Aquí se toma el concepto integración como formando parte de su estructura ontológica y orgánica, por ello se preocupa por articular los dos hemisferios cerebrales: el lógico (izquierdo) y el holista e integrador (derecho).

En esta visión se asume a la educación como “ex-ducere”; es decir, liberación y que en el lenguaje de Jurgen Habermas viene a ser “Emancipación”. A nivel epistemológico se relaciona con la teoría de la personalidad y la teoría orteguiana del perspectivismo que señala que “el objeto es el conjunto de sus perspectivas” para afirmar la necesidad de los enfoques interdisciplinarios.

Asimismo, Educación por el Arte se sustenta en los principios siguientes: la creatividad, la percepción y la expresión, la identidad, la representación, y la explicación y la integración (Pantigoso, 1994).

El proceso creador implica una combinación de factores de pensamiento, estando entre ellos el pensamiento divergente, analógico, asociativo, aleatorio y metafórico, tanto como el factor emocional-afectivo y volicional. En el acto

creador –según se trate de arte, ciencia o tecnología– tendrá primacía uno de los factores antes aludidos. El niño al crear, crea con todo su ser y al hacerlo se descubre a sí mismo y se vuelve a reinventar proyectando su imagen en el otro. Señala el Dr. Pantigoso que “el encuentro de la identidad es la razón de ser de la creatividad. O dicho de otra manera: ejercitamos la facultad de ser creadores para estar en constante descubrimiento de nuestra identidad que se da en el contexto de la expresión y la comunicación”.

La identidad social se expresa en la Interculturalidad, Capella la entiende como una dimensión de la vida humana en sociedad. La interculturalidad nos interpela especialmente a quienes compartimos los códigos de la cultura dominante y hegemónica. Tenemos el deber de defender nuestra identidad cultural a la vez que universalizarnos para integrarla a nuestra cultura en este “choque de las civilizaciones” de la que nos habla Huntington.

En la interculturalidad se trata de un razonamiento dialogado, es decir, que se confronta y enriquece con las perspectivas de otros u otras. No se alude a un ejercicio individual del pensar, sino a una proyección colectiva donde se afirman disensos y consensos, donde nos reconocemos como sujetos distintos pero integrados a una misma comunidad política donde construimos esa intersubjetividad dialogada que Jurgen Habermas considera fundamental para la sociedad humana, articulando lo intelectual con lo afectivo y fundamentalmente lo ético y la política.

El principio de la percepción, sensación y expresión nos permite interactuar con el mundo exterior y con nosotros mismos por medio del sistema sensorial. En la base de todo aprendizaje está la percepción que es un proceso dinámico interactivo que nos permite actuar y ubicarnos en el universo cultural, que resignificamos y simbolizamos en la expresión artística. “No pintamos lo que vemos sino lo que sabemos del objeto” (Ernest Gombrich). El niño interactúa con el mundo exterior poniendo en juego todo su sistema sensorial, es decir, todo su cuerpo. El arte se desarrolla y se expresa por medio de los sentidos, de allí que sensorializar el mundo será uno de los objetivos de Educación por el Arte.

El principio de la representación y explicación nos permite involucrar la racionalidad del hombre en el proceso creador, en tanto pone en juego la observación, el análisis y la reflexión para describir, comprender y explicar un objeto o fenómeno expresado por motivaciones afectivas o emocionales, con ello se logra, según Pantigoso, una “complementación del arte con la ciencia.” Por el arte se representa el objeto y por la ciencia se explica el objeto representado. Este principio se hace vigente cada vez que preguntamos al niño ¿Qué has pintado? Para que se dé una comunicación plena no sólo debe mostrarse el objeto, por más bello que sea, sino también explicarse. Frente a una obra de arte, realizamos el monólogo interior ¿y qué es esto, qué representa? Siempre habrá una explicación que hacer para aprehender el objeto en su totalidad, el “goce de lo artístico en sí mismo”. El arte no sólo es disfrute, gozo, placer, sino también reflexión, interrogación y búsqueda de lo inefable, de allí que el arte comprometa al hombre en la integridad de su existencia.

El principio de la integración o globalización es uno de los postulados claves y medulares de Educación por el Arte. Integra todos los principios antes señalados para configurar un mundo integrado de experiencias “abrir vivencias para que la conducta autónoma sea la que mejor estructure la propia existencia” (Pantigoso). Reafirmamos en este sentido, un humanismo integral en el que lo racional, lo sensorial y lo conativo tengan presencia armónica en el desarrollo de la personalidad del niño usando todos los lenguajes artísticos: artes plásticas, música, teatro, danza, literatura, etc.

Educación por el Arte en general toma como referentes conceptuales la pedagogía personalizada de Roger y García Hoz, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia emocional de Goleman, la neurociencia y la metacognición. Gardner indica que asumir su teoría significa tomar de manera seria las diferencias individuales, más que explicar que de alguna forma todos somos inteligentes. Y la inteligencia emocional tiene que ver con el autocontrol, la empatía, contribución al crecimiento del otro, comunicación afectiva, liderazgo, manejar conflictos, creación de lazos afectivos, colaboración y cooperación.

Por otro lado, las corrientes epistemológicas del momento generan un contexto muy positivo para el desarrollo de la educación artística en general; allí están el pensamiento complejo de Edgar Morin, el paradigma de la autoorganización de Thuriani, que como es de ver rompen con la rigidez del paradigma positivista, y comparten el interés por el enfoque cualitativo y fenomenológico, donde prevalece la subjetividad y la dialéctica.

Asimismo, cobran significativa vigencia en Educación por el Arte los conceptos de democracia, autonomía, ética y estética, creatividad, identidad, interculturalidad y libertad, que funcionan como pivots transversales en la praxis pedagógica. Por ello es que estos nuevos conceptos generan nuevas funciones en el docente en general y en el de arte en particular. Y para instaurar la democracia, la comunicación, la ética y la interculturalidad debemos replantear la relación maestro-alumno. Se trata de plantear una nueva estrategia comunicativa que al transformarse nos transforme, que genere una empatía genuina y eficaz de comprender y sentir al otro. Reinventando nuestra personalidad para comunicarnos. Estamos perdiendo la batalla de la comunicación en el aula, por la influencia de los medios de comunicación masiva. ¿“Cómo aprender a enseñar que hay otros que hablan, que sienten, piensan y actúan de manera distinta, pero que, sin embargo, tienen las mismas preocupaciones y los mismos derechos a buscar la verdad y la belleza? ¿Cómo disminuir las orientaciones discriminatorias y fortalecer la autoestima de nuestros niños, respetando su diversidad cultural? (Tarea, p. 61). Gadamer entiende el arte “como una declaración” y que es una posibilidad ética en tanto que modifica al sujeto, propicia la autorrepresentación y la mimesis”; en este entendido la expresión artística del niño trasciende en el otro y al hacerlo se refleja a sí mismo, se da como un encuentro ético (p. 45).

Creo que es también necesario hacer acá algunas precisiones sobre las tendencias científicas del currículo “lo que se ha logrado transmitir es una imagen omnipotente de la ciencia y una gran confianza hacia los prodigios de sus descubrimientos e inventos”. Las generaciones se van familiarizando con una racionalidad científica y la asumen como el sentido común de la época. ¿Habrà que impulsar la descentricación de la sociedad moderna

como lo plantea el epistemólogo Feyerabend? ¿Qué lugar queda para que los ciudadanos y ciudadanas decidan los asuntos públicos cuando sólo lo científico se erige como criterio de verdad? (Tarea, p. 29).

En este sentido, es oportuno señalar que por más que un currículo tenga una concepción integral, como es el caso de muchos países, sin embargo, la mentalidad científicista prima en la sociedad y da prioridad a los cursos de ciencia que a los de letras. Así, en el caso de nuestro país, la preocupación de los padres es que sus hijos lleguen a la universidad, por lo tanto priorizan los cursos de ciencias y dejan de lado las humanidades (el arte). Muestra de esa realidad son los colegios Preuniversitarios que proliferan en el Perú desde el 85 donde sólo se preparan a los alumnos en matemáticas y razonamiento verbal.

Por ello es necesario que los currículos se proyecten a los ámbitos de las humanidades y la cultura en general. Emily Style, especialista norteamericana en currículo nos dice en una hermosa metáfora que el currículo no sólo debe tener ventanas para mirar el mundo, sino también espejos para ver nuestra propia experiencia" (...). "Los conocimientos deben configurarse desde nuestras vidas, nuestros problemas y aspiraciones. Esto tendrá gran relevancia para la formación ciudadana de nuestros estudiantes, porque precisamente el abordaje de los problemas y las aspiraciones de una comunidad constituyen el núcleo de la construcción de lo público, del espacio compartido para pensar colectivamente el bien común".

3.5. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Uno de los puntos cruciales en Educación por el Arte es la elaboración y aplicación de nuevas metodologías que permitan la integración de las artes, entre otros. Pero es necesario resaltar que una metodología no es una realidad per se ni autónoma en sí misma, sino que alcanza sentido y sustento dentro de una concepción pedagógica que tiene que ver con fines axiológicos, desarrollo genético y diferencias individuales, contenido, materiales educativos y criterios de evaluación. Todo esto en el marco de un

contexto sociohistórico, donde la interculturalidad, la democracia, la paz, la ciudadanía, lo ético son temas recurrentes en el quehacer educativo y que funcionan, además, como categorías articulantes y transversales. El método sin concepción pedagógica se convierte en un estereotipo y en automatismo mecánico reduccionista.

Por otro lado, la didáctica por definición tiene una naturaleza preceptiva y normativa en cuanto al desarrollo de los contenidos curriculares. En cambio, la creatividad por tener naturaleza divergente rompe con los esquemas directivos de la didáctica y se ubica en lo que Royer llama “la no directividad”; y que más bien tiene que ver con una lógica dialéctica, que se mueve en la afirmación y negación, entre la probabilidad y la incertidumbre, el azar y lo aleatorio y que se ubica en un marco de libertad, flexibilidad y en una visión probabilística de la ciencia. La didáctica no directiva abarca un espectro, multilínea y polidimensional, de métodos y técnicas. Haciendo necesaria la vigencia de sistemas metodológicos. Por lo tanto, el desarrollo de la capacidad creativa requiere de un complejo metodológico, que obviamente no puede ser abordado por los métodos tradicionales formalmente rígidos e inflexibles en su proceso, que más tienen la impronta de teoremas lógicos del positivismo. Sin embargo, Royer señala que en el caso de la creatividad tiene que haber autonomía en términos de: autoaprendizaje, autodescubrimiento y autorreconocimiento, en un marco de libertad y de empatía, en un clima cordial y de convocatoria personal, pues es aquí donde se imponen con mayor fuerza las diferencias individuales y la presencia del niño de carne y hueso, que se expresa de manera diferente, busca su propia ruta, inédita e irreplicable para descubrirse a sí mismo y afirmar su identidad individual y social en el marco de la interculturalidad.

Los enfoques pluridisciplinarios e interdisciplinarios de la investigación científica también favorecen la interrelación y la relación de saberes, lo que en nuestro caso vendrían a ser la relación e interrelación de lenguajes artísticos para revelar la compleja integralidad del ser humano. Por ello es que el arte debe dejar de ser una actividad marginal para asumir un papel esencial en la educación. En consecuencia, por la práctica del arte se debe pasar de

una semántica cognitiva a una semántica afectiva, de la construcción lógica (racionalización del mundo) a la intuición (sensorialización del mundo), de lo predictivo a la incertidumbre, al azar y a lo aleatorio, de lo pragmático y prosaico a la inutilidad de lo estético (Kant), asimismo, pasar de la información a la formación, del aprender a aprender, al aprender a ser, de la imitación y reproducción a la creación, de la coacción y autoritarismo a la libertad y la expresión de la belleza.

Estas nuevas consideraciones didácticas en el campo de la educación artística se ven favorecidas ahora por las nuevas teorías y corrientes de pensamiento que se han dado en estas últimas décadas, como son la teoría del caos de Eduardo Lorenz, la teoría de las estructuras disipativas de Ilya Prigogine (Premio Nobel de Química, 1977) y la teoría de los fractales de Benoit Mandelbrot sobre la geometría de los cuerpos irregulares, planteamientos que dan nuevas perspectivas de análisis para el futuro de Educación por el Arte.

El manejo didáctico de la integración supone relacionar, anexar elementos en función de un tema eje, que puede denominarse: matriz temática, actividad generadora, experiencia motivadora, etc., y que por su propia dinámica de desarrollo van relacionando de manera espontánea otros lenguajes artísticos para lograr un mundo vivencial integrado, según los intereses y necesidades de expresión de los niños. En el plano práctico los temas ejes pueden ser las experiencias vitales, los hechos anecdóticos, los hechos circunstanciales, acontecimientos culturales del colegio y de la comunidad, etc. Existen, por cierto, artes que por su propia naturaleza son integradores, es el caso del teatro (comprende literatura, música, pintura y danza, según los casos).

Por nuestras propias experiencias el reto está en la elección del tema eje y en la forma de relacionarlos con los otros lenguajes artísticos. Las relaciones tendrán que surgir del propio desarrollo de las actividades, como surgen las hipótesis emergentes en una investigación donde el azar y lo aleatorio tienen presencia. Es aquí donde se crearán las relaciones multilíneas y polidimensionales de carácter radial, helicoidal, fractálico, dialéctico, divergente y analógico. Este eje a medida que va girando va presentando, como

en un prisma en movimiento, diversas caras, diversos enfoques que hacen la diversidad de acciones y alternativas de lenguajes artísticos. En esta dinámica se deben combinar las relaciones, porque en ellas está el secreto de la creación.

Experiencia de arte integrado

La profesora Bertila Hidalgo, del Colegio particular “Santa María Mazzarello” de Lima trabajó con alumnos del 3er. año de secundaria, y eligió como tema eje: el poema de Javier Heraud. “Yo soy un río”. La motivación integrada consistió en la lectura del poema, escuchar el sonido del río Chillón, el canto de pericos, asociación de recuerdos y anécdotas sobre paseos al campo, lectura del cuento “El Bagrecito” de Izquierdo Ríos y el comentario del poema “Yo soy un río”, observación de fotografías e ilustraciones. La expresión artística comprendió: creación de cuentos, testimonios, poemas, diálogos (para la escenificación), elaboración de dibujos y pinturas sobre los paisajes de la naturaleza y derivados de la interpretación icónica del poema y la representación teatral. Los alumnos eligieron dos diálogos y elaboraron la escenografía y sus máscaras, la experiencia se realizó en cuatro horas (dos por semana).

El testimonio de la profesora expresa “se logró algo increíble.” Los niños escribieron cosas preciosas, han creado cosas bellísimas que te hacen meditar tan profundamente como si se tratara de escritores ya maduros. Otro de los objetivos es sensibilizarlos al máximo, porque los chicos ahora se han vuelto tan pragmáticos, por la vida tan dura que llevan, no los conmueve nada, pues, ante un poema deben emocionarse, ante una canción alegrarse.

Se crearon cuentos sobre pez, la mariposa, el puente, el bote, la piedra. Diálogos sobre el río y la planta, comentarios de la lectura de “El Bagrecito” de Izquierdo Ríos. En artes visuales se hicieron representaciones del río, de las piedras, campos, puentes, animales, expresaron también en colores y formas las emociones sentidas. En el lenguaje musical escucharon y vieron el video del río Moldava, teniendo como fondo la música acuática de Haendel y de Dvorak. Para el teatro pidieron música de Beethoven.

La profesora agrega “Los chicos escribieron cosas bellísimas, reflejando lo que es la vida, el paisaje, la muerte”. Hicieron cuentos preciosos con música de fondo. Se expresaron de mil maneras, entonces se integró la literatura con las artes plásticas, con el teatro y con la música. El arte tiene como misión formar integralmente la personalidad del niño. La creatividad en primaria es más pura, en cambio en secundaria ya tienen la influencia de la T.V.

En la evaluación todos los trabajos fueron expuestos, cada alumno explicó lo suyo para unir la intuición con la racionalización (representación y explicación).

Se manejaron criterios de desempeño más que calificaciones cuantitativas.

Comentarios de los alumnos. –“Yo pienso que es un mensaje para salir adelante”. “Muy chévere, porque me ha permitido expresar. Una muchas veces se cohibe, pero con el dibujo, la poesía, la música, el teatro es otra cosa”. “Experiencias muy interesantes, muy diferentes a las demás, deben repetirse”. “Es una experiencia muy diferente a las que hemos estado acostumbrados”, “Me pareció una expresión muy buena y muy agradable, ya que a través del dibujo hemos demostrado lo que sentimos”. “Es una experiencia muy grata y muy divertida ya que todo salió de nuestra imaginación, para poder expresar lo que sentimos”. “El teatro es imaginación y es música”. “Nos dan música, teatro, dibujo, no solamente una cosa”. “Es una experiencia que me ha permitido expresar nuestra imaginación y así poder expresar lo que sentimos”.

BIBLIOGRAFÍA

- ✦ **CARNOY, MARTÍN Y CLAUDIO DE MOURA CASTRO**
¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina, Unesco-2000.
- ✦ **GIMENO SACRISTÁN, JOSÉ**
¿Qué es una escuela para la democracia? En: Tarea N° 45. Lima.
- ✦ **MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MED)**
Nueva Ley General de Educación y sus modificaciones. Lima, 2007-10-23.

- ✦ **DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR**
Lima, 2005. Unesco.
- ✦ **FORMULACIÓN DE LA POLÍTICA Y PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO EN EDUCACIÓN**
Buenos Aires, 2000.
- ✦ **SCHWARTZMAN, SIMON**
El futuro de la educación en América Latina y el Caribe. Santiago. Unesco 2001.
- ✦ **PANTIGOSO, MANUEL**
Educación por el Arte. Lima. INC. 1994.
- ✦ **PANTIGOSO, MANUEL**
Historia de Educación por el Arte en América Latina. Lima. URP 2001.
- ✦ **UNESCO**
Marco de acción de DAKAR, Tarea, Perú, 2001.
- ✦ **TRAHTEMBERG, LEÓN.**
Evolución de la Educación Peruana en el siglo XX. Lima, 2001.
- ✦ **CHIROQUE, SIGFREDO Y LUCIO VALER**
Pedagogía. Lima. Edit. UNMSM, 1999.
- ✦ **GIROUX, HENRY**
Los profesores como intelectuales. Barcelona. Edit. Paidós, 1990.
- ✦ **PRIGOGINE, ILSA Y OTROS**
El tiempo y el devenir. Barcelona. Edit. Gedisa, 2000.
- ✦ **MORIN, EDGAR.**
Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Lima Edit.
- ✦ **DERRAMA MAGISTERIAL 2007.**
- ✦ **LATORRE, BELTRÁN Y OTROS**
Bases metodológicas de investigación educativa. Barcelona. Edit. Torrasa, 1996.
- ✦ **ORTIZ, PEDRO**
La formación de la personalidad. Lima, Edit. Stella, 1997.
- ✦ **CALÍBRESE, OMAR**
El Lenguaje del Arte. Barcelona, Paidós, 1995.

Research on Arts Education in the U.S.: Advocating Existence & Questioning (E) Quality.

“INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE LAS ARTES EN EE.UU.: ABOGANDO EXISTENCIA Y PREGUNTANDO POR LA CALIDAD”

KAREN HUTZEL⁸¹

Generally, research and literature in arts education in the U.S. considers the quantity of arts education offerings (how much is enough?), quality of the curriculum (how should we teach the arts?), and equality of availability of arts education (who gets to have arts education?). General research has shown many benefits of arts education and also highlighted the diminishing availability of arts education for all children in the U.S. based on accountability initiatives such as No Child Left Behind that devalues arts education in schools. At the same time, many researchers are simultaneously engaged in conversations that address the way arts education is implemented, specifically within particular disciplines, including the value of arts integration. Focusing on visual art as one discipline within arts education, research particular to the quality of curriculum in that field is also examined. Conclusively, I believe arts education research in the U.S. is facing a challenge of purpose.

RESEARCH ON ARTS EDUCATION IN THE U.S.: ADVOCATING EXISTENCE & QUESTIONING (E)QUALITY

According to Gullatt...

Though volumes of documentation regarding the value of the arts in education line the shelves of professional libraries and support for the arts as part of a comprehensive educational program is the subject of articles, speeches, and symposia, when push comes to shove, when resources are precious, and when test results are published in newspapers, arts are the first to go.

(Gullatt, 2007, p. 211).

⁸¹ Estados Unidos, Ohio. Universidad de Columbus Ohio. Académica e investigadora.
www.columbus.edu/mision_vision.htm

Arts education research in the U.S. (as is probably the case internationally) is typically considered through the distinct arts forms—dance, drama, music, and visual art, to name a few. Research that covers all the disciplines of arts education generally addresses the benefits of arts education in an effort to continually justify the arts in education, or the absence of arts education, such as the affects of the No Child Left Behind Act (NCLB). Research that attends to the quality of the curriculum and the theoretical and philosophical underpinnings of the field is usually addressed within the particular disciplines.

Generally, research and literature in arts education considers the quantity of arts education offerings (how much is enough?), quality of the curriculum (how should we teach the arts?), and equality of availability of arts education (who gets to have arts education?). Unfortunately, while research has demonstrated multiple benefits of arts education (Gullatt, 2007), the current state of education and accountability has relocated arts education to a secondary subject. However, “the deterioration of arts is ironic because research findings show that the performing and visual arts challenge students to use reasoning skills—both concrete and abstract—to draw conclusions and formulate ideas” (Gullatt, 2007, p. 211).

Research has continued to suggest the arts to be frills, offered primarily to the privileged and gifted and talented (Day, 1998; Perrin, 1994), but the public generally agrees that the arts should be available to all students. Davidson & Michener (2001) published the results of a public awareness campaign survey, which found that 73% of respondents believed the arts to be important to children’s development and available to all students, not just the privileged. (Results were based on 1008 telephone interviews with adults over 18 from all over the U.S.). At the same time, 71% of the respondents of this study thought the current amount of arts instruction was adequate, a statistic that contributes to the difficulty of justifying funding for additional arts education programming (Berube, 1999). At the same time, a 1995 national report found that arts education was lacking in America’s schools (Carey, et al, 1995). Such disparities in perceptions of availability of arts education identified in research point to larger issues regarding quantity and equality of arts education for all children in the U.S.

I'll start with what research has shown to be beneficial about arts education. The arts have been found to contribute to active learning (Hamblen, 1997) through constructive curriculum (Catterall, 1998). Arts education has also been found to contribute to social development (Wilson, 1997), cognitive development (Shreeve, 1996), higher levels of academic achievement, better grades and standardized test scores, and better social attitudes (Catterall, 1998). The arts have also been shown to help students learn to respond to challenges (Larson & Walker, 2006) and stay in school longer (Catterall, 1998). Holloway and Krensky (2001) have described the arts from three distinct perspectives: they are civilizing (social), they express emotion and promote inspiration and self-discovery (psychological), and they are transformative through social and psychological connections. Their research has also suggested that the arts create spaces of possibility: "This free space is a possible world that breaks down social barriers and allows young people to name themselves, envision alternative realities, and engage in remaking their worlds" (Holloway & Krensky, 2001, p. 358). In 1991, the National Endowment for the Arts identified five roles the arts play in academics (Gullatt, 2007):

1. Arts can foster the development of students who are actively engaged in learning.
2. Arts contribute to the development of a creative, committed, and exciting school culture of teachers, students, and parents.
3. Arts can help generate a dynamic, coordinated, and cohesive curriculum.
4. Arts can build bridges to the larger community, to the broader culture, and to other institutions.
5. Arts can humanize the learning environment.

To summarize, research has defined multiple benefits of arts education for individual students, overall education, and school environments. The challenge may fall in the complexity of the education and these benefits within an era of high-stakes testing that does not take such complexity into consideration.

Although research has shown such multiple benefits of arts education, much research also highlights the diminishing availability of arts education for all children in the U.S. based on accountability initiatives that devalue arts education in schools. The government's No Child Left Behind Act has been criticized by arts educators for devaluing and negatively impacting arts education. "During the past twenty years, the accountability movement and its attendant testing have raised fears in the arts education community that schools will feel pressure to divert instructional time and resources toward tested areas of the curriculum, such as reading and math" (Mishook & Kornhaber, 2006, p. 3). Many researchers have argued the negative consequences of NCLB within education in general, such as the psychological results of high stakes testing on young children and the lost opportunity to develop independent learners (Boughton, 2004). This affect of NCLB on general education can be seen most clearly, though, through an examination of its impact on arts education.

Unfortunately, arts education has been described as becoming, again, a "luxury for the leisure class" (Campbell, 2001, p. 445), as we can see schools in poorer, minority communities losing arts programs due to funding disparities and standardized testing implications (Holloway & Krensky, 2001). Much research has shown decreases in arts education since NCLB (Mishook & Kornhaber, 2006). In direct response to such allegations and problems, Rod Paige, former U.S. Secretary of Education and a designer of the No Child Left Behind Act, "sent a letter to all U.S. superintendents of education advocating the reinstatement (or the preservation) of arts education" (Gullatt, 2007, p. 214). Paige claimed it was not the intent of NCLB to abandon arts education in schools, however this has been found to be a very significant and unfortunate consequence of NCLB's policies and practices (Wesson, 2006).

In a particular research study, Mishook and Kornhaber (2006) found that in schools in their study that served economically disadvantaged students, arts education was being used primarily to prepare students to take the exams. "Schools with high numbers of poor children face the twin dangers

of low-quality arts education and teaching practices where test preparation and curricular narrowing are more likely to take place in response to the introduction of high-stakes testing” (Mishook & Kornhaber, 2006, p. 10). Additionally, the quality of arts education curriculum since NCLB has been addressed. Chapman (2004), for instance, presented NCLB testing as responsible for arts education’s diminishing quality, particularly in schools that serve high percentages of poor children.

At the same time, many researchers are still engaged in conversations that address the way arts education is implemented, specifically within particular disciplines, including the value of arts integration. One such current running through research in arts education is a debate, so to speak, between those who favor arts integration (education through the arts) and those who favor discipline specific education (education for the arts), a debate marked by international dialogue and discussion. While there are many meanings of the term arts integration, there is little agreement as to whether it should be a goal of arts educators (Mishook & Kornhaber, 2006). Efland (2002) argued for arts integration in order to recognize and respond to the multiplicity of learners and to “enable individuals to find meaning in the world of art for life in the everyday world” (p. 77). In 1992, however, the National Art Education Association published a view that art education should retain its “integrity” and not used as a support for other subjects (NAEA, 1992). Generally, though, much research has shown positive results of arts integration, such as making connections and seeing bigger ideas through examination of various practices, which is often considered in research that attends to curriculum particular to the various disciplines within the arts. Arts integration also responds to the current interest in interdisciplinary education.

Let’s focus on one discipline within arts education –visual art– in order to examine research particular to the quality of curriculum in that field. While arts education research has worked to justify the importance, significance, absence, and benefits of arts education, the specific fields –such as visual art– within the arts have addressed quality of curriculum and

theoretical underpinnings of the field. In visual art education, for instance, research has addressed the topic of arts-based research (Barone, 2006; Eisner, 2006) and curriculum and content through topics such as social justice, ecological and environmental needs (Hicks & King, 2007), community and service-learning (Bastos & Hutzal, 2004; Hutzal, 2007; Taylor, 2002, 2004), artmaking (Walker, 2001), multiculturalism (Ballengee-Morris & Stuhr, 2001; Desai, 2003), and most influential at this point in time, visual culture (Taylor, 2007; Duncum, 2006). In art education, visual culture research has called into question modernist notions of art to broaden the field of art education to include media-driven imagery, everyday visuals and visual environments, as well as traditional visual art.

Another ongoing current in art education research is the attention paid to community-based initiatives that serve to promote art education that focuses on social justice through local and global initiatives (Bastos & Hutzal, 2004; Hutzal, 2007; Taylor, 2002, 2004). Community-based art education and service-learning, as methods for teaching art for social justice and local connections, have engaged researchers in utilizing pragmatic approaches to reach social justice goals through participation with local and global communities (Ulbricht, 2005). In my own research, I have investigated possibilities of art education through community art and service-learning for social reconstruction (Hutzal, 2007), sense of place (2006), attending to racial issues (Bastos & Hutzal, 2004), and social and emotional learning (Russell & Hutzal, 2007). I promote the application of community-based initiatives in both research and pedagogy as a methodology for promoting equality and opportunity and addressing social injustices.

I believe arts education research in the U.S. is facing a challenge of purpose. With government policies affecting the presence of arts education in some of our schools, educational inequalities become clear by recognizing who receives an arts education and who does not. Consequently, research that addresses the quality of arts education specific to the various disciplines may find issues of availability, quantity, and equality impacting the presence of arts education and the possibility for advancement of the particular field.

Conclusively, arts education researchers may struggle to establish the purpose of our work in this era of uncertainty and inequality, as we hold on for the next wave of policy changes.

BIBLIOGRAPHY

- ✦ **BALLENGEE-MORRIS, C. & STUHR, P. (2001)**
Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 34(4), 6-13.
- ✦ **BARONE, T. (2006)**
Arts-based educational research then, now, and later. *Studies in Art Education*, 48(1), 4-9.
- ✦ **BASTOS, F. M. C. AND HUTZEL, K. (2004)**
"Art in the Market" Project: Addressing Racial Issues through Community Art. *Journal of Cultural Research in Art Education*, 22, 86-98.
- ✦ **BERUBE, M. R. (1999)**
Arts and education. *Clearing House*, 72(3), 150-153.
- ✦ **CAMPBELL, S. (2001)**
Shouts in the dark: Community arts organizations for students in rural schools with "urban" problems. *Education and Urban Society*, 33(4), 445-456.
- ✦ **CAREY, N.; FARRIS, E.; SIKES, M.; FOY, R. (1995)**
Arts education in public elementary and secondary schools. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available at <http://nces.ed.gov/pubs95/95082.pdf>.
- ✦ **CATTERALL, J. S. (1998)**
Does experience in the arts boost academic achievement? A response to Eisner. *Art Education*, 51(4), 6-11.
- ✦ **CHAPMAN, L. H. (2004)**
No child left behind in art? Presented at the National Art Education Association Annual Conference. Denver, CO.
- ✦ **DAVIDSON, B. & MICHENER, L. (2001)**
National arts education public awareness campaign survey: Monograph. Washington, DC: Americans for the Arts.
- ✦ **DAY, M. D. (1998)**
Art education: Essential for balanced education. *NASSP Bulletin*, 82(597), 1-7.
- ✦ **DESAI, D. (2003)**
Multicultural Art Education and the Heterosexual Imagination: A Question of Culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 147-161.

- ✦ **DUNCUM, P. (2006)**
Visual culture in the art class: Case studies. Reston, VA: National Art Education Association.
- ✦ **EISNER, E. (2006)**
Does arts-based research have a future? *Studies in Art Education*, 48(1), 9-19.
- ✦ **EFLAND, A. D. (2002)**
Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. New York: Teachers College Press.
- ✦ **GULLATT, D. E. (2007)**
Research links the arts with student academic gains. *The Educational Forum*, 71, 211-220.
- ✦ **HAMBLEN, K. A. (1997)**
Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Arts Education Policy Review*, 98(3), 27-33.
- ✦ **HICKS, L. E. & KING, R. J. H. (2007)**
Confronting environmental collapse: Visual culture, art education, and environmental responsibility. *Stla educación udies in Art Education*, 48(4), 332-335.
- ✦ **HOLLOWAY, D. L. & KRENSKY, B. (2001)**
Introduction: The arts, urban education, and social change. *Education and Urban Society*, 33(4), 354-365.
- ✦ **HUTZEL, K. (2007)**
Reconstructing a community: A participatory action research study. *Studies in Art Education*, 48(3), 299-315.
- ✦ **HUTZEL, K. (2006)**
Challenging our students' place through collaborative art: A service-learning approach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 11(4), 125-134.
- ✦ **MISHOOK, J. J. & KORNHABER, M. L. (2006)**
Arts integration in an era of accountability. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 3-11.
- ✦ **NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION (1992)**
Joint statement on integration of the arts with other disciplines and with each other. *NAEA Advisory*. Reston, VA: National Art Education Association.
- ✦ **PERRIN, S. (1994)**
Education in the arts is an education for life. *Phi Delta Kappan*, 75(6), 452-453.
- ✦ **RUSSELL, R. L. & HUTZEL, K. (2007)**
Promoting social and emotional learning through service-learning art projects. *Art Education*, 60(3), 6-11.

- ✦ **TAYLOR, P. G. (2002)**
Service-learning as postmodern art and pedagogy. *Studies in Art Education*. 43(2), 124-140.
- ✦ **TAYLOR, P. G. (2004)**
Service-learning and a sense of place. *Journal of Cultural Research in Art Education*. 22(1), 33-44.
- ✦ **TAYLOR, P. G. (2007)**
Press pause: Critically contextualizing music video in visual culture and art education. *Studies in Art Education*, 48(3), 230-246.
- ✦ **ULBRICHT, J. (2005)**
What is community-based art education? *Art Education*. 58(2). p. 6-12.
- ✦ **WALKER, S. (2001)**
Teaching meaning in artmaking. Davis Publications.
- ✦ **WESSON, K. A. (2006)**
Drawing and the brain. *American School Board Journal*, 193(6), 34-35.
- ✦ **WILSON, B. (1997)**
The Quiet Evolution: Changing the Face of Arts Education. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 4

Educación Artística en Chile

Luis Hernán Errázuriz

Lina Barrientos

Alfonso Padilla

Julio Mariangel

“EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO”. HACIA UNA MODALIDAD DE EDUCACIÓN DIFERENCIADA ARTÍSTICA EN CHILE

LUIS HERNÁN ERRÁZURIZ¹

El propósito de esta ponencia es sintetizar las nuevas orientaciones de la educación artística en Chile a nivel escolar. La presentación consta de tres partes. Primeramente se hace una breve síntesis de algunas tendencias que han dominado la historia de la enseñanza artística en nuestro país. En segundo término, se exponen los principales criterios que orientan la actual reforma en Artes según el nuevo marco curricular. Finalmente, se presenta la nueva modalidad de Formación Diferenciada Artística de la Enseñanza Media, aprobada mediante modificación del Decreto Supremo N° 220, el 7 de enero del 2007, hecho que constituye un hito histórico en la educación chilena y que, potencialmente, podría representar un verdadero acontecimiento para la formación artística cultural de nuestro país.

Antes de iniciar esta presentación, es necesario reconocer la brecha que existe entre las políticas que está promoviendo el MINEDUC, como consecuencia de la reforma educacional, y la difícil, por no decir precaria, realidad que experimentan muchos establecimientos a lo largo del país en materia de educación artística. Por cierto, también existen algunas prácticas educativas que son dignas de elogio y reconocimiento. No obstante, a pesar de la histórica condición marginal de las artes en el currículo escolar², con prudente realismo podemos constatar que nos encontramos en un período interesante –aunque no sabemos qué tan auspicioso– para diseñar, perfeccionar e implementar políticas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación artística en

¹ Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. Asesor de la Unidad de Currículo y Evaluación UCE, del Ministerio de Educación de Chile. www.puc.cl

² Errázuriz, Luis Hernán (1994), *Historia de un Área Marginal*, Ediciones Universidad Católica, Santiago, Chile.

Chile. Este seminario internacional, junto a otras iniciativas similares que se están desarrollando en nuestro país, así lo demuestran.

I. ALGUNAS TENDENCIAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Para conocer la situación actual de la enseñanza de las artes, en primer término, es necesario plantear algunas consideraciones que faciliten una mayor comprensión desde una perspectiva histórica. En una breve reseña se pueden distinguir las siguientes características distintivas que configuran una imagen de lo que ha sido la Educación Artística en el sistema escolar chileno:

1. La enseñanza del dibujo, posteriormente, de la pintura, el canto y la música, la historia del arte y de otras manifestaciones artísticas, han formado parte de la educación pública de nuestro país por más de un siglo. Durante este período, el énfasis de la enseñanza artística en Chile se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico, vale decir, se ha colocado principalmente en el desarrollo de algunas habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, más que en la apreciación y reflexión en torno al patrimonio artístico o respecto a la producción personal y/o colectiva.
2. Aun cuando desde fines del siglo XIX se aprecia una tendencia a incorporar la apreciación estética, durante buena parte del siglo XX se puede constatar un fuerte predominio de la enseñanza del arte desde una perspectiva funcional. En este sentido, existen suficientes evidencias que permiten afirmar que esta enseñanza ha sido concebida, fundamentalmente, como un medio auxiliar para apoyar o complementar otras áreas del currículo tales como: historia, geometría, caligrafía, etc. Esta tendencia ha contribuido a que la asignatura de arte asuma una condición marginal, de inferioridad y dependencia en el sistema escolar.
3. Sin desconocer que se han hecho intentos para integrar nuestras expresiones culturales, el rol ocupado por el arte indígena, las manifestaciones folclóricas y lo que podríamos denominar el arte chileno y latinoamericano,

ha sido bastante pobre en la educación escolar. En este sentido, a lo largo de la historia de la enseñanza artística no se advierte una vinculación coherente y permanente entre los planteamientos formulados en los programas y nuestras propias características y circunstancias histórico-culturales. Más adelante ejemplificaremos a esta tendencia.

II. NUEVAS ORIENTACIONES CURRICULARES

La asunción del gobierno democrático, en marzo de 1990, encontró en el campo de la educación uno de sus principales objetivos programáticos³. Fue en ese contexto que se decidió impulsar la reforma educacional, para lo cual se implementó un conjunto de políticas e iniciativas, entre las cuales hay que destacar el diseño de un nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica y Media.

Aunque la Educación Artística no fue considerada como una de las prioridades de la reforma, hay que reconocer que las autoridades responsables del diseño curricular tuvieron una disposición favorable –y la sensibilidad estética– para incentivar y acoger nuevas orientaciones en materia de Educación Artística, de modo que la reforma también se proyectara a la enseñanza de las artes. En otras palabras, aun cuando el objetivo de diseñar un marco curricular y los esfuerzos para su implementación se concentraron principalmente en reformar las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales –como ha sido tradicionalmente en la historia de la educación chilena⁴–, la reforma de la Educación Artística no fue un simulacro, sino consecuencia de un proceso de transformación más amplio, que siempre tuvo como norte el mejoramiento de la calidad de la educación, para hacerla más pertinente, relevante y acorde con los desafíos del siglo XX.

³ El cambio del currículo escolar ha sido una práctica frecuente de los gobiernos que asumen el poder a lo largo de la historia educacional chilena. Desde 1860 a 1998 se han promulgado 12 planes curriculares para la Enseñanza Básica. En lo que respecta a la Educación Secundaria, entre 1843 y 1998 se han promulgado 20 planes curriculares. Véase: Errázuriz, Luis Hernán (2002). *Cómo Evaluar el Arte*. Tablas, pp. 240-241. Ministerio de Educación de Chile. Fontaine Editores.

⁴ Véase: Errázuriz, Luis Hernán (1993).

El cambio de nombre que asume al área, esto es, desde las Artes Plásticas a las Artes Visuales y Artes Musicales⁵, evidencia un cambio significativo de orientación, extendiendo el rango tradicional de la enseñanza para incorporar manifestaciones como la instalación, el video, las acciones de arte y los soportes computacionales. Así, por una parte se busca diversificar la Educación Artística más allá del ejercicio de algunas técnicas –tradicionalmente dibujo y/o pintura– incorporando diversos lenguajes de las artes contemporáneas; y por otra, se insiste en la necesidad de promover una concepción más pluralista de las artes, reconociendo que algunas manifestaciones de la cultura (juvenil, popular, local, étnica, entre otras) así como diversos productos del diseño y la artesanía, también configuran el panorama artístico actual. En otras palabras, este cambio no busca excluir los lenguajes tradicionales sino más bien incluir el cine, el video, los multimedia, el software, para ofrecer un currículo más amplio y diverso, es decir, más acorde con los soportes que utiliza hoy nuestra cultura. Por su parte, los establecimientos educacionales, de acuerdo a los intereses y proyectos del alumnado, las capacidades docentes y la infraestructura, la zona geográfica, sus raíces y prácticas culturales, deberían editar los énfasis curriculares resguardando el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

2.1. PRIORIDADES DE LA REFORMA EN ARTES

*Experiencia estética y vida cotidiana*⁶

Uno de los desafíos más importantes que plantea la reforma en el área de las artes consiste en promover la Educación Estética en la Enseñanza Básica y Media, lo que implica desarrollar la habilidad de (re)conocer y experimentar la sensibilidad, es decir, ejercitar nuestra capacidad de sentir en relación con

⁵ Producto de la reforma educacional, el año 1996, el área pasó a denominarse Artes, incluyendo Artes Visuales y Artes Musicales.

⁶ Estos planteamientos fueron elaborados en el Proyecto de investigación Fondecyt: Desarrollo de la Educación Estética: Teorías y Estrategias para la Enseñanza, cuyos resultados fueron publicados en: "Sensibilidad Estética: un desafío pendiente en la educación chilena." Instituto de Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile. Frasis Editores, Errázuriz, Luis Hernán (2006).

lo que percibimos, explorando la propia subjetividad, nuestras preferencias y rechazos, placeres y desagradados en relación con la vida cotidiana y sus representaciones simbólicas. Este propósito se evidencia nítidamente en los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios para ambos niveles, normativa que propone un enfoque de la enseñanza sustentado en la creación, percepción y la reflexión crítica del arte y del entorno cotidiano.

En consecuencia, de un modelo que históricamente ha privilegiado las dimensiones productivas, manuales y técnicas⁷, se busca transitar hacia una enseñanza que no sólo promueva la libre expresión y la creatividad, sino que también desarrolle la sensibilidad estética y la capacidad de pensar e investigar en torno al fenómeno artístico.

Si efectivamente queremos reformar y mejorar la calidad de la enseñanza artística, tenemos que incorporar niveles más exigentes de percepción, reflexión y crítica en relación con los procesos de investigación y de creación artística. En efecto, la enseñanza de las artes tiene que estar debidamente equilibrada entre lo que denominamos producción, léase creación artística, la apreciación, léase “lectura” de las obras y/o del fenómeno estético, y la crítica, vale decir, la elaboración de un “discurso” sobre las obras y nuestra experiencia estética.

Sin embargo, complementariamente –y más allá de las artes– también se propone desarrollar la sensibilidad hacia los objetos, imágenes, sonidos y espacios que conforman nuestro entorno cotidiano. La idea es promover la Educación Estética “en las artes” y “fuera de las artes”⁸, reivindicando así el valor intrínseco de la experiencia estética y su aporte a la construcción de nuestra identidad personal y social, de acuerdo a los escenarios culturales que estamos viviendo. Esto implica alfabetizar la capacidad de sentir, de experimentar y desarrollar los sentidos, de crecer en esta otra dimensión

⁷ Véase: Errázuriz, Luis Hernán (1993).

⁸ La idea de promover la Educación Estética en las artes y fuera de las artes es postulada por Betty Redfern en: “Questions in Aesthetic Education”. Allen and Unwin (Publishers), London, 1986.

—con frecuencia descuidada a nivel escolar— que supone conectarnos con nuestros sentimientos, emociones y corporeidad.

El interés por lo cotidiano y el entorno inmediato es otro de los aportes de la reforma, pues con ello queda de manifiesto que la experiencia estética involucra todos los niveles de percepción sensorial y no sólo la creación artística. Lo anterior supone incentivar una actitud más sensible frente a elementos del medio natural y cultural, reconociendo de esta forma la amplia gama de posibilidades que encuentra la Educación Estética en ambos escenarios. Con este propósito, se busca afinar la sensibilidad en relación con los diversos elementos que conforman el lenguaje visual y sonoro y cinético, procurando ir más allá de la mera percepción de cualidades formales, vale decir, estableciendo una vinculación más lúcida con las sensaciones corporales, los sentimientos, las emociones, los placeres y desagradados que provoca la experiencia estética.

De un modo complementario, también se sugiere una “lectura” sociocultural del fenómeno estético de manera que los estudiantes puedan reconocer dimensiones antropológicas, étnicas, tecnológicas, políticas, entre otras. Los alcances de este enfoque están dados por una “apertura de mente” en cuanto al desarrollo de la apreciación artística a partir de los materiales más diversos y, sobre todo, en el conocimiento y reconocimiento de la cultura local, nacional y latinoamericana como fuente inagotable de aprendizaje artístico, antropológico y de goce estético; desafío que, en el contexto de la globalización, es cada vez más necesario asumir.

En síntesis, de acuerdo a las nuevas orientaciones que establece la reforma educacional, el mandato de la ley es claro en cuanto a la importancia que adquiere la Educación Estética en el contexto de la enseñanza artística. Sin embargo, para realizar un trabajo académico que cumpla apropiadamente con los desafíos planteados, se requiere que el educador tenga acceso a una preparación más sólida en el campo pedagógico, específicamente en el ámbito de la Educación Estética. En este sentido, resulta imprescindible generar los espacios para fomentar el perfeccionamiento docente; de otro

modo, es poco probable que el plan propuesto pueda llevarse a cabo y, por lo tanto, menos proyectarse en el mediano y largo plazo.

La magnitud de los cambios y requerimientos que plantea la reforma hace necesario también fomentar la investigación en Educación Estética para contribuir de un modo más sistemático y consistente al desarrollo de esta área. Asimismo, es evidente que estos postulados suponen generar voluntad política y familiar, en cuanto a colaborar con estudiantes y docentes para hacer realidad esta propuesta en los establecimientos educacionales del país. Valoración del patrimonio cultural.

Otro de los objetivos fundamentales que asume la Educación Artística, a partir de la actual reforma educacional, es contribuir a promover el conocimiento, la valoración y la protección del patrimonio cultural. Este objetivo es particularmente apremiante en un mundo cada vez más globalizado. En efecto, si descuidamos la educación patrimonial, es muy posible que los niños y jóvenes que hoy día están en edad escolar ignoren el día de mañana sus propias raíces culturales.

Sin embargo, visto desde otra perspectiva, el fenómeno de la globalización no sólo representa una amenaza a la identidad cultural, también puede constituir un desafío, una oportunidad para reivindicar con mayor fuerza las tradiciones locales y difundir los bienes culturales de la Nación⁹. Nuevamente, si analizamos la historia de la Educación Artística en Chile podremos constatar que uno de los enfoques más recurrentes para abordar la dimensión patrimonial ha sido de corte tradicional nacionalista, es decir, se ha intentado reivindicar

⁹ Una visión compleja de la globalización, en la cual se analiza como amenaza u oportunidad, es la que desarrolla Bernardo Subercaseaux, Phd en Harvard y profesor y Vicedecano de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Al respecto el autor señala: "Es verdad que la globalización en curso acarrea un aumento de la cultura estereotipada (para algunos contracultura), una pérdida de la competencia de la Nación y del Estado en el campo cultural o comunicativo y una disolución de las monoidentidades nacionales más perdurables y tradicionales. Pero también es verdad que, junto a estas dinámicas homogeneizadoras, hay también dinámicas de heterogeneización y de aparición de nuevas voces e identidades culturales que, aun cuando no tengan una proyección nacional, implican un enriquecimiento de la vida cultural". En: Número Especial Revista Cultura "América en la Encrucijada Cultural"; Secretaría de Comunicación y Cultura, Santiago de Chile, abril, 1998, pág. 59.

la herencia cultural, ya sea precolombina, colonial o moderna, en gran medida para afirmar “la identidad nacional”; la cual generalmente se percibe amenazada por el influjo extranjero. En otras palabras, con frecuencia los intentos por rescatar el patrimonio artístico han sido motivados por actitudes, más o menos conscientes, de resistencia cultural¹⁰.

Pero no sólo como refugio se ha intentado promover una mayor conciencia patrimonial en la educación escolar. También un sentimiento nostálgico ha motivado el rescate de “nuestro patrimonio cultural”. Desde esta perspectiva, la añoranza melancólica hacia un pasado congelado, lo que podríamos denominar “una búsqueda arqueológica y romántica de la identidad perdida”, representa otra forma de recuperación y afirmación de lo propio frente a la permanente amenaza foránea que pareciera desfigurar, atrofiar, mutilar lo que, supuestamente, algún día llegamos a ser en el pasado. Frente a esta visión de la identidad y sus consecuentes implicancias en la educación patrimonial, cabe formular la siguiente reflexión:

“...si la identidad nacional no se define como una esencia incambiable sino más bien como un proceso histórico permanente de construcción y reconstrucción de la comunidad imaginada que es la Nación, entonces las alteraciones ocurridas en sus elementos no implican necesariamente que la identidad nacional o colectiva se haya perdido, sino más bien que ha cambiado”¹¹

En síntesis, nacionalismo, resistencia cultural, voluntarismo, nostalgia, una cuota de turismo y, por cierto un genuino esfuerzo educativo, son algunos de los ingredientes que han determinado la precaria enseñanza del patrimonio cultural a lo largo de la historia de la Educación Artística.

¹⁰ Por ejemplo, esta tendencia se puede constatar en el siguiente párrafo de *Historia de un Área Marginal*: “El interés por vincular la asignatura con nuestra identidad cultural estaba enmarcado dentro de la coyuntura proteccionista de la realidad nacional, lo que implicaba proteger y difundir el arte autóctono, actitud que emergió junto a la crisis económica y social de 1929. La interrelación entre estas tendencias (identidad cultural y nacionalismo) ya se había manifestado en una interesante publicación titulada *Dibujos Indígenas de Chile*, del profesor y arquitecto Abel Gutiérrez (...), obra que estaba destinada a reforzar la orientación nacionalista que tomó la enseñanza del dibujo en nuestro país.” Op. cit., p. 139.

¹¹ Bernardo Subercaseaux haciendo referencia a Jorge Larraín (Chilenidad: ¿pérdida o cambio? Mensaje, septiembre, 1997, Santiago, Chile. En: Revista Cultura “América en la Encrucijada Cultural”, op. cit, p. 57.

Con el objeto de ilustrar las orientaciones que primaron en el pasado y las que promueve la actual reforma educacional, a continuación se propone el siguiente cuadro comparativo, el cual, aun cuando no refleja adecuadamente los procesos de transición entre ambos modelos educacionales, sus posibles interrelaciones y matices, por lo menos ofrece un panorama global de sus orientaciones.

Enfoque tradicional	Enfoque de la Reforma
<ul style="list-style-type: none"> * Apreciación de grandes obras maestras, principalmente genios de la pintura y la escultura europea renacentista, barroca y del siglo XIX. * Recuperación y reivindicación de la identidad nacional. * Resistencia cultural 	<ul style="list-style-type: none"> * Apreciación de diversas manifestaciones artísticas, diseños y artesanías locales, regionales, nacionales, americanas y universales. * Conocimiento y valoración de las identidades que conforman diversas comunidades locales, regiones, naciones, zonas geográficas. * Respeto, conocimiento y diálogo cultural
<ul style="list-style-type: none"> * Identidad y patrimonio nacional entendido como legado cultural del pasado. * Patrimonio cultural tangible relacionado principalmente con edificios, iglesias, monumentos, cuadros y objetos, reconocidos como tales por instituciones públicas y/o privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Identidades y patrimonios culturales dinámicos, en permanente evolución: expresión del pasado, interactuando en el presente, proyectados hacia el futuro. * Patrimonio cultural tangible (edificios, iglesias, monumentos, objetos, etc.) e intangible (obras de teatro, danza, mitos, leyendas, supersticiones, etc.) reconocidos como tales por diversas instituciones, comunidades locales, centros culturales, otros.

III. SITUACIÓN DE LAS ARTES EN EL NUEVO CURRÍCULO

De acuerdo a los cambios curriculares que surgen con la reforma, la Enseñanza del Arte es obligatoria a lo largo de toda la escolaridad en la Formación Humanístico Científica, vale decir, desde primero Básico hasta cuarto Medio. En la Educación Básica el alumnado debe acceder tanto a la formación en Artes Visuales como en Artes Musicales. En lo que respecta a la Educación Media, el establecimiento debe, al menos, incluir Artes Visuales o Artes Musicales.

A continuación se reseña la cantidad de horas asignadas a la Educación Artística, considerando niveles de enseñanza, cursos y áreas de formación¹².

¹² Para mayores antecedentes véase: Errázuriz, Luis Hernán (2002), pp. 240-241.

3.1. EDUCACIÓN BÁSICA

La reforma educacional, implementada a partir del año 1996, dispuso que, en primero y segundo año, la Educación Artística, constituida fundamentalmente por Artes Visuales y Artes Musicales¹³, tendría tres horas semanales. En tercero y cuarto año Básico cuatro horas. En quinto y sexto año tres horas. Finalmente, para séptimo y octavo año se consignan cuatro horas, de las cuales dos son para Artes Visuales y dos para Artes Musicales. Esta normativa rige para todos los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios, es decir, tiene vigencia para la mayoría de los establecimientos del país, por cuanto sólo un porcentaje muy pequeño de colegios ha elaborado sus propios planes y programas.

3.2. EDUCACIÓN MEDIA

El marco curricular para la Educación Media Humanístico Científica, aprobado el 18 de mayo de 1998, se organiza en tres ámbitos: Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición. La Formación General incluye obligatoriamente nueve sectores de aprendizaje entre los cuales figura el de Educación Artística, representado por los Subsectores Artes Visuales y Artes Musicales, de los cuales uno debe ser considerado mínimo. Esto significa que el sector Educación Artística es obligatorio de 1° a 4° año de la Educación Media y los establecimientos pueden alternar o elegir uno de los Subsectores Artes Visuales o Artes Musicales.

3.3. EDUCACIÓN DIFERENCIADA: 3° Y 4° DE ENSEÑANZA MEDIA

La Educación Artística forma parte de esta modalidad de enseñanza y está representada por los subsectores Artes Visuales y Artes Musicales, en la medida que el establecimiento decida ofrecer Arte en el plan diferenciado.

¹³ El área de Artes Escénicas también es mencionada en los cursos de primero y segundo básico. Sin embargo, aún no se ha desarrollado un programa que permita su implementación de un modo sistemático, como ocurre con Artes Visuales y Artes musicales.

En consecuencia, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos pueden ofrecer, en tercero y cuarto medio, talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Múltiple. Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical.

De acuerdo a los antecedentes obtenidos por la Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc¹⁴, un 26,0% de la formación diferenciada que se ofrece en 3° y 4° Medio corresponde al área artística. De este porcentaje, un 15,3% está destinado a Artes Visuales y un 12,2% a Artes Musicales.

Tipos de organización de la oferta de Formación Diferenciada Subsectores abordados

Áreas/subsectores trabajados según dependencia del establecimiento	Municipalidad	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Total
Humanista	274 58,4	584 54,6	179 50,7	1037 54,8
Científico	246 52,5	599 56,0	208 58,9	1053 55,7
Artístico	94 20,0	256 23,9	142 40,2	492 26,0
Matemática	199 42,4	589 55,1	190 53,8	978 51,7
Idioma Extranjero	74 15,8	211 19,7	20 5,7	305 16,1
Filosofía	56 11,9	107 10,0	54 15,3	217 11,5
Educación Tecnológica	27 5,8	33 3,1	21 5,9	81 4,3
Educación Física	33 7,0	52 4,9	13 3,7	98 5,2

N = 1.891 alumnos.

¹⁴ "Muestra Nacional de Establecimientos que Imparten Enseñanza Media"; aplicada en los meses de noviembre y diciembre 2006, por el Subcomponente Seguimiento - Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. La información presentada en este documento incluye 242 establecimientos correspondientes a 2.249 estudiantes de 3° y 4° Medio.

Del estudio también se desprende que el porcentaje de cobertura del área artística varía considerablemente según la dependencia del establecimiento: Municipal (20,0%), Particular Subvencionado (23,9%), Particular Pagado (40,2%), vale decir, la oferta de formación diferenciada en artes es significativamente mayor en los establecimientos particulares, en comparación con los municipales y particulares subvencionados, tendencia que llama particularmente la atención si consideramos que las diferencias respecto a otras áreas son, en general, inferiores. Algunos factores que podrían influir en esta mayor demanda de los colegios particulares son, por una parte, la valoración y el reconocimiento del área artístico-cultural y su aporte al desarrollo personal y social, por otra, la disponibilidad de recursos humanos y materiales, la cual se puede evidenciar en infraestructura, talleres, insumos, etc. Asimismo, los establecimientos municipales y subvencionados ponen mayor énfasis en áreas de formación destinadas a reforzar, por ejemplo, Idioma extranjero y Educación física.

Un estudio anterior realizado por Seguimiento, Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC¹⁵ informa sobre la distribución de horas destinadas a la Formación Diferenciada Artística, de acuerdo a la oferta de talleres en Artes Visuales y Artes Musicales en 3° y 4° Medio.

¹⁵ La información contenida en el estudio tiene como fuente los cuestionarios sobre implementación curricular en segundo año de vigencia de los programas de estudio, aplicados en los años 2002 y 2003 a directores de establecimientos en 3° y 4° Medio, respectivamente. Del total de establecimientos que responden a la consulta sobre implementación curricular en los años 2002 (3° Medio) y 2003 (4° Medio), el 61,8% de establecimientos (de un total de 262), y 90,1% de establecimientos (de un total de 151), proporcionan información sobre formación diferenciada.

**Horas semanales destinadas a la formación diferenciada
artística 3° Medio y 4° Medio**

(N= 162 y 136 establecimientos)

Subsector Programa	3° Medio				4° Medio			
	N	Mínimo	Máximo	Promedio	N	Mínimo	Máximo	Promedio
<i>Artes visuales</i>	15	2	6	3,9	26	2	5	2,8
Audiovisual, fotografía, diaporama, video, cine.	7	2	6	4,1	16	2	5	3,0
Gráfica, pintura, escultura	5	2	4	3,2				
Artes escénicas, teatro, danza	1	6	6	6,0	10	2	3	2,5
Diseño múltiple	2	2	3	2,5				
Artes musicales	6	2	6	3,5	15	1	6	3,1
Composición musical	4	2	6	3,5	3	3	3	3,0
Apreciación musical	1	3	3	3,0				
Interpretación musical	1	4	4	4,0	13	1	4	2,9

IV. NUEVA MODALIDAD DE FORMACIÓN DIFERENCIADA ARTÍSTICA¹⁶

Como señalé al inicio de esta presentación, esta iniciativa legal, fruto del trabajo conjunto del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, constituye un hito histórico en la educación chilena que, potencialmente, podría representar un verdadero acontecimiento para la formación artístico cultural de nuestro país. Paradójicamente, es un hito tan relevante como desconocido o, dicho de otra forma, no ha sido debidamente valorado aún. En medio de un clima de farándula suele ocurrir que las noticias verdaderamente significativas, por ejemplo aquellas que pueden

¹⁶ Información extraída del Decreto Supremo N° 220, aprobado el 7 de enero del 2007.

contribuir a promover un modelo educativo más acorde con las necesidades culturales del país, pasan inadvertidas, no se difunden como corresponde o sencillamente son omitidas.

Esta tercera modalidad de Formación, que se suma a la Humanista Científica y la Técnico profesional, se realiza en una Escuela Artística en los dos últimos años de la Enseñanza Media. Representa un espacio donde se ofrece a los estudiantes con intereses, aptitudes y talentos artísticos la oportunidad de adquirir aquellas competencias que le permitirán especializarse en una mención comprendida dentro de las diversas áreas del arte, de acuerdo a lo que se presenta en el cuadro siguiente.

Área	Subárea	Mención
Artes Musicales		<ul style="list-style-type: none">• Interpretación Musical• Composición Musical• Apreciación Musical
Artes Visuales		<ul style="list-style-type: none">• Artes Visuales• Artes Audiovisuales• Diseño
Artes Escénicas	Teatro	<ul style="list-style-type: none">• Interpretación Teatral• Diseño Escénico
	Danza	<ul style="list-style-type: none">• Interpretación en Danza de nivel intermedio• Monitoría en Danza

Esta formación está orientada por los Objetivos Fundamentales Terminales establecidos en el perfil de egreso de cada área y mención. Estos describen las capacidades que debe dominar el alumno o alumna al cerrar el proceso formativo, expresando, por lo tanto, lo mínimo y fundamental que deben aprender para continuar su formación o iniciar el proceso de inserción laboral en su campo de desarrollo artístico.

Para cada mención se definen los objetivos que orientan la especialización. Para garantizar que ésta posibilite seguir aprendiendo y progresar en el desarrollo profesional, cada área o subárea comprende un conjunto de objetivos comunes que abarcan los siguientes dominios:

- **Producción**, se refiere a los procesos de generación de obras mediante la investigación artística, lo cual también involucra las capacidades de reflexión y crítica en relación con el fenómeno creativo y estético.
- **Apreciación**, comprende el desarrollo de la sensibilidad y del juicio estético dentro y fuera de las artes, el conocimiento de los diversos lenguajes artísticos y el desarrollo de un sentido de pertenencia cultural a través de la valoración del patrimonio artístico.
- **Reflexión y crítica**, implica el desarrollo de habilidades conceptuales y analíticas, la ejercitación del juicio crítico a partir del reconocimiento de la experiencia estética y de sus posibilidades de comunicación mediante diversos recursos: verbal, escrito, visual u otros.
- **Difusión**, se orienta al desarrollo de capacidades para establecer vínculos con la comunidad en relación con el ámbito artístico cultural, mediante el conocimiento de la gestión-estrategias de divulgación e intercambio de los sistemas de arte y de las industrias culturales.

La matriz temporal de esta Formación Diferenciada considera un tiempo mínimo semanal de clases de 38 horas, destinando un mínimo de 17 horas semanales para desarrollar la formación general de acuerdo a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de este ámbito, siendo obligatorio en este caso considerar a lo menos los siguientes subsectores: Lengua Castellana y Comunicación, Idioma Extranjero, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Filosofía y Psicología y Biología. La formación diferenciada tendrá un mínimo de 21 horas semanales.

Pueden acceder a esta formación diferenciada los estudiantes que hayan aprobado los objetivos y contenidos complementarios de la formación artística del primer nivel de Enseñanza Media en una escuela artística o que acrediten el dominio de éstos a través de una evaluación.

Resumiendo, de acuerdo a los antecedentes expuestos, hay evidencias que permiten afirmar que la Educación Artística en Chile se encuentra en proceso de cambio o, al menos, de renovación. En efecto, la diversificación y diferenciación del currículo artístico y, consecuentemente, el diseño de Objetivos

Fundamentales y Contenidos Mínimos que abarcan variados dominios cognitivos (producción, reflexión y crítica, apreciación y difusión), sumado a la nueva modalidad de Formación Diferenciada Artística aprobada el presente año por decreto ley, nos plantean un interesante desafío disciplinar y nuevas oportunidades de desarrollo profesional. Es en este escenario que nuestro trabajo como docentes e investigadores debe efectivamente contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación artística.

“ESCUELA EXPERIMENTAL DE MÚSICA “JORGE PEÑA HEN”. UNA EXPERIENCIA PARA COMPARTIR”

LINA BARRIENTOS PACHECO¹⁷

La Escuela Experimental de Música de La Serena, creada por Jorge Peña Hen hace 42 años, ha tenido un modelo educativo en el ámbito musical que se aproxima bastante a esta nueva modalidad para la educación chilena, que el Ministerio de Educación estaría poniendo en marcha a partir del año 2009. El propósito de esta exposición es mostrar algunos ejes esenciales del desarrollo de este modelo, considerando aspectos relevantes del contexto histórico que le dieron origen, y a partir de esta experiencia sugerir ciertos elementos a considerar en el diseño de una malla curricular para el área “*artes musicales*”, en sus menciones de *interpretación*, *composición* y *apreciación musical*.

La agenda contiene una reseña de hitos históricos que muestran la gestación de la Escuela, diseños de las mallas curriculares del *Plan Musical*, ofertas académicas durante estos últimos años para el *Plan Diferenciado* de tercero y cuarto Medio y sugerencias generales para la implementación de la nueva modalidad y bibliografía.

RESEÑA HISTÓRICA

La Escuela Experimental de Música inició sus actividades en La Serena el año 1965 con un propósito cercano a esta nueva modalidad de Educación Diferenciada Artística, es decir, formar músicos en la Región, de tal manera poder descentralizar la actividad artística cultural del país, formando intérpretes profesionales que pudiesen conformar orquestas sinfónicas en las

¹⁷ Chile. Académica. Universidad de La Serena. www.ulaserena.cl

regiones. El gestor de la idea fue Jorge Peña Hen, coquimbano de familia, nacido circunstancialmente en Santiago el año 1928, muriendo asesinado por “*la caravana de la muerte*”, en La Serena el 16 de octubre de 1973. Fue compositor y director, pero principalmente se destacó como gran organizador y creador de instituciones musicales, a través de las cuales desarrolló labores docentes y de extensión, logrando que la región de Coquimbo fuera reconocida como un centro de formación musical ejemplar para Chile y Latinoamérica.

El proyecto tuvo una primera etapa durante el año 1964. Contando Peña con el apoyo y colaboración de quienes constituían el Conservatorio Regional dependiente de la Universidad de Chile y la Sociedad Juan Sebastián Bach de La Serena, de las cuales era director y presidente respectivamente, creó “*el Plan de Extensión Docente*”, que consistió en seleccionar a 100 niños y niñas de cuarto preparatoria de cinco escuelas públicas de La Serena, a quienes dio una formación musical instrumental. La modalidad de funcionamiento fue: por la mañana las niñas y niños asistían a sus respectivas escuelas y por la tarde se dedicaban a la práctica musical. El trabajo fue arduo para todas y todos los involucrados en la experiencia, pero motivador, quizás debido al entusiasmo y energía que irradiaba el propio Jorge Peña. En diciembre de ese mismo año ofrecieron a la comunidad el primer concierto de la “*Orquesta Sinfónica de Niños de La Serena*”.

Con el propósito de facilitarles, a estas niñas y niños, sus estudios y su vida estudiantil, Jorge Peña gestionó la creación de una escuela JEC, es decir, una escuela con *jornada escolar completa*. Durante las mañanas asistían a la formación general y durante las tardes hasta las cinco, a la enseñanza musical. El *plan musical* consistió en la práctica de un instrumento, teoría y solfeo y práctica de conjunto. Con los años llegaron a conformarse tres orquestas sinfónicas, tres bandas sinfónicas, tres orquestas de cuerdas y variados conjuntos de cámara, todos ellos en sus respectivos niveles: infantil, medio y superior, ofreciendo conciertos en la región, en las zonas norte y central de Chile y en el extranjero: Argentina, Perú y Cuba. El Ministerio de Educación dio reconocimiento a esta modalidad con un decreto fechado el

18 de mayo de 1965, dándole la categoría de “Escuela Experimental Urbana de Primera Clase”:

Un año después, en 1966, se iniciaron actividades que dieron paso a una *“educación artística integral e integrada a la educación general”*. Surgió el Conjunto de Arte Dramático, cuyos resultados se manifestaron en la representación de la ópera infantil *“La Cenicienta”*, compuesta por Jorge Peña con texto de Oscar Jara. Esto permitió nominar a la escuela, por algunos años, “Escuela Experimental de Música y de la Representación”. Después de la muerte de Jorge Peña, durante un período de diez años, la escuela mantuvo un perfil bajo, el profesorado continuó con las actividades docentes y algunas de extensión con conciertos locales.

En 1982 con la reforma de las universidades chilenas, en las regiones dejaron de funcionar las universidades sedes, reconfigurándose como universidades regionales autónomas, las que debieron amoldarse al nuevo sistema económico que impuso el gobierno de la época, basado en la autogestión y el autofinanciamiento; de esta manera la Escuela Experimental de Música quedó bajo el gobierno de la Universidad de La Serena. En este marco las nuevas autoridades decidieron evaluar la continuidad o no de esta experiencia, principalmente por los altos costos que esto significaba. Para ello convocaron a connotados músicos de Santiago, quienes constituyeron una comisión evaluadora, presidida por el maestro Fernando Rosas, recientemente fallecido.

El maestro Rosas se las jugó por la continuidad, la que fue aprobada, y junto con la comisión propuso la reestructuración de la planta de profesores del Departamento de Música y del Plan Musical de la Escuela; contrataron nuevos profesionales, quedando sólo unos pocos de los antiguos en sus cargos. Con esto se le dio un nuevo impulso a la Escuela Experimental de Música, tanto en la docencia como en las actividades de extensión, potenciando el trabajo de las orquestas y bandas infantiles y juveniles. La Universidad de La Serena, en 1987 establece como una de sus cinco áreas prioritarias la *“música juvenil”*, lo que se ha mantenido hasta la fecha.

MALLAS CURRICULARES

En una primera etapa se impartió enseñanza desde quinto hasta cuarto año de Enseñanza Media, manteniendo un Plan Musical curricular de cinco horas pedagógicas, una de instrumento, dos de teoría y solfeo y dos de conjunto, estas cinco horas equivalían a las dos horas de educación musical de la modalidad científico humanista. Extracurricularmente estas horas se duplicaban con práctica coral y de conjunto, y triplicaban con los ensayos extras antes de un concierto o gira. El quinto básico tenía un curso adicional durante el primer semestre llamado Curso Exploratorio, donde niños y niñas probaban diversos instrumentos y eran guiados a la elección de uno de ellos según sus aptitudes.

Los cambios producidos con la reestructuración del año 1983 consistieron en agregar, al Plan antes mencionado, práctica coral con dos horas a los cursos de sexto y séptimo Básico y armonía a los tercero y cuarto Medio. En 1986 la Escuela amplió su matrícula a cuarto Básico y en 1988 a primero Básico, llegando a tener un total de 786 estudiantes. Este primer ciclo básico (cursos de primero a cuarto) tuvo una *educación musical* con dos horas, complementando la actividad musical con cursos extracurriculares como orquesta rítmica, flauta dulce, violín con el sistema suzuki y otros. Diez años después, coincidiendo con la última reforma educacional chilena, el Plan Musical fue reestructurado por una comisión, pero esta vez con una fundamentación teórica y experiencial producto de estudios y seguimientos del equipo de profesores que impartían las asignaturas de Educación Musical y Teoría y Solfeo. De estos estudios y conversaciones surgió una propuesta que se conserva hasta la actualidad (2007). En el primer ciclo básico (de 1° a 4°) el estudiantado tiene tres horas de Educación Musical enfocadas al apresto para la enseñanza instrumental, la lectoescritura musical y la práctica coral, integrando en cuarto año contenidos de lo que antes fue el curso exploratorio.

En el segundo ciclo básico, los quintos y sextos inician la práctica instrumental con una hora de instrumento y dos horas de conjunto (banda u orquesta),

lectoescritura con dos horas (ex teoría y solfeo, pero reconfigurada) y práctica coral con dos horas, quedando con un total de 7 horas. Estas cuatro asignaturas que hacen un total de siete horas son equivalentes a las dos horas del subsector *Artes Musicales*, promediando las calificaciones para quedar en una sola. Los cursos de séptimo y octavo sólo quedan con la práctica del instrumento, conjunto y lectoescritura.

En el primer ciclo de Enseñanza Media (1° y 2°) se mantiene instrumento con una hora y conjunto con dos. A modo de experimentación se instalaron dos asignaturas, una de ellas fue "*práctica coral*", cuyo propósito fue que el estudiantado continuara con la práctica del solfeo terminada en 8° año, cantando en coro con partituras. Esto no tuvo el éxito esperado, fueron muy pocos los estudiantes que asistían a clases, por lo que se optó por eliminarlo como asignatura y se dejó con carácter de *coro seleccionado*, pero con el tiempo dejó de funcionar. La otra asignatura es "*etnografía musical*", cuyo propósito es la comprensión de las prácticas musicales en distintas culturas, partiendo por la propia y por las prácticas musicales del entorno. En primer año se pone énfasis en las músicas del repertorio popular, considerando la amplia gama de géneros y especies que éste tiene, y en segundo el énfasis está puesto en las músicas del repertorio clásico o de arte, desarrollado en la cultura occidental europea. Lo particular de esta asignatura es el enfoque metodológico etnográfico para que se produzcan los aprendizajes, donde el estudiantado, aplicando técnicas de observación, entrevista y registro de campo, propio de la etnografía, y con la guía del profesor, se encuentra en la realización de las propias descripciones que explican una práctica musical determinada.

El segundo ciclo de Enseñanza Media (3° y 4°) continúa sólo con la hora de instrumento y las dos horas de conjunto, que como dije anteriormente puede ser orquesta o banda. Aquí el Plan Diferenciado, propio de la modalidad científico humanista, permite ofrecer tres o cuatro asignaturas con un total de diez horas, que refuerzan la formación musical, siendo elegido por aquellos estudiantes que han tomado la decisión de continuar sus estudios musicales en un nivel superior.

PLAN DIFERENCIADO

En la modalidad científico humanista existe un corpus de diez horas pedagógicas distribuidas en tres o cuatro asignaturas, para el segundo ciclo de Enseñanza Media (3° y 4°) distinguido como “*plan diferenciado*”, donde el estudiantado tiene la posibilidad de elegir, según sus intereses supuestamente vocacionales, entre una gama de ofertas que les presenta la institución educativa, que están preferentemente en los ámbitos de las ciencias, humanidades y las artes. En la Escuela Experimental de Música, en un principio el estudiantado tenía la posibilidad de inscribirse en asignaturas de los distintos ámbitos en forma mezclada, sin embargo en la actualidad estas se ofertan agrupadas por afinidad según los distintos sectores de aprendizajes.

Algunas de las asignaturas que el Departamento de Música de la Universidad de La Serena, durante estos últimos diez años, ha ofrecido al estudiantado de la Escuela Experimental de Música que ha elegido el “*plan diferenciado artes musicales*” son: piano funcional, música de cámara, lectoescritura, armonía, análisis de la composición musical, audición dirigida, historia de la música europea, historia de la música en Chile y América, informática musical, entre otras. Lo interesante es que tanto los programas de estas asignaturas como el nivel de exigencia por parte del profesorado que las imparte tiende a asemejarse al nivel universitario, de esta manera varios de estos estudios han llegado a ser homologables por asignaturas de las mallas curriculares para estudios musicales de instituciones de educación superior, como es el caso de la propia Universidad de La Serena.

El estudiantado de tercero y cuarto Medio de la Escuela que elige el *plan diferenciado artes musicales*, equivale aproximadamente a un cuarto o un quinto del total de estudiantes de este ciclo, esto significa que tenemos grupos entre nueve a once estudiantes por curso, dependiendo del año.

SUGERENCIAS PARA LA NUEVA MODALIDAD

A la luz de esta experiencia, más mi particular mirada desde las conversaciones pedagógicas y musicológicas que han nutrido gran parte de mi vivir profesional, me atrevo a proponer cuatro puntos esenciales y articuladores que deberían considerarse para el diseño y operatividad de una malla curricular para la línea *Artes Musicales en sus menciones Intérprete, Composición y Apreciación Musical*.

- *Apertura a la diversidad de repertorios*: esto se refiere a abordar los estudios de las músicas de arte o docta originarias de la cultura occidental europea, sin dejar de lado la música popular, las de raíz folclórica y las de tradición oral. Estudios musicológicos muestran el entrecruzamiento e hibridismo de elementos estructurales compositivos entre estos diferentes tipos de repertorios, los que se transforman en un incentivo para el estudiantado al llevarlos a la práctica interpretativa y compositiva, siempre que sean guiados por un profesional competente.
- *Transversalidad de lo musical*: son variadas las disciplinas de las ciencias sociales y ciencias fácticas que actúan como interdisciplinas para explicar fenómenos relacionados con lo musical, entre ellas la historiografía de la música, antropología de la música, semiótica de la música, psicología de la música, físico acústica, fisiología, geometría fractal, etc. En los sectores relacionados con la formación general de las escuelas artísticas bajo esta nueva modalidad, perfectamente podrían articularse contenidos humanistas y científicos, a modo de un contrapunto, con contenidos referidos al sonido, a la interpretación, al acto creativo, al contexto histórico y/o cultural de alguna práctica musical, etc.
- *Lineamientos para una secuencia del currículum*: la formación artística en general y la musical en particular debería diseñarse en forma integrada a la formación general que abarque el ciclo completo de la escolaridad, teniendo como base en la primera etapa una educación artística integrada que incentive y potencie la creatividad por medio del juego en forma permanente, en especial el juego corporal. La práctica sistemática de

un instrumento y el canto podrían iniciarse en el segundo ciclo básico, manteniendo en paralelo la práctica de conjunto, mejor aún si a esto se le agrega movimiento corporal o danza y expresión o actuación, como fue el caso de la ópera “La Cenicienta”, realizando esta práctica durante todo el resto de la formación escolar, en forma gradual, conjugando las habilidades que va desarrollando el estudiantado, a través de su permanencia en la escuela, en los distintos niveles que cursa. Ya en Enseñanza Media, particularmente en primero y segundo podría potenciarse la transversalidad que explicara anteriormente, además de apoyar al estudiantado con una fuerte orientación vocacional, realizada por un profesional que tenga ambas formaciones, de tal manera que sea un guía para ellos en la elección de la mención. Para los tercero y cuarto Medio, niveles en que se prepararán en las respectivas menciones, ya está dicho lo esencial en el diseño de los objetivos fundamentales terminales y contenidos mínimos, lo que resta es recalcar que esta formación debe ser entregada por profesionales que además de la especialidad tengan la práctica/experiencia de lo que están enseñando, y en lo posible una formación pedagógica.

- *Perfil profesional del equipo docente:* una escuela que se decida por la “modalidad de educación diferenciada artística” y que entre sus especialidades elija tener la línea “*artes musicales*”, debería considerar en su planta docente profesores de educación musical, instrumentistas en las especialidades de cuerdas, vientos, madera, bronces y percusiones; además de teclado y guitarra (clásica, folclórica y popular); a lo menos un compositor con habilidades para instrumentar y realizar arreglos; un director de coros y un musicólogo.

BIBLIOGRAFÍA

- ✦ **BARRIENTOS, LINA**
Construyendo una Historia de la Música Local. Módulo de Educación Musical del Programa MECE Media del MINEDUC, Chile, año 2000.
- ✦ **BARRIENTOS, LINA**
Jorge Peña. Entrada en el Diccionario de la Música Española e Hispanoamericana. Editor Emilio Casares, Madrid, España, año 2000.
- ✦ **CASTILLO, MIGUEL; JORGE PEÑA HEN (1928-1973)**
Música, Maestro y Humanista Mártir. Edición del autor en 50 ejemplares. Santiago, Chile, 2001.
- ✦ **CORTÉS, ELIZABETH**
Jorge W. Peña Hen, vida y obra. Requisito para optar al título de Profesor de Estado en Educación Musical. Profesora patrocinante Lina Barrientos. Universidad de La Serena, Facultad de Humanidades, Departamento de Música. La Serena, 1994.
- ✦ **MATURANA, HUMBERTO Y GERDA VERDEN-ZÖLLER**
Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, Chile, año 1995.
- ✦ **REYNOSO, CARLOS**
Antropología de la Música, de los géneros tribales a la globalización.
- ✦ **VOLUMEN II, TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD.**
Editorial SB, Colección Complejidad Humana. Buenos Aires, Argentina, año 2006.
- ✦ **YURI GRACIA, GUSTAVO Y LINA BARRIENTOS**
“Redescubrir nuestro hacer en la cooperación, desde un enfoque etnográfico, en el hacer musical en el aula”. En: Revista Temas de Educación N° 11, Departamento de Educación, Universidad de La Serena, año 2004.

“EDUCACIÓN DIFERENCIADA ARTÍSTICA: CONDICIONES PARA SU IMPLEMENTACIÓN, DADA LA REALIDAD DE LA DISCIPLINA ARTÍSTICA EN NUESTRO SISTEMA ESCOLAR”

ALFONSO PADILLA¹⁸

Ha sido interesante y enriquecedor para mí participar en este Seminario como panelista y agradezco al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes la invitación, no sólo por darme la oportunidad de incorporarme al debate en torno al estado del arte de la Educación Artística y sus desafíos futuros, propósito de su convocatoria, sino porque además me ha permitido reflexionar sobre la diferenciación, asociada con la Educación Artística, que no era un tema de estudio que había asumido. Es por esto último, entonces, que justifico mi reflexión sobre la educación diferenciada artística desde mi preocupación por la presencia de la disciplina en el sistema escolar y lo construido en el campo del conocimiento pedagógico sobre la disciplina artística y su enseñanza, la didáctica, y su intención de contribuir en la formación de profesores y profesoras entregando mejores orientaciones y herramientas para el desarrollo de su enseñanza en el Subsector de Educación Artística, y poder cambiar su deficiente presencia como disciplina en la formación de los estudiantes del sistema escolar, con el convencimiento que para revertir la baja valoración que tiene en la formación de alumnos y alumnas, que todos reconocemos y que por lo demás es una realidad a nivel internacional, el papel del profesor y profesora es prioritario y pasa por su formación didáctica.

Por lo anterior es que fundamento mis análisis sobre la Educación Diferenciada Artística que se piensa para nuestro sistema escolar, desde la reflexión pedagógica de la Educación Artística, como estructura disciplinar (semántica y sintáctica), analizándola desde el campo epistémico de la Educación y su

¹⁸ Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. www.puc.cl

relación con el Arte y en tal sentido, tensionando sus dos miradas reconocidas: la del Arte como medio educativo, que reconoce su origen en el planteamiento de la *“Educación por el Arte”* y la del *“Arte como fin educativo”*, que bien podríamos denominar la *“Educación para el Arte”*; intentando introducir pensamiento a la incertidumbre epistemológica que la propuesta presenta como planteamiento intermedio, al promover una *“Educación por y para el Arte”*, con el único propósito de aportar con algunas condiciones posibles de prever, desde esta mirada, para su futura implementación exitosa.

También, debo aprovechar la oportunidad para expresar que para mí ha sido una sorpresa muy gratificante y significativa el poder constatar que nuestro sistema educativo va a tener la posibilidad de implementar esta educación diferenciada en el área artística, porque verdaderamente la considero necesaria y puede llegar a ser un gran aporte para el desarrollo artístico y cultural del país y, por lo tanto, felicito a quienes se esforzaron y se están esforzando por hacer esto realidad. Ante lo expresado, por la importancia que le atribuyo y la responsabilidad por asegurar el hacer las cosas bien en su implementación, mi intención debe ser leída sólo como la de aportar algunas condiciones para su éxito, aportes que entrego con la libertad que poseo ante mi Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, España. Posición de observador externo, que no tiene la necesidad de plantearse bajo la presión de expresar lo políticamente correcto.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA ESCOLAR:

Comprender el Arte desde el punto de vista pedagógico nos lleva a asumir incuestionablemente cómo éste (el Arte), educa por sí mismo, ya que apoyándose en su perfección da a conocer al hombre cómo debería buscar su propia perfección. Gracias a la incorporación del Arte en el Sistema Educativo es posible enfrentar al alumno *“hombre”* con el propio *“hombre”*, revelado a sí mismo por su propia obra como creación humana. Es decir, la actividad

en sí acrecienta el mundo humano, no sólo en su presente sino también históricamente.

En el sentido anterior, lo que se ha ido desarrollando en relación a la mirada pedagógica del Arte permite reconocer su importancia en la educación por ser uno de los sistemas simbólicos por medio de los cuales el hombre comunica su percepción y elaboración de la realidad y también porque es uno de los sistemas simbólicos más antiguos y permanentes en el tiempo. Basta con recordar que el ser humano se expresó gráficamente por medio de símbolos plásticos antes de lograr estructurar un lenguaje escrito. Por otra parte, es también importante deducir, por la no existencia de registros como en lo visual, el rol expresivo que han ejercido las manifestaciones musicales y dramáticas en el hombre, desde la prehistoria, en su desarrollo equilibrado con el medio.

Es decir, a través del lenguaje simbólico propio del arte, desde sus diversas formas de expresión (visual, musical y dramática), el ser humano es capaz de exteriorizar sus ideas, sentimientos y emociones, expresando en sus creaciones su cosmovisión. Esto le permite, por una parte, conocerse a sí mismo y al ser capaz de apreciar las creaciones de otros, conocer otras visiones del mundo, logrando el crecimiento y enriquecimiento del marco de conocimientos que sustentan sus relaciones con el medio natural, social y cultural humano. El Arte es entonces un modo de conocer el mundo desde una perspectiva única y diferente, la del conocimiento estético.

El conocimiento estético se caracteriza por ser una aproximación holística a la realidad, pues en la creación, contemplación y apreciación de una obra de arte, participan activa y simultáneamente la sensibilidad, la percepción y el pensamiento, integrándose en la experiencia estética, lo físico y motriz, lo intelectual, lo afectivo, lo reflexivo, lo individual y lo social, lo material con lo inmaterial.

La experiencia estética, como dimensión procedimental de una educación artística, se sustenta en un sujeto activo que interactúa con el medio, que es capaz de percibir, evaluar, criticar y valorar una realidad, para finalmente ser capaz de recrear la realidad percibida en un producto concreto, ya sea

una obra plástica, musical, escénica, un objeto, un espacio arquitectónico, una creación literaria o poética e incluso un discurso crítico. Uno de los más importantes objetivos de la educación artística y estética es el lograr realizar el *Ser en el Hacer*.

El Arte, entonces, siendo un valor en sí mismo, fundamenta su presencia en el currículo escolar como medio educativo, formando hombres y mujeres que valoren lo artístico-cultural y la importancia de la creatividad desde toda acción humana, en todo orden de cosas, tarea que realiza a partir del desarrollo de las manifestaciones naturales¹⁹ expresivas plásticas, musicales, verbales y corporales, que están en potencia en los estudiantes y la interacción de éstos con la obra artística a través de la rica experiencia estética. En este sentido, la contribución al desarrollo cultural y creativo del hombre de las disciplinas artísticas se destaca por su contribución al complejizar la sensibilidad y el desarrollo del gusto, lo interpretativo, la crítica, lo identitario y el diálogo multicultural, al mismo tiempo que el desarrollo de la expresión creativa a través, de los distintos lenguajes artísticos.

Este planteamiento teórico, que bien podría ser considerado como “Neo Educación por el Arte”, porque conserva los principales aportes de su planteamiento teórico de origen sobre la mirada educativa del Arte en la educación y por la incorporación de nuevos que superan la mirada expresionista que imperó en el siglo pasado (pero que aún perdura en algunos sectores), obligando a una renovada traducción pedagógica de las disciplinas artísticas, de manera disciplinar y comprensiva en el presente, nos expresa convincentemente que en educación son dos los canales de desarrollo: la apreciación del mundo natural y cultural que rodea al discente, el que conlleva un desarrollo valorativo de él mismo y que permite a su vez la potenciación de sus propios valores como persona integrada al entorno, y de manera consubstancial, una experimentación por medio de la expresión, que no pretende ser una actividad que tienda a una especie de competencia con el artista creador,

¹⁹ Una explicación de este planteamiento del autor se puede encontrar en “Arte y educación: dos caras de una misma moneda”, publicado en Revista Educarte N° 32/33, pp. 3-11. 2006.

sino que por sobre todas las cosas constituya un lenguaje propio y personal, por medio del cual los educandos pueden iniciar un diálogo entre su mundo interior y exterior, en un mutuo aporte enriquecedor. Se entregan, pues, herramientas para que los/las discentes clarifiquen su identidad cultural, sus propios valores personales y el respeto hacia otras culturas, a partir de ese contacto dinámico con la naturaleza y la creación humana.

Con ambos canales, apreciación y expresión, interactúan tres ejes: *el de la sensibilización estética*, el del *desarrollo cultural* y el *del desarrollo de la producción artística*, dando cuenta de una acción pedagógica incomparable en pro del desarrollo integral (cognitivo, afectivo y psicomotor) de los educandos, gracias a la manera como esta educación no sólo les acerca a la realidad que les rodea, sino que les ayuda a aprehenderla, a transformarla en conocimiento activo, por medio de acciones vivenciales, armónicas e integrales, en un marco iluminado por los valores estéticos.

Así, también en paralelo a lo anterior, las disciplinas artísticas facilitan en los/as estudiantes el comprender los aspectos históricos, sociales y culturales de distintos trabajos artísticos, propios y ajenos, de manera que reconozcan su vinculación con el momento histórico, social y cultural en que fueron creados y con el que viven ellos, promoviendo un entendimiento de las relaciones que existen entre el Arte y su vida, el Arte y la comunidad, el Arte y las otras artes, y el Arte y las demás asignaturas que cursan, ayudándoles a formar una definición personal de las distintas manifestaciones artísticas, de las propias y del Arte, propiamente tal.

En este fundamento actualizado que hemos consensuado sobre el papel del Arte en la Educación, reconociendo que es una mirada optimista del Subsector Educación Artística, puesto que aún está bastante distante en su real bajada al aula en el sistema escolar, es un espacio insustituible en el currículum escolar, donde los/as estudiantes en interacción constante debieran asumir que sus expresiones son tan válidas como las de los pares y adultos de la comunidad, que pueden expresar sus ideas, sentimientos y emociones, que son creativos sin necesidad de sujetarse a los parámetros

de otros, cuando es posible y que además pueden obtener un conocimiento más amplio de la cultura en que están situados, de la del otro diferente, de la de su comunidad, de su región y del mundo, y por lo tanto reconocer y valorar la existencia de diferentes formas de expresión, incluyendo las propias y las ajenas y que lo que importa para el positivo desarrollo humano actual es promover el diálogo intercultural y no marcar las diferencias.

Dado que es en el contexto explicado donde se debe insertar una Formación Diferenciada Artística, su justificación debe ser clara y demostrativa entregando razones que en ningún caso debieran entenderse como paliativas a la deficiente formación que se entrega en la educación general, sino, por el contrario, como requerimiento por satisfacer necesidades formativas que el sistema general no está llamado a realizar. Es decir, ante la necesidad de responder, por un principio de equidad (igualdad de oportunidades), a alumnos y alumnas con reconocido talento o aptitudes específicas artísticas que requieren una atención especial. Entiendo que desmembrar un sistema, como en este caso, el escolar, tiene que ser por causas que hacen cambiar la función del Arte, educativamente hablando, sobrepasando su responsabilidad de asumir únicamente como medio.

Quiero decir con lo anterior, que una educación diferenciada justifica su necesidad, en la medida que agrega a las intenciones formativas que la disciplina tiene como responsabilidad desarrollar en el sistema escolar general, el asumir además, su preocupación por el desarrollo de aprendizajes relacionados con la creación artística (algo no menos complejo), puesto que el sistema escolar plantea la creatividad como desarrollo de la personalidad y a la atención de lo artístico con perspectivas de especialización que permitan acercar al estudiante a alguna formación profesionalizante relacionada con el área.

En cualquier caso, por las características propias de lo artístico, como manifestación y lenguaje propiamente humano vivenciados a través de sus diferentes géneros, no cabe dudas que en lo formativo necesitan de propuestas curriculares especiales para atender a alumnos y alumnas, que

por su talento y aptitudes difícilmente se podrán desarrollar en forma plena artísticamente en el sistema escolar general y requieren, por tanto, de una atención diferenciada para tal efecto, una Educación Diferenciada Artística. El satisfacer claramente la demanda especificada obliga a un planteamiento curricular con explícita y potente base en la interdisciplinariedad (incluyendo las disciplinas de formación general y las propias artísticas en función de las especialidades propuestas), entendida como espacios de confluencias en la formación integral del/la futuro/a artista o experto/a en lo cultural artístico.

Desde esta perspectiva es que me permito plantear cuatro aspectos a considerar, que se deben entender interrelacionados y no como únicos, pero que según mi forma de observar la situación estimo son necesarios para asegurar el éxito de la implementación de la propuesta de diferenciación comentada, los que detallo a continuación:

Dado que constituye un ámbito de formación complejo, es necesario un marco epistemológico que sustente el modelo implícito de la propuesta. (Cuatro complejidades: la educativa, la del alumno/a, la artística, la del currículo de formación).

Es importante para toda traducción curricular, la existencia de un marco teórico que permita una operativización a nivel macro y microcurricular que respete las intenciones para el que fue creado.

La propuesta de educación diferenciada, en tal sentido presenta cuatro complejidades que son necesarias aclarar y en tal sentido es que planteo un marco epistemológico que dé cuenta clara y fundamentadamente de cómo se está entendiendo lo educativo, al alumno y alumna, lo artístico y un currículo para esta formación.

Algunas interrogantes nacen en torno al tema que me interesa compartir a modo de ejemplo. Desde lo educativo: qué tipo de persona se intenta formar, dado que su carácter no es profesional; qué es lo que se entiende por promover un desarrollo más integral de la persona y qué valida la existencia

de la diferenciación. Desde el alumnado: cómo se entiende éste y qué justifica su atención especial y en tal sentido, cómo se está entendiendo la vocación, el talento y las aptitudes artísticas y sobre todo, cómo se fundamentan pedagógicamente estos aspectos en el planteamiento de desarrollo gradual que se propone para las Escuelas y Liceos Artísticos, cuáles son los perfiles en cada mención que se buscan promover. Desde lo artístico, quizás lo más relevante es qué función cumple el Arte, como disciplina, en este tipo de formación (medio, fin, ambos) qué planteamiento existe sobre la creatividad artística, qué es más compleja que la creatividad como factor de personalidad asumida en el sistema escolar general. Por último, desde el currículum, qué orientaciones se dan para operacionalizar la idea de integralidad planteada y dado que se intenta enunciar competencias, cómo se deberá traducir este currículum basado en competencias, que desde luego el sistema escolar general no posee, cómo se entiende y justifica la interacción de las artes y la matriz curricular que se está pensando para esta formación. En el contexto expresado y dado que en el debate del Seminario se explicó que no es “Educación por el Arte”, será importante hacer el esfuerzo por fundamentar qué es, puesto que el identificar lo que no es, aparte de que es más fácil de argumentar, por sí sólo no permite tener claridad sobre el significado de la existencia de algo.

Se debe definir su verdadera identidad como propuesta formativa: qué es lo que la diferencia de lo que existe en el ámbito nacional. (Qué es lo distinto de lo que se pretende desde el Subsector Educación Artística del Sistema escolar general; en qué se debiera diferenciar de lo que se realiza en Academias y Conservatorios; qué la hace diferente de lo que se realiza en la formación Técnico Profesional).

Los antecedentes demuestran que la propuesta fue acogida favorablemente por el Consejo Superior de Educación, destacando sí, como principales observaciones, por una parte, que el Ministerio de Educación analice la posibilidad de introducir una modificación a la LOCE, agregando este nuevo tipo de Licencia Media Artística a las existentes (Científico-Humanista y Técnico Profesional), certificación que posibilitaría a sus egresados el acceso

a estudios superiores en cualquier centro de formación artística tanto nacional como internacional, así como a una inserción laboral, además de un reconocimiento específico a las escuelas artísticas, que no queda acreditado desde la única Licencia de Educación Media existente y, por otra, que se les informe sobre el dispositivo evaluativo que se diseñará para el ingreso tardío de estudiantes a las escuelas artísticas o cambios de áreas de formación dentro ellas, que el Ministerio contempla, puesto que desean conocer su forma de aplicación y requerimientos.²⁰

A partir de la información favorable del Consejo Superior de Educación dada a conocer, las atribuciones legales que el Ministerio de Educación posee y la existencia de Liceos Artísticos, decreta la incorporación en el Anexo del Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación, de un Capítulo VII que fija Objetivos Fundamentales Terminales para la Formación Diferenciada Artística de la Enseñanza Media, la que debiera entrar en vigencia en el año 2009 en 3er año de Enseñanza Media y en el 2010 en 4to año de Enseñanza Media, formación que deberá tener un mínimo de 21 horas semanales, acompañada de una formación general (determinando la incorporación de al menos seis subsectores específicos) con un mínimo de 17 horas semanales. Los antecedentes dados a conocer y otros analizados permiten identificar, principalmente, justificaciones que apuntan a la necesidad de entregar un reconocimiento específico a la formación que se está realizando en las Escuelas y Liceos Artísticos, la regulación curricular de los mismos y la de generar un espacio a los/las estudiantes con intereses, aptitudes y talentos artísticos, para su desarrollo, razones que desde luego son muy significativas, pero que al profundizar analíticamente sobre su contenido resulta interesante interrogarse sobre aspectos no desarrollados y que pueden llevar a confusión, pero además, principalmente porque es necesario realizar justificaciones muy fundamentadas para reconocer la

²⁰ Objetivos Fundamentales Terminales de la Formación Diferenciada Artística Tercer y Cuarto Año Medio. Objetivos y Contenidos Adicionales de la Formación Artística Educación Básica y Primer y Segundo Año Medio.

Registro de Propiedad Intelectual N° 168.680.
Ministerio de Educación, República de Chile.

importancia de romper sistemas (el educativo general) al crear otro subsistema (pueden existir justificaciones asumidas en esta educación diferenciada que servirían para desmembrar también otras áreas y disciplinas). A lo que me refiero es argumentos sólidos para responder a preguntas como: ¿por qué Educación Diferenciada en Educación Artística y no Educación Diferenciada en Matemática u otra?

Ante lo anterior, sería importante encontrar una fundamentación que demostrara que esta propuesta no es hacer bien lo que se está haciendo mal en el sistema escolar general en Educación Artística, sino más bien explicar qué agrega y la hace diferente, dada las condiciones especiales de los alumnos y alumnas que intenta formar, en tal sentido, bajo qué argumentos se sustenta que esta formación no es sinónimo de una Academia o un Conservatorio, qué la diferencia, pensando que quizás sería interesante adoptar en parte la rigurosidad formativa artística que algunas poseen. Pero también esta aclaración es válida para entender el por qué se diferencia de la formación Técnico Profesional, donde es posible encontrar programas de formación en el área, como por ejemplo, la relacionada con diseño, que la Educación Diferenciada en Educación Artística, en el área de Artes Visuales, contempla como propuesta de mención.

Para asegurar su operativización y traducción válida, será importante aclarar, desde los dominios definidos en la propuesta, los oficios para los que estarían siendo preparados los/las alumnos/as en cada mención. No es posible generalizar en todos la existencia de la "competencia" como dominante, también existen de dominante "talento" como el actor, el músico, compositor, poeta, artista visual o mixtos de dominantes "competencia y talento" como el diseñador, decorador o arquitecto.

La condición tratada en el punto anterior sirve como base para aterrizar sobre lo que implica ésta y quizás justifica, además, el relevar la importancia

de la fundamentación²¹ epistémica y la necesidad de una claridad acerca de la identidad del programa. Esto nace simplemente al analizar los oficios en los que se propone preparar a los estudiantes desde el entramado de la propuesta, la que plantea para sus tres áreas (Artes Musicales, Artes Visuales y Artes Escénicas, esta última: dividida en dos subáreas), una serie de objetivos comunes agrupados en dominios, donde se pueden identificar cuatro tipos de funciones: la del creador artístico, la del apreciador, la del crítico y la del gestor, esquema que se repite en la propuesta de Objetivos Fundamentales Terminales para las dos áreas y dos subáreas. A esto se agregan diez menciones que se explican a través de capacidades a desarrollar en los/as estudiantes, algunas más claramente coherentes que otras en relación a los dominios y las funciones dadas a conocer. Por último, es importante destacar dos cosas en relación a las menciones: la intención de interpretar las funciones: creador artístico, apreciador, crítico y gestor, no quedando claro en todas las áreas²² e incluso, por el grado de especificidad de la mención, claramente no es posible respetar la inclusión de las cuatro funciones y la aplicación de diferencias para definir la mención (ejemplo: Composición Musical v/s Artes Visuales v/s Monitoría en Danza), nombres que por constituirse en ejes articuladores y pertenecer a una misma línea formativa debieran estudiarse para asegurar la traducción coherente e impedir alguna posible dificultad para operacionalizar eficientemente la propuesta. La misma situación es posible detectar al relacionar las áreas con sus menciones. Destaco el área de Artes Visuales, donde aparte de observar que se aplicó un criterio distinto que las otras en la determinación de sus menciones, resulta difícil de comprender su relación.

Sobre lo expresado, algunas reflexiones: cada mención implica funciones que demandan la movilización de “saberes”, “saber hacer” y “saber ser” distintos, que por sus características y énfasis formativos no necesariamente debieran

²¹ Decreto N° 0003 del Ministerio de Educación fechado el 5 de enero del 2007, totalmente tramitado con fecha 20 de marzo del 2007.

²² Sugiero estudiar la validez del dominio llamado de apreciación, puesto que es difícil de comprender si no consustancialmente a los otros dominios, siendo más clara la presencia de sólo tres funciones: la del creador artístico, la del crítico y la del gestor artístico-cultural.

ser coherentes con las intenciones formativas generales que se plantean desde las áreas, como al parecer se intentó respetar en las capacidades que se pretenden desarrollar en las menciones (en la información analizada no encontré perfiles de cada mención), en tal sentido, por lo propio de cada función, se debe aceptar que en unas domina fuertemente la competencia, en otras domina fuertemente el talento o en otras ambas, sin embargo, se deduce que se está pensando que en todas se promueve el desarrollo de competencias como dominante, problema que no es menor, porque se debe reconocer que las menciones presentan grados de complejidad y profundidad en el ámbito del conocimiento distintos y necesarios de clarificar. Esto es importante, porque podría existir la posibilidad de traducciones a nivel meso y microcurricular diferentes a como se están pensando, por ejemplo, que la meta principal sea una, pero que facilita posibles salidas en el proceso formativo de los estudiantes, desde sus aptitudes y rendimiento, más que desde una definición temprana. Por lo anterior, y dado que no es posible entender el sentido o lógica con la cual se pretende estructurar la propuesta en cuanto a las intenciones formativas, es relevante estudiar más profundamente este aspecto para claridad en su futura bajada como plan de estudio y matriz curricular, por su necesaria flexibilidad y variedad de posibilidades, que permita respetar la propia heterogeneidad que debe asumirse como área formativa compleja, facilitando el asumir verdaderamente las diferencias propias de la formación de un creador artístico, de un crítico artístico o de un gestor artístico-cultural, que se está pensando, según mi traducción.

Se debe asegurar una articulación curricular que permita los nexos verticales y horizontales formativos. (Intra e Inter).

La experiencia existente a nivel nacional con educaciones diferenciadas, paralelas a la Científico-Humanista, es la formación Media Técnico-Profesional, en la que se combinan actividades curriculares (subsectores) de una formación general con las propias del área de diferenciación, similar a la propuesta, existiendo grandes problemas para conformar un plan de formación coherente, integrado y eficiente. Es posible encontrar en estos Liceos que los alumnos y alumnas transitan paralelamente en dos líneas de formación, la

Científico-Humanista y la Profesional, que difícilmente se desarrollan coherente e integradamente, donde por lo general es posible observar una ausencia de significación de las disciplinas de formación general por parte de los que este tipo de formación debe estar clara y sólidamente basada en la interdisciplinariedad, entendida como espacios de confluencias en la formación integral, en el caso analizado, del/la artista, el/la crítico o el/la experto/a en lo cultural artístico en formación, pero además, porque es condición ineludible en planes de estudios que ofrecen posibilidades de profesionalización. Lo expuesto obligará a la explicitación y entrega de claros lineamientos que aseguren un serio y fuerte trabajo responsable de interprofesionalidad entre los que participan en la formación, entendida como una forma natural de compartir y consensuar visiones, pero además como un modo necesario de intercambio disciplinar y pedagógico constante.

Determinar y explicitar cómo se va a entender y se desarrollará la interdisciplinariedad y la interprofesionalidad de los formadores pasa a ser una condición importante que se debe fundamentar, para asegurar que la implementación y desarrollo del futuro plan de estudio contemple y se realicen las articulaciones verticales y horizontales que son necesarias asumir y que se producirán, no cabe dudas, por la complejidad formativa propia de una Educación Artística como la pensada. Sobre el particular, si bien un alumno pudiera estar desarrollando el pensamiento artístico, prioritariamente por medio de un lenguaje específico, las artes en general suelen manifestarse relacionadas entre sí, incluyendo aspectos de las otras, como suele pasar, por ejemplo, con la Interpretación Teatral que puede incluir aspectos de Artes Visuales, Danza y Música. Sólo al dar la oportunidad coordinada de encuentros entre las manifestaciones artísticas, ya sean visuales, auditivas, en movimiento y estas con las disciplinas de formación general o multidisciplinarias, permitirá a los/as estudiantes adquirir herramientas para acercarse a ellas, vivenciarlas y valorarlas.

“EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE; UNA MIRADA DESDE LA CULTURA TRADICIONAL”

JULIO MARIANGEL TOLEDO²³

El arte es una *expresión-creación* que constituye un lenguaje que ha acompañado al hombre en todo su proceso de hominización, y cumple funciones esenciales en la formación de los sujetos, favoreciendo el desarrollo de la sensibilidad, la capacidad de expresión y apreciación estética; así como el conocimiento y valoración de nuestro patrimonio artístico. Asimismo, estas funciones, propias de la naturaleza de las Artes, constituyen, además, un valioso complemento al desarrollo cognitivo permitiendo diversificar los modos de conocer y las maneras de construir y percibir mundos.

Sin embargo, en la historia y aun en la actual situación de la Educación Artística en nuestro país se observan algunos aspectos que podrían considerarse como una “tendencia” en el enfoque que de ella se ha hecho y hace aún en el presente. Esta situación ha permitido –en opinión del suscrito– el desarrollo de consecuencias atentatorias para una formación integral del educando.

Estos aspectos serían:

- Se enfatiza el valor del producto como “obra terminada”, en detrimento del “proceso” que ha hecho posible su existencia. Con ello, se tiende a desconocer el valor formativo de este “proceso como experiencia estética”.
- Lo anterior permite a la vez (o crea como consecuencia) una menor participación de esa experiencia, dejándola sólo a aquellos educandos que poseen las condiciones y/o habilidades para tales prácticas,

²³ Chile. Director de Extensión y Ballet Folclórico. Universidad Austral de Chile. jmariang@uach.cl. Universidad Austral. www.uastral.cl

excluyendo a quienes no cumplen con los parámetros establecidos por esta tendencia.

- En concordancia con lo anterior, la actual enseñanza del Arte presenta una orientación pragmática en su aplicación pedagógica, no preocupándose de la totalidad de los educandos en cuanto a un desarrollo de un ideal de belleza y sentido ético, con lo cual se minimiza, en la mayoría, la ejercitación de las capacidades sensitivas y expresivas que son precisamente, lo que los caracteriza y diferencia de las otras especies.
- Por lo tanto, postergar el desarrollo de las capacidades expresivas y sensitivas a un plano secundario es limitar la personalidad, como asimismo, las posibilidades de un conocimiento más completo y fundamentalmente, las necesidades de comunicación con otros y consigo mismo.

Prescindir del arte significa privarse de experiencias culturales de enorme importancia, incluso de los muchos nexos que estas experiencias propician con otros sectores del aprendizaje y la expresión. En este contexto, se evidencia plenamente al valorar lo mucho que los educandos hacen con el Arte y en relación con él.

No hay que olvidar que un ambiente rico en estímulos sensoriales favorece grandemente el desarrollo integral del individuo. Esto dice relación, a que el Arte posibilita la capacidad de autorreconocerse, identificarse y asumirse en sus particulares niveles las diferencias culturales, históricas, geográficas y humanas.

Dada la perspectiva pragmática en que se está desarrollando la sociedad chilena, es de vital importancia una *“re orientación”* de la Educación Artística, creando los espacios y ambientes necesarios para el desarrollo de la expresión libre, espontánea, solidaria y participativa, centrada en el *“sujeto persona”*, enfatizando, además, el desarrollo de la imaginación creadora, la percepción del entorno y la capacidad comunicativa, acentuando el conocimiento y valoración de la cultura propia y el sentido de la Identidad nacional y continental en un mundo en donde la cultura tiende a globalizarse.

La participación en la expresión artística debe ser libre y universal, sin exclusiones ni limitándola solamente a los “artistas consumados”. El “*hacer arte*” debe entenderse como un proceso por el cual se intenta el desarrollo de ciertas capacidades, fundamentalmente valóricas, en “todos” los educandos y debe estar orientado a promover una comprensión de las diversas manifestaciones de la expresión estética del ser humano y a estimular la sensibilidad y el goce estético, particularmente en el campo de las expresiones sociotradicionales y folclóricas tanto chilenas como latinoamericanas.

Lo anteriormente expuesto se fundamenta en los criterios propuestos en la actual Reforma Educacional chilena, que ha estado orientada fundamentalmente a los niveles de Educación Básica y Media, pero que –hasta ahora– no ha contemplado el ámbito universitario, espacio donde –en Educación– se forma el recurso humano que se ocupará precisamente de esos niveles.

Quizás sea necesario revisar brevemente la historicidad que esta actividad tiene en nuestro país y continente. Es claro que su inicio es a partir de la presencia de los primeros conquistadores en que, arribando a costas una cultura de la escritura, que desde sus inicios se presenta en oposición a la oralidad latinoamericana, en que lo local pierde paulatina e irremediablemente su importancia y se hace cada vez más lejana e irreconocible. A ello habría que agregarle que en Chile tardíamente se inicia la aplicación de la asignatura de Artes Plásticas (la que inicialmente se llamaba clase de Dibujo) y junto con ello, la clase de Música. Y como consecuencia de lo anterior, se da énfasis a cánones estéticos y contenidos basados fundamentalmente en la experiencia artística europea y norteamericana.

Aquí ha operado siempre el currículum oculto. Es obvio que un estudiante llega a la clase de arte ya con una formación y una experiencia estética importante, que rinde cuenta de su entorno cultural y social. Pero al enfrentarse a la clase de arte donde, en ninguna parte tiempo o lugar se hace mención a las formas expresivas que le han sido propias, por comparación, termina deduciendo que “su hacer arte” no es tal, “no es arte”. Arte es aquello que se enseña en “la clase de arte”.

El énfasis en métodos didácticos de búsqueda de resultados, de aplicación de sistemas e instrumentos de evaluación orientados también en esta dirección han contribuido enormemente a una suerte de alejamiento del sujeto a experimentar el hacer arte derivándolo al consumir el arte hecho por otros.

Por otro lado, con la apertura hacia lo propio contemplada en los actuales programas de educación básica y media en Chile, en que se explicitan los contenidos relativos al reconocimiento, valoración y difusión de los valores culturales locales y nacionales, nos enfrentamos a una realidad que tampoco se ha asumido en toda su magnitud; no existe recurso humano calificado y/o que posea las competencias requeridas para llevar a cabo el cumplimiento de esas tareas.

La preparación académica del profesorado no contempla una formación sólida en cultura tradicional. A ello habría que agregar que la aplicación del folclore en la escuela presenta un fuerte énfasis en lo anecdótico, superficial y orientado al escenario.

La cultura artística tradicional es polifuncional y es un compendio que posee un componente ético implícito. De allí su alto valor educativo, por la posibilidad que plantea en torno a desarrollar en los educandos una conciencia de infinitud con el mundo que lo rodea y consigo mismo.

Es además, un camino perfecto para el logro de toma de conciencia de lo propio, del autorreconocimiento, autovaloración y del aprendizaje para discernir correctamente entre sentido/símbolo, y señal/signo.

Esta situación nos debe llamar a reflexión y búsqueda de posible soluciones en el ámbito de una formación de docentes calificados y competentes, con suficiente capacidad de lectura de las reales y auténticas expresiones artísticas y culturales tradicionales chilenas y continentales.

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 5



Modelos
comparados en
Educación Artística

Eric Frére
Martine Tassin
Fernando Martínez
Mary Sheridan

LA CULTURE A L'ÉCOLE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE. "LA CULTURA EN LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD FRANCESA DE BÉLGICA"

ERIC FRÈRE¹

Si l'on veut aborder la question de la culture à l'école en Communauté française de Belgique on est obligé d'abord de se replonger dans le contexte politique particulier du pays.

Jusqu'en 1970 la Belgique est un Etat-Nation. A cette date, une importante première révision de la Constitution établit le principe de l'autonomie culturelle qui aboutira à la création de trois entités culturelles, les Communautés culturelles française, néerlandaise et allemande ainsi que trois Régions, la région wallonne, la région flamande et la région de Bruxelles-Capitale.

Une des difficultés de cette organisation est que les Communautés ne recouvrent pas le territoire géographique des Régions. Ainsi, la Communauté allemande est en région wallonne, la région de Bruxelles-capitale est bilingue et autonome mais se trouve ensérée au cœur de la région flamande etc.

En 1980, après une nouvelle réforme de cet Etat devenu fédéral puisqu'il chapeaute régions et communautés, la Communauté française de Belgique succède à la Communauté culturelle française avec des compétences étendues à tous les domaines culturels et aux matières personnalisables. Il s'agit de l'Enseignement, de l'aide à la Jeunesse, du Sport, de la radio et de la télévision, de l'aide à la presse écrite et bien sûr de la Culture.

¹ Belgique. Jefe Departamento de Cultura Educación. Ministerio de la Comunidad Francesa de Bélgica.

Beaucoup de compétences mais une seule administration, celle du Ministère de la Communauté française. Exit donc le Ministère de l'Éducation, celui de la Culture, celui des Sports etc.

Tout est-il donc parfait dans cette structure apparemment parfaite. Evidemment non, essentiellement parce que les agents étaient de «*culture d'entreprise*» différente.

Il fallait réapprendre à se parler et mettre autour de la table des enseignants et des artistes si l'on voulait aborder le thème de la culture à l'école en Communauté française.

C'est dans ce cadre, ou ce contexte, qu'est née en 1999 la Cellule «Culture-Enseignement» dont j'ai la charge aujourd'hui.

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

L'enseignement y est obligatoire de 6 à 18 ans. Un enseignement maternel est organisé entre 3 et 6 ans mais n'est pas obligatoire. Certaines options de l'enseignement secondaire sont artistiques et donnent à l'élève une éducation générale en privilégiant certaines disciplines artistiques telles l'art de la parole, le dessin ou la musique.

Parallèlement à cet enseignement obligatoire, est organisé un enseignement artistique non obligatoire. Il développe aussi chez l'enfant des compétences en musique, théâtre, danse etc. Cet enseignement est dispensé par des «artistes» ayant obtenu un diplôme leur permettant d'enseigner leur discipline.

LA CELLULE «CULTURE-ENSEIGNEMENT»

Revenons à l'enseignement obligatoire et au thème qui nous occupe à savoir comment amener la culture à l'école ou l'école à la culture. C'est une mission

qui, après sérieuse réflexion a été confiée, par Décret à la Cellule Culture-Enseignement. C'est elle qui a été mise au centre du dispositif...elle est, je cite le Décret «*le guichet unique des relations culture-école*».

Mais quelle a été la réflexion qui a prévalu à la mise en place du dispositif? L'option de privilégier une «*sensibilisation à la culture*» des futurs enseignants lors de leurs études pédagogiques a finalement été abandonnée. Le Parlement a ainsi privilégié le contact direct entre un enseignant et un artiste au fait de conscientiser chaque enseignant dans sa discipline avec la chose «culturelle». On a donc privilégié le fait qu'un enfant soit en contact avec un danseur, un écrivain, un musicien, au fait qu'un professeur de mathématique puisse, à l'intérieur de son cours, développer culturellement la notion de nombre d'or par exemple, même si dans la réalité personne ne l'empêche, s'il en a l'envie, d'assurer la digression.

La démarche privilégiée est donc celle de mettre en présence artistes, élèves et enseignants autour d'un projet commun déposé par l'une ou l'autre partie. Chacun devient partenaire de l'autre au sein d'un atelier; l'école. A ce contact, les élèves sont donc amenés à suivre la réalisation d'un projet sans forcément le voir aboutir (je veux dire par là que les indispensables étapes de la création sont aussi importantes que la réalisation elle-même évidemment bienvenue). Ils seront amenés à se frotter à la démarche artistique tout au long du processus.

L'idée n'est évidemment pas de fabriquer de futurs artistes, l'enseignement artistique ayant pour cela sa place. Ce dernier forme d'ailleurs pour des études supérieures artistiques dans des Conservatoires. Il s'agit de développer chez l'enfant toute une série de savoir-faire qui amèneront à terme un savoir-être débouchant sur le citoyen de demain.

Le retour de l'impact réel de l'effet artistique sur la personnalité des enfants que nous en avons est difficilement mesurable. Ce qui se dégage, c'est que les enseignants la remarquent beaucoup plus facilement que les artistes.

Le but est donc de mettre en contact l'enfant et un artiste dans une démarche artistique à travers le binôme enseignant-artiste.

Pour ce faire, la Cellule Culture-Enseignement au sein du Ministère de la Communauté française a développé une structure qui permet à un opérateur culturel ou à une école de signer une convention de partenariat et de développer des projets dits durables (ils se déroulent sur une année scolaire complète) ou dits ponctuels (ils se déroulent sur un semestre). Un comité de sélection réunissant un panel de représentants du monde de l'enseignement et du monde culturel analyse les dossiers et émet un avis avant d'autoriser un financement.

Au sein de ce même dispositif, la Communauté française a également décidé de «labelliser» certains opérateurs culturels via une convention dite de «partenariats privilégiés». Il s'agit pour des opérateurs culturels dont la qualité du travail est unanimement reconnue depuis longtemps de voir des écoles se diriger naturellement vers eux. Ils ne sont pas sensés faire de l'ombre aux opérateurs culturels plus «petits» et sont soit des intermédiaires travaillant déjà comme interface entre les mondes de l'enseignement et de la culture, soit des opérateurs développant des activités déjà subventionnées par la Communauté française à l'attention des écoles dans les domaines de l'écriture, de l'éducation aux médias ou du théâtre.

En parallèle de ce dispositif, la cellule Culture-Enseignement a pour mission de développer à la fois l'information sur les dispositions mises en place et des actions spécifiques à l'attention des écoles autres que celles déjà subventionnées et qui font l'objet d'un partenariat privilégié.

LA COMMUNICATION

Outre le développement d'un site internet sur lequel les écoles sont sensées pouvoir trouver toute information utile dans le cadre de ce dispositif (le Décret lui-même, la circulaire d'appels à projets, les opérateurs culturels qui ont développé une activité avec une école et les renseignements les concernant, le formulaire d'inscription dit «intelligent») et sur lequel tout enseignant peut-être confronté aux expériences pédagogiques particulières développées par ses collègues dans ce cadre, la Cellule édite une brochure

«Les Chemins de traverse» dans laquelle les projets réalisés sont répertoriés, analysés et commentés. Cette brochure est ensuite mise à disposition de toutes les écoles annuellement. Le site internet de la Cellule répertorie, mais de façon plus synthétique, ces mêmes projets afin de donner de bonnes idées à d'autres.

Dans le même esprit, une circulaire dite d'information générale est envoyée mensuellement à toutes les écoles de la Communauté française. Elle se veut une liste non exhaustive des activités mises en place par des associations à l'attention des écoles. Elle renseigne les expositions, spectacles, colloques, publications, concours ou appels à projets, bref autant d'occasions d'inscrire l'école dans la Communauté qui est la sienne.

LES ACTIVITÉS DÉVELOPPÉES PAR LA CELLULE CULTURE-ENSEIGNEMENT VIA LES PARTENARIATS PRIVILÉGIÉS SUBVENTIONNÉS:

- Concours de nouvelles
- Education au langage du cinéma à travers le Festival international du film francophone
- Le concours de théâtre «Scènes à deux» où les jeunes ne peuvent concourir que dans une courte scène libre écrite pour 2 personnages par un auteur classique ou contemporain. Les «couples» sélectionnés par un jury représentent alors à fins d'égalité, un texte imposé.
- L'opération «Ecran Large sur Tableau noir» que je vais détailler

Via l'utilisation du cinéma de fiction à l'école, il s'agit d'amener les élèves à mieux voir, mieux comprendre, mieux apprécier les films de qualité qui leur sont proposés. Parallèlement, il s'agit de proposer aux enseignants des outils d'analyse ou de réflexion, directement utilisables en classe en fonction du niveau des élèves afin de les aider à initier ceux-ci à la critique et l'analyse des productions audiovisuelles.

On pourra également appliquer le langage «cinéma» via la création d'une œuvre en vidéo qui s'insérera dans un concours.

ACTIVITÉS DÉVELOPPÉES EN PROPRE PAR LA CELLULE CULTURE-ENSEIGNEMENT

LIS-NOUS UNE HISTOIRE

Chacune des écoles maternelles implantées en Communauté française a la possibilité d'accueillir des personnes du 3^{ème} âge qui viennent dans l'école lire des histoires aux petits.

Cette opération rencontre deux objectifs prioritaires:

- 1) un objectif éducatif et culturel: donner aux élèves des classes maternelles le goût et le plaisir de lire, tout en promouvant la littérature de jeunesse de qualité auprès des enfants;
- 2) un objectif d'échanges intergénérationnel qui favorise la rencontre et le dialogue entre des enfants et des personnes du 3^{ème} âge.

Sur demande de la communauté éducative et en cohérence avec le projet et les pratiques pédagogiques de chaque école, des bénévoles offrent une partie de leur temps libre aux enfants des écoles maternelles pour stimuler leur envie de lire et favoriser leur approche de la littérature. Les bénévoles dispensent une lecture active d'ouvrages soigneusement sélectionnés par leurs soins en concertation avec l'équipe pédagogique.

Des séances sont organisées en petits groupes, une ou plusieurs fois par semaine, durant toute l'année scolaire, dans une démarche axée sur le plaisir de lire et la rencontre entre générations.

Les interventions se font de manière souple: en temps scolaire ou périscolaire, c'est-à-dire pendant le temps de midi ou durant le temps d'accueil.

La formation, l'encadrement et le suivi des bénévoles sont assurés par des associations subventionnées disposant d'expérience en la matière.

LA BATAILLE DES LIVRES

Initiative de promotion de la lecture pour des élèves de 8 à 12 ans qui met en compétition des écoles des 4 coins de la Francophonie qui lisent une

série de livres venus de tous les pays participants via des rencontres sur internet. Chaque pays sélectionne la classe qui le représentera au cours d'une finale internationale organisée sur internet. Les pays participants sont à ce jour Belgique - France - Suisse - Sénégal - Haïti - Bénin - Burkina Faso - Mali - Canada. Des ateliers d'écriture sont organisés en parallèle par des écrivains visitant les classes impliquées.

REPORTERS EN HERBE

Concours de «journaux de classe» qui s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage à la lecture d'un quotidien. Des classes de l'enseignement secondaire (premier degré) doivent constituer un «journal» avec des rubriques particulières (article de fond - critique cinéma - caricature - reportage sportif - courrier de lecteur etc.). Un jury constitué de représentants de la presse écrite, de membres de l'institut de journalisme et de représentants de l'association des journalistes élit le journal gagnant. Parallèlement des visites de journalistes sont organisées dans les classes et des outils pédagogiques dispensés aux enseignants.

TOURNOI DE THÉÂTRE «SUR LES PLANCHES»

Les écoles candidates travaillent en collaboration avec un comédien professionnel au travers d'ateliers. A l'issue de ceux-ci, les élèves présentent sur le plateau d'une grande scène de la Communauté française une scène extraite d'un spectacle à l'affiche de ce théâtre. Lors de cette finale publique, un jury composé de professionnels du spectacle, de journalistes et d'enseignants attribue des prix. L'intérêt de cette formule est de permettre aux élèves de jouer dans des décors conçus pour le spectacle et de découvrir l'univers de la création professionnelle. De plus, les classes peuvent aussi rencontrer le metteur en scène, les acteurs, les techniciens, voir la maquette des décors, vivre la vie des coulisses.

PRIX DES LYCÉENS DE LITTÉRATURE

Ce Prix littéraire offre à des élèves des deux dernières années de l'enseignement secondaire l'occasion d'élire un roman belge de langue française. Près

de 3.000 jeunes issus d'une septantaine d'établissements ont participé à la dernière opération. Le Prix des Lycéens vise avant tout à faire découvrir le plaisir de lire aux élèves, tout en les invitant à mieux connaître la littérature belge contemporaine. Les six romans proposés sont sélectionnés par des professeurs de français sur base de leurs qualités littéraires mais aussi en fonction de l'attrait qu'ils peuvent exercer sur un jeune public. En pratique, les élèves disposent d'une période qui s'étend de septembre à mars pour lire les livres et leur attribuer une note sur base de critères de jugement établis avec l'aide de leurs professeurs. Au mois de mai, une grande fête de remise des prix réunit professeurs, écrivains et élèves. Tout au long de l'année scolaire, le site de la Cellule édite des travaux d'élèves en prolongement de l'activité.

PRIX DES LYCÉENS DU CINÉMA BELGE FRANCOPHONE

150 classes inscrites constituant un jury de 3500 élèves se sont engagées à visionner les films en compétition. Le principe de cette activité est calqué sur le Prix de littérature et permet à des élèves de fin du secondaire de rencontrer également des acteurs, réalisateurs et autres professionnels du cinéma. Dans le souci de faciliter la participation du plus grand nombre, le Ministère de la Communauté française offre à chaque classe un DVD des films en compétition ainsi qu'un dossier pédagogique consacré au langage cinématographique. En outre, des informations générales sur les films sélectionnés, des travaux d'élèves et des échos des rencontres entre élèves et gens de cinéma ont naturellement trouvé place sur le site de la Cellule.

SPECTACLES À L'ÉCOLE

L'opération «Spectacles à l'école» propose une centaine de productions subventionnées par la Communauté française. Toutes les formes d'expression sont présentes: le théâtre, la danse, le conte, la chanson, l'audiovisuel,...

Particularité de l'opération: en août, avant la rentrée scolaire, les nouveaux spectacles sont proposés au cours de «*Rencontres publiques*» ce qui permet

aux directions d'écoles ou aux enseignants de repérer les spectacles dont les thèmes ont retenu leur attention et qu'ils pourraient inviter. Les spectacles subventionnés le sont pour trois saisons.

Enfin la Cellule édite aussi 2 autres brochures:

Rideau rouge sur tableau noir

Il s'agit d'une sélection de pièces de théâtre susceptibles de convenir aux élèves de l'enseignement secondaire. Loin d'être exhaustive, cette liste, consultable sur le site, se conçoit comme un outil mis à disposition de l'enseignant pour le guider dans ses choix parmi la multitude des spectacles à l'affiche. Sont privilégiées, les pièces autres que celles issues du répertoire classique bien connu des professeurs. Etant donné la variété des publics visés, la Cellule a opté pour un classement tenant compte du niveau d'attention requis plutôt que d'une tranche d'âge, le professeur étant le mieux à même de juger de la qualité d'écoute de sa classe.

Au bonheur de lire

Cette brochure répertorie une liste d'ouvrages à lire par des élèves. Cette liste diffère de celle naturellement recommandée aux professeurs de français par le programme officiel.

“PEDAGOGÍA CULTURAL”: ABRIR PUERTAS A UNA EDUCACIÓN TRANSDISCIPLINARIA Y DEMOCRÁTICA

MARTINE TASSIN²

Quiero agradecer a los organizadores del seminario por invitarme a presentar el trabajo que estoy realizando con un equipo de académicos de la “cédula EPICURE” en Bélgica y de la Alta Escuela Albert Jacquard de Namur-Bélgica en colaboración con profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Santiago de Chile.

A. FUNDAMENTACIÓN

Nuestro trabajo de “Pedagogía Cultural” se articula a partir de una **triple problemática**.

1. La primera problemática corresponde al tema de este seminario. ¿Cómo democratizar el sistema escolar y responder al objetivo enunciado en los documentos oficiales de la Reforma, es decir, a la igualdad de oportunidades?

En el contexto latinoamericano de gran diversidad social y cultural, ¿cuál puede ser el papel de la educación para disminuir las diferencias y ofrecer a todos las mejores oportunidades posibles? Este problema de equidad nos preocupa especialmente como belgas, ya que desde años existe un consenso de democratización escolar permitiendo, a pesar de las dificultades, proponer una escuela casi gratuita para todos a todos los niveles. Tenemos entonces que buscar soluciones para dar más oportunidades a los desfavorecidos ya sean geográficos, sociales o personales.

² Bélgica. Académica. Huate Ecole Albert Jacquard de Namur, Bélgica.

2. La segunda problemática que tenemos que considerar como pedagogos es: ¿cómo permitir un desarrollo “óptimo” y “armonioso” para cada niño tomando en cuenta las últimas teorías psicológicas?
3. En fin, nuestra tercera preocupación es: ¿cómo llegar a proponer a los niños una enseñanza más significativa? ¿Puede la inter (trans) disciplinariedad ser significativa? ¿En qué condiciones?

Estoy consciente que esta triple problemática es muy amplia y ambiciosa.

Constituye un real desafío... tal vez una “utopía”; pero determina por lo menos la axiología de nuestro trabajo.

Para entregar elementos de respuesta a estas tres interrogantes, decidimos obrar a la re-integración de la cultura en el proceso educativo. ¡Rehabilitar la cultura!

1. PEDAGOGÍA CULTURAL E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

“Pedagogía Cultural”: expresión que lleva una interrogante. ¿No sería toda pedagogía “cultural” por esencia? Es verdad que toda educación transmite contenidos culturales y usa métodos determinados por el entorno cultural. A pesar de parecer obvio, el integrar la cultura a la enseñanza es algo que observamos a simple vista desaparecer de las prácticas en las escuelas occidentales por razones a la vez sociológicas y filosóficas. En Chile, si no se puede decir que desapareció, se puede afirmar que existe sólo de manera sistemática en algunas escuelas privilegiadas. Tenemos que recordar que además de ser un derecho humano explicitado en la declaración universal de los derechos de los niños (principio 7), *la cultura es un medio de desarrollo colectivo a la vez que medio de desarrollo personal*. Podemos considerarla como un código de acceso, una llave abriendo las puertas de un tesoro colectivo que pertenece a todos y, sin embargo, es desconocido por muchos niños. Así, la cultura forma parte del aprendizaje a la ciudadanía. Todos los niños deberían aprender a participar activamente a la construcción de “su” cultura y por consecuencia ser conscientes de su identidad cultural.

Existe otra razón para reinstaurar la cultura en el aula. La cultura nos parece ser la última barrera al ascenso social. Con los progresos económicos tanto en Bélgica como en Chile, gente de familias pobres o de regiones lejanas pueden llegar a un nivel de vida decente antes inesperado. Sin embargo, la pobreza cultural puede impedir adquirir un puesto alto en la sociedad. Las ayudas económicas (becas, etc.), la calidad educativa, por importantes y esenciales que sean, pueden ser insuficientes si no son acompañadas de una “ayuda” cultural. Para nosotros, la igualdad de oportunidades pasa por una educación cultural. Permitir a todos los niños, de regiones y de poblaciones apreciar obras de arte, aprender a leer la arquitectura de su ciudad, interrogarse sobre su pasado... son unos medios permitiendo al niño integrarse mejor en la sociedad, interrogándola, conociéndola mejor.

Una educación cultural sistemática en el aula permitiría igualmente al niño “valorar” su cultura así como apreciar diversidades culturales con respeto mutuo.

2. PEDAGOGÍA CULTURAL Y DESARROLLO “ÓPTIMO” DE TODOS LOS NIÑOS

Pensamos que un trabajo cultural permite un desarrollo integral más armonioso, solicitando los sentidos, la sensibilidad artística y las emociones. Permitir y favorecer el goce cultural es de primera importancia.

Pablo Neruda dice: “Muere lentamente quien no viaja, quien no lee, quien no oye música... Muere lentamente quien evita una pasión y su remolino de emociones justamente estas que regresan el brillo a los ojos y restauran los corazones destrozados”...

En la práctica, hemos observado ojos brillantes delante una obra de arte o material nuevo propuesto, ojos que brillan porque tomamos los niños en serio, porque abordamos temas fundamentales que les interesan, porque alimentamos su autoestima y les ayudamos a la formación de su propia identidad.

3. ¿PEDAGOGÍA CULTURAL SIGNIFICATIVA?

La cultura podría ser una buena vía para dar sentido a los aprendizajes. Sentido no como “utilidad” directa, funcional a corto plazo, sino como respuesta (parcial) a las interrogantes fundamentales de los niños. Todos conocemos el “rosario” de las preguntas de los niños de edad preescolar: los “porqué”... ¿Cómo tratamos de contestar?

La presentación del sistema solar, la lectura de una leyenda antigua sobre el sol y la luna les fascina... No es que quieran conocer la ubicación de cada planeta sino que les gusta pensar en el origen del mundo y discutirlo con sus padres.

La estatua de un conquistador en la plaza de armas les permite interrogarse sobre su pasado. ¿Quién es? ¿De dónde viene? ¿Por qué? ¿Por qué le hicieron una estatua? Más interesante aun si después se les muestra una reproducción de Dalí o de Guayasamín sobre la llegada a América de Cristóbal Colón. No se trata de dar respuestas sino de ofrecer una oportunidad de interrogarse sobre su patrimonio. Esto constituye un ejemplo de interdisciplinariedad. Pasamos de una observación en estudio del medio a preguntas históricas y en seguida a una apreciación crítica y artística... y, sobre todo, llegamos a una reflexión cultural, intercultural de fondo.

B. ESPECIFICIDAD DE NUESTRO PROYECTO DE PEDAGOGÍA CULTURAL

Una vez puestos los principios básicos (axiología) y fundamentación de la Pedagogía Cultural, quiero sintetizar nuestras especificidades:

1. Nuestro trabajo sigue **en paralelo en Bélgica y en Chile:**

Nos pareció interesante abordar temas culturales de manera intercultural. El proyecto de construcción de la Pedagogía Cultural está enriquecido por intercambios de profesores belgas y chilenos gracias a un acuerdo de colaboración y a misiones financiadas por las instituciones y por el CGRI de la CF de Bélgica. Este diálogo permite determinar los aspectos

culturales y pedagógicos universales o específicos de cada contexto local. Una aplicación de nuestra manera de concebir la “interculturalidad” partiendo de lo común (misma preocupación –misma búsqueda– misma axiología - mismos principios pedagógicos - misma metodología), es tomar en cuenta de a poco las diferencias culturales y de contextos realizando adaptaciones específicas en un ambiente de respeto mutuo.

2. Decidimos empezar la formación cultural en el jardín infantil con niños a partir de 3 años con preferencia de 4 y 5 años.

Las educadoras que practican la Pedagogía Cultural expresaron al principio bastantes dudas, pienso yo, inducidas por temores: ¿Van a interesarse los niños tan pequeños en pinturas de Van Gogh? ¿Qué van a hacer con el material que les llevamos cuando pelean por cualquier pelota? ¿No tienen los niños pobres otras prioridades? ...Conociendo el niño de esta edad, abierto, curioso, sin prejuicio, podemos imaginar que los temas culturales le van a gustar. Con la idea de trabajar el tema cultural antes que todo determinismo social, cultural o filosófico, decidimos relevar el desafío y probar con niños de poblaciones este tipo de actividades. Después de unas prácticas, todos (niños, educadoras y padres) se convencieron del interés del trabajo entendiendo su sentido y observando a los pequeños fascinados. En los dos países dan mejores resultados de los previstos: niños encantados, interrogándose, reflexionando y educadoras re-motivadas por los temas culturales.

3. Tal trabajo necesita una formación específica de los educadores. La Pedagogía Cultural debería figurar en el currículo (en Chile como en Bélgica) de la formación inicial de educadores y profesores. Importantes son también los seminarios de formación continua en Pedagogía Cultural como los que organizamos en la PUC en Chile y en la HEAJ en Bélgica. Aprender a pensar y planificar situaciones desafiantes y significativas, a seleccionar, proponer y supervisar juegos de descubrimiento, buscar y construir material estimulante, organizar y planificar pedagógicamente visitas a museos, conciertos, muestras científicas, eventos culturales o folclóricos y a planificar actividades de profundización, observar y apoyar a niños y niñas durante la actividad acompañando y respetando

sus procesos, evaluar los aprendizajes son tantas competencias que los profesores tienen que aprender para poder tomar su papel de “pasador cultural” (J.M. Zakhartchouk).

4. Nuestro enfoque es meramente **práctico**. Del terreno surgen nuestras ideas nuevas; en el aula aplicamos nuestras teorías y con niños y educadores, experimentamos el material construido (armamos en Chile 20 maletas pedagógicas como material didáctico). Retroalimentamos, como se debe, nuestra reflexión teórica en permanencia a la luz de las experiencias prácticas. En Bélgica, nos obligamos a innovaciones pedagógicas permanentes que concretamos con niños.
5. Construcción de una didáctica específica a la Pedagogía Cultural.

C. DIDÁCTICA ESPECÍFICA DE LA PEDAGOGÍA CULTURAL

Axiología: igualdad de oportunidades –desarrollo óptimo de todos los niños–, pedagogía significativa gracias a la re-integración de la cultura en el aula.

Objetivos:

1. Ampliar el horizonte cultural de los niños: abrir puertas a nuevos temas de estudio y tipos de actividades en vez de proponer siempre las mismas actividades: dibujar- modelar- contar...
2. Desarrollar la curiosidad cultural natural del niño pequeño y no contestarles “vas o poder entenderlo más tarde cuando seas adulto”.
3. Buscar valores en el encuentro cultural y descubrir el respeto mutuo cultural e intercultural en vez de limitarse a descubrir o imitar manifestaciones exteriores o materiales, el folclor o puras obras. Ir delante de un creador, un artista, un personaje histórico, un grupo social o étnico para dialogar, buscando los valores que lo animan.
4. Privilegiar la apreciación cultural en vez de necesitar siempre y directamente una creación. La creación no es siempre necesaria. No todos pueden ser artistas o creadores pero todos pueden (deben) apreciar. Una apreciación real puede enriquecer la creación.

5. Integrar la cultura al plan de formación en vez de considerar la cultura como un plus o un paréntesis.
6. Multiplicar los encuentros culturales con la meta de formar la identidad a partir del diálogo y la confrontación.
7. Usar el campo cultural para desarrollar la inteligencia emocional (Goleman) y los distintos tipos de inteligencia (artísticas e interpersonal según Gardner) en vez de limitarse al desarrollo cognitivo.

CONTENIDO

Re-definición de la cultura

A pesar de ser un antiguo tema que fue estudiado, analizado y definido un millón de veces por autores (antropólogos, filósofos, sociólogos) y en sentidos muy distintos a veces contradictorios, pensamos que es un tema de actualidad. ¿Corremos el riesgo de ver nuestra cultura “fagocitada” por una cultura dominante (la americana por ejemplo)? ¿Tenemos una cultura específica que conviene preservar como un tesoro? ¿Debe nuestra cultura adaptarse, internacionalizarse, cuestionarse según los intercambios interculturales?

Para poder entender nuestro método, es necesario definir de manera muy sintética cuál es nuestro concepto de cultura en el nuevo contexto que es el pedagógico para el siglo XXI.

Al final, la cultura que queremos promover en el aula para cada niño es un ***“proceso activo de interrogación y de búsqueda, de encuentro y de apreciación del patrimonio (local y universal) permitiendo contribuir a la formación de la identidad, a su integración en la colectividad, dando más sentido a su humanidad.”***

La cultura en educación es: (según nosotros)	pero también puede (tiene que) ser:
Arte	Ciencias, historia, técnica, política, economía, medios de comunicación, filosofía, religión, vida social. El arte es parte de la cultura, pero el campo cultural es mucho más amplio.
Creatividad	Apreciación
“La” Cultura universal (pero no selecta, no reservada a los talentosos o la elite social) y “la cultura popular”, de masas como manifestación de un modo de pensar, de vivir.	Democrática: accesible a todos lo que puede “elear”, lo que ayuda a crecer.
Pasatiempo, “suplemento de alma” (A. Arendt), “bienestar adicional”, paréntesis	Integrada al plan de formación
Conocimientos	Un proceso activo de interrogación y de búsqueda, permitiendo un desarrollo personal también sensorial, emocional y corporal.
Descubrimiento de obras	Un “encuentro” con personas.

MÉTODO PROPUESTO

1. PARA Y POR LA CULTURA

La cultura es un fin en sí mismo cuando se trata de sensibilizar la mayor cantidad de niños a la cultura, para ofrecer a la sociedad buenos receptores culturales capaces de apreciar las realizaciones de la colectividad y cuando buscamos abrir en cada uno la posibilidad del goce cultural, fuente de armonía personal.

También puede ser un medio privilegiado para instalar las competencias previstas en el plan de estudios.

Descubrir las formas geométricas a partir de pinturas como Kandinski o Klee tiene más sentido que a partir de formas prepreparadas (todas formas regulares) por la educadora...

Se pueden utilizar referencias del patrimonio pictórico o escultural para analizar las posibilidades de posturas del cuerpo humano, enriqueciendo el trabajo de psicomotricidad por referente cultural.

2. APRECIACIÓN CULTURAL

La política cultural se reparte en tres funciones: apoyo a los creadores, difusión de las obras y del patrimonio y formación de receptores. La tercera nos preocupa. ¿Quién está a cargo de formar receptores? Pensamos que ésta es nuestra responsabilidad como pedagogos, profesores y/o educadores.

Por otra parte, pensamos que la creación se alimenta y se enriquece de la apreciación. Así, orientamos nuestro trabajo hacia una formación para todos a la apreciación cultural.

¿Cuándo se puede decir que una obra, una exposición, un monumento, un concierto fue apreciado? Apoyándonos sobre investigaciones acerca de los efectos positivos de visitas en los museos, podemos ya determinar algunos factores favorables a una apreciación cultural. Estos se pueden transferir o poner en práctica durante la visita cultural pero también antes y después en el trabajo en el aula que permite consolidar la apreciación.

- *La observación es el elemento clave y primero en la apreciación.* La observación se aprende y es objeto del programa en preescolar. Observación o mejor dicho, lectura que lleva una interpretación personal, una búsqueda de sentido, una comprensión de signos, de símbolos. Se puede enseñar al niño a “leer” una obra de arte, un monumento o un vestigio del pasado como un texto.
- *La apropiación también aparece, particularmente en los museos “activos” (hands’on).* Esta puede ser cognitiva y afectiva. Entrar en contacto, interpretar a su manera, jugar con “vestigios” y/u objetos para entenderlos mejor (apropiación cognitiva) pero también expresar emociones, gusto y placer (apropiación afectiva).

- *Las experiencias pluri-sensoriales son favorables* (tocar una escultura permite darse cuenta del material usado y de la dificultad del trabajo).
- *Las interacciones sociales*, ya sean entre el creador y el receptor, entre el profesor y los niños, los niños entre ellos ayudan efectivamente a la apreciación.
- En fin, la multiplicación y la variedad de operaciones mentales solicitadas determinará el valor de la apreciación. Interrogación, reflexión, comparación, juicio crítico, memorización, expresión verbal o no-verbal, organización de informaciones, análisis pueden actuar a favor de la apreciación. Son competencias transversales que se ejercen a través de una actividad cultural. Este ejemplo da prueba que un trabajo cultural en el aula permite ejercer las competencias “escolares” previstas en el programa.

Taxonomía de la apreciación cultural

Para facilitar el trabajo del educador, proponemos una progresión metodológica que se presenta en cuatro etapas. Todo trabajo cultural debería ser constituido de:

- *Actividades de observación*, múltiples y variadas, según distintos aspectos y contextos. Asociar detalles de pinturas a la obra completa, buscar errores, visitar talleres, descubrir esculturas escondidas con el tacto, escuchar instrumentos de música escondidos o en una orquesta.
- *Actividades de apropiación*: imaginar una historia a partir de un cuadro, dramatizar una pintura, jugar con láminas (rompecabezas), dar un título a una obra, asociar una música a una obra de arte, ponerse en la misma posición que una estatua ...
- *Actividades de investigación*: interrogarse, buscar complementos sobre el autor, el personaje que vivió en este edificio, documentarse sobre su época, su país, buscar informaciones sobre la época, el lugar, comparar con otras obras, analizar, experimentar efectos de la luz sobre una pintura...
- *Actividades de comunicación*. Después de observar, de interpretar, de analizar, de buscar, de jugar, cada niño sentirá la necesidad de expresarse,

eligiendo su propio modo (verbal o creación artística, expresión individual o colectiva). Compartir emociones, creaciones, intercambiar juicios personales y tal vez, decidir de un proyecto común: organizar una exposición, decorar el patio, fabricar un libro, crear una pieza de teatro...

A pesar de no privilegiar la creación (que no nos parece obligatoria cada vez), la apreciación cultural nos parece la mejor manera de promover la verdadera creación. Queremos evitar poner a los niños en situación de crear sin darles las herramientas necesarias para llegar a una creación expresiva.

3. PEDAGOGÍA CULTURAL Y PLURI- INTER- TRANS- DISCIPLINARIEDAD

La realidad es compleja. El niño trata de entenderla de manera global. Cualquier tema cultural no se puede reducir a una sola disciplina. La separación entre las disciplinas es resultado de una mente adulta muy difícil de entender por los niños chicos.

Claudio di Girolamo (antiguo Director del Servicio de Cultura del Ministerio de Educación) nos hablaba en una conferencia en 2002 "de la enfermedad de los especialistas de nuestra sociedad... necesitamos (decía) personas con visión global". Esto va en el mismo sentido, del movimiento actual que podríamos calificar de epistemológico a favor de la transdisciplinariedad.

No es el objeto de esta comunicación debatir sobre estos tres conceptos. Pensamos, sin embargo, que la Pedagogía Cultural ofrece muchas nuevas oportunidades de trabajar por lo menos en pluri o transdisciplinariedad.

Presentar esculturas para una apreciación cultural permite un estudio artístico, plástico pero también aprendizajes en estructuración espacial (ubicación en la ciudad, efecto de la luz, observación de distintos puntos de vista), en historia (época de construcción, época simbolizada, estilo), en técnica (características de los materiales y de las herramientas), en física (equilibrio, resistencia) y en vida social (vida del escultor, rol de la escultura en la vida social). En este caso hemos aprovechado del aporte de varias disciplinas que se cruzaron. El objeto sale enriquecido; la apreciación sale más provechosa.

Cuando estudiamos la meteorología, más específicamente el viento y la lluvia (somos belgas por algo), a partir de la observación de pinturas, desarrollamos el juicio crítico y el proceso analítico. La observación pictórica aporta una mirada nueva que puede ser interesante como para implementar la duda y el rigor científico.

Cuando abordamos con los niños la luna tanto desde el punto de vista científico que tiene en la literatura infantil y en cosmogonías de distintas culturas, les ayudamos a darse cuenta que cada disciplina tiene su óptica que no siempre corresponde pero que ayuda por su aporte a concebir mejor este objeto, la luna en este caso. Estamos en una situación de transdisciplinariedad porque no sólo queremos enriquecer el objeto de miradas distintas sino que el objetivo va “más allá”. Es entender mejor el mundo, desarrollando competencias transversales como la observación, la comparación, el análisis, el juicio crítico.

Cuando trabajamos con niños el “equilibrio”: empezando con ejercicios de equilibrio en psicomotricidad, siguiendo con descubrimiento de esculturas, con experimentación con objetos (pirámide de vasos...) y finalizando con la construcción de una escultura móvil gigante, se puede constatar que cada disciplina lleva su aporte para entender mejor las reglas físicas del equilibrio.

Cuando estudiamos la mezcla de colores a partir de la observación de obras “puntillistas, que proponemos experimentaciones diversas entre otras en una centrifugadora antes de practicar mezclas concretas, hemos usado el método científico al provecho de lo artístico.

Planificar ejercicios sobre las expresiones a partir de obras de arte como la *Jocunda*; trabajar el humor a partir de pinturas surrealistas; inventar cuentos a partir de una música; instalar la autonomía a partir de la lectura del libro de *Robinson Crusoe*; proponer experimentos de óptica para entender el impresionismo son tantos ejemplos que muestran que la Pedagogía Cultural es una buena vía para trabajar en pluri, inter o trans - disciplinariedad, lo que seguramente es más significativo.

En conclusión, esperamos haber convencido a los profesores de formar a “receptores culturales” para disminuir las inequidades de nuestra sociedad. Sin embargo, esto no se improvisa, se tiene que aprender con una metodología específica.

“ENTRE LA RENOVACIÓN Y LA RESISTENCIA. EL MODELO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN MÉXICO”. CIFRAS PARA UN CONTEXTO

FERNANDO MARTÍNEZ³

Muy buenas tardes a todos. Primero quisiera agradecer la invitación del Ministerio de Cultura de Chile y al amigo Marco Llerena, quien tuvo la gentileza de hacerme la invitación. En segundo término, una disculpa a todos los presentes y a mis compañeros de panel, porque llegué algunos minutos tarde. Me apena un poco tener que pasar de las intervenciones anteriores, muy particularmente la última de la compañera que es enormemente estimulante, porque el panorama que yo les voy a dibujar no es necesariamente tan cercano a la utopía ni tan cercano a lo estimulante. De todas formas quiero dibujar los claroscuros que tiene la situación de la educación artística en México, a cuyo respecto quisiera iniciar con algunos datos.

México es una nación grande. En algunos de los aspectos más importantes, es una de las quince naciones más grandes del planeta, prácticamente en cualquier sentido, en términos económicos, en términos de población y en términos de las dimensiones de su territorio. Es un país de más de 100 millones de habitantes. Es un país, como en otros aspectos, de enormes concentraciones. El hombre más rico del mundo es mexicano y ya es más rico que Bill Gate, lo que es una vergüenza porque en México el salario mínimo es de 150 dólares, una suma que él debe ganar en algunas décimas de segundo.

Subrayo algunos asuntos. La matrícula total del país son 32 millones de estudiantes; la educación básica representa el 77%; el promedio de escolaridad

³ México. Instituto Nacional de Bellas Artes de México. Director de Servicios Educativos del Instituto Nacional de Bellas Artes. www.bellasartes.gob.mx

es de menos de 9 grados. La educación en México se divide en preescolar, de los 3 a los 6 años; la educación básica que se divide en primaria y secundaria, primaria 6 años, secundaria 3 años más; y luego la educación media superior que va aproximadamente desde los 15 a los 18 años, y luego la educación profesional.

Subrayo otro dato que no es poco importante. El rezago en educación básica se estima en más de 30 millones de personas que o bien nunca terminaron o nunca incursionaron en ese espacio. Ha disminuido la dinámica de crecimiento de la educación básica y ha aumentado el de la educación media superior y la educación superior.

No repito los datos que ustedes están viendo. Un dato que sí es importante es que el financiamiento de la educación es gasto público en casi un 80% y con ello se atiende a casi el 90% de la matrícula del país. Otro dato que me parece relevante es que existen casi 500 carreras de educación artística en el país.

Otro dato que habla de la terrible concentración, de la terrible centralización y desigualdad que existe en ese terreno es que 3, de los 32 Estados en los que se divide México, concentran un tercio de la oferta en educación artística. Como ustedes ven, hay miles de establecimientos que dan formación musical, dancística, en artes plásticas o diseño; y hay también un número importante de instituciones que dan formación teatral.

Por último un par de datos. La UNAM, la universidad más grande e importante del país, y hasta donde sabemos por los rankings, la universidad más importante de lengua española, tiene 177.000 alumnos en licenciatura y sólo 5.300 corresponden a la formación artística, y de estos tendríamos que quitar 2.800 que corresponden a formación en literatura, para hacer un distinguo de las otras artes. Y finalmente, el 30% de los egresados de las escuelas artísticas trabajan en ocupaciones que no tienen que ver en absoluto con lo que fue su formación.

Para entrar en materia quisiera decir que el panorama de la educación artística en México es complejo como en otros espacios de su realidad. México

tiene una trayectoria, una historia en educación artística, de preocupación prácticamente desde las postrimerías, formalmente, de la época colonial. El proceso de independencia arranca, al igual que en los países del resto del continente, hacia los primeros años del siglo XIX. Hay instituciones, algunas por lo menos, que tienen más de 200 años. Una de ellas se llama hoy Conservatorio de las Rosas y nació con otro nombre hace más de 200 años. Existe un conservatorio que tiene más de 140 años, y existe un importante número de instituciones que tienen una trayectoria fundamental central. De hecho la institución específicamente de educación artística y de promoción de las artes más importante del país, el Instituto Nacional de Bellas Artes, tiene poco más de 60 años. Nació en 1946.

El acento en la educación artística e incluso en la educación durante la enorme mayoría del siglo XX tuvo que ver con el esfuerzo público. En México la parte más importante de la educación, como ya algunos de los datos que quedaron acá lo indican, tiene que ver con el esfuerzo público. La educación en México es prácticamente gratuita en todos los niveles. La universidad más importante del país, la UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México, tiene un costo simbólico. Hubo una huelga y un movimiento estudiantil importante en 1987 y la inscripción de un año cuesta dos centavos de dólar. Entonces tiene la opción, quien así lo desee, de dar la cantidad que le parezca.

En México el panorama es sumamente complejo. Existe una cantidad enorme de instancias, instituciones e iniciativas, pero una parte sustantiva de estas se agota en la autorreferencia. Dos de las escuelas de formación actoral más importantes del país, por poner un ejemplo, tienen que ver con las principales televisoras. Solamente que, quizá por fortuna, se agotan en ellas mismas la formación. Los actores que egresan de esas dos academias de las propias televisoras, alimentan el cuerpo de actores, de intérpretes, de los propios programas de esas televisoras.

Una parte muy relevante, enormemente mayoritaria, de los esfuerzos en educación artística se agota, insisto, en la autorreferencia. Una parte fundamental

tiene que ver con un impacto meramente local, con un impacto meramente de irradiación limitada. En este sentido, para ser sintético, me parece que podemos dividir la educación en dos partes: la que se presta en la educación básica y aquella que se presta, también es la primera parte, en los espacios de bachillerato. El bachillerato es el propedéutico de las licenciaturas o de los espacios profesionales. Esa educación tiene una característica, a diferencia de lo que llamo educación artística profesionalizada que tiene unas características totalmente distintas.

Y paso rápidamente a hacer una caracterización de lo que llamaría los actores del drama. La Secretaría de Educación Pública es un monstruo añoso –tiene 86 años– enormemente tendiente a la costumbre, en algún sentido incluso al vicio, tiene el sindicato de trabajadores más grande del continente, más de un millón de docentes, aparte de trabajadores de otra índole que colaboran en el proceso educativo, y es la que se encarga de las escuelas de educación básica.

He de decir que el currículum de la educación básica en México está atrozmente centralizado. Las decisiones administrativas han sido descentralizadas desde hace algunos lustros, pero el currículum de la educación básica de los primeros nueve años formales de la educación, es único. Además, en el caso específico de la educación artística tiene el problema de que es un espacio marginal dentro del currículum. Nadie lleva más de dos horas al día en el caso de la educación artística.

Hay recientemente, por una decisión gubernamental, la posibilidad de que los directivos de las escuelas asuman algo más que las disciplinas convencionales que eran música y artes plásticas. Ahora se deja la opción de que haya artes plásticas, música, danza y teatro, solamente que la realidad, que suele ser terriblemente indócil en México como en otros países, pelea con esa posibilidad porque no hay docentes. Entonces en el espacio de la educación básica, aparte de las poquísimas horas que le son destinadas, no hay una apuesta sólida, seria, consistente, y las posibilidades de desarrollo en este espacio son presa prácticamente del azar.

No quisiera abundar mucho, pero lo que hay es falta de formación, de planes, de estrategias y falta de infraestructura. Si desaparece el maestro, que por largo tiempo estuvo en un espacio, simplemente se anula la asignatura y desaparece el servicio.

La otra parte, la que tiene que ver con la educación artística profesionalizada, está a cargo, en la parte sustantiva, del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes que enmarca los esfuerzos de las entidades y los organismos culturales más importantes del país. Este Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, equivalente del Ministerio de Cultura en otros países, es una entidad de interlocución y diálogo con todos los espacios de país. Insisto, de interlocución y diálogo, pero no de capacidad de decisión. Es un hecho que en todos los espacios locales –hablo de los Estados de la República– las políticas culturales se rigen por el Gobernador del Estado, por la autoridad cultural local, de manera que los esfuerzos de CONACULTA, en ese sentido, son limitados, si bien tiene la capacidad de definiciones macro en los diversos espacios bajo su responsabilidad, que son todos aquellos de la actividad cultural.

Esta instancia, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, tiene bajo su responsabilidad la cultura y la educación artística. En ese sentido, aunque fue una apuesta de política específica en la administración anterior, nunca se logró la fusión, la combinación, la convergencia, entre los espacios de la cultura y la educación. Es un hecho que hay un divorcio sumamente importante, sumamente tangible entre lo que es la educación y lo que es la cultura. Las iniciativas del espacio de la educación tienen poco que ver con las iniciativas en el espacio de la cultura y viceversa. Sigue siendo –he de subrayarlo con pena– una aspiración el vínculo privilegiado, que debería ser orgánico, entre la educación y la cultura en México.

Existen en ese sentido una serie de experiencias, de espacios, organismos e instituciones que esperarían ser generalizados. Voy a pasar a mencionar algunos de estos ejemplos más importantes.

Existen espacios de iniciación artística para niños, para jóvenes, para adultos, en los cuales se va de la iniciación a la posibilidad de sensibilización e

incluso a la posibilidad de ejecución, de interpretación, en algunas ocasiones incluso a niveles semiprofesionales. Una particularidad de estas escuelas –únicamente hay cuatro en el país, las cuatro en Ciudad de México– es que se trata de educación semiformal en la cual quien se acerca puede, si esa es su elección, decidir que le es suficiente solamente una porción de la trayectoria. Si decide que seis meses le son suficientes, eso será todo de lo que se le dará constancia. Si decide que un año, si decide que dos, si decide que los tres del currículo son lo que necesita, esa es su opción.

Una de las bondades de este espacio es que ha permitido que *haya públicos informados*, que haya intérpretes de alguna calidad, que haya gente sensibilizada por la educación que ha recibido en estos espacios, o incluso, docentes de algunas de las disciplinas. En este sentido es un tono común en México que algunas de las mejores experiencias desaparezcan. Estoy hablando de que *desaparecen los espacios de formación porque no tienen continuidad, porque no tienen la posibilidad de fortalecerse con su expansión*.

Tal es el caso de las escuelas de iniciación artística que son herederas de algunas formas de educación que tienen más de sesenta años en México y, sin embargo, no han proliferado. Tienen en este momento 2.000 alumnos y, pese a los atributos, a los valores que han demostrado, no han crecido, no se han expandido. Tal como sucede con otros espacios en la vida del país, son opciones que existen únicamente en el centro del país.

Existe también una secundaria de arte en la cual el 40% de las asignaturas tienen que ver con música, danza, teatro y artes plásticas, pero solamente se da –otra vez– en tres espacios del país y de ellos uno es una secundaria, una escuela en la capital de la república y los otros dos están en otros tantos Estados del país. También ha demostrado sus posibilidades como una apuesta a una formación integral, a una formación que sensibilice en el espacio de las artes y de la cultura. Sin embargo, por diversas situaciones que tienen que ver con la historia nacional, con la historia política, con las formas políticas del país, no sé si deba decirlo porque es algo casi obvio, en México cada seis años se refunda, se modifica completamente el panorama del país.

Incluso los símbolos nacionales llegan a ser tocados. El anterior presidente de México decidió que el águila debería estar mocha, que debería cortársele un pedazo y se la cortó. El presidente nuevo creó que la única iniciativa que ha tenido hasta ahora es restaurarle este fragmento que le faltaba.

La tentación es absoluta, faraónica, de ir fundando cada vez que llega el gobernante de turno. Hay falta de continuidad en ese sentido, hay falta de relación, de vínculo, de esfuerzo continuado y de esfuerzo organizado.

Decía entonces, esta secundaria de artes tiene únicamente tres espacios en el país. Otro de los espacios exitosos, importantes, únicos incluso, es el Bachillerato de Artes y Humanidades que se presta en diez Estados de la república. Hay tres escuelas en la capital, hay nueve escuelas en otros tantos Estados del país.

Este Bachillerato de Artes y Humanidades tiene un 40% de materias artísticas, música, danza, teatro y artes plásticas. En el primer año se llevan todas, en los dos años subsecuentes el estudiante escoge lo que le convenga o lo que le interese más de estas cuatro disciplinas. Enseguida está la posibilidad de que se incorpore a cualquiera de los espacios de cualquier disciplina, preferentemente por el antecedente que tiene en arte y humanidades, pero ha mostrado ser un modelo de educación integral que tiene posibilidades y potencialidades como para darle la opción, incluso, en otros espacios vocacionales.

Finalmente están las escuelas profesionales. Ahí regreso a un dato que está por aquí. No existen muchos postgrados en México en el espacio de la educación artística. En este momento no suman diez los espacios que ofrecen algún postgrado, básicamente en música y en artes plásticas. Estos espacios, allí insistiría, son básicamente los públicos. Las escuelas profesionales del sector privado, pese a que algunas tienen una trayectoria respetable, no han alcanzado ni la fama, ni la trascendencia, ni la consistencia de los espacios profesionales del Instituto Nacional de Bellas Artes, la Universidad Nacional Autónoma de México, o la Universidad Veracruzana.

Quisiera plantear algunos de los aspectos que aparecen en el horizonte cada vez más con cierta naturalidad en las escuelas de educación artística. *Hay una tensión entre la mirada hacia atrás, entre lo que yo llamo la tentación del pasado y la obligación del futuro, hay una situación de conservadurismo, hay una gana de goce del privilegio, de goce del vicio, de goce de la ausencia de resultados.* Sin embargo, hay algunos aspectos que se van introduciendo paulatinamente. Va siendo cada vez más claro que la evaluación es una obligación y no una mera necesidad inquisitorial. Han aparecido nuevos grados, carreras que antes tenían únicamente nivel técnico, hoy tienen nivel de grado de licenciatura. Hay la conciencia de que se tienen que introducir indicadores, e incluso ya se trabaja en eso. Hay la noción de que la calidad es una referencia fundamental en la actividad de las escuelas. Hay también, en ese sentido, y sólo paulatinamente, para variar, como en otros terrenos, un adentrarse poco a poco en la interdisciplinariedad y en la flexibilidad curricular.

Para culminar paso a lo que considero que son las grandes líneas de las obligaciones de la educación artística en México. No sé si fui suficientemente consistente en el inicio, pero creo que es indispensable la creación de un órgano multiinstitucional, colegiado, no burocrático, no con los vicios tradicionales de la burocracia, que dé coherencia a todos los esfuerzos nacionales. Es necesario, también, de una vez por todas, abolir esa distancia venenosa entre la educación y la cultura. Las obligaciones y las opciones, las posibilidades que tienen ambas siguen estando latentes y vigentes, sin juego de palabras.

Es necesario que existan sistemas, redes de sistemas de información. Si hoy ustedes preguntan en México cuántos centros de investigación existen, nadie lo sabe. Ninguno de los centros de investigación, ni siquiera los más rigurosos, ni los más grandes, ni los más antiguos. *Es necesario que se cree, que se fortalezca la identidad, la misión, la función y las posibilidades como legitimidad y como opción de la educación artística. Es necesario también que haya una confrontación más grande, más rica, con otras realidades. En ese sentido reitero la emoción que me provocó lo que oí con mi antecesora. Me parece extraordinariamente estimulante lo que escuché.*

Hay otras tareas más específicas que me parece que son enormemente importantes igualmente. Es necesario introducir de manera permanente una *cultura de la excelencia*. Todavía la mera existencia de las instituciones, la mera existencia de los servicios parece ser suficiente. Es necesario que eso se abandone y se trabaje en la cultura de la excelencia. La competencia por fondos, la competencia por presupuestos puede sonar lamentable, pero en México el presupuesto automatizado ante el crecimiento de la matrícula, por lo pronto se fue para no volver.

Es necesario que se fortalezcan los vínculos *entre la educación y la investigación*. En México existe un divorcio importante en ese sentido. Es necesario que se cree –no existe en el espacio de la educación artística– la figura del docente investigador. Es necesario que crezcan los servicios, que haya una expansión de los servicios y de los cuerpos de contenidos disponibles para todos. Es necesario, y este es un aspecto que me parece central, *que haya una profesionalización de los cuerpos docentes*. Es necesario que todos los esfuerzos que se hagan en este sentido sean plausibles, consistentes, sólidos y que existan al mismo tiempo sistemas de estímulos para docentes y alumnos. *Es necesario que se fomente, para no perder experiencias, para no perder referentes, la creación de materiales y métodos.*

Y finalmente, me parece que es necesario que todo esfuerzo que se haga en el terreno del fortalecimiento de los procesos y de las instancias de la vida académica sea un referente sumamente consistente. Creo que se trata de una tarea ambiciosa, de retos sumamente grandes, pero si se juntan las dosis convenientes y justas de paciencia, consistencia y pertinencia, podemos llegar.

PROYECTO “CHANGING PLACES EN LA ESCUELA PRIMARIA TUSSING DE OHIO”

MARY SHERIDAN⁴

Mary Sheridan has been teaching visual art at the elementary level in the Pickerington Local School District for eighteen years, and was dean of students at Tussing Elementary for two years. She holds a Bachelor of Fine Arts degree and a Masters degree in art education from Ohio University, and a Doctor of Philosophy degree in art education from the Ohio State University.

Dr. Sheridan is the project director and initial developer of *Changing Places*, an integrated curriculum that encourages students to understand that as people set foot on a place they leave their mark. The arts-driven curriculum is designed to investigate community issues, inspiring action and life-long participation as advocates for the environment and providing a means for future vision that has the potential to reach well beyond regional boundaries. Through the activities of *Changing Places*, the school faculty has developed collaborative partnerships that have been essential to the success of the program both within the community and globally. The *Changing Places* project has been ongoing for eleven years and has earned *Outstanding Project Distinction* for all three phases of the project from the Ohio Environmental Protection Agency’s Office of Environmental Education.

In November 2000, Dr. Sheridan was named as one of 37 recipients nationally to receive the first White House Award presented by the President’s Council on Environmental Quality in partnership with the National Environmental Educational and Training Foundation for a project that resulted in the restoration of a half-acre wetland on the school’s playground. She was selected as the Ohio Environmental Education Council’s Formal Environmental Educator

⁴ Estados Unidos. Universidad de Columbus. www.columbus.edu/mision_vision.htm. mary_sheridan@fc.pickerington.k12.oh.us

for 2002. The Ohio Art Education Association selected Sheridan as the Outstanding Art Teacher of the Central Region and the 2002 Elementary Division Art Educator of the Year. Sheridan is a member of Ohio's State Committee for the Arts and Innovative Thinking, the Columbus Museum of Arts Teacher Advisory Board, and the Environmental Education Council of Ohio Board.

ESPECIALISTAS PARTICIPANTES

MESA 6

Educación Artística y Formación Superior

Pedro Celedón

Verónica García Huidobro

Olivia Concha

René Poblete

Francisco Brugnoli

“PRESENCIA DE LAS ARTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR”

PEDRO CELEDÓN¹

PRESENCIA DE LAS ARTES EN LA FORMACIÓN SUPERIOR

Nuestra reflexión se realiza reconociendo que el espacio en que interactúan el arte y la formación superior está diseñado por un gesto político: el que en Chile (y en varios otros países) las artes se incorporan en las primeras décadas de la vida republicana a las universidades. Esto implica, por una parte, el otorgamiento de un *status* al conocimiento que se atesora y produce al interior de las escuelas de arte, igualándolo en importancia a otras áreas del saber con más largo recorrido en los estudios universitarios, tanto de las ciencias humanas como de las ciencias exactas. A su vez, obliga a un trabajo no menor de parte de las artes, para responder con metodologías adecuadas a los requerimientos de exactitud con que trabajan las otras ciencias, con las cuales comparten la vida universitaria.

Las artes visuales –que serán el horizonte de esta reflexión– en este ejercicio se han sentido verdaderamente cómodas. Por lo general, han adaptado su paradigma a una producción en la cual los antiguos atributos del talento y la intuición, si bien no han perdido su valorización, deben “a ojos de los académicos” estar acompañados de metalenguaje y uso sofisticado del intelecto.

La educación superior en artes visuales otorga a los estudiantes grados de Licenciado, Magíster y Doctor. Ellos responden a estructuras que confirman la tesis de que el arte conceptual llegó para quedarse, y reforzar a este arte

¹ Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. www.uc.cl/.

académico desde el cual un realizador ofrece el doble ejercicio: producir una obra y el texto que da cuenta de su proceso e implicancias.

Podemos reconocer en esta vinculación arte-academia, el mérito de que el estudiante tenga acceso temprano a herramientas probadas que le permiten profundizar en el hacer y el saber, visión que incluso algunos de los artistas más rupturistas y menos académicos reconocen: baste recordar ese “te afirmamos método, sabemos que tú has glorificado todas las edades”, del poeta Rimbaud.

Por otra parte, el *status* del conocimiento viene acompañado de la valorización social de una formación sistemática y en el seno de las universidades. La prueba está que en Chile actualmente existen quince escuelas universitarias de artes visuales, diez de las cuales están radicadas en Santiago.

Entre ellas destacaremos a la de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por haber iniciado esa institución hace algunos años, una modificación sustancial en la formación de todos los alumnos del pregrado. Esta es, el cambio del currículo de las Escuelas e Institutos, las que han debido abrir un espacio de 80 créditos, para que los alumnos tomen cursos y talleres en materias dictadas por Facultades que no componen el área de su formación profesional.

La modificación curricular es muy conveniente para los artistas visuales, puesto que rehúye de la especialización y recupera el espíritu de universalización inherente al proyecto original de la universidad. Es valiosa, en tanto aceptamos que una buena parte del planeta vive hoy, técnica y filosóficamente, con un paradigma que se define al interior de la Postmodernidad y que el territorio de avanzada es definible como Arte Transcultural (ambos conceptos contemplan la interdisciplina como estructura de pensamiento).

Si bien es posible argumentar que –sin necesidad de la academia, ni de modificaciones curriculares como la expuesta– los jóvenes artistas en formación tienen actualmente acceso a una información diversificada y en un volumen impensable hace sólo algunas décadas, también es una realidad que para

asimilar mejor ese océano de datos y estímulos, una adecuada apertura a las estructuras de pensamiento de otras áreas del saber, no puede sino enriquecer y facilitar la tarea de asimilar con profundidad.

No obstante, esta apertura no soluciona todo el problema, por lo que la enseñanza académica del arte debe estar permanentemente inquieta por encontrar una pedagogía que compatibilice el método con la libertad de experiencias; los caminos colonizados por la técnica, con las exploraciones; el conocimiento de la tradición y la fuerza para su ruptura.

Toda escuela universitaria es el territorio de un aprendizaje, y en ello cualquier metodología trabaja con parámetros y límites que constantemente están manifestándose. Para calificar a los alumnos es indispensable dar pautas, fijar parámetros, anticipar de alguna manera a la creación, y esto choca fuertemente con los proyectos rupturistas, con aquellas poéticas que avanzan por la frágil frontera entre lo asimilado y lo nuevo, lo predecible y lo descolocante; e incluso, entre la moral y su acatamiento.

No es posible olvidar que el arte actual es hijo directo del descontento, del exceso, de la transgresión y la ruptura de los límites. Que las vanguardias históricas surgen de la fatiga ante lo establecido. Que cada uno de los *ismos* es la contrapropuesta de sus realizadores a un discurso establecido, y menos podemos olvidar que una buena parte de los maestros que actualmente atesoramos en museos y revisamos en las universidades exponían en salones alternativos a los de la academia de su época.

Ante esta dicotomía de respetar al método y reconocer su fatiga es legítimo que la formación universitaria mantenga encendida la pregunta del ¿Cómo?: Poseer en su interior ese ejercicio permanece entre las sístoles y las diástoles, de una respiración que ensanche lo descubierto y permita re-descubrir espacios. Inventar realidades. Restituir al juego de imágenes e ideas la frescura que reclamamos para el arte, sin incomodarnos cuando la transgresión surge desde proyectos académicos que han de ser evaluados.

No es posible desatender a la realidad de que en la formación universitaria del arte visual, una parte importantísima de lo que requiere un artista para devenir como tal queda fuera de los muros de la academia. Ésta debe mantener su visión puesta en el ensanchamiento de la realidad y velar por que sus respuestas no sean réplicas excelentes del atesoramiento logrado, sino válvulas de escape, pasillos secretos, balcones hacia lo improbable, para que en ellos encuentren el aire las almas inquietas, que viven en la parte superior del triángulo con que Kandinsky grafica la vida espiritual y el lugar del artista en ella.

Atentos a estas problemáticas hemos diseñado desde el año 2002, el trabajo en Residencias en zonas alejadas del Área Metropolitana: La Serena, Mendoza (dos oportunidades), Valdivia (dos oportunidades), Valparaíso.

El concepto de Taller de Residencia implica un formato de trabajo que se realiza en muchos lugares, financiados por instituciones gubernamentales, educativas o fundaciones que promueven el trabajo artístico. En el tipo de Taller que hemos implementado se sigue un programa diseñado desde la Dirección de la Escuela de Arte de la PUC, cristalizando una respuesta que desde la enseñanza Académica responda a la necesidad de diálogo durante el proceso de creación de los artistas visuales.

Están pensados para crear una atmósfera sostenida en el tiempo (su duración es de 15 a 21 días) en la cual todos los integrantes viven y trabajan en el mismo espacio. Arte y vida cotidiana confunden sus fronteras, acogiendo el sitio específico de la residencia tanto la cotidianidad como la propuesta plástica.

El énfasis está puesto en el proceso y la reflexión sobre el espacio, entendido en su dimensión cultural y polisensorial como "locus". Estamos atentos a potenciar la conciencia de que el residir en un espacio ajeno abre al descubrimiento de los hábitos y materialidad del entorno, al mismo tiempo que permite el cruce y descubrimiento de los artistas y del ciudadano local. Esto se potencia al planificar cada vez conferencias y visitas a talleres, y sobre

todo, al considerar como fin del proceso una muestra que denominamos Taller abierto.

En la práctica hemos visto cómo las dinámicas que se generan durante la Residencia luego aportan al trabajo de la Escuela, creando lazos transversales que se generan al mezclar alumnos de diversos niveles con egresados. Estamos ciertos que nuestro principal objetivo: crear instancias que semillen grupos con capacidad crítica se han visto compensados en las atmósferas que durante estos ejercicios se han creado.

PARTICIPACIÓN

En el caso de un programa de Residencia estudiantil como los que hemos implementado en la Escuela de Arte UC, las bases se entregan en Secretaría de Dirección y son específicas para cada Residencia, ya que contempla la particularidad de cada lugar para el cual se realiza la convocatoria.

Los alumnos que desean participar deben presentar un proyecto de obra a desarrollar en el lugar de Residencia, y adjuntar un dossier de imágenes de trabajos realizados en sus talleres, con el objetivo de gestionar una presentación de intereses y no con el fin de evaluarlos.

El profesor a cargo del proyecto, y un académico invitado de la Escuela de Arte son los encargados de seleccionar los proyectos. Se promueven aquellos que privilegian desplazamientos y consideran el contexto en el que se encuentran.

El programa de Residencia costea los gastos de traslado del equipo de producción y los académicos involucrados. Financia la estadía de los estudiantes y profesores.

Pueden participar los alumnos de 3° y 4° año y egresados hasta hace dos años.

ACTIVIDADES Y ORGANIGRAMA GENÉRICO

- Durante el período de Residencia los alumnos deben producir una obra y emplazarla en un lugar específico.
- Todos los días se realizarán discusiones y evaluaciones en grupo sobre cada proyecto.
- El profesor a cargo entrega material de discusión que es trabajado como seminario al final de cada día de trabajo.
- Se realizan visitas a talleres de artistas y a todo espacio de Arte Contemporáneo que exista en la región. También se promueve el encuentro con artistas jóvenes y gestores locales.
- Todo proceso finaliza con la apertura del lugar de trabajo, a modo de Taller abierto a la comunidad.

Los objetivos enunciados en cada convocatoria contemplan:

- Promover el intercambio artístico, docente y estudiantil entre alumnos y profesores de la Pontificia Universidad Católica de Chile y una entidad y circuito externa.
- Estimular la actividad productiva de los alumnos sometiéndolos a condiciones forzadas de gestión, análisis y emplazamiento.
- Promover el encuentro de los estudiantes con académicos y artistas que no hacen clases en la PUC y que son agentes activos en el arte contemporáneo.
- Aportar las condiciones para que los alumnos muestren su capacidad de desarrollar un proyecto artístico siguiendo las exigencias que impone el circuito de inscripción de galerías y museos. Al mismo tiempo, que el alumno experimente y desarrolle la capacidad de desplazar y replantear los proyectos al apropiarse de un lugar, al experimentar un nuevo contexto y al forzar una convivencia diaria.
- Finalmente, promover una reflexión profunda en torno a la producción, gestión, montaje y márgenes de falla de los proyectos elaborados.

“FORMACIÓN ARTÍSTICA EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA”

VERÓNICA GARCÍA HUIDOBRO²

Realmente es un honor y una alegría enorme estar en este primer seminario, que creo que es muy importante para la educación artística del país, y sobre todo que el Consejo y el grupo que trabaja a la luz del Fondo de Escuelas Artísticas haya tenido esta tremenda iniciativa y hayamos sido capaces de reunirnos a conversar seriamente sobre la importancia de la educación artística en nuestro país.

Yo quisiera hacer un aporte en el sentido de qué es lo que está entregando la Facultad de Artes en conjunto con la Escuela de Teatro. Es una información muy concreta y que va a finalizar con un pequeño video de acción de Pedagogía Teatral en distintos espacios de Santiago, en todo tipo de proyecto educativo, desde los más privados hasta los más particulares, subvencionados o públicos.

Para partir, la Facultad de Artes contiene tres escuelas: el Instituto de Música, la Escuela de Arte y la Escuela de Teatro.

La primera acción importante que nosotros estamos realizando es en torno al Magíster en Artes, que lo dan las tres escuelas; partió el año pasado y este año parte nuevamente. Como programa multidisciplinario busca relacionar, con un acento muy particular en las realidades latinoamericanas, las disciplinas del teatro, la música y las artes visuales en un proyecto que integre las tres áreas.

Desde el punto de vista de la estructura del programa, busca ser flexible y multidisciplinario. Tiene una modalidad de carácter teórica en un aspecto,

² Chile. Directora Escuela de Teatro. Pontificia Universidad Católica de Chile.
www.uc.cl/artes/html/html_teatro/frset_teatro2.html

que es entendida como el cuestionamiento o el análisis del objeto de estudio; y desde otro punto de vista tiene una modalidad performática que está centrada en la práctica del arte desde cualquiera de sus tres ángulos: teatro, música o artes visuales.

En música se imparten dos especialidades o dos disciplinas que son Musicología, que ofrece el espacio para desarrollar investigaciones centradas en problemas vinculados a música específica; y Composición que se orienta al desarrollo de nuevas ideas y producciones que buscan ampliar el repertorio nacional. En artes visuales el magíster se orienta hacia la creación de la obra visual y hacia la tesis en teoría, historia del arte, patrimonio o desarrollo tecnológico y sus influencias sobre el arte chileno. Y en teatro, que es el área que a más me interesa aportar, el programa se extiende en tres espacios: puede ser el Laboratorio Contemporáneo de Investigación y Experimentación Escénica, la modalidad teórica que obviamente tiene que ver con la teoría cultural del drama y la performatividad; y la novedad absoluta para el año 2008 que es la modalidad de Pedagogía Teatral.

Es un magíster que busca en el teatro, y particularmente en el juego dramático, relacionar el arte del teatro con el arte de la educación en cualquiera de sus modalidades, al interior, al exterior o en la dimensión terapéutica de la pedagogía teatral.

Esa es más o menos la malla del programa. Evidentemente este material ustedes lo pueden conocer fácilmente a través de la página web de manera que no me voy a extender.

En segundo lugar está el Diplomado en Educación Artística que también lo dicta la facultad en conjunto con las tres escuelas, y que busca actualizar metodología de enseñanza. Están las tres escuelas relacionadas, y quiero ser muy clara en señalar que lo que se busca es potenciar el accionar artístico y pedagógico de las profesoras y profesores de artes musicales, visuales y escénicas. Se busca el perfeccionamiento de docentes, pero desde su especialidad, articulándose como artista dentro de la especialidad que los

formó como profesores; y hay una mirada especialmente atenta hacia las 36, o más, escuelas artísticas que maneja hoy el MINEDUC.

Ahí está la malla. Lamentablemente no se advierte muy bien, pero ese es el primer trimestre. Como ustedes ven tienen un curso en común y cada especialidad tiene un ramo distinto, que se da en el Campus Oriente, en la Escuela de Teatro, en el Instituto de Música y en la Facultad de Artes. El segundo trimestre tiene otro ramo común que está a cargo de Artes –el primero está a cargo de Música– y también tiene su malla curricular. Y el tercer trimestre lo mismo, donde el taller común lo dicta Teatro.

La Escuela de Teatro es una escuela bastante antigua que nace en 1945. Tiene entre sus acciones más importantes el Teatro de la Universidad Católica que estrena alrededor de 6 a 8 montajes; la publicación de la revista Apuntes desde el año '60; la publicación de la revista Cátedras que es de la Facultad; el Programa de Investigación y Archivo, muy apoyado por el Fondart; y el Teatro Abierto que es una implementación que se está haciendo desde el año 2007.

Como título de grado la escuela ofrece el grado de Licenciado en Actuación. Hoy, y también a partir del 2008, las personas licenciadas pueden obtener el título profesional de Actor y Actriz; o también un grado académico de Licenciado en Educación y el título de Profesor en Teatro. Es decir, una persona con Licenciatura en Actuación de la Universidad Católica o de otras universidades aprobadas en el Consejo de Rectores puede, con su licenciatura, hacer un año más en educación y obtener su título de Profesor en Teatro o de Teatro, por la Facultad de Educación y la Escuela de Teatro de la Universidad Católica.

Ahí están los diplomados que les acabo de mencionar, el magíster que también lo acabo de mencionar y los Certificados Académicos que esperamos crezcan hacia la educación y hacia otros ámbitos de la gestión, la producción y el diseño.

En el pregrado tenemos 117 créditos mínimos y hay optativos de profundización. Los estudiantes deben hacer 18 créditos optativos, dentro de los

cuales también se ofrecen los cursos de Pedagogía Teatral I y Pedagogía Teatral II. Además deben hacer 80 créditos electivos para poder finalizar su carrera. Quiero aclarar que la Escuela de Teatro sí tiene examen de admisión y aproximadamente de 500 postulantes se seleccionan 40 vacantes. Esta es la malla curricular. No me voy a extender particularmente, pero en la zona donde ustedes leen “electivos” es donde el estudiante puede acceder a hacer un curso de Pedagogía Teatral.

El diplomado está centrado en apoyar los proyectos educativos institucionales en el sentido de la Pedagogía Teatral, busca entender la expresión dramática como un instrumento metodológico en la educación formal, o bien como talleres de teatro en la educación no formal o, en tercera instancia, interactuar con la dimensión terapéutica de la Pedagogía Teatral. Su plan de estudio tiene un área teórica de la Pedagogía Teatral, un área de Arte, Educación y Cultura, y un área práctica de la Pedagogía Teatral, que está en el primer trimestre, en el segundo trimestre y en el tercer trimestre.

Y por último, existe también una Red de Pedagogos Teatrales con un equipo ejecutor y un directorio consultor que está formado por los 230 egresados de las siete versiones del Diplomado en Pedagogía Teatral. Hemos postulado a unos fondos del área de cultura de la Región Metropolitana y estamos realizando el Primer Estudio Estadístico de la Región Metropolitana sobre el estado de las artes escénicas en las 52 comunas de la región, en todos los establecimientos educacionales que son aproximadamente 1.892.

Aparte de este proyecto, que lleva la Red de Pedagogos Teatrales de la Católica, hacemos un Seminario de Actualización Docente que se selecciona a partir de la gente que contesta el estudio, que contesta una encuesta. La idea es seleccionar 104 profesionales que puedan hacer gratuitamente un Seminario en Pedagogía Teatral. También tiene una página web especializada, un registro documental y supone un encuentro y una clausura donde se entregarán todos los resultados del estudio estadístico que dura un año.

Se pretende capturar, por primera vez, cuál es la realidad de la pedagogía teatral en la Región Metropolitana y particularmente en las artes escénicas. Creo

que hay un estudio previo, precisamente del Ministerio de Educación, cuya encuesta on line tuvo muy baja respuesta –no tuvo muy buenos resultados de convocatoria– por lo tanto no se pudieron extraer resultados. Estamos confiados en que nuestra metodología evitará que ocurra lo mismo.

Con respecto a lo que ya existe, hasta el mes pasado, en lo que se ha capturado del primer acercamiento de la encuesta –que contempla 24 preguntas, la primera de las cuales es si existe algo relacionado con teatro en tu escuela o no– nos hemos encontrado que del 43% encuestado (no se había realizado el 57%), vale decir del 43% de establecimientos educacionales, el 57% contestó que no. Ahora que ya tenemos casi el 100% encuestado esa tendencia se ha seguido repitiendo. Es decir, desgraciadamente vamos a concluir que el arte escénica o la pedagogía teatral en el sistema escolar está mucho menos inmerso de lo que podríamos llegar a creer, a pesar de estar, muchas personas, trabajando desde el año '90 en acciones muy concretas.

El Seminario de Actualización Docente, que les contaba, se va a desprender de la gente que conteste la encuesta. Aquí está lo referente a la página web, que ojalá la puedan visitar porque es muy interesante, y después se va a producir un registro audiovisual y un encuentro y una clausura, en la cual tenemos que entregar los resultados que van a ser totalmente públicos y gratuitos al país.

(PRESENTACIÓN AUDIOVISUAL)

Esto es para hacerse una idea de los diferentes planos donde se ejerce la pedagogía, y lo que les puedo insistir es que, de alguna manera desde la formación universitaria, la Escuela de Teatro a través de la Escuela y la Facultad de Artes, está tratando de hacerse responsable fuertemente de este gran tema y desafío que tenemos como país, a través de su modalidad en Pedagogía Teatral del Magíster de Arte, y su modalidad de Profesor en Teatro, posterior a la licenciatura, y este diplomado humilde pero muy comprometido.

“PERDURABILIDAD: MÚSICA Y ARTES DESDE LA PRIMERA INFANCIA. DEPARTAMENTO DE MÚSICA. UNIVERSIDAD DE LA SERENA”

OLIVIA CONCHA³

Describe metodología de trabajo colectivo de investigación para el cambio curricular de la Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de La Serena.

Enfatiza la formación musical de la Educadora de Párvulos como aporte a la proyección democrática y equitativa del desarrollo integral de la persona humana.

1. PROFESORES DE MÚSICA LICENCIADOS EN EDUCACIÓN

El Departamento de Música de la Universidad de La Serena (ULS) –en la ciudad del mismo nombre, al norte de la capital– imparte docencia en dos programas académicos:

- Pedagogía en Educación Musical, otorga el grado de Licenciado en Educación y título de Profesor de Estado en Música (9 semestres), habilita al egresado para desempeñarse como profesor, en el nivel secundario de la educación chilena. En los últimos 10 años se han titulado 205 profesores de Música en nuestra unidad académica y desde hace 4 años, una parte del estudiantado que ingresa a nuestra Pedagogía (40%) proviene de aulas escolares –de diferentes regiones del país– con profesores nuestros.

³ Chile. Docente, investigadora y pianista chilena. Universidad de La Serena. www.ulaserena.cl

- Licenciatura en Música (8 semestres), iniciada en 2005, otorga el grado de Licenciado en Música.

Ambos programas cuentan con un total de 192 estudiantes universitarios y atendidos por 43 docentes.

1.1. PROCESO DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR PARA EL CAMBIO

El diseño del nuevo Plan de Estudio de la Pedagogía en Educación Musical decretado el 2000 aprobado por 5 años (2004), por la Comisión Nacional de Acreditación de Carreras de Pregrado (CNAP hoy CNA)⁴, es el resultado de un largo **proceso colectivo de investigación curricular**, vivido desde la contratación de un grupo de docentes al Departamento de Música que fue reestructurado entre 1983 y 1985.

El cambio curricular emprendido inicialmente por inquietud y voluntad de los docentes M. Arenas, L. Barrientos, R. Garrido, E. Gajardo, O. Jaramillo y O. Concha se nutre de sus diferentes proyectos de investigación, de creación y de extensión musical. La productividad de los docentes genera recursos internos y externos con los cuales se van implementando tecnológica e instrumentalmente, los procesos de cambio con el consiguiente enriquecimiento de la formación de los futuros profesores de música. Sin embargo, lo que impulsa la innovación es el espíritu crítico que anima el grupo de docentes –al que luego se sumarán los profesores *part-time* R. Pinto, M. Yáñez y, en representación de los estudiantes, F. Alfaro– los que deciden analizar contextualmente la realidad de la Carrera, la naturaleza del Plan de Estudio y el currículo, el perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, los medios, iniciando desde la definición de **música**, factores todos que generan la discusión y la reflexión y que conducirán después de algunos años al diseño y fundamentos teóricos del nuevo Plan de Estudio de la Pedagogía en Educación Musical.

Paralelamente al estudio colectivo, la Dirección de Escuela –con la aprobación del Consejo de Carrera–, sin alterar el Plan vigente, va implementando

⁴ Comisión Nacional de Acreditación.

flexiblemente cambios significativos en algunos Programas de Estudio y sus metodologías, **anticipando**, experimentalmente, el nuevo Plan.

1.2. METODOLOGÍA DE TRABAJO

El proceso de investigación se consolida formalmente mediante dos espacios de interacción entre docentes, estudiantes y profesionales externos:

- a) **Taller Pedagógico** (1990) espacio-tentativo que se ha transformado y permanece hasta hoy como '*asignatura*' del Plan (dos horas semanales con régimen semestral), sin Programa predeterminado, cual foro permanente de libre participación, facilita el diálogo entre docentes y estudiantes sobre temáticas y problemáticas contingentes. A los Talleres se invita, a lo largo de estos años, una veintena de compositores, etnomusicólogos, intérpretes, pedagogos chilenos y extranjeros, que enriquecen las experiencias musicales y didácticas de la comunidad, mediante conciertos, clases magistrales, seminarios, talleres, cursillos.
- b) **Centro de Investigación de la Educación Musical** (CIPEM): espacio virtual y permanente –1995/1998– donde profesores y un representante de los estudiantes, en un clima dialógico de estimación y confianza recíprocas, comparten principios, valores, inquietudes, realizan lecturas, analizan Planes de Estudio nacionales y extranjeros, discuten críticamente la realidad de la Carrera con el propósito final de elaborar un perfil de egreso y un nuevo currículo. Se levantan actas de acuerdos y comunican a la comunidad de la unidad académica y autoridades periódicamente, el estado de avance de la investigación. Se invita al CIPEM, al compositor chileno y Premio Nacional, Gustavo Becerra y a la maestra argentina Violeta Hemsy de Gainza; se sostienen jornadas de estudio con profesionales de otras disciplinas de la ULS –sociología, antropología, filosofía– y se trabaja en el diseño de la malla con la doctora María Teresa Juliá y el curriculista Oscar Silva, profesionales de nuestra universidad.

El trabajo investigativo culmina en 1997, con la emisión del documento que contiene los principios y valores antropológicos, axiológicos y

epistemológicos que sustentan el nuevo marco teórico –paradigmático–, el enfoque y el diseño de la nueva matriz de la especialidad. El Área Profesional –educación– y las Áreas de formación sociocultural y Área de Prácticas fueron elaboradas por las autoridades de la Universidad de La Serena.

1.3. EGRESADO DE LA PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MUSICAL ULS

El estudiante egresado en Educación Musical de la Universidad de La Serena recorre tres etapas lineales durante nueve semestres: una primera e intensa de carácter Teórico y Técnica, luego, una segunda donde el énfasis está dirigido al desarrollo de la creatividad y elaboración de materiales y la última etapa de extensión musical y práctica profesional en centros escolares de la región.

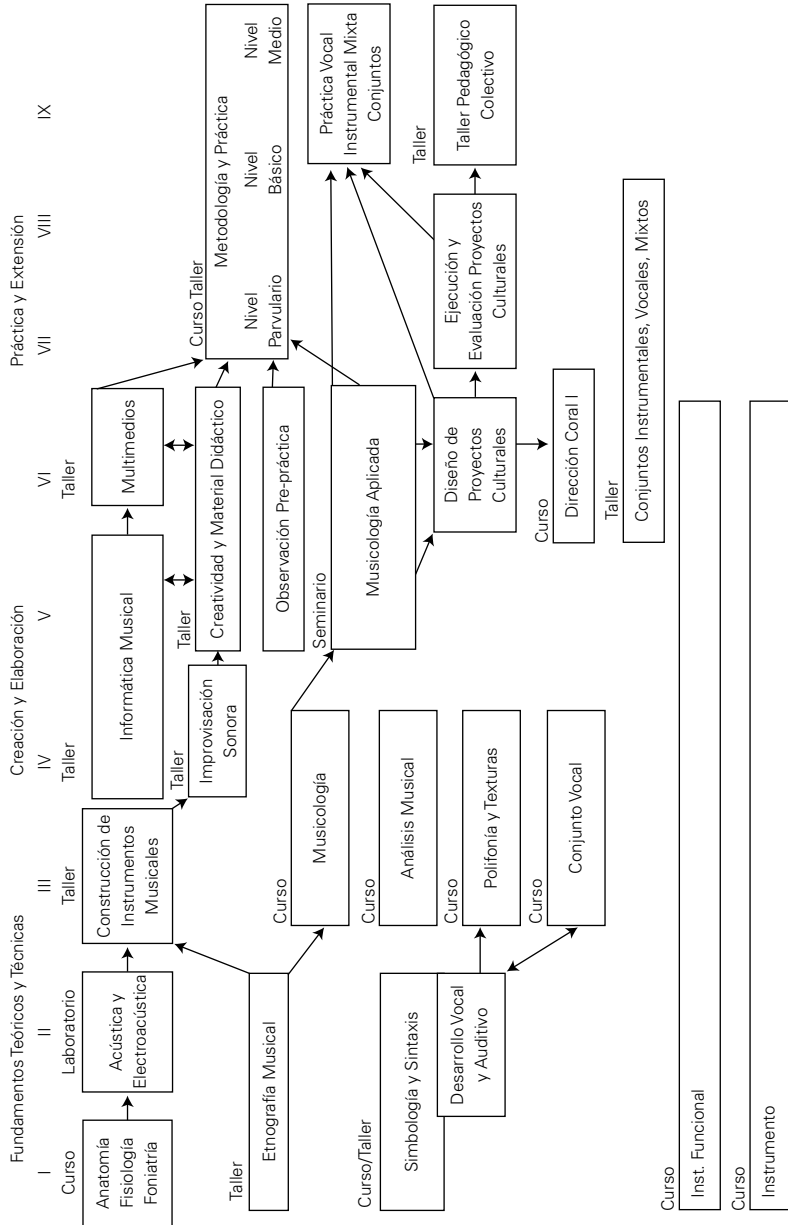
La práctica musical, que inicia en el primer año, permite al estudiante acceder al estudio individual de un instrumento clásico o criollo e instrumentos funcionales (piano y guitarra); colectivamente realiza práctica musical en Coro, pudiéndose además integrar a conjuntos instrumentales de Cámara, Sinfónicos y formando sus propios conjuntos de variadas músicas y repertorios.

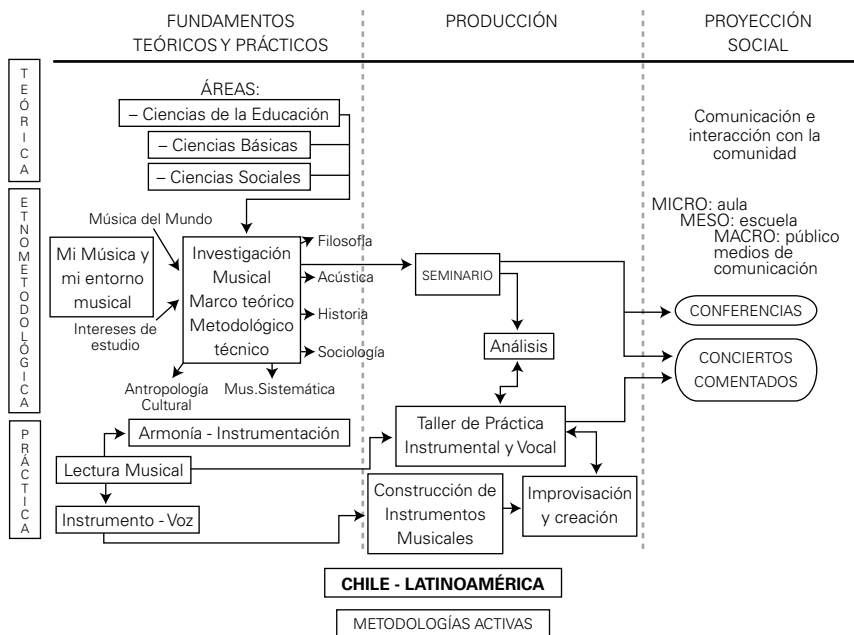
Las actividades del currículo que el estudiante recorre durante su carrera permiten conocer y alternar en espacios de aprendizaje variados como clases directas, laboratorios, talleres, foros, seminarios e investigación-acción, en terreno.

En lo conceptual, el paradigma dominante en la formación de profesores de música hasta la década del 70 en Chile enfatizaba la música europea, su estudio histórico, análisis y apreciación en el ‘escuchar’, más que en el ‘hacer’. Con el nuevo conjunto de ideas surgido en La Serena, el estudiante egresado puede circular entre las músicas de Chile y Latinoamérica situadas gestálticamente en el Plan, como figuras relevantes del quehacer cultural-musical teniendo como ‘fondo’ las otras músicas.

Musicológicamente el estudiante se aproxima a las músicas europeas práctica-técnicas de investigación cual herramientas del conocimiento musical local y universal, incluyendo las propias y las de su familia.

**Proyecto Innovación Pedagogía en Música
U.I.S.**





En el área científica, el estudiante de Pedagogía en Música de La Serena afronta el estudio y profundización de su aparato fonatorio, respiratorio y auditivo, lo que permite su toma de conciencia sobre la importancia de esas funciones y órganos, además de la necesidad de los cuidados para mantenerlos en óptimo estado. Los conocimientos en físico-acústica lo sitúan y proyectan como defensor de la ecoacústica, comprometiéndolo con el medio ambiente sonoro. El estudio de la acústica lo conduce a la valorización del sonido como la materia prima para construir música (su música) lo que va acompañado del conocimiento y aprecio de los instrumentos musicales, asunto que se refuerza con la construcción de instrumentos criollos y vernaculares como una introducción a los valores materiales de la cultura musical. La línea científica y tecnológica lo introduce además en el mundo de la informática y aproxima a la composición en el computador.

Las cuatro asignaturas –Foniatría, Acústica, Construcción de Instrumentos Musicales, e Informática– son trabajadas en la modalidad de Laboratorios y Taller, con especialistas de alto nivel.

4.4. SÍNTESIS

En síntesis, el egresado de la Pedagogía en Educación Musical ha amplificado los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas del profesor tradicional de música, siendo capaz de afrontar su misión profesional en la sociedad actual, con una conciencia colectiva del escuchar, hacer, pensar y crear las músicas, transformando su entorno y auscultando activa y críticamente la sonoridad mediática e industrial, sin sometimiento a ella, aportando con sus inquietudes y rol social de agente cultural, al enriquecimiento y comprensión (empática) de la vida cultural musical infantil y juvenil.

2. FORMACIÓN MUSICAL ESCOLAR PRIMARIA

La formación y extensión musical sistemática y masiva en La Serena en la etapa primaria o básica (de 8 a 13 años) es obra del profesional y pedagogo Jorge Peña Hen, quien dedica su vida a la práctica colectiva y a la difusión de la música de academia en la región, impulsado por su sensibilidad y por su compromiso social. El proyecto de Peña, que incluyó por decreto especial, curricular y obligatoriamente (1965) el estudio de la música en la educación primaria, incluía además, la novedosa práctica en conjuntos, bandas y orquestas clásicas de niños y adolescentes, siendo el primer proyecto de esa naturaleza en Chile y América Latina. Aparte de los propósitos de desarrollo integral de la infancia y la juventud por medio de la práctica musical, Peña también pudo concretizar el proyecto social, al incorporar en su “Escuela Experimental de Música” (EEM) la población infantil de escasos recursos, acción democrática que pudo realizarse dado que las Escuelas Públicas en el Chile de aquellos años eran estatales y gratuitas.

Luego de los dramáticos acontecimientos de 1973, que entre otras repercusiones segó violentamente la vida de Jorge Peña Hen y debido al cambio

del sistema económico implantado en Chile, el escenario actual es diferente: si bien la EEM continúa funcionando en colaboración con el Departamento de Música de nuestra universidad, la población escolar que la conforma no es aquella del segmento social con problemas económicos, como en los años de su fundación, puesto que el actual sistema de financiamiento es particular subvencionado.

Los resultados de la labor pedagógica y musical de Jorge Peña tienen fructíferas repercusiones en la vida musical de nuestro país: numerosos niños iniciados en aquellas orquestas conforman orquestas nacionales y trabajan como profesores, siendo algunos, colegas nuestros en el Departamento de Música.

El proyecto Peña también tuvo resonancias en Venezuela, donde músicos formados en La Serena colaboraron allí, en la instalación del proyecto educativo y su modalidad de práctica orquestal infantil y juvenil. En los últimos años y gracias al retorno de la democracia, al aporte de los gobiernos de la Concertación y al compromiso del M^o Fernando Rosas, recientemente fallecido, el proyecto de orquestas infantiles y juveniles en Chile se ha extendido y multiplicado en todo el país.

3. MÚSICA EN LA EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

Creemos firmemente en la necesidad de extender la educación artística y musical a todos los niños y niñas no sólo de nuestro país, sino a todos los niños del mundo, como una forma de liberación de sus *potenciales energéticos y creativos* y como un *derecho inherente al desarrollo integral*, pero creemos aún más en la trascendencia de la educación artística del futuro adulto, cuando ello ocurre desde la Sala Cuna, por tratarse de la etapa más trascendente y perdurable de la vida humana.

Desde el Depto. de Música colaboramos con la asignatura de Música en la Carrera de Educación Parvularia de la ULS a la que hemos propuesto un

cambio programático, de enfoque en la formación de las estudiantes y en la proyección que ellas deberán ser capaces de sostener, en el curso de su futuro desempeño como profesionales en los jardines infantiles. Hemos contrastado lo que se proponía musicalmente en la Carrera de Educadora de Párvulos con aquello que trabajamos en Italia (1974/ 1981). Fuimos experimentando en Italia, dado que hemos encontrado detalles desconcertantes, confirmando la teoría de que la percepción, como la cultura, son constructos que se nutren de los determinados contextos.

“Tocar un sonido solo o un concierto entero es cuestión de vida o de muerte” dice el compositor Pierre Boulez a sus discípulos en París (lo escuchamos del pianista Jean Claude Pennetier, su colaborador). Es una gran verdad: un **nuevo sonido** o un OSNI, como lo hemos llamado (Objeto Sonoro No Identificado) en un jardín infantil, puede fascinar a todo bebé, a todo niño y niña; es más, ellos están deseosos de que cambiemos y varíemos el saturado mundo sonoro en que les obligamos a vivir, y muchas veces, tal vez preferirán hasta que lo silenciemos.

Son los adultos los que han perdido no sólo la finura de la audición sino también la razón y orientación en el espacio acústico, contaminando el ambiente con máquinas, chirridos, bocinazos, motores, sino además con las músicas de la industria disquetera, con la música del mercado, ubicuamente.

Es la primera infancia –la etapa que se restringe cada vez más en su duración, tal vez por la precipitación e influencia de los modelos de las sociedades mediáticas en su imaginario y esfera de percepciones– que debiera tener los mejores y excelentes maestros y artistas para su precoz desarrollo, so pena de ir negando la emergencia de sus cualidades intuitivas y espontáneas.

4. DESAFÍOS DEL FUTURO

- Nuestra mayor preocupación hoy es que nada o muy poco podemos hacer los músicos profesionales y los educadores en las aulas y en las

escuelas de música, porque la contraeducación mediática de la vida cotidiana sumerge y ensordece toda la sensibilidad con que nacemos. Si deseamos una educación *con* y *desde* la música, es necesario que haya una *mega-cordura-colectiva* que vaya bajando los decibelios hasta recuperar un ambiente lo más cercano a lo 'natural'. Sin querer poner el dedo en la herida, se puede afirmar que el 'transantiago' ha ido resolviendo, en parte, la contaminación acústica de la capital al sustituir las viejas máquinas por nuevas, pero eso no satisface a la población porque es un dato demasiado fino para los probables ya semisordos ciudadanos metropolitanos.

PROPUESTA UNO

Nos parece que es urgente emprender una campaña con el propósito de hacer conciencia ciudadana sobre la belleza del escuchar (se combate la guerra con la paz, dice Sir Herbert Read) tal como se está haciendo conciencia sobre el 'no fumar' o el 'no contaminar la atmósfera'.

- La música es un dominio humano pero hoy está **dominando a los humanos** de la forma más artificial, injusta e irracional. No son las músicas de Bach, ni de Mozart ni de los Beatles ni de Violeta Parra las que nos sumergen en restaurantes, calles, taxis con sus textos musicales... Es el *reggaetón* el que invade el espacio acústico. Y eso es retroceso a lo más primitivo del ritmo y a lo más chabacano de la producción de mercado en serie. ¿Por qué es posible esta invasión? Es posible gracias a los cómplices que tiene el mercado disquero, que es la 'anticultura sonora.'

PROPUESTA DOS

Son necesarios y urgentes los estudios y las investigaciones en las neurociencias, actualmente *in progress*, que podrían explicarnos –en parte– ¿qué está sucediendo en el desarrollo cerebral de bebés, párvulos y niños, ante el martilleo del acento métrico binario, monótono e iterativo con tambores, baterías y bajos eléctricos? La variedad métrica de músicas con acento

binario compuesto, ternario, cuaternario ha desaparecido de los medios y aquello, seguramente, está teniendo también repercusiones en los sistemas cognitivos y nerviosos, en las conexiones sinápticas y en las coordinaciones sinérgicas, de niños y niñas, en la etapa más importante de sus vidas.

- La educación artística y musical implica desarrollo de la motricidad fina, de la percepción y expresión de sutilezas, de detalles. La práctica de las artes –aquellas que sensibilizan– y las músicas enriquecen no sólo el vocabulario con múltiples adjetivos e imágenes, sino que enriquecen también las experiencias, sobre todo si propuestas desde la primera infancia. Allí donde el común de la gente se expresa con términos opuestos blanco/negro, fuerte/suave, triste/alegre, bueno/malo, los artistas verdaderos, los finos auditores van a distinguir matices, gradaciones; aquello eleva la capacidad perceptual y psicomotriz: cantar o tocar con gran fuerza y expresivamente para luego ir disminuyendo poco a poco el volumen, hasta hacerse inaudito, es una experiencia que enriquece emocionalmente y modifica el sistema muscular y nervioso. *Las artes enseñan y desarrollan en el hacer, en el pensar, en el sentir y emocionar.*

PROPUESTA TRES

No se debería continuar masificando la práctica musical y el arte sin calidad, tal vez la contradicción sea más grave que la inercia. Calidad es un valor, un propósito de gran contenido social-cultural además de educacional y debe ser puesto en discusión ¿Cómo se llega a la calidad, cómo se define calidad, cómo se evalúa la calidad? Es oportuno mirar la etimología del concepto calidad; el término deriva del griego *kalos*, bueno, hermoso, apto, favorable y del latín *qualitatem*, propiedad por lo que se podría considerar sea la propiedad, lo bueno y además, lo bello, asunto más complejo de lo que comúnmente se asigna al concepto calidad, derivándolo a estándares y cantidades (lo bueno, muy bueno y excelentemente bueno), más que a su componente cercano estético (lo bello).

Así como es necesario investigar qué sucede en el cerebro humano cuando el niño está sometido a imposiciones acústicas involuntarias y a músicas

sin selectividad, así debiera ser de regulado y calibrado el entusiasmo por 'intervenir' **sobre** él.

Tal vez ha llegado el momento de detener la velocidad, poner en pausa la cantidad de estímulos, medios y activismos del 'hacer música' en todo el país, con el fin de elevar la calidad de las prestaciones de los niños que hoy tocan y de quienes tratan de 'dirigirlos' porque el remedio puede ser peor que la enfermedad.

- Música es un bien, pero hay que hacerla **muy bien**. Y para eso hay que plantearse epistemológicamente: ¿Qué es música para los profesores? ¿Cuáles músicas, tocar, cantar, practicar con los niños y por qué, para qué? Música es tocar, cantar, bailar, esta convicción divulgadísima y popular es reductivista. Reduce el alcance, el papel que la música juega en la vida de las personas y en la sociedad. Música, tal vez, es un *deber ser* permanente, porque corre con el tiempo y está siempre en devenir. En educación, *debería ser*, desde la primera infancia en adelante.

PROPUESTA CUATRO

Música debiera ser un acto creativo, de transformación del entorno a partir de la materia prima sonido: niños y niñas debieran ser –y lo son– capaces de inventar las propias frases, episodios musicales, canciones, desestructurando lo conocido, descubriendo y explorando sonoridades, aislando y mezclando ruidos, sonidos y silencios. Todo esto desde la primera infancia como la etapa fundamental donde se debiera entregar lo de más alta calidad y valor, porque es la etapa donde se fija lo perdurable (para toda la vida).

- Desestructurar las convicciones sobre música debiera ser un enfoque progresivo y aportador a quienes no son expertos en música y tienen el compromiso de educar nuestros niños en el jardín y la escuela básica: ideológica y metodológicamente las educadoras y auxiliares de párvulos en ejercicio podrían intervenir con lógica y sentido común, desde la Sala Cuna siguiendo itinerarios creativos, fantásticos y alternativos a la rutina

ya desgastada de la canción infantil y a la 'radio' como instrumento de apoyo.

PROPUESTA CINCO

El silencio podría ser el mejor estímulo para escucharse a sí mismo, al 'otro' y a todos los demás, poniendo atención a sus propios juegos, sus risas, sus onomatopeyas, sus ritmos y percusiones que enriquecerán su propia cultura y la musicalidad del entorno. La musicalidad entendida como el conjunto de sonidos, ruidos y silencios de la naturaleza y que en conjunto hacemos todos, en sociedad.

Liberar a los niños de las dependencias musicales, de los estereotipos y clichés en un clima no antagónico ni protagónico, sólo viviendo el placer de estar juntos en el juego y refinar la percepción auditiva a partir de las propias capacidades autocríticas, es un deber ético (y estético aunque la 'belleza' sea un epíteto decimonónico), que nuestra educación debería poder conseguir, con el aporte de todos, para enriquecimiento de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes.

Para cerrar estas reflexiones y propuestas junto con Gianni Rodari, el gran poeta italiano, decimos que "se deberían practicar las artes y la música con todos los niños(as), no para que todos sean artistas, sino para que ninguno de ellos sea esclavo".

“UNA MIRADA DESDE EL RINCÓN DE UN PINTOR Y TAMBIÉN PROFESOR”

RENÉ POBLETE URQUIETA⁵

No puedo evitar hacer un poco de historia al iniciar el tema. Permítaseme el relato de una experiencia personal en el acercamiento al arte y a su enseñanza en el sistema universitario en los años de mis inicios en el arte y la educación, pues el tiempo parece ser parte del misterio y el encanto que ha rodeado este conocimiento. Por lo tanto, atmosfetizaré este espacio con la descripción de grandes talleres impregnados de olor a trementina en una Escuela de Bellas Artes alojada en el ahora casi centenario edificio del Parque Forestal de Santiago en donde en la actualidad se encuentran el Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de Chile y el Museo Nacional de Bellas Artes, MAC.

Ese lugar era el centro de la creación artística chilena. Ahí se albergaban distintas generaciones, los maestros tenían sus talleres en el tercer piso de la escuela y los estudiantes trabajábamos en tres pisos que incluían el subterráneo. Afuera el parque nos regalaba las estaciones. Todas eran importantes, pero el otoño incluía las doradas alfombras de hojas que nosotros solíamos patear (o aplastar). El frío gris del invierno se hacía cálido para las inquietas miradas de los jóvenes artistas acompañadas por el rojo de viejas y barrocas estufas a gas de cañería. La primavera era aromática y estaba llena de subidos colores en que una flor de la pluma se despertaba para entregar sus suaves violetas a la mirada de don Pablo Burchad, que la esperaba para pintarla. El verano era ausencia, nos íbamos a buscar energías para el tiempo siguiente.

En ese lugar crear era entrar en rituales curiosos marcados especialmente por la presencia del maestro. Así podíamos encontrar los talleres dirigidos

⁵ Chile. Académico y Artista. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. www.umce.cl

por Carlos Pedraza, Augusto Eguiluz, José Balmes, Gregorio de la Fuente, Matilde Pérez, Ximena Cristi, Sergio Montecino, Israel Roa y muchos otros. Todos los talleres eran diferentes, aun los de la misma disciplina. De modo que los métodos de enseñanza eran absolutamente propios de cada profesor. Lo frecuente era que estuvieran marcados por la academia francesa que dejó una notable huella hasta la que conocemos como “generación del 40”. Todos ellos habían estudiado en Europa.

En ese tiempo no existían modelos evaluativos sistematizados. Más aún no existía ninguna preocupación al respecto. Los logros se medían en la vida artística misma. Se organizaban los salones de alumnos y luego rápidamente se podía postular a los salones oficiales. Al interior de los talleres de clases el trabajo era intenso, lo que permitía el rápido desarrollo de los talentos naturales.

Nuestra antigua escuela de Artes permaneció inmersa en una atmósfera de emotividad, bañada del espectáculo del arte europeo de comienzos del siglo XX.

Es en la década de los 60 cuando se abren a otras posibilidades de crear. Hay nuevas miradas de las generaciones que se renuevan. Los cambios políticos y sociales también se incorporan a la vida universitaria artística. El estallido social de mayo del 68 invade casi de un modo dramático el pensamiento del crear en nuestro país y entre los gritos polémicos de una sociedad convulsionada se interrumpe la vida democrática de Chile trayendo como consecuencia *el desastre en la continuidad de crear en las artes nacionales*.

Mucha de la potencialidad creadora artística chilena emigra y el sistema educativo se debilita dolorosamente. En poco tiempo es el mercado el que determina los valores. Los proyectos se miden desde esa perspectiva. Aparecen las universidades privadas y la competitividad determina la gestión. La Universidad Católica de Chile se solidifica en esta nueva manera de vivir. La Universidad de Chile pierde a numerosos maestros, investigadores, técnicos y artistas de distintas áreas. El dinero invertido en nuevos proyectos

universitarios privados permite que hoy nos encontremos con una realidad absolutamente distinta a ese recuerdo casi romántico que hoy queda del Chile cultural anterior a la dictadura.

La energía que se concentró en la creación artística plástica del parque forestal hoy se encuentra desparramada en los numerosos proyectos de escuelas artísticas que se dispersan en el país y especialmente en Santiago. No existe un centro de desarrollo cultural auténtico, original que haya surgido de lo profundo del espíritu reflexivo nacional. El éxito comercial es lo que determina los propósitos creativos de la mayor parte de los artistas jóvenes. Las galerías de Arte se han concentrado en un lugar en el que el poder del dinero es lo que establece el desarrollo del arte. Los jóvenes estudiantes de arte miden sus esfuerzos desde la crítica "mercurial" (diario El Mercurio) que corresponde al mismo sistema. No existen publicaciones serias sobre la cultura y la creación en el país.

En los gobiernos postdictadura el desconocimiento sobre el tema cultural ha permitido que los pocos y empobrecidos intentos de cohesionar una política cultural choquen con el mismo sistema.

La educación artística en Chile sigue siendo un pariente pobre y decorativo en todos los niveles de enseñanza y no alcanza a impregnar la cotidianeidad del vivir. Así hemos construido una sociedad enferma. *El descubrimiento cartesiano de que el tiempo es oro nos impide considerar el ocio como la principal manera de ser libres, creativos y sanos.*

La cultura actual del ciudadano medio está asistida por una televisión chabacana y mala en la que se enseña lo que se debe bailar o de qué debemos reírnos y sobre todo lo que debemos pensar. Esa es la cultura del "Mall", en donde podemos conciliar la compra de un par de zapatos o algún artefacto con la visita a una exposición que el Museo Nacional de Bellas Artes ha facilitado, extendiendo un brazo hacia esos centros del poder actual.

Sobre la Enseñanza de las Artes Plásticas en Chile

Con toda esta descripción debo volver a mi tarea de reflexionar sobre la educación artística en Chile; pero lo haré desde la especificidad de las Artes Plásticas, pues ese es mi tema. ¿Pero, cómo sistematizar esta reflexión?, ¿cómo no convertirla en un lío, pues los caminos pueden ser múltiples. La idea es dar una mirada útil que contribuya a la necesidad de mejorar el sistema.

Esa es la diferencia académica. No hay un valor exclusiva o intrínsecamente cultural, sino que debe quedar como posibilidad de modelo, pues podría escaparse hacia un ámbito ilimitado.

Necesariamente nos encontramos en un campo con características necesarias de definir. En un artículo publicado en 1982, Eisner expone que la diferencia entre la investigación convencional y lo que se ha llamado investigación cualitativa es una diferencia entre hacer arte y hacer creencia. Phillips (1987) cree que el término saber debería limitarse a los productos de la ciencia y que el saber artístico es un oxímoron, pues se constituye sobre significaciones contradictorias u opuestas. (Poesía). Todo esto quiere decir que el arte y su enseñanza son disciplinas del conocimiento que tienen características distintas al conocimiento científico.

Para reflexionar sobre la enseñanza de las artes plásticas en el tiempo actual, es necesario definir el espacio cultural en el cual ésta se desarrolla; *por lo tanto el fenómeno tiene temporalidad y ubicación geográfica*. Estamos en Chile a comienzos del siglo XXI, expectantes frente al futuro, en un mundo altamente globalizado, en el cual la información es instantánea.

Por otro lado, la creación artística ha alcanzado grados de complejidad y variedad insospechadas hace unas décadas, más aún, el conocimiento de la historia de la humanidad, de sus hitos y de sus obras, hoy opera en la conciencia de los artistas como nunca antes fue posible obligándonos a una re-conceptualización del fenómeno creativo artístico y en consecuencia a la problemática educativa.

Por su parte, la educación está sometida a una fuerte presión, resultado de las importantes y aceleradas transformaciones socioeconómicas y culturales, que exigen al sistema educativo una gran capacidad de adaptación. Conseguir esto último no es nada fácil por muchas razones, entre las que cabe mencionar la probada inercia de los grandes sistemas educativos.

Trasladar esos conceptos a la realidad de la enseñanza de las Artes Plásticas, para comprender el fenómeno desde un punto de vista práctico, sería en un ejemplo, más o menos así: Yo miro ese jarroncito que está ahí y lo represento con mucha exactitud; en esa mirada hay mucha información visual impregnada de la historia de la conquista cultural europea sobre la América Precolombina. Esa forma de hacer cambió lo originario, cambió la manera de contemplar de las culturas Maya, Azteca, Inca y de todas las culturas que se desarrollaron antes de Colón en los territorios que conocemos como América. El famoso jarroncito también ha sido representado de distintas maneras: chueco, pastoso, plano, geométrico, etc. En acuerdo a la temporalidad en que la influencia cultural se encuentre sobre nosotros los americanos.

Sin embargo, lo frecuente es que en la cultura popular también haya sido invadida por los sistemas educativos haciendo que la representación mimética se haya establecido como el juicio valórico más aceptado y determinante en los procesos de enseñanza de las artes plásticas en las escuelas de arte tradicionales y en otros niveles de la educación formal. Vale decir que desde que el niño entra a la escolaridad, hasta que sale del cuarto medio, siempre ha estado metido en una estructura conceptual frecuente y sesgada de lo que es el arte. En una superficie plana creó la ilusión de que es penetrable visualmente; usó la perspectiva, las atmosferizaciones y lo transformó en un objetivo que no es analizado ni discutido en los procesos educacionales de escuelas, liceos y tampoco frecuentemente en las universidades. En ese propósito la labor del docente se simplifica pues sabe exactamente lo que pide al estudiante: un par de manzanas, peras y botellas, un foco por el costado. Lo que debo hacer es medir, proporcionar y representar la luz. Todas tareas con metodologías sencillas de solucionar y sin desviaciones.

Pero si de repente retiro el modelo y digo ahora pinten; se produce el desconcierto, ¿y qué pinto profesor? Maneja tu libertad, pinta lo que quieras; mira para afuera, mira dentro de ti o pinta tu polola o lo que amas, pero pinta; se produce dispersión, desorientación e inseguridad. Sin embargo, es ahí cuando surge la mejor posibilidad de crear. Es cambiar la mirada desde el punto de vista cultural. Si hubiésemos sido del antiguo Egipto, el maestro le habría enseñado representaciones simbólicas: perfiles con ojos de frente, o la maravillosa proporcionalidad de los precolombinos, o la mirada de los mesopotámicos. Hay situaciones culturales diversas que tienen validaciones notables desde el punto de vista de la creación. Florece la poesía y desaparecen las verdades cartesianas. Reaparecen los precolombinos, los mesopotámicos y todas las culturas y posibilidades expresivas actuales e históricas.

CÓMO DIBUJAR UNA FLOR

Si a un niño se le enseña a dibujar una flor dibujándosela en el pizarrón, la flor dibujada le queda grabada para siempre en la memoria. Igual pasa con la casa de campo chilena, con el caminito que viene, la cordillera, el sol y el árbol como pino o como globo verde con manzanas rojas y tronco color café.

Si la motivación hubiese sido por ejemplo: “que linda la flor que tú puedes hacer, sin que se la muestres”. Lo más probable es que su acercamiento al fenómeno creativo visual resultara libre, espontáneo, natural y feliz para toda la vida.

“CHILE Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UNA VISIÓN HISTÓRICA”

FRANCISCO BRUGNOLI⁶

En primer lugar quisiera agradecer la oportunidad de estar aquí y de escuchar todo lo que se ha expuesto. Hemos aprendido mucho hoy día y tal vez esa falta de conocimientos anteriores motive algunas de las cosas que voy a señalar a continuación. En segundo lugar, quisiera decir que entre todos los títulos con que el maestro Llerena me llenó hoy día, hay uno, el más importante, que no fue mencionado y es que soy artista visual y hablo desde ahí. Además hablo como hombre de la Universidad de Chile, formado en la Universidad de Chile, exonerado y reincorporado a la misma.

Como todos saben a la universidad le fueron cercenadas las pedagogías después de 1980. Se consideró que no eran carreras propiamente universitarias y por lo tanto, la universidad fue privada de todo su contexto pedagógico, es decir, del antiquísimo Instituto Pedagógico y la Facultad de Ciencias de la Educación. Sin embargo, una porfía existente en la universidad con el tema, permite que tengamos varios programas funcionando.

Desde inicio de los noventa en la Facultad de Filosofía existe un programa de formación de pedagogos a nivel de postgrado; tenemos otros programas pedagógicos en la Facultad de Ciencias Sociales, FACSO; tenemos andando un programa de investigación generado por personas que han venido del Centro de Modelamiento Matemático de la Facultad de Ciencias Físicas. Tenemos un programa muy interesante nacido del Instituto de Ciencias Biomédicas, ICBM, que atiende formación científica de niños de educación básica municipalizada, principalmente de Cerro Navia. Este es un programa

⁶ Chile. Vicerrector de Extensión de la Universidad de Chile. Director del Museo de Artes Contemporáneo, MAC. Universidad de Chile. www.uchile.cl

que ha llamado la atención de organizaciones científicas del mundo que lo han venido a visitar.

Últimamente tenemos la recuperación del Manuel de Salas. Estamos haciendo una fuerte inversión ahí para facilitar dicha recuperación. Tenemos el Instituto de Estudios Secundarios, de muy antigua data, perteneciente a la Facultad de Artes, donde se atiende a nuevos talentos. Al programa general de educación de este instituto asisten niños que además participan de los programas de atención que tiene la facultad en distintas áreas desde la danza, donde además tenemos un programa de Pedagogía en Danza, la música y las artes visuales. Esto se hace en el colegio y principalmente en este instituto donde hay facilidades de horario y de concentración especial. Lo que llama la atención es que los egresados de este instituto gozan de muy buenos puntajes de ingreso a la universidad y están en diversas carreras. Además, un gran porcentaje de ellos, a quienes les hemos hecho un seguimiento, mantienen actividades artísticas de alto interés y de distinto carácter.

El MAC está trabajando en forma progresiva y muy lentamente, de acuerdo a sus dificultades económicas, porque desgraciadamente no pertenece a la DIBAM, sino a la Universidad de Chile y ustedes saben, y también el rector Riquelme lo tiene claro, que las universidades estatales tienen una asignación presupuestaria que se ve en el Parlamento y que eso no va a cambiar tan fácilmente. *Esto porque el sistema anterior consideró que las universidades estatales eran las que tenían que desaparecer en pos de un sistema privado, o, por último, no tenían por qué tener ninguna importancia especial. Algo así como que el Estado era prescindente de la cultura nacional, el Estado era prescindente de la formación de los ciudadanos y prescindente de la inclusión social. Esos son los problemas que enfrentamos.*

También tenemos actualmente un contexto que me parece adecuado poner en situación. La manifestación de los “pingüinos”: Personalmente creo que es la primera señal clarísima de transición en cuanto afecta a la comunidad, en cuanto pertenece a un orden social, a un lugar del orden social y específicamente de educandos muy jóvenes. Llama profundamente la atención

que desde los educandos haya venido un reclamo tan consistente sobre la situación de la educación. Y tenemos un debate al interior del Colegio de Profesores que no es menor: un sistema de calificación docente cuestionado por algunos, por otros no, pero hay un debate que nos pone en un estado de situación que no puede dejar de ser abordado y comprendido en todo esto que estamos discutiendo. Desde luego ese es el gremio que será afectado de alguna u otra manera por todo lo que estamos discutiendo.

Esto implica que tenemos que analizar nuestra historia cultural desde algunos antecedentes que me parecen sumamente interesantes. En 1849 se funda en Chile la Academia de Bellas Artes, el primer centro dedicado a la formación de artistas. ¿En qué contexto? En 1842 se nombra rector de la Universidad de la República de Chile –que es el nombre adoptado después de la transformación de la Universidad de San Felipe (en honor del Rey Felipe IX)– a don Andrés Bello. Esto implica una transformación cultural profunda en el país en cuanto a la vía normativa y en cuanto a una serie de aspectos muy serios. En el discurso inaugural, don Andrés Bello sienta las bases de la Universidad de Chile señalando algo fundamental: el conocimiento no puede prescindir de todas las áreas, entre ellas las artes. En el año 1849 nacería la Academia de Bellas Artes.

Además es el llamado siglo de oro de la cultura chilena. Lo curioso es que está presidido por un gobernante militar, aunque me parece que hay militares de distinto tipo también. Chile mira con optimismo su destino republicano. Esto crea una especie de gran confiabilidad social. Hay una Constitución, la de 1833, que analizada hoy en día no es del gusto de todos pero que dio una gran estabilidad a la nación, florece el periodismo, las letras, etc. En ese contexto nace la Academia de Bellas Artes, la Universidad de Chile, etc.

Otro antecedente que me parece interesante. Primer Centenario de la República, 1910. ¿Con qué celebra Chile este primer centenario? Fíjense ustedes, es algo muy sorprendente. El monumento más importante es el Palacio de Bellas Artes que agrupa al Museo Nacional de Bellas Artes y a la Academia de Bellas Artes. Eso es notable. Pero ¿ustedes lo pensarían hoy

día eso? ¿Pensarían que en vísperas del bicentenario Chile va a tener algo similar a eso? Jamás. No nos cabe hoy día en el imaginario. Y eso es parte de nuestro contexto actual. Eso tenemos que asimilarlo. Que no somos capaces de entender eso.

Ahora ¿en qué situación está Chile? Chile está en una situación de riqueza. Se ha apropiado del salitre, se ha hecho cargo de la explotación del salitre y pareciera ser que un futuro espléndido, que se ve reflejado en numerosos edificios y parques como el Parque Forestal, se adelanta a nosotros y nos abre una vía fantástica. También es la época de una educación normalista en Chile. De eso no hay que olvidarse. La educación normalista en Chile implicó la fundación de escuelas normales desde Tacna a Puerto Montt. No solamente se generó una revolución en la educación nacional, sino que además esas escuelas eran verdaderos centros culturales con teatros, con butacas, con todo. Se daban conciertos de música, se hacían exposiciones, se hacía teatro. Eso se puede ver en documentos de la época que están guardados. Las obras de teatro que se escribían especialmente para los niños, o las adaptaciones, porque al principio eran colegios femeninos.

La escuela normal de Chillán alcanzó especial relieve. ¿Tiene algo que ver eso con que en Chillán existiera un circo de las Bellas Artes en la época, con que de ahí nacieran Samuel Román, Claudio Arrau, Ramón Vinay y Marta Colvin? ¿Podrá haber una influencia? Habrá que estudiarlo, pero me parece interesante pensar eso. Una educación básica sólida y un contexto cultural muy interesante. Bueno, como les decía, Chile se presenta con un gran proyecto a futuro.

Otra cuestión interesante como hito histórico es que en los años 40 se funda la Academia de Bellas Artes –que ahora ha pasado a ser la Facultad de Bellas Artes– y el Conservatorio, creándose una gran institucionalidad para la formación de artistas. Nace la pedagogía en artes plásticas diferenciada que se generaba justamente en la facultad. Pero también nace la pedagogía en música, etc. Es decir, tenemos una institucionalidad cultural que además va a tener Orquesta Sinfónica, Ballet, Camerata, Teatro Nacional, Museo de Arte

Popular, Museo de Arte Contemporáneo, etc.; dos institutos de investigación dedicados a las artes, uno a la música y el otro a las artes visuales; una radio, más adelante una televisión en los años 60. Es decir, es un continuo trabajo. Están las escuelas experimentales artísticas que han rendido frutos notables en la formación de artistas en este país.

Yo creo que alguna vez habrá que preguntarse por qué los egresados de las escuelas experimentales artísticas se aburren en los programas de formación de artistas universitarios. Por qué algunos de ellos antes de llegar a segundo año ya son ayudantes de primer año. Ahí hay una pregunta bastante interesante que hacerse y como se decía aquí, por qué el rendimiento de estos estudiantes es tan bueno al salir. Y la otra pregunta es ¿por qué están tan mal atendidas presupuestariamente? Vayan a recorrer la de Mapocho, el estado de los pianos, etc. Entonces aquí hay otro problema que tenemos que recordar y que contextualiza hasta hoy día.

Todo esto se da en un contexto. Fijense ustedes la coincidencia. Los gobiernos progresistas del Frente Popular. ¿Cuál era la aspiración del Frente Popular? Constituir una clase media intelectual que potenciara el desarrollo de Chile. Era un proyecto desarrollista. Vean ustedes las poblaciones obreras que se construyeron en esos años. Llama la atención que son casas que no han sufrido ninguna modificación hasta la fecha. Eso significa que son casas hechas con una idoneidad muy grande como todo el país que se ha empezado a construir.

El año 1959 se produce un hecho que también es importante. Se funda la Escuela de Arte de la Pontificia Universidad Católica, aunque su fundación es bastante extraña: 95% de mujeres y 5% de hombres, y curiosamente todas las niñas venían de colegios cristianos. Según decía Monseñor Silva Santiago "es necesario que la universidad dé un techo de protección a las niñas que vienen de los colegios católicos y de buena familia en el difícil período que media entre la salida del colegio y el matrimonio." Así y todo esa escuela nació con un proyecto interesantísimo, heredero de las escuelas más innovadoras de mundo en la enseñanza del arte.

Desafortunadamente ese proyecto fue abandonado con los años y la escuela sucumbió al modelo de la Academia de Bellas Artes, es decir, al modelo de “la Chile”. Ambas escuelas son muy similares, especialmente desde finales de los años 60 en adelante. ¿Por qué pasa esto? Esa es otra pregunta sobre contexto cultural. ¿Estaba Chile preparado? ¿Estaban estos alumnos preparados para entender la revolución que allí se hacía en términos del concepto mismo de enseñanza de arte? ¿Estaban las familias de estas niñas y el país entero dispuesto a que eso fuera arte? Curiosísimo.

Año 1960, otro hito: la reforma universitaria. Es necesario dejar de decir que la reforma de Chile nace en la Reforma Francesa, porque eso es falso. En el año 1962 había por lo menos cinco facultades en la universidad con un proceso de reforma ya iniciado, entre ellas la Facultad de Bellas Artes. En el año 1963 se hizo una reunión en la Federación de Estudiantes a la que se convocaba a los presidentes –yo era presidente del centro de alumnos de mi escuela– justamente para analizar el estado de situación de los procesos de reforma que había en distintas facultades. Es decir, que el proceso de reforma en Chile tanto de la Universidad Católica, brillantemente acogido por Fernando Castillo Velasco, como de la Universidad de Chile, es un proceso ejemplar donde la universidad se preguntó por su sentido al interior de la sociedad chilena. El estatuto de la reforma de la Universidad de Chile dice en su párrafo de disposiciones fundamentales, que la universidad debe ser la expresión de cambios de la sociedad chilena. Y aunque después pasó a ser una universidad enclaustrada, absolutamente intervenida, es necesario fijarse en el proyecto país en que nos encontrábamos.

¿Pero qué cosa sucede con la reforma universitaria? Se cuestionan los programas de todas las carreras universitarias. En arte nos preguntábamos por la formación, pero rigurosamente, y comenzamos a pensar en los programas comunes y aquí tuvimos el primer encuentro con los pedagogos, quienes no aceptaban el plan común porque sostenían que la pedagogía era una disciplina diferenciada desde la base. Y allí nos dimos cuenta de algo que sigue penando hasta hoy día, y es que el pedagogo está adiestrado muy bien en los sistemas de las ideas de calidad, de cómo se transmite el

conocimiento. Pero ese es precisamente el problema. Para poder transmitir el conocimiento, este debe estar dosificado, debe estar determinado en el tiempo, y lo que debe transmitirse son los *procesos de creatividad*. Esa es la oposición y esa discusión no se pudo separar y no se pudo continuar, en parte, por las dificultades de la tensión misma que se generaba, pero sobre todo porque vino un caballero y dijo “aquí se acaba todo el *boche* y usted se va de la universidad”, etc.

Es el tiempo de los liceos experimentales como el Manuel de Salas. Es el tiempo de las escuelas vocacionales que ya mencioné; de los programas de talento. La universidad empezó a pensar que había que ir a buscar talentos fuera de ella, es decir más allá de la Prueba de Aptitud Académica. Se generaron otras vías, pero el tema era que la universidad podía ir a pesquisar talentos en la misma comunidad.

Otro hito importante: se intervienen las universidades. Creo que todos tenemos claro el gravísimo significado cultural que eso tuvo para el país. La idea de la intervención de la Universidad de Chile fue derechamente acabar con ella y los rectores militares duraban poco tiempo porque no lograban suprimirla. Por eso se puso finalmente a Federicci para que suprimiera a la Universidad de Chile, sin embargo sucedió algo espectacular. Todavía, a pesar de su encierro, la comunidad se acordaba del alto significado comunitario y social de la Universidad de Chile y dijo “la Chile no”. *Eso es una vinculación de la universidad como un espacio público. Eso fue espectacular hasta tal punto que muchos de mis colegas en la universidad tienen una nostalgia tremenda de ese tiempo que logró vincularlos en forma tan fuerte, especialmente hoy día cuando ven que no existe esa cohesión.*

Al comienzo de los años noventa se creó el programa de formación de pedagogos nuevamente en la Universidad de Chile, con un curso de postgrado, pero curiosamente esto empezó a replicarse en distintas universidades. La Universidad Católica, Universidad Arcis y la Universidad Mayor tienen un programa específico para formación de artistas pedagogos, de artistas visuales como pedagogo, etc. Es decir, pareciera ser que hoy día el licenciado

justamente estaría demostrando una competencia especial. Yo creo que esto tiene que ver también con el desarrollo de los colegios privados por medio de los talleres, donde son artistas los que trabajan y colaboran con la docencia, y por la incorporación de licenciados en arte en los programas de estudio, que tienen que subordinar su firma para legalizar las actas con otro profesor. Sin embargo, ha dado resultados positivos.

Contexto actual. Todo lo que hemos escuchado me parece óptimo, pero ¿dónde está el espacio público? ¿dónde está la opinión pública manifestada? ¿cuáles son las redes sociales que tiene este país? ¿cómo estamos confrontando nuestros proyectos con la comunidad? Cuidado. Este no es sólo un problema confrontacional de pobreza y riqueza. Aquí faltan los espacios de debate, de discusión, de elaboración conjunta. No sabemos lo que es sociabilidad. Estamos recién aprendiendo a sentarnos en un cafecito para conversar con alguien un momento. Lo trascendente de una conversación es que se establecen acuerdos, se comparten críticas, se comparten pensamientos. Chile no es un país que converse, Chile vive todavía bajo la sospecha del otro. Pasamos muchos años bajo esa educación y nos dejó marcados.

Habítamos una política neoliberal absoluta donde todo es competitivo. La U. de Chile compite con las universidades del consorcio, muchas de las cuales nacieron de ella y otras de la Universidad del Estado; compiten las privadas con las estatales, todo es competencia. Al interior de las universidades compiten las facultades unas con otras, y al interior de las facultades compiten los profesores, las cátedras, unos con otros. Y dentro de las cátedras los proyectos Fondecyt compiten unos con otros. *Entonces vivimos con la felicidad de la fragmentación. Es el paraíso neoliberal. Redes sociales son las que nos faltan.*

Esto indudablemente genera coherencia en distintos lugares. No me voy a extender en ese tema aunque me interesa mucho.

Creo que la reforma educacional, aparte de todo el sistema que se está creando y que me parece perfecto, debe tener algunos conceptos que son fundamentales. Primero, debe comprenderse a la educación como parte

de un complejo cultural. Las distintas áreas deben coordinarse a través de programas. La comprensión de la situación cultural y sus procesos de transformación deben comprenderse en toda su complejidad, en toda su magnitud. Esa es la oposición al concepto neoliberal. Entender que la cultura es un fenómeno holístico, es totalizador de las cosas. Tomarse una aspirina no es lo mismo hoy día que a comienzos del siglo anterior. Algo pasó.

La mayor competencia debe entenderse en los procesos creativos. Debe abandonarse la pedagogía como mera transferencia de conocimientos codificados y congelados en el tiempo. El nuevo docente debe formarse desde las licenciaturas básicas y la formación pedagógica debe iniciarse después del entrenamiento inquisitivo y creativo. La facilitación de los procesos creativos tiene para el educando dos caminos simultáneos: el lenguaje, pero no como los cursos de lenguaje de español o de inglés, sino el concepto de lenguaje como capacidad de comprensión de la existencia fáctica y la capacidad de nominarla y por lo tanto de denominarla; y la deconstrucción crítica como la comprensión de los complejos culturales y sus determinantes, por lo tanto, la capacidad de reprocesar significativo, la capacidad de situarse él mismo en el complejo como un sujeto y no como un objeto.

La enseñanza de las artes visuales debería comprenderse desde los lenguajes visuales. Pensamos en formas, colores e imágenes, vemos el mundo pensando el mundo. Entonces, comprender la articulación del pensamiento y poder deconstruir las razones de su sentido nos permiten procesar la experiencia fáctica y proyectarla desde el campo de nuestros deseos hacia los posibles sentidos de estos, de los míos y de los otros.

Traía algunas cosas con qué terminar pero voy a citar un ejemplo que me ha conmovido mucho. He tenido la posibilidad de visitar Corea donde me ha maravillado la cantidad de niños en los museos. Yo viajo bastante, conozco Francia, conozco Alemania, Brasil, donde hay situaciones ejemplares en educación de arte. En Corea está sucediendo algo extraordinario. Es el país que tiene la tercera inversión en educación en el mundo, donde nosotros estamos bastante abajo. He estado conversando sobre este sistema,

tanto con la gente de la embajada acá como allá mismo, porque me intrigó mucho. Los profesores de los cursos básicos son los más seleccionados de todo el sistema de formación de pedagogos. Es donde es más estricto. Solamente los mejores pueden estar al inicio de la formación de los niños. Eso es admirable.

Hay otras cosas que tal vez nos va a costar entender y que pueden ser problemas culturales, como por ejemplo que los niños entran a las 8 de la mañana al colegio y salen a las 11 de la noche, pero allí hacen todo. Allí ven televisión, juegan, todo se hace en el colegio. Es raro pero también habla de un proyecto país. Es un país que salió de la dictadura en el año 87. Esto se ha construido con una voluntad nacional de un país ahora en democracia, y es un proceso que no tiene más de veinte años. Hay que mirar un poco el mundo, sobre todo a los países asiáticos, porque tal vez tengamos algo que aprender de ellos.

Finalmente, Goethe señalaba en un discurso que la universidad se debe poner en el centro de lo periférico. Esto es, que la universidad debe tener la capacidad de entender lo irregular, lo que está fuera de ella. Esta es nuestra tarea futura.

PRESENTACIÓN GENERAL PANELISTAS Y EXPOSITORES INVITADOS AL SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA “DESAFÍOS PARA UN ACCESO DEMOCRÁTICO Y DE CALIDAD”

País : **Colombia**

Nombre : **Olga Lucía Olaya**

Institución : **INSEA. <http://www.insea.org/index.html>**

Presentación : 2002-2008 CONSEJERA MUNDIAL ANTE LA INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART. INSEA. Ame para América Latina.

Actualmente es la Directora Ejecutiva de Ambar, Corporación Cultural para la Investigación y el Desarrollo del Arte, la Cultura y la Educación Artística ambarcorp@cable.net.co

Consultora del Ministerio de Educación en el diseño de las Orientaciones pedagógicas de la Educación Artística y cultural para la Educación Básica y Media y para el Registro de Experiencias exitosas en Educación Artística del país.

Consultora del Ministerio de Cultura para la formulación del Plan Nacional de Cultura y Convivencia 2008-2010.

País : **Colombia**

Nombre : **Mónica Romero**

Institución : **Dirección de Artes del Ministerio de Cultura de Colombia. <http://www.mincultura.gov.co/eContent/home.asp?idcompany=4>**

Presentación : Actualmente es asesora del componente de educación artística de la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura e integrante del grupo de investigación avalado por Colciencias “Arte y Educación” Categoría C. En este último

adelantamos investigaciones individuales y colectivas en torno a la estructuración de una línea permanente sobre investigación en educación artística. El documento más reciente publicado se titula “Límites y supuestos para una educación artística: un marco de referencia académica” que ha sido socializado y discutido en el marco del Ministerio de Cultura de Colombia, Ministerio de Educación y ha sido referente para las discusiones académicas en torno a la articulación, arte y educación.

País : **Chile**

Nombre : **Luis Hernán Errázuriz**

Institución : **Pontificia Universidad Católica de Chile. www.puc.cl**

Presentación : Académico e investigador del Instituto de Estética. Ex Asesor de la Unidad de Currículo y Evaluación UCE, del Ministerio de Educación de Chile.

País : **Chile**

Nombre : **Pedro Henríquez**

Institución : **OEI. www.oei.cl**

Presentación : En la actualidad es Jefe de Planificación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Ex Coordinador de la Secretaría Técnica de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Chile. La OEI es un organismo internacional de carácter gubernamental para la cooperación entre los países iberoamericanos en el campo de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura en el contexto del desarrollo integral, la democracia y la integración regional. Ex Director de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile, y ex Secretario Ejecutivo del Convenio Andrés Bello entre los años 1994 y 2000.

País : **Colombia**

Nombre : **Santiago Jara**

Institución : **IFACCA. <http://www.ifacca.org/>**

Presentación : Coordinador para América Latina de IFACCA - International Federation of Arts Councils and Agencies of Culture Colombia. Actualmente cursa una maestría en filosofía política en la Universidad de los Andes.

Coordinador para América Latina de la Federación Internacional de Consejos de Artes y Agencias Culturales (FICAAC), con base en Bogotá, Colombia.

Después de haberse graduado como antropólogo de la misma universidad, en el 2001, trabajó en instituciones públicas dedicadas a la promoción y apoyo de las expresiones artísticas y culturales, como el Teatro Municipal Jorge Eliecer Gaitán, adscrito a la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá, donde fue asistente de la dirección, y en la Dirección Nacional de Cinematografía donde tuvo a cargo principalmente los temas de exhibición alternativa, propiedad intelectual y política audiovisual.

País : **Chile**

Nombre : **Loreto Bravo**

Institución : **Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. www.consejodelacultura.cl**

Presentación : Jefa del Departamento de Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Asistente Social de la Universidad de Chile.

Licenciada en Estética de la Universidad Católica.

Egresada de Magíster de Comunicación Social de la Universidad de Chile.

En su trayectoria laboral se destaca la dirección de instituciones y proyectos no gubernamentales vinculados al ámbito de la cultura, comunicaciones y derechos humanos. En el

campo de las artes y la estética ha ejercido la docencia (Academia de Humanismo Cristiano), la investigación y ha coordinado publicaciones especializadas. Actualmente dirige el Departamento de Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes cuya misión es desarrollar las políticas de esta Institución, en materias de Educación, Patrimonio y Participación Ciudadana.

País : **Chile**

Nombre : **Ana María Maza**

Institución : **Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM.**

Presentación : Profesora de Estado en la Asignatura de Castellano. Titulada con distinción por la Universidad de Chile. 1968.

Estudios completos de Doctorado en Filología Hispánica en la Universidad Complutense de Madrid.

Estudios completos de Magistratura en Literatura, Facultad de Filosofía Humanidades. Universidad de Chile. 1984-1987.

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos DIBAM <http://www.dibam.cl/> Asesora y Coordinadora de Relaciones Internacionales de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. ana.maza@dibam.cl Secretaría General de la Comisión Nacional "Memoria del Mundo", de Unesco. Integrante de la Comisión Nacional de Cooperación con Unesco. Profesora de Literatura de la Universidad del Desarrollo y de la Universidad Alberto Hurtado.

Publicaciones: Creación literaria: Novela: Segas, Novela de la pequeña historia. Editorial Tajamar. Santiago. 2005. 223 páginas.

País : **Chile**

Nombre : **Juan Riquelme**

Institución : **Universidad de Valparaíso. www.uv.cl**

Presentación : Ex Rector de la Universidad de Valparaíso. Ingeniero, magíster en Sociología, con mención en Políticas Sociales por la

Pontificia Universidad Católica de Chile. El 2005 asumió el cargo de Presidente del Consejo de Rectores de Valparaíso. 2005: Nombrado miembro del Directorio, en calidad de Tesorero, de la Asociación Internacional de Presidentes de Universidades (IAUP) para el período 2007-2011. 2006 a la fecha: Representante de las Universidades ante el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes CNCA. Vicepresidente del Consorcio de Universidades Estatales.

País : **Francia**
Nombre : **Jean Marc Lauret**
Institución : **Ministerio de Cultura y Comunicaciones de Francia**
Presentación : Jefe del Departamento de Educación, formación, enseñanza y oficio. Delegado para el Desarrollo de Asuntos Internacionales. Ministerio de Cultura y Comunicaciones de Francia.

Entró en el ministerio francés de la cultura en 1989, después de haber enseñado la filosofía y la psicopedagogía en las clases terminales de liceos y en las escuelas normales de maestros de escuelas. Es desde el 2001, jefe del departamento de la educación, las formaciones, las enseñanzas y los oficios al Ministerio de la Cultura y de la Comunicación. Fue el iniciador y la “clavija maestra” del primer simposio europeo e internacional sobre la búsqueda en materia de evaluación de las acciones educativas artísticas y culturales sobre los niños y los jóvenes, que organizó en el Centro Pompidou en París en enero 2007.

País : **Chile**
Nombre : **Julio Mariangel**
Institución : **Universidad Austral. www.uaustral.cl**
Presentación : Académico y Director de Extensión de la Universidad Austral de Chile.

Docente y Director de Extensión de la Universidad Austral de Chile.

Director Ballet Folclórico de la Universidad Austral de Chile.

Presidente Consejo Nacional de Docentes Universitarios en Cultura Tradicional.

Integrante del Directorio de la Corporación Cultural Municipal de Valdivia.

Estudios : Magíster en Comunicación, Universidad Austral de Chile.
Administrador Educacional, Universidad Austral de Chile.
Estudios de Bellas Artes, Universidad de Chile.

País : **Argentina**

Nombre : **Ricardo Santillán**

Institución : **Universidad Nacional de Tres de Febrero UNTREF. <http://www.untref.edu.ar/>**

Presentación : Actualmente es profesor en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), carrera Gestión de Arte y Cultura, en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA), la Escuela de Titiriteros del Teatro General San Martín y la Escuela de Arte Dramático de la Ciudad de Buenos Aires, institución de la cual es director desde diciembre de 2006. Académico en la carrera de Gestión de Arte y Cultura. Es autor del libro Cultura, creación del pueblo (1985) y de Imaginario del Diablo (2004). Coautor, junto con Héctor Ariel Olmos, de: El gestor cultural. Ideas y experiencias para su capacitación (2004); Capacitar en Cultura (2001) y Educar en Cultura. Ensayos para una acción integrada (2000 y 2003).

Ha colaborado con artículos en libros editados en Argentina, Chile y México.

Entre otros cargos en las áreas de gestión cultural y educativa se desempeñó como Director de Asistencia, Extensión y Promoción Cultural de la Provincia de Buenos Aires; Director

de Enseñanza Artística de la Ciudad de Buenos Aires; Director de la Delegación Salta de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) y Secretario Académico del Departamento de Antropología de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

País : **Perú**
Nombre : **Milcíades Hidalgo**
Institución : **Universidad Ricardo Palma de Lima, Perú. <http://www.urp.edu.pe/>**

Presentación : Doctor en Educación, egresado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Académico e Investigador de gran trayectoria. Fue Rector de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (1985-1990) actualmente se desempeña en la Universidad “Ricardo Palma” en la Escuela de Post.Grado (1999-2007).

Dentro de sus Obras encontramos: La palabra de los niños (1970); Lenguaje y expresión de los niños (Antología) INIDE (1973); Lenguaje y Expresión (antología 1973); Las tres imágenes en la enseñanza de la Geografía (1989); La Pedagogía de la expresión escrita y la creatividad Infantil.

País : **Estados Unidos, Ohio**
Nombre : **Karen Hutzel**
Institución : **Universidad de Columbus Ohio. http://www.columbus.edu/mision_vision.htm**

Presentación : Académica e investigadora - Universidad de Columbus, Ohio, Estados Unidos.

PhD, Art Education, August, 2005

Florida State University, Tallahassee, FL

Dissertation : *Learning from Community: A Participatory Action Research Study of Community Art for Social Reconstruction.*

MA, Art Education, March, 2002

University of Cincinnati, Cincinnati, OH

BFA, Visual Communication Design, May, 1999

University of Dayton, Dayton, OH

País : **Chile**

Nombre : **Alfonso Padilla**

Institución : **Pontificia Universidad Católica de Chile. www.puc.cl**

Presentación : Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Académico de la Didáctica de la Educación Artística, Didáctica de la Educación en Valores, Evaluación de Aprendizajes y Desarrollo Profesional docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.

País : **Chile**

Nombre : **Lina Barrientos**

Institución : **Universidad de La Serena. www.ulaserena.cl**

Presentación : Académica y etnomusicóloga de la Universidad de La Serena. Magíster en Artes con mención en Musicología por la Universidad de Chile.

Pedagoga en Educación Musical, Licenciada en Música y egresada del Magíster en Artes con mención en Musicología, todos ellos en la Universidad de Chile. Desde 1984 es académica jornada completa de la Universidad de La Serena, impartiendo docencia del área musicológica tales como: Etnografía Musical, Musicología Aplicada, Análisis e Historia de la Música de Europa y América en las Carreras de Pedagogía en Educación Musical, Licenciatura en Música y para el Plan Diferenciado de terceros y cuartos medios de la Escuela Experimental de Música "Jorge Peña Hen" de La Serena.

Ha desarrollado una línea de investigación en torno a la música andina chilena y la música en la religiosidad popular, como también una propuesta de integrar en el aula técnicas y metodologías de investigación musicológicas y etnomusicológicas, lo que le significó ser elegida para escribir el Módulo de Educación Musical para los GTP, editado por el programa MECE Media del Ministerio de Educación de Chile. Cuenta además con otras publicaciones musicológicas, conferencias y participación con ponencias en congresos científicos. Actualmente es miembro del Comité Editorial de la Revista Musical Chilena. Durante los años 2005 y 2006 fue Presidenta de la Sociedad Chilena de Musicología y Consejera del Consejo del Fomento de la Música Nacional del Gobierno de Chile.

- País** : **Bélgica**
- Nombre** : **Eric Frère**
- Institución** : **Ministerio de la Comunidad Francesa de Bélgica**
- Presentación** : Profesor de lengua francesa y lenguas antiguas (latín) en diversos establecimientos públicos de la región de Bruselas-Capital. Actor de teatro en diversos teatros de Bruselas. Animador de televisión y de radio en la RTBF (Radio Televisión Belga de la Comunidad francesa). Programas de carácter educativo y lúdico. Desde 1999, animador de televisión en Télé Bruxelles (Televisión de la Región de Bruselas-Capital). Programas de carácter educativo y lúdico.
- Desde 2000 a la fecha, es Jefe del Departamento de Cultura y Educación del Ministerio de la Comunidad francesa de Bélgica. Más específicamente a la cabeza de la Célula Cultura-Educación. Desde 2001, jefe de la Comunicación de la Secretaría General del Ministerio de la Comunidad francesa de Bélgica. Desde 2005: animador-presentador de programas sobre la laicidad en la RTBF.

País : **Bélgica**

Nombre : **Martine Tassin**

Institución : **Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.**
www.uclouvain.be

Presentación : Obtuvo dos licenciaturas: una en psicología en 1972 y otra en Ciencias de la Educación en 1986, además de ser agregada en enseñanza superior en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Acumuló gran experiencia pedagógica, pues desde 1973 es profesora de pedagogía, de metodología general y de didáctica con cátedra en altas escuelas de formación de profesores en Bélgica y fue también en varios momentos profesora en Chile en la Universidad Católica de Santiago y en la Universidad del Norte en Arica. A partir de 2001 es responsable de un proyecto de colaboración entre la Haute Ecole Albert Jacquard de Bélgica y la Pontificia Universidad Católica de Santiago patrocinado por el CGRI de la Comunidad Francesa de Bélgica.

Fundó la asociación “cédula Epicuro” cuyo objetivo es fomentar una formación cultural en el aula.

País : **México**

Nombre : **Fernando Martínez**

Institución : **Instituto Nacional de Bellas Artes de México. <http://www.bellasartes.gob.mx/>**

Presentación : Director de Servicios Educativos del Instituto Nacional de Bellas Artes.

Estudió Sociología en la Universidad Autónoma de México, UNAM. Desde el año 1979 se ha desempeñado en distintas actividades de investigación, planeación, ejecución y comunicación en relación con cultura, escuela y comunicación. Fue coordinador general del proyecto de Videoteca Nacional Educativa, donde fue también el director responsable. Ha sido profesor en distintos cursos, ha participado en

diferentes reuniones y congresos vinculados con la problemática cultural, y uno de sus proyectos más emblemáticos es una colección electrónica en CD Room que aborda la problemática de los 100 años del Cine Mexicano, cubriendo el período de 1896 a 1996.

País : **Chile**
Nombre : **Mónica Luna**
Institución : **Ministerio de Educación de Chile**
Presentación : Ex Jefa División General de Educación, Ministerio de Educación de Chile. www.mineduc.cl

País : **Estados Unidos**
Nombre : **Mary Sheridan**
Institución : **Universidad de Columbus. http://www.columbus.edu/mision_vision.htm**
Presentación : Académica en Educación Artística, Universidad de Columbus. Ohio, Estados Unidos. Ha enseñado artes visuales en el nivel básico de la escuela local del Distrito Pickerington, Ohio por 18 años. Ella es Licenciada en Artes, Magíster en Educación Artística y Doctora en Filosofía con mención en Educación Artística de la Ohio State University.

País : **Chile**
Nombre : **Pedro Celedón**
Institución : **Pontificia Universidad Católica de Chile. www.uc.cl/artes.**
Presentación : Ex Director de Artes. Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctor en Historia del Arte Contemporáneo. Universidad Complutense de Madrid, España. Director de la Escuela de Arte, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde el año 2001.

Miembro del Directorio del Centro Cultural Palacio de La Moneda desde el año 2005.

Participa en el Comité Editorial de las revistas, *Cuadernos de Arte* y *Apuntes*, ambas de la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica.

Ha trabajado como docente e investigador en Madrid, Toulouse, París y Santiago, participando, además, en montajes de espectáculos teatrales del grupo nacional ICTUS, del español Gusarapos y de los franceses: Teatre du Soleil, CIAP, Teatro del Silencio y Royal de Luxe.

Durante cinco años fue columnista estable del diario *La Época*. Desde el año 2005, colabora para Artes y Letras de *El Mercurio*. Tiene publicaciones sobre arte actual en España, Francia y Chile.

El año 2006 crea en conjunto con Cristóbal Guzmán el microprograma de difusión y apreciación del arte actual, *Guiarte*, actualmente en pantalla (Canal 13 Cable).

Ha sido jurado nacional del Fondart, de la Beca Presidente de la República y es evaluador Fondecyt.

País : **Chile**

Nombre : **Olivia Concha**

Institución : **Universidad de La Serena. www.ulaserena.cl**

Presentación : Docente, investigadora, pianista chilena por el Conservatorio de Milán. Académica titular de la Universidad de La Serena, imparte Metodología de la Especialidad en las carreras de Pedagogía en Educación Musical y Educación de Párvulos. Su investigación *Renovación de la Educación Musical en Chile a partir del sonido vernacular de América* ha sido presentada en España, Italia y Polonia 2004, le ha significado el reconocimiento del Consejo Chileno de la Música, Medalla de la música 2000.

País : Chile

Nombre : Verónica García Huidobro

Institución : Pontificia Universidad Católica de Chile. http://www.uc.cl/artes/html/html_teatro/frset_teatro2.html

Presentación : Ex Directora Escuela de Teatro. Pontificia Universidad Católica de Chile. Obtuvo su título de Actriz en 1983, un Post-título de Teatro con mención en Dirección Teatral en 1992 y un Diplomado de Pedagogía Teatral en el año 2001 en la misma Casa de Estudios. Ejerce como docente de Actuación, Dirección y Pedagogía Teatral en la Escuela de Teatro UC. Es gestora y Directora Académica del Diplomado de Pedagogía Teatral en el Centro de Extensión UC. También es miembro del Directorio Consultor de la Red de Pedagogos Teatrales UC y Directora de la Compañía “La Balanza: teatro y educación” (1993-2007) junto a la cual ha implementado relevantes acciones docentes y publicaciones especializadas en lo relativo al teatro y la educación. Entre las publicaciones más relevantes relativas a su especialidad, destacan: el “Programa del Plan Diferenciado de Teatro para tercer y cuarto año de Enseñanza Media” del Ministerio de Educación para la Reforma Educacional chilena (2001), “Manual de Pedagogía Teatral” con Editorial Los Andes, cuatro ediciones (1996/2002) y “Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula” junto a Ediciones Universidad Católica de Chile (2004). Actriz.

País : Chile

Nombre : René Poblete

Institución : Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación www.umce.cl

Presentación : Artista Visual y Académico Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- País** : **Chile**
- Nombre** : **Francisco Brugnoli Bailoni**
- Institución** : **Universidad de Chile. www.uchile.cl**
- Presentación** : Vicerrector de Extensión de la Universidad de Chile y Director del Museo de Arte Contemporáneo, desde 1998. Profesor Taller Vertical de Pintura de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile y Profesor Escuela de Bellas Artes, de la Universidad Arcis desde 1983. Licenciado en Artes, Universidad de Chile y Postgrado, Universidad Internacional de Arte, Florencia. Posee numerosas distinciones e invitaciones académicas, entre las que destacan: Círculo de Bellas Artes Madrid 2006; Instituto Valenciano de Arte Moderno IVAM, Valencia 2006; Premio Unión Latina, 2005; Medalla Valentín Letelier, U. de Chile, 2005; Medalla Mejor Docente U. de Chile 2004. Ha desarrollado, desde 1964, trabajos experimentales de arte, siendo considerado por Historiadores del Arte y Críticos, el iniciador de esta modalidad en el país. Ha expuesto en los principales museos y centros de arte de Santiago y en el extranjero, en las ciudades de Berlín, Nueva York, Madrid, México, Buenos Aires y otras. Además es Miembro Consejo DIRAC; Miembro Directorio Instituto Italiano de Cultura; Miembro Directorio Fundador ADCULTURA; Miembro del Directorio del Centro de Estudios Europeos de la U. de Chile.

