



En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile¹

Alejandra Orbeta-Green²; Rosario Oyanedel-Frugone³

Recibido: 11 de octubre de 2017 / Aceptado: 27 de enero de 2018

Resumen. En Chile se ha puesto la mirada sobre la calidad de la educación, y una serie de reformas han comenzado a transformar el sistema escolar. Este proceso ha incorporado -como nunca antes- a las artes dentro del debate educativo. Sin embargo, poco se sabe de la formación artística que reciben los profesores generalistas. Este artículo se centra en un estudio comparado de 49 programas de Educación Básica (educación primaria), pertenecientes a 44 universidades, que buscó dilucidar el lugar de la educación artística en sus propuestas. Proponemos interrogar sus resultados desde una mirada foucaultiana, para comprender las condiciones de posibilidad del arte en la formación de profesores de enseñanza básica. En el estudio se elaboró, a partir de información secundaria, una tipología de la oferta y se profundizó en 10 casos de estudio. Los resultados confirman la tesis de que se está transitando hacia un “nuevo profesor generalista” en Chile, que carece de formación artística.

Palabras clave: Formación artística; profesor generalista; estudio comparado; mirada foucaultiana.

[en] On its way to disappear. Elements for understanding the decline of art education in elementary teacher training in Chile

Abstract. Educational quality is under the view of Chilean policymakers. Therefore, several reforms are taking place in the schooling system. The arts –as never before- are also in these debates. Notwithstanding the flourishing importance of the arts, little is known about the arts’ ‘generalist’ teacher training. We conducted a comparative study on 49 bachelor programs in primary education in Chile aiming to discuss how art education is being implemented in elementary teachers’ education. This article discusses those results by taking a Foucauldian approach that offers an interpretation on ‘the conditions of possibility’ that arts take in the elementary teacher training. The results are expressed in two ways: through a typology showing the offer institutions have; and a case study that analyzed ten institutions looking for their main characteristics. The results show the transit from a teacher with specific training in the art contents, to a ‘new generalist teacher’ in Chile that lacks art training.

Keywords: Art education training; generalist teacher; comparative study; Foucauldian approach.

¹ El estudio fue realizado por un equipo de especialistas de la Facultad de Educación y el Departamento de Arte de la Universidad Alberto Hurtado, para el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) de Chile. Fue parte de una investigación más amplia dirigida por Alejandra Orbeta, y en su dimensión metodológica, por María José Valdebenito. La coordinación del equipo de este estudio en particular fue realizada por Leandro Sepúlveda y estuvo constituido por Carolina González y Rosario Oyanedel.

² Universidad Alberto Hurtado (Chile)

E-mail: alejandra.orbeta@gmail.com

³ Universidad Alberto Hurtado (Chile)

E-mail: rosi.oyanedel@gmail.com

Sumario: 1. Introducción. 2. Antecedentes. 2.1. La relevancia de la enseñanza de las artes en los años iniciales de escolaridad: algunas investigaciones y discusiones. 2.2. Políticas públicas para la educación primaria y su vínculo con la Educación Artística. 2.3. Una aproximación foucaultiana: las condiciones de posibilidad de los saberes artísticos. 3. Metodología. 3.1. Primera Etapa. 3.2. Segunda Etapa. 4. Resultados. 4.1. Un punto de partida: la formación en educación artística de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile. a) Carreras con alto nivel de inclusión. b) Carreras con mediano nivel de inclusión. c) Carreras con bajo nivel de inclusión. 4.2. Las condiciones de posibilidad de las artes en la formación de profesores generalistas. 5. Conclusiones. Referencias.

Cómo citar: Orbeta-Green, A.; Oyanedel-Frugone, R. (2018) En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad* 30(2), 375-394.

1. Introducción

En los últimos años y de manera creciente, la educación artística ha sido uno de los focos en los debates educativos internacionales y en investigaciones académicas, aumentando las publicaciones especializadas que indagan de manera amplia sobre el lugar y el aporte de las artes en la educación. Del mismo modo, se han establecido lineamientos por parte de las grandes organizaciones no gubernamentales (UNESCO, 2006, 2010; OEI, 2010, 2011; OCDE, 2013) que plantean temas prioritarios para el fortalecimiento de la educación de las artes en el mundo contemporáneo, a través de la implementación de políticas públicas focalizadas que hacen énfasis en la importancia de la formación artística en el sistema educativo a nivel global.

Como parte de las discusiones y aportes antes señalados, han surgido variados planteamientos que permiten entender las áreas artísticas como objeto de preocupación para la educación en general, pues se ha argumentado que su ausencia en la formación escolar supone un claro debilitamiento en el desarrollo de los estudiantes y en su posibilidad de acceder a experiencias culturales complejas (Bamford, 2009; Lauret, 2011).

Si bien es posible observar que históricamente se ha situado a la educación artística en un lugar inestable y de margen respecto a otras áreas (Efland, 2002; Errázuriz, 1994), en Chile están surgiendo iniciativas que apuntan a la integración de la educación artística en los diferentes y variados contextos formativos e investigativos. De este modo, es posible distinguir dos espacios en los que recientemente la educación artística ha ido adquiriendo notoriedad: el de la política pública relacionada con la educación; y el académico, ligado a investigaciones, encuentros y teorizaciones sobre el área. Desde la política pública chilena, se ha puesto un mayor énfasis en incorporar las áreas artísticas a la regulación que existe para las otras áreas curriculares, evidenciando iniciativas significativas como los ajustes en las Bases Curriculares de Artes Visuales y Música⁴, la implementación de evaluaciones en los procesos formativos de las carreras de educación artística⁵,

⁴ Para más información ver bases curriculares para Artes Visuales: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52049.html>, y también para Música: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52051.html>

⁵ Es importante observar que el año 2015 se impartió por primera vez la prueba INICIA para las áreas de música y artes visuales, y en enero del 2017 se realizó por primera vez la Evaluación Nacional Diagnóstica para la

la creación de estándares orientadores de la formación docente en las dos áreas antes mencionadas⁶ y la implementación del Plan Nacional de Artes en Educación⁷, iniciativa impulsada en conjunto por el Ministerio de Educación (Mineduc) y el Consejo nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).

En un plano académico, es posible observar un aumento de las publicaciones sobre las artes y la educación, especialmente desde las universidades e instituciones museales, a la vez que han surgido variados encuentros, seminarios y simposios sobre temas relacionados con la educación artística, promovidos por algunas universidades y estamentos estatales.

A pesar de estas iniciativas, en Chile no se ha indagado suficientemente en la formación de docentes en las áreas artísticas, constituyéndose como un fenómeno opaco y de conocimiento limitado. La formación de profesores de estas áreas cobra relevancia pues los docentes son los principales responsables de incidir en el lugar que ocupan las artes en las culturas escolares y en el tipo de aprendizaje que adquieren los estudiantes en esos contextos, especialmente desde los niveles de educación primaria. Esto, que es gravitante para la construcción de los saberes artísticos y culturales de la sociedad en su conjunto, se abordó en el estudio que describiremos a continuación y que se presenta como el primero que hace referencia a este aspecto de la formación de los docentes de educación primaria en Chile.

El estudio nos pone en alerta, pues actualmente los programas formativos para los profesores generalistas están renunciando a impartir una formación en las áreas artísticas, tendencia que hace evidente una tensión entre disposiciones de la política pública de educación en nuestro país, como se verá más adelante.

En base a lo anterior, este artículo se interroga sobre las condiciones de posibilidad de la existencia de la educación artística en la formación de profesores de educación básica, a la luz de los planteamientos del autor Michel Foucault (2002, 2008). Específicamente se indaga en los dispositivos, estrategias y tácticas que impiden o tensionan dicha formación, y las consecuencias que eso podría tener para los niveles educativos iniciales de los contextos escolares. Con ese fin, se expone un estudio comparativo entre 49 programas de esta índole pertenecientes a 44 universidades distribuidas a lo largo del país, que constituyen la totalidad de la oferta vigente en Chile. A nivel metodológico se establecieron dos fases: una inicial, de revisión de los planes de estudio y mallas curriculares de los programas, con el fin de recoger información secundaria sobre las carreras, y en una segunda fase, se profundizó en 10 casos de estudio a través de un trabajo en terreno.

A continuación, se presentan los referentes teóricos que dan sustento y fundamento al artículo, la descripción de la metodología utilizada en el estudio, los principales hallazgos y las conclusiones.

Formación Inicial Docente, implementada por el CPEIP y que será requisito para la titulación. Para una mayor información ver: <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>

⁶ Ver: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201410131153150.estandares_artes_musicales_y_visuales_07%2010.pdf

⁷ Para mayores antecedentes sobre el Plan Nacional de Artes en Educación se puede consultar: <http://www.cultura.gob.cl/programas/plan-nacional-de-artes-en-la-educacion/>

2. Antecedentes

2.1. La relevancia de la enseñanza de las artes en los años iniciales de escolaridad: algunas investigaciones y discusiones.

En diversas investigaciones se ha destacado la complejidad que suponen los dominios artísticos, señalándose que no responden a principios generalizables ni condiciones unívocas, y que se configuran por cruces culturales, históricos y contextuales diversificados (Eisner 1995; Efland, 2002, 2004; Agirre, 2012; Hernández, 2003, 2007; Bamford, 2009; Bresler, 1998, Bresler & Thomson, 2002; Roux, 2013). La posibilidad de entender la complejidad de las artes desde una edad temprana permite la adquisición de una serie de capacidades que amplían las experiencias, habilidades y referencias que facilitan una particular aproximación al conocimiento. En ese sentido, aprender artes desde las etapas escolares iniciales posibilita el acceso a un sistema de pensamiento y sensibilidad específicos, que no otorgan otras áreas curriculares (Eisner, 1995, 1998, 2002; Parsons, 2002; Efland, 2004).

Actualmente se enfatiza en los múltiples beneficios asociados a la enseñanza de las artes, incluyendo investigaciones realizadas en contextos de vulnerabilidad económica, (Stevenson, R. & Deasy, R., 2005; *President's Committee on the Arts and the Humanities*, 2011; CIDE, 2012; CNCA, 2013). Sin embargo, se ha advertido que dichos beneficios solo se logran cuando los programas que los promueven son de calidad y abordan las artes desde perspectivas complejas, en donde es clave el conocimiento de los docentes y la “densidad” de los saberes que movilizan en clases (Bamford, 2009; Collados y Rickenmann, 2010). La densidad asociada a los saberes artísticos está ligada a un conjunto de contenidos o conocimientos que potencialmente emergen de un objeto artístico a enseñar, que está vinculado a la epistemología propia de la disciplina, y que posibilita a los estudiantes construir su propio saber (Collados y Rickenmann, 2010).

La fundación Wallace (*The Wallace Foundation*) publicó en 2009 un estudio⁸ en el que se propone dilucidar las cualidades de una educación artística de calidad. Una de las conclusiones apunta a que la calidad en educación artística está directamente relacionada con quienes enseñan y con los vínculos que formulan entre identidad y sentido en su enseñanza. Por ello, es importante considerar las concepciones que los docentes manifiestan acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las artes.

Si bien existen variadas concepciones sobre la enseñanza de las áreas artísticas, es posible advertir al menos dos posturas dominantes: una que promueve su aprendizaje como un medio para lograr otros saberes, y aquella que fomenta la educación artística como un fin en sí mismo (Eisner, 1998; Bamford, 2009). Para bordar ambas posturas, se requiere una formación disciplinar profunda y una capacidad para establecer relaciones complejas que posibiliten la modificación de la propia relación con el mundo.

Lo anterior remarca la importancia de indagar sobre la formación disciplinar y pedagógica de quienes enseñan las artes, especialmente en los años de escolarización inicial. En países pertenecientes al Reino Unido, así como en Canadá y Australia

⁸ El estudio, *Qualities of quality: Understanding Excellence in Arts Education*, fue encargado en 2009 por la Fundación Wallace al Project Zero de Harvard. Esta fundación se dedica a mejorar, de manera amplia, la educación de niños pertenecientes a contextos sociales desfavorecidos.

existe una larga discusión acerca de la especialización del profesor generalista, destacando investigadores como Holt, 1995; Ardzejewska, McMaugh & Coutts, 2010; Garvis & Riek, 2010. En ella se ha puesto en duda la pertinencia de que los profesores generalistas impartan la formación artística en las escuelas, y se ha evaluado la posibilidad y relevancia de que estas áreas sean enseñadas por profesores especialistas, algo que, por cierto, ya ocurre en algunos contextos educativos. Este aspecto también se ha revisado en Europa a propósito de la homologación de títulos profesionales para la integración de los diferentes países al Espacio Europeo de Educación Superior (Serrano, Lera y Contreras, 2007) y se ha requerido establecer acuerdos sobre la pertinencia de la especialización o la formación generalista.

En Chile, la discusión sobre profesores generalistas también ha estado presente, sin embargo se ha considerado muy escasamente su formación en educación artística (Cárdenas-Pérez, Lagos-Herrera, Figueroa-Gutiérrez, 2016) y en evaluación de los aprendizajes artísticos (Benavides, 2015). De manera evidente se ha manifestado una preocupación mayor por la especialización en otras materias escolares (Ávalos y Matus, 2010; Ávalos, 2014), aspecto que ha sido ampliamente investigado, en desmedro de las áreas artísticas. Aun así, lo que se ha planteado tiene consecuencias específicas en las políticas educativas del área y en los tejidos sociales y culturales de los contextos locales en que se implementan.

2.2. Políticas públicas para la educación primaria y su vínculo con la Educación Artística

A partir de un informe de la OCDE del 2004, en Chile se comienzan a movilizar una serie de planteamientos orientados a la especialización disciplinar del profesor generalista en Chile (Cox, Mekes y Bascopé, 2010). De hecho, en el año 2006⁹ el llamado Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación¹⁰, formado a partir de las movilizaciones estudiantiles, sugiere que la educación artística –entre otras áreas- sea impartida por profesores especialistas en toda la secuencia escolar. A pesar de que las sugerencias acerca de la especialización no fueron incorporadas a la Ley General de Educación (LGE)¹¹, el Programa Inicia¹² las integra, aunque no de manera explícita. En el 2008 el Ministerio de Educación (Mineduc) encarga la elaboración de estándares orientadores para egresados de Pedagogía en Educación Básica que no consideran conocimientos referidos a las artes. De hecho, en la introducción del documento se menciona que los estándares se orientan hacia la generación de un “nuevo profesor generalista” (Mineduc, 2011, p.7)¹³ que enseñará

⁹ El año 2006 en Chile, se realizaron múltiples manifestaciones de estudiantes secundarios que exigían mejoras en la educación. Entre ellas, había una demanda por las artes.

¹⁰ El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación fue una comisión convocada por la presidenta Michel Bachellet, en su primer período (2006-2010). El Consejo tenía 81 miembros y fue presidido por Juan Eduardo García-Huidobro.

¹¹ Debido a que esta ley, entre otros aspectos, propone un cambio en la estructura organizativa de los ciclos escolares, estableciendo que la educación básica abarcará desde el nivel de 1° al de 6° básico, se plantea la pertinencia de las especializaciones en la formación de los profesores generalistas.

¹² El Programa Inicia es un programa que busca evaluar a los docentes que egresan del sistema educativo. La evaluación incluye aspectos disciplinares y pedagógicos. Si bien en estos momentos se ha modificado esta evaluación y ha comenzado a ser implementada un año antes del egreso de los futuros profesores, los contenidos a evaluar se mantienen.

¹³ Para más información, revisar: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/2012/librobasicaokdos.pdf>

cuatro asignaturas escolares: Lengua Castellana y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, Ciencias Naturales. Asimismo, allí se manifiesta que para las otras áreas escolares que deben impartir los docentes generalistas, debería existir una especialización o que, definitivamente, sean áreas que enseñen los profesores de educación secundaria autorizados para enseñar en los ciclos iniciales de escolaridad.

A pesar de ello, no existe ninguna ley ni programa que fomente o regule la especialización de docentes de educación media de educación artística para la enseñanza primaria, ni tampoco existe una normativa que promueva la contratación de estos profesionales en las escuelas municipales¹⁴ y particulares subvencionadas, quedando señalado como una disposición más bien opcional por parte de las instituciones escolares. Así, gran parte de los docentes que enseñan las áreas artísticas no se han especializado en estas áreas.

Un estudio realizado por la OEI (2011) sobre el estado de la educación artística en la Región Metropolitana (correspondiente a Santiago de Chile), ilustra de manera clara lo anterior. El estudio concluye, entre otros aspectos, que en promedio solo el 33.3% de los profesores que imparten las áreas artísticas en las instituciones escolares son profesores especialistas. Además, esta investigación indica que, si bien en los niveles de educación secundaria los profesores especialistas en educación artística ascienden a un 60%, en los niveles de educación primaria, el porcentaje disminuye a un 34.5%. Por otro lado, un 48% de los profesores que enseñan las áreas artísticas en el sistema particular pagado son especialistas, reduciéndose a un 14% en el sistema municipal. En el estudio se observa que los años iniciales de escolaridad y los contextos escolares menos favorecidos se ven afectados por una debilidad en la formación artística debido, en parte, a la carencia de especialización de sus docentes. De este modo, es posible constatar que la educación artística en los contextos escolares chilenos aún presenta una posición de margen, lo que se hace más significativo en sectores que se encuentran en desventaja social. La presencia de profesores especialistas en educación artística constituye hoy un factor que claramente contradice la igualdad social en la enseñanza, generando aproximaciones inequitativas al conocimiento, determinadas por los recursos que disponen los municipios.

Considerando la importancia de la formación de los docentes para el logro de una educación artística que desde los años iniciales de escolaridad se constituya de manera igualitaria de saberes densos y contenidos relevantes, es importante la pregunta sobre cómo se están formando los profesores de educación primaria en las áreas artísticas. Para responder la pregunta sobre las condiciones de posibilidad de la formación en profesores de primaria revisamos algunos aspectos de los planteamientos analíticos de Michel Foucault que se señalarán a continuación.

¹⁴ En Chile existe un sistema mixto constituido por instituciones escolares que dependen del municipio (municipales), que son privadas, pero reciben financiamiento del estado (particular subvencionada) y las instituciones privadas. En la actualidad este sistema se está revisando.

2.3. Una aproximación foucaultiana: las condiciones de posibilidad de los saberes artísticos

Como ya mencionamos, el análisis que se realizará a continuación considera aspectos del aparato teórico de Michel Foucault, especialmente los referidos a las condiciones de posibilidad de la existencia de un saber. En este caso, nos referiremos al saber artístico en la formación de profesores generalistas.

Según el autor francés, las condiciones de posibilidad de un conocimiento son históricas, contextuales y obedecen a regulaciones definidas. Foucault explica que: “No se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad [...] los conocimientos, [...] hunden su positividad y manifiestan así una historia que no es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad [...]” (2002, p.7).

En ese sentido, el autor propone indagar en esas condiciones de posibilidad de un conocimiento determinado, en vez de abocarse al supuesto valor de ese conocimiento en sí mismo. Su foco está puesto más que en los saberes, en la relación entre saberes en determinados contextos, y cómo algunos adquieren tal poder que terminan homogeneizando los discursos y otros acaban desapareciendo del espacio del conocimiento (Castro, 2004). De acuerdo con el estudio que se describirá más adelante, en el caso de la formación docente de educación primaria en Chile, se está instalando una clara jerarquía de cuatro áreas del conocimiento (Lengua Castellana y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y Ciencias Naturales), que se posicionan por sobre las artísticas. Si bien el caso chileno es paradigmático, este no es únicamente un fenómeno local ya que también se ha reportado en Australia, Canadá, y algunos países del Reino Unido, entre otros (Alter, Hays, O’Hara, 2009; Lemon & Garvis, 2013).

De este modo, la condición de posibilidad de la formación artística en profesores generalistas está fuertemente ligada a la manera en que se ha pensado la existencia de ese saber en el contexto de los conocimientos que se creen necesarios para el ejercicio profesional de estos docentes. Para que se logre determinar, delimitar y hacer operativos los saberes pertinentes, Foucault señala que es necesaria la instalación de ciertos dispositivos que regulan, o más bien disciplinan, a través de ciertas “estrategias” y “tácticas” (Castro, 2004).

Como dispositivo Foucault entiende una red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos, que justifican u ocultan una práctica y que tienden a tener una función estratégica, por ejemplo, en el caso de la educación, los estándares para la formación inicial de los docentes que pretenden regular el tipo de saberes que deben adquirir los profesores y los comportamientos asociados a esos saberes. En el caso de los docentes de educación primaria resulta también relevante el dispositivo “nuevo profesor generalista”, descrito en el documento de los estándares para la formación de estos docentes.

Un dispositivo se configura de estrategias discursivas y extradiscursivas, incluyendo lo dicho y lo no dicho, integrados en un conjunto de prácticas. Además, posee una constitución histórica que responde a una situación coyuntural. Así, el dispositivo se moviliza bajo la regularidad de cierta finalidad y se define a partir de una correlación de fuerzas específica, que en este caso, por ejemplo, se despliega en el sistema educativo. De ese modo, el dispositivo tiene una función estratégica pero

que no supone un estrategia, sino un juego de correlaciones. La estrategia, a su vez, supone ciertas tácticas, técnicas o tecnologías (Castro, 2008).

La técnica o tecnología, según Castro: “representan habitualmente formas de conocimiento aplicado que permiten la producción de artefactos y que desde una aparente neutralidad intrínseca pueden servir a los más variados intereses políticos.” (2008, p.114). Foucault (2008) menciona que las técnicas no solo generan productos sino también señalan comportamientos, modos de nombrar, y de organizar las posiciones de los cuerpos. Por su parte, las tácticas se encadenan bajo una misma estrategia y en conjunto configuran los dispositivos. Por ejemplo, una estrategia puede ser la regulación de los saberes docentes, y una táctica o tecnología, el examen (o pruebas estandarizadas en el caso de la formación inicial docente).

En relación con lo anterior, como se ha señalado, este artículo busca interrogar las condiciones de posibilidad de la existencia de la educación artística en la formación de profesores generalistas en Chile, indagando en los dispositivos que están regulando dicha formación y las estrategias y tácticas que la tensionan, facilitando o dificultando su integración. Con ese fin, a continuación, se describirá y discutirá el estudio realizado.

3. Metodología

Para el estudio que se describirá a continuación, se consideró una metodología de enfoque mixto (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006) y se diferenciaron dos etapas, una tendiente a métodos cuantitativos y otra a métodos cualitativos (Sandín, 2003). En la primera, se tomó como unidad de análisis el universo total de carreras de formación inicial de profesores de enseñanza básica impartidas en las universidades chilenas. La segunda consistió en un estudio de diez casos, seleccionados a partir de la información arrojada por la primera etapa. Este estudio comparado entre programas de Educación Básica (educación primaria), tuvo como finalidad dilucidar el lugar que posee la formación artística y las posibilidades que presenta esta formación para los futuros profesores generalistas de Chile.

3.1. Primera Etapa:

En esta etapa se identificó y caracterizó el conjunto de la oferta existente de carreras de pedagogía en Educación Básica en el sistema de educación superior en Chile. Para definir el universo de estas carreras, se revisaron las bases de dato del Consejo Nacional de Educación (CNED) y las del Sistema de Información de Educación Superior en Chile (SIES). Luego se elaboró una tipología de la oferta acompañada de una estadística descriptiva. Ambas se realizaron a partir de un análisis de información secundaria obtenida a partir de las páginas web de las universidades que imparten esta carrera y se revisaron mallas curriculares, programa de estudios, perfiles de egreso, Visión y Misión, entre otros aspectos.

La tipología se realizó para facilitar la comparabilidad entre programas y consideró:

1) la cantidad de cursos relacionados con el área, 2) cantidad de cursos que podrían estar vinculados al área pero que son ambiguos¹⁵, 3) la cobertura a nivel de disciplina artística (Música y Artes Visuales) y 4) su orientación (disciplinaria, pedagógica o didáctica). En la elaboración de dicha tipología, se integró la información otorgada por la malla curricular y el plan de estudios de cada carrera referida a los cursos artísticos existentes, tomando en cuenta paralelamente las referencias obtenidas a partir del perfil de egreso, oferta de cursos optativos, los académicos especializados en artes y si las casas de estudio contaban con facultades o carreras artísticas.

3.2. Segunda Etapa:

En la segunda etapa del estudio, se definieron criterios de selección a partir de la información levantada en la etapa previa. Así, se buscó seleccionar diez programas que fueran impartidos en diez universidades diferentes, que contaran con al menos una generación de egresados. Se dejó fuera aquellos programas impartidos por institutos profesionales y por aquellas carreras que no estuviesen acreditadas. Luego, a partir de la tipología de la oferta, se seleccionaron casos organizados en tres niveles de inclusión de la formación artística (alto, medio y bajo). La ubicación geográfica de las casas de estudio donde se imparten las carreras de pedagogía en Educación Básica fue otro criterio, buscando cubrir diversas zonas del país. A su vez, se buscó abordar universidades públicas y privadas con participación en el CRUCH¹⁶ y sin participación en él.

Con el objetivo de profundizar y cualificar el lugar de la educación artística en la formación de los futuros docentes de educación básica, se realizó el levantamiento de información en terreno, que incluyó entrevistas y grupos focales a directores y jefes de carrera, docentes del área artística en las respectivas universidades, estudiantes de último año de la carrera (con experiencia en prácticas profesionales) y egresados que estuviesen ejerciendo su profesión. En las entrevistas se consultó sobre el modelo pedagógico de la carrera; el lugar de la educación artística en el programa formativo; las proyecciones de la educación artística en la carrera; y se consultó a estudiantes y egresados respecto a la formación que recibieron en educación artística, en relación con lo requerido en el ejercicio profesional.

4. Resultados

A continuación, se describen los principales hallazgos en las dos fases del estudio realizado.

¹⁵ Como “ambiguos” se consideraron aquellos cursos que no abordaban de manera clara aspectos disciplinares de las artes, pero que sin embargo podrían ser parte de un área artística, como por ejemplo el “Taller de folklore escolar”.

¹⁶ El CRUCH refiere al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, organismo colegiado que reúne a 27 universidades, tanto públicas como privadas. Estas universidades han sido consideradas como “universidades tradicionales” pues en su mayoría fueron creadas antes del año 1981. Solo estas universidades tienen derecho a recibir aportes del estado.

4.1. Un punto de partida: la formación en educación artística de las carreras de Pedagogía en Educación Básica en Chile.

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se basó en el estudio de 49 programas de Educación Básica, de modalidad diurna y vespertina, que se encuentran vigentes en 44 universidades chilenas¹⁷. Un aspecto relevante encontrado en esta primera revisión de la oferta existente atañe a la procedencia geográfica de las carreras ya que la mayoría de las instituciones que imparten la Pedagogía en Educación Básica en Chile pertenecen a la Región Metropolitana (Santiago), verificándose que existen 28 carreras que se sitúan en esta región y 21 en sedes de otras regiones.

El siguiente gráfico (Figura 2) entrega información acerca de la distribución disciplinar de los cursos. En ella se observa que, de las 49 carreras de pedagogía en educación básica, el 49% de los casos cubre ambas áreas artísticas (Artes Visuales y Música) y el 31% cubre las áreas consideradas artísticas con cursos sin especificación disciplinar. Además, se observa que un grupo pequeño de carreras (6% sobre el total) cubren una sola disciplina artística y que el resto de los casos (14%) corresponde a aquellas carreras que no consideran cursos artísticos o no presentan registros con respecto a sus planes de estudio.

Es relevante mencionar que existe un equilibrio entre cursos de artes visuales y música en el universo muestral y se considera excesivo el número de cursos (31%) que son inespecíficos en cuanto a los contenidos disciplinares, presentándose de manera ambigua como por ejemplo el “Taller de desarrollo de la creatividad”, o “Taller de folkllore escolar”.

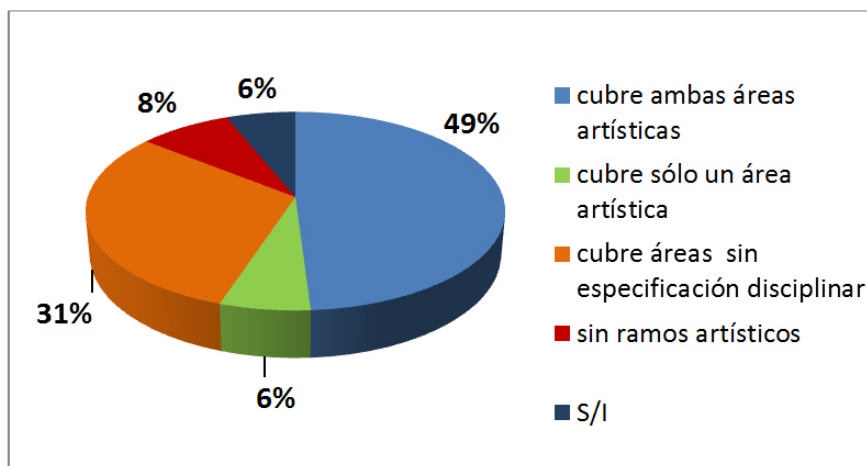


Figura 1. Distribución áreas artísticas.

En algunos casos, la oferta optativa y de profundización en estas áreas, es impartida o complementada por facultades, escuelas o departamentos de arte que

¹⁷ Del universo total de las carreras investigadas, el 77% correspondió a casos en que la institución y carrera se encontraban acreditadas, el 12.5% son casos en los que sólo la carrera estaba acreditada y no la institución, el 4.2% sólo la institución se encontraba acreditada y no la carrera, y el restante 6.3% correspondían a casos en los que ni la institución y ni la carrera estaban acreditadas.

pertencen a la misma universidad. Sin embargo, éstas no garantizan ni aseguran la formación complementaria de estos docentes porque, según lo observado, no todas las instituciones que tienen otras facultades afines cuentan con cursos o programas relacionados. En este punto puede ser importante mencionar que existe un bajo número de cursos (en 4 casos) que abordan otras artes (teatro y danza, entre otras), a pesar de la presencia de 11 escuelas o departamentos relacionados con estas otras áreas artísticas.

Recogiendo el análisis y la categorización anterior, se definió una tipología de la oferta que, como ya se indicó, se refiere a tres niveles de inclusión de cursos artísticos en la formación que ofrecen las carreras de Pedagogía en Educación Básica impartidas en Chile (alto, mediano y bajo). Estas categorías emergieron de la información recogida, por lo que son de carácter inductivo y relativas a la cantidad de cursos que ofrecen comparativamente las carreras. En ese sentido, el alto nivel de inclusión no implica necesariamente que exista una alta cantidad de cursos de áreas artísticas en relación con los cursos de otras áreas, sino más bien, que el número de cursos artísticos es el más alto en relación al universo total de los cursos artísticos de las mallas curriculares. Esta tipología, no obstante las excepciones destacadas, permite agrupar y caracterizar a las instituciones, formulando un ordenamiento para las 49 carreras de Educación Básica de Chile.

a) Carreras con alto nivel de inclusión:

En este primer grupo se ubican las carreras pertenecientes a 7 casas de estudio (14% del total) y poseen de cuatro a seis cursos de las dos asignaturas artísticas del currículum chileno: Artes Visuales y Música. En su mayoría son cursos que presentan una orientación disciplinar y didáctica (cuatro de los siete casos) y en su minoría son de carácter disciplinar (los tres casos restantes). Las siete carreras corresponden a carreras de diez semestres lectivos¹⁸.

b) Carreras con mediano nivel de inclusión:

En este grupo se encuentran 21 carreras de Pedagogía en Educación Básica, que no siempre incluyen las dos áreas artísticas del currículum en Chile (a veces cubren una sola) y cuentan con dos a tres cursos vinculables a estas áreas. Pueden ser separadas en dos grupos: aquellas que tienen tres cursos vinculados a las artes (cinco casos en total) y las que cuentan con dos cursos (dieciséis casos en total). Entre ellas se encuentran asignaturas que optan por una orientación pedagógica y otras que optan por una orientación disciplinar. Un segundo grupo puede ser separado entre aquellas carreras que cuentan con al menos un curso definido disciplinarmente, entre música y artes visuales (once programas) y aquellas que sólo cuentan con cursos ambiguos o sin especificación ni pedagógica ni disciplinar pero que se pueden identificar con las áreas artísticas.

c) Carreras con bajo nivel de inclusión:

Este nivel está integrado por 18 propuestas curriculares y representan a aquellas carreras que cuentan con uno o ningún curso de áreas artísticas, y que no cubren las dos áreas curriculares ni los dos tipos de orientación en la misma carrera (disciplinar y pedagógica). Junto a lo anterior, como se indicó anteriormente, es importante consignar que 3 programas (6%) no presentaron información.

¹⁸ Es necesario reiterar que este alto nivel de inclusión de cursos en 10 semestres (5 años), se establece en comparación con el universo total de universidades y no con lo que se podría considerar una formación artística adecuada para futuros profesores que enseñarán estas áreas en los niveles de educación primaria.

A continuación, se expone un gráfico (Figura 2) que sintetiza los porcentajes por nivel de inclusión de cursos de educación artística en programas de Educación Básica en Chile.

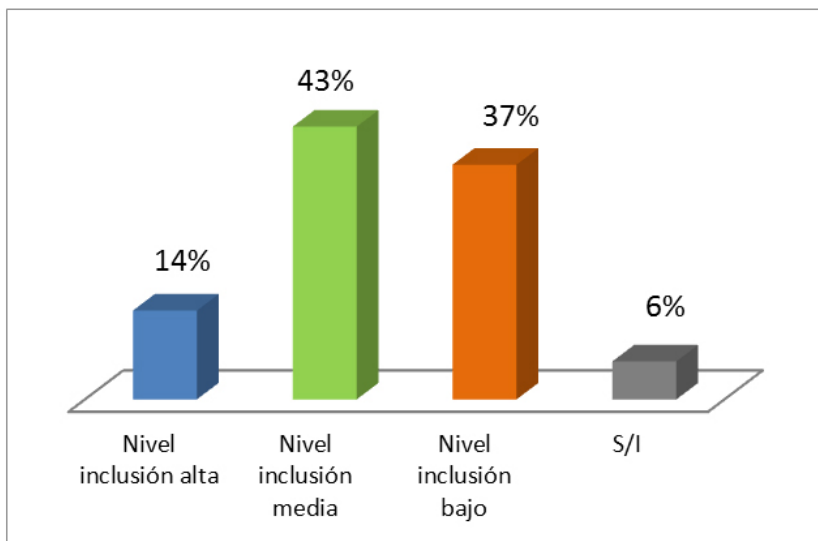


Figura 2. Porcentaje por Niveles de Inclusión de las artes en Pedagogías de Educación Básica en C.

Al realizar el ejercicio de caracterización y configuración de las tipologías se destaca que el 80% de las carreras observadas ofrecen de 0 a 3 cursos vinculados a las áreas artísticas, el 20% restante se distribuye entre carreras que poseen de 4 a 6 cursos (14%) y un 6% no presentan información.

Por otro lado, en las carreras que presentan entre 4 y 6 cursos o ramos relacionados con las áreas artísticas se aprecia una tendencia a diferenciar los cursos disciplinares de los pedagógicos, existiendo casos en los que se abordan las artes visuales y la música desde ambas orientaciones. Aquellas instituciones que presentan entre 2 y 3 cursos artísticos, se observa una tendencia a la distribución de una asignatura por disciplina artística siendo abordadas sólo desde una orientación, pedagógica en algunos casos y disciplinar en otros. En esta situación se encuentran 14 casos de 21, ya que los otros cursos presentan una denominación ambigua respecto a su procedencia disciplinar o pedagógica. Si bien se evidencia una baja inclusión generalizada de asignaturas de educación artística, aproximadamente el 50% de las carreras forma a sus docentes en artes visuales y música, aun cuando en algunos casos sólo lo realiza a partir de un curso.

El siguiente gráfico (Figura 3) ilustra lo señalado.

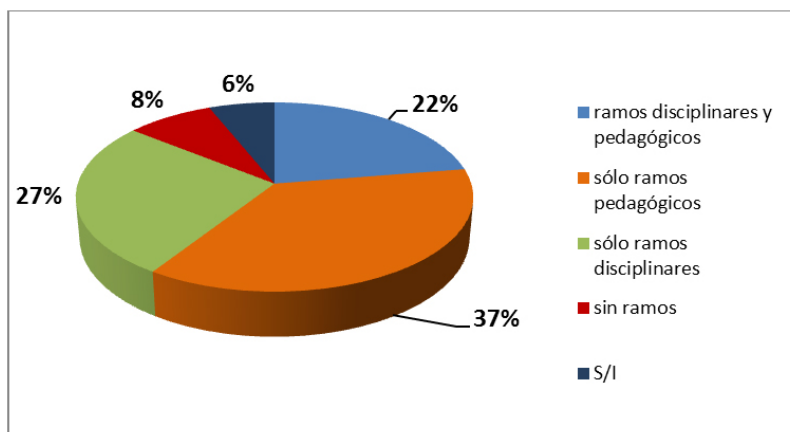


Figura 3. Distribución por orientación del curso (pedagógico o disciplinar).

En paralelo a la categorización de la oferta educativa de las carreras de Educación Básica en relación con la formación artística, se realizó una síntesis de los ejes formativos propuestos por las nuevas bases curriculares chilenas de 1° a 6° básico, tanto en artes visuales como en música, y se definió un “perfil docente” que permitiría abordar dichas bases en la enseñanza de los niveles iniciales de escolaridad. Para las artes visuales, se determinó que los docentes deberían dominar dimensiones del conocimiento artístico ligados a los dos ejes curriculares: expresión y creación artística, y apreciación y respuesta frente al arte. Para música, los saberes docentes deberían apuntar a tres dimensiones vinculadas a los ejes de: escuchar y apreciar la música, interpretar y crear, reflexionar y contextualizar. Según las consultas realizadas, los ejes de ambas áreas habitualmente no son abordados por los cursos que se imparten en las carreras, o se enseñan de manera incompleta o superficial, constatándose inclusive que los programas que arrojan un alto nivel de inclusión de cursos de áreas artísticas no evidencian un abordaje de las dimensiones propuestas por el currículum de Chile. En base a lo anterior, es pertinente preguntar si aquellas carreras que ofrecen cursos vinculados a las artes logran entregar una formación artística mínima y pertinente a los desafíos que deberán enfrentar sus estudiantes en su ejercicio pedagógico y profesional.

Lo expuesto indica que los profesores generalistas deben resolver las regulaciones de dos dispositivos de la política educativa que se aprecian en tensión: por un lado, los estándares orientadores y la evaluación asociada a ellos (de cuatro áreas curriculares), y por otro, la determinación de tener que implementar las bases curriculares de artes visuales y música sin tener los conocimientos necesarios para hacerlo.

4.2. Las condiciones de posibilidad de las artes en la formación de profesores generalistas.

La mayoría de los estudiantes y egresados de las carreras examinadas manifestaron no sentirse preparados para enseñar las áreas artísticas en el contexto escolar. Eso responde principalmente a que la formación está focalizada en otras áreas, dejando de lado a las artísticas, evidenciando una jerarquía en los saberes que deben adquirir los profesores de educación básica:

Yo no me siento capaz de hacer una clase de arte hoy. Si me dicen *trabaja con este objetivo* salgo arrancando. Siento que no estoy con las herramientas necesarias, quizás sí podría ir, llamar o buscar alguna persona que entienda del tema para que me ayude. Pero así si me dicen *anda a hacer este reemplazo*, yo en práctica no podría. (Carrera 5¹⁹, estudiante).

Un aspecto importante consignado por los consultados es que, si bien se valora la formación artística y el dominio de saberes integrales del profesor generalista, el impacto de las orientaciones de la política pública educativa y las pruebas estandarizadas ha implicado que las carreras estén reformulando sus propuestas curriculares en desmedro de formación artística. Así, los estándares están actuando como un dispositivo eficaz en el cambio de la orientación formativa de las carreras, y las pruebas (Inicia, Simce²⁰) como tecnología o técnica de regulación externa. Desde el discurso institucional se señala lo siguiente:

Como todo en todo currículum hay un tema político y también hay un tema de énfasis; la sensación es que no es sólo por lo que uno percibe acá, sino por lo que uno percibe en colegios, es que hay prioridades en términos de lo que se quiere lograr con la educación en los niños, y eso tiene un costo y hay cosas que se sacrifican. La sensación es que la tendencia ha sido priorizar las asignaturas medidas por el Simce que son Lenguaje y Matemática, ahora Historia y Ciencias. Entonces las otras asignaturas son secundarias y en esos secundarios, sobre todo en la educación básica, los profesores de básica sueltan las materias artísticas y se dedican a lo otro que es *lo importante*. (Carrera 5, docente).

Otro aspecto importante señalado por los consultados se relaciona con la enseñanza de las artes en el sistema escolar, y las diferencias sociales e inequidades que se pueden vincular a ella. En ese sentido, la predominancia de ciertas áreas sobre otras en la formación de los docentes de educación primaria tiene un alto impacto en las instituciones escolares y se distribuye de acuerdo a las características socioeconómicas y tipo de dependencia de los centros:

La paradoja es que es más factible encontrar educación artística en las escuelas privadas que en las públicas. Eso es lo más triste, porque es una nueva segregación social. (Carrera 8, directivo).

Lo anterior también expresa la discusión sobre la pertinencia de que la enseñanza de las artes la realice un profesor especialista en áreas artísticas, de educación media (educación secundaria), y no el profesor generalista porque tiene una sobrecarga al tener que enseñar 8 asignaturas.

Yo creo que mientras no exista las especializaciones en el área del arte, yo creo que es necesario que estén los profesores de enseñanza media, además que por lo general el profesor generalista de básica es generalista y tiene como agregado esa especialidad, tampoco es que sea experto en su especialidad. Si creo que es fundamental, a lo mejor,

¹⁹ Para resguardar el anonimato de los programas de Pedagogía en Educación Básica que se constituyeron como casos de estudio, otorgamos a cada uno un nombre neutro como: Carrera 1, Carrera 2, Carrera 3, etcétera. Vale decir, cada uno de estos números corresponde a un programa específico de las universidades analizadas.

²⁰ El Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) es una prueba estandarizada que se aplica a estudiantes de diversos niveles educativos de todas las instituciones escolares chilenas, tanto públicas como privadas.

preparar a los profesores de media. Yo creo que también eso es complejo, yo creo que la preparación de los profesores de básica con los de media es distinta, es notoriamente distinta. (Carrera 10, egresada).

A pesar de lo anterior, varios de los consultados subrayan la importancia de la formación artística, indicando que es necesaria porque desarrollan competencias que otras áreas no desarrollan y que se debería buscar una integralidad.

Mi impresión personal es que la educación artística es fundamental puesto habla de la necesidad de una educación que aborde la integralidad del desarrollo del niño... Los profesores básicos en general no salen bien formados, porque el tiempo para formarlos en una buena didáctica y en una buena concepción conceptual del arte es muy poco. (Carrera 6, docente).

Resulta importante consignar que en algunas carreras de Educación Básica se reconoce que no otorgan una educación artística consistente, pero intentan suplir esas deficiencias con los cursos optativos impartidos por carreras artísticas pertenecientes a la misma universidad en la que se aloja el programa.

[...] como ellos tienen cursos optativos de formación general, tienen muchas posibilidades de ser certificados, de profundización, de lograr un minor, etc.; ellos van a poder igual tomar áreas de las universidades que están disponibles y de hecho así lo hacen los estudiantes. (Carrera 7, directivo).

En otras carreras, apuestan a una interdisciplinariedad en las artes e incluyen curso en los que se pueden desarrollar capacidades artísticas o en los que convergen diversas áreas artísticas.

Formalmente tenemos cursos relacionados con el área artística, que tienen que ver con: representación, música, arte... la corporalidad es un tema importante, por ejemplo, el tema de la voz, nosotros trabajamos con la voz y con el cuerpo y la voz a veces también está en silencio, pero el cuerpo transmite cosas. Por lo tanto, creemos en una lógica mucho más integral [...] (Carrera 9, docente).

Lo expuesto anteriormente indica que además de estar cambiando las mallas curriculares de las carreras de Educación Básica en Chile, también se está modificando el ethos y la posición identitaria de los docentes que se forman en ellas. El dispositivo de los estándares orientadores para estas carreras y su propuesta de “un nuevo profesor generalista”, instala un desplazamiento a dos niveles: por un lado, respecto al ordenamiento jerárquico de los saberes escolares (hay unos más importantes que otros) que se transmite a los estudiantes desde sus años iniciales, y por otro lado, confirma la desigualdad social de las escuelas, ya que las que cuentan con recursos pueden contratar profesores especialistas en las áreas artísticas.

5. Conclusiones.

Al finalizar este estudio²¹ es posible concluir que la totalidad de la oferta de programas de Pedagogía en Educación Básica vigentes en Chile, con al menos una cohorte de titulados, ha transitado hacia una alta homogeneidad, que se caracteriza por la progresiva desaparición de la formación artística y una ausencia en la especialización y/o menciones relacionadas con esta área²².

Los estudios de caso realizados comprueban que existe un afán por focalizar la formación de los profesores de Educación Básica solo en cuatro áreas curriculares²³, lo que ha generado un cambio que está en pleno proceso y que se manifiesta en que las carreras que cuentan con cursos vinculados a la formación artística están modificando sus propuestas curriculares para eliminar dichos cursos. Esto ha implicado una precarización creciente en la formación generalista, ya que se han ido disminuyendo las asignaturas y conocimientos artísticos para priorizar las cuatro áreas aludidas.

Lo anterior está directamente relacionado con las exigencias vinculadas a pruebas estandarizadas con que se evalúa a los futuros profesores. Estos instrumentos se focalizan en las cuatro áreas señaladas, dejando fuera los saberes artísticos. Por su parte, el Simce²⁴ (principal instrumento para medir la calidad de la educación en el contexto escolar chileno) mide los aprendizajes de los estudiantes de primaria en áreas consideradas prioritarias, excluyendo los aprendizajes artísticos. Así, realizando una lectura desde Foucault (2002), se puede mencionar que estas pruebas actúan como técnicas y tecnologías reguladoras de los saberes considerados relevantes en la formación de los profesores de educación básica, favoreciendo solo algunos que se enseñan en los niveles iniciales de escolaridad y mermando otros que también se deben enseñar y para los que existen bases curriculares específicas. De este modo, se instala una jerarquía de ciertos conocimientos sobre otros, siendo pertinente la pregunta sobre quién determina esa jerarquía y cuáles son los fundamentos por los cuales se establece.

Esta situación ha implicado que la formación en educación artística de los futuros docentes en Educación Básica sea marginal o inexistente, realidad que impacta de manera desfavorable en el lugar en que se sitúa la educación artística en los contextos escolares, habitualmente considerada menos importante que las otras áreas del currículum. Esto es especialmente significativo ya que esta idea devaluada de las artes se reproduce en los imaginarios culturales de la sociedad chilena en general.

En las entrevistas realizadas a los diez casos elegidos de estos programas universitarios, los cursos de educación artística se encuentran mayoritariamente en el primer año de formación, favoreciéndose un abordaje introductorio, procedimental

²¹ Este estudio concluyó a inicios del año 2015 y los datos fueron actualizados al 2017.

²² Sobre esto es necesario observar que las carreras de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Chile y de la recientemente creada Universidad de O'Higgins, señalan en sus sitios web que tendrán especialización en educación artística. Estos programas no fueron incluidos en el estudio porque aún no tienen cohortes egresadas y no es posible prever si continuarán con esta oferta. Por otro lado, es necesario puntualizar que algunas de las carreras estudiadas tenían especialización en educación artística y cerraron esas menciones para poder responder de mejor manera a las pruebas estandarizadas.

²³ Dichas áreas son: Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias Naturales.

²⁴ Como se mencionó anteriormente, el Simce es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Consiste en una serie de exámenes realizados a estudiantes de diferentes niveles escolares.

y con escasa vinculación con aspectos pedagógicos o curriculares. De esta manera, la posibilidad de adquirir competencias y habilidades para abordar las exigencias de las bases curriculares de los cursos de educación primaria de nuestro país, se ven restringidas. Aun así, existen algunas carreras de Educación Básica que pertenecen a universidades que cuentan con facultades de arte o música, que intenta paliar el déficit en la formación artística de sus estudiantes a través de cursos optativos. Sin embargo, estos esfuerzos son claramente insuficientes para la formación artística de estos futuros profesores y no posibilitan la adquisición de capacidades para implementar el currículum de artes visuales y música en contextos escolares.

Por otro lado, en los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (Mineduc. 2011), se menciona que se está propiciando la formación de un “nuevo profesor generalista”, dispositivo que se orienta a cambiar la identidad generalista por una que se focaliza en las cuatro áreas ya señaladas. De este modo, estas orientaciones inciden en los modelos formativos de las carreras investigadas, favoreciendo la escasa presencia o total ausencia de la formación artística en sus planes de estudio.

De acuerdo con la normativa educacional de Chile, las áreas artísticas pueden ser abordadas por profesores especialistas en educación media (secundaria) que cuenten con autorización ministerial para ejercer en los niveles iniciales. Sin embargo, esto implica un costo mayor para las instituciones escolares, aspecto que dificulta su adecuada implementación y establece una nueva segregación social, ahora vinculada a la educación de las artes, ya que solo los establecimientos privados cuentan con recursos para implementar esta medida. De lo anterior se desprende una debilidad en el diseño de la política educativa que se orienta a la calidad de la educación, al establecer orientaciones que permiten que las áreas artísticas sean enseñadas, como evidencia el estudio de la OEI²⁵, por profesionales que no son especialistas.

A la luz de lo estudiado, se evidencia una tensión entre diferentes iniciativas de la política pública para la formación de profesores de educación básica o primaria. Esto último se evidencia en que los profesores deben, por una parte, enseñar las áreas artísticas, pero por otra parte, no existe un requisito para que sean formados en dichas áreas. En este sentido, las políticas y sus instrumentos de orientación (como los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica), o de medición (como la Prueba Inicia, la Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, y el Simce), actúan como dispositivos, técnicas y tecnologías que determinan las condiciones de posibilidad (Foucault, 2002, 2008) de que la educación artística forme parte relevante de los conocimientos de los docentes de Educación Básica y en consecuencia, de los conocimientos que se transmiten y construyen en las instituciones escolares. Debido a lo anterior, es urgente abordar la formación artística en la educación primaria de manera particular y focalizada, sobre todo si se quiere evitar la desaparición de estos saberes en la formación de los estudiantes de los ciclos iniciales de la enseñanza escolar, y a la vez, de la sociedad chilena en su conjunto.

²⁵ El estudio, que ya se comentó anteriormente, es el: Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana (2011).

Referencias

- Aguirre, I. (2012). Hacia una nueva narrativa sobre los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 14 (2):161 – 173. Juiz de Fora (Brasil).
- Alter, F., Hays, T. & O’Hara, R. (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Critical Reflections of Primary School Teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts*. 10 (9): 1-21. Recuperado de: <http://www.ijea.org/v10n9/>.
- Ardzejewska, K., McMaugh, A. & Coutts, P. (2010). Delivering the primary curriculum: The use of subject specialist and generalist teachers in NSW. *Issues in Educational Research*, 20(3), pp. 203-2019..
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1): 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional: Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Bamford, A. (2009). *El facto ¡WUAAU! El papel de las artes en la educación, un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Benavides, F. (2015). ¿Qué y cómo evalúan los profesores de Artes Visuales en Educación Básica en Chile? Aportes a la reflexión desde un estudio de prácticas de aula declaradas por los docentes (pp.223-239). En Orbeta, A. (Ed.), *Educación Artística. Investigación, propuestas y experiencias recientes*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Bresler, L., & Thompson, C. (2002). *The arts in children’s lives: Context, culture, and curriculum*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic.
- Bresler, L. (1998). “Child art,” “fine art,” and “art for children”: The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy Review*, 100 (1), pp. 3-10. <https://doi.org/10.1080/10632919809599444>
- Cárdenas-Pérez, R.E., Lagos-Herrera, I.H. & Figueroa-Gutiérrez, E.E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3): 475-493.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo 3010, Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro, R. (2008). *Foucault y el cuidado de la libertad. Ética para un rostro de arena*. Santiago de Chile: LOM.
- CIDE - Universidad Alberto Hurtado (2012). *Estudio de buenas prácticas en Educación Artística*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA).
- Collados, E. & Rickenmann, R. (2010). Formación docente: retos y dificultades para poner al alumno en interacción con el objeto artístico. *Revista Iberoamericana de educación*, 51(5), pp.1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1818>
- CNCA (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes) (2015). *Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018*. Santiago de Chile: CNCA. Recuperado en enero del 2017 desde: <http://www.cultura.gob.cl/programas/plan-nacional-de-artes-en-la-educacion/>
- CNCA (Consejo Nacional de la Cultura y las artes) (2013). *Completando el modelo educativo, 12 prácticas de educación artística en Chile*. Santiago: Publicaciones Cultura, CNCA.

- Cox, C., Mekes, L., & Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Revista Pensamiento educativo*, 46(47), pp. 205- 245.
- CPEIP (2016) Evaluación Diagnóstica de la Formación Inicial Docente. Recuperado en enero del 2017 desde: <http://www.cpeip.cl/evaluacion-diagnostica-de-la-formacion-inicial/>
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador
- Errázuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina S.A.
- Foucault, M. (2002). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Argentina S.A.
- Garvis, S. & Riek, R. (2010). Improving generalist teacher education in the arts. *The International Journal of the Arts in Society*. Volume 5, number 3, pp. 159-167. Common Gourn.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro S. L.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006), *Metodología de la investigación. Cuarta edición*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Holt, D. (1995), Art in Primary Education: Aspects of Generalist Art Teaching. *Journal of Art & Design Education*, 14, pp. 249–257. doi:10.1111/j.1476-8070.1995.tb00632.x
- Lemon, N. & Garvis, S. (2013). What is the Role of the Arts in a Primary School? An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia. *Australian Journal of Teaching Education*, 38 (9), (pp.1-9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n9.7>
- Lauret, J.M. (2011). ¿Pueden ser evaluados los efectos de la educación artística y cultural? En Negrón y Silva Editoras, *Políticas culturales, contingencia y desafíos* (pp.63-72). Santiago: OPC-LOM ediciones.
- Mineduc (2014). Estándares Orientadores para las carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música. Recuperado en enero del 2017 de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201410131153150.estandares_artes_musicales_y_visuales_07%2010.pdf
- Mineduc (2013). Bases curriculares artes visuales. Recuperado en enero del 2017 de: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52049.html>
- Mineduc (2013). Bases curriculares música. Recuperado en enero del 2017 de: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52051.html>
- Mineduc (2011). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios. Recuperado en enero del 2017 de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/Estudiantes_pedagogia_estud_pedago_gia/estandares_Fid/estandar_basica.pdf
- OEI (2011). Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la Región Metropolitana. Publicado por OEI. Recuperado o en enero del 2017 de: http://www.ideaeduca.cl/descargas/educacion_artistica.pdf
- OEI, (2010). 2021 Metas educativas la educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios. Publicado por OEI. Recuperado en enero del 2017 de: <http://www.oei.es/metas2021/index.php>

- OCDE. (2013). Art for art's sake? Recuperado en enero del 2017 de: <http://www.jstor.org/stable/40075400>
- OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris.
- Parsons, M. (2002). *Como entendemos el arte. Una perspectiva cognitiva-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Project Zero, Harvard (2009). *Qualities of quality: Understanding Excellence in Arts Education*. Wallace Foundation. Recuperado en enero del 2017 de: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>
- President's Committee on the Arts and the Humanities (2011): *Reinvesting in Art Education*. Washington, DC: President's Committee on the Arts and the Humanities. Recuperado en enero del 2017 de: http://www.pcah.gov/sites/default/files/photos/PCAH_Reinvesting_4web.pdf
- Roux, H.M. (2013). *Desplegar la mirada. Las Artes Visuales en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Serrano, J.A., Lera, A. & Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs. Especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, 344, pp. 533-555.
- Stevenson, L. & Deasy, R. (2005). Third space: When learning matters. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- UNESCO. (2010). Agenda Seúl: objetivos para el desarrollo de la educación artística. Recuperado en enero del 2017 de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/41117/12861962605La_Agenda_de_Se%FA1_Objetivospara_el_desarrollo_de_la_educaci%F3n_art%EDstica.pdf/La%2BAgenda%2Bde%2BSe%FA1Objetivos%2Bpara%2Bel%2Bdesarrollo%2Bde%2Bla%2Beducaci%F3n%2Bart%EDstica.pdf
- UNESCO. (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Recuperado en enero del 2017 de: http://portal.unesco.org/culture/es/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf