




# CREANDO ESPACIOS:

nociones de educación artística para  
la justicia social en profesores de artes  
visuales y música en Chile



(pensamiento)

(pensamiento), (palabra)... Y obra

Andrea López Barraza\* 

---

\* Psicóloga y licenciada en Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Dirección Estratégica de Recursos Humanos, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Artes, Universidad de Chile. Ph. D. in Educational Leadership, New York University. Investigadora en el Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), Universidad Católica Silva Henríquez. aalopezb@ucsh.cl

## Resumen

Este estudio cualitativo exploró las nociones de *arte para la justicia social* en profesores de artes visuales y música de cinco escuelas de diferentes contextos socioeconómicos en Chile. El objetivo fue identificar discursos y prácticas que mostraran una comprensión del arte como herramienta para la crítica y la transformación de la sociedad, así como otras nociones (expresionista, cognitiva/logocéntrica, pragmática, cultural, etc.) presentes en los profesores. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se utilizó el software NVivo 12 para analizar los datos, codificando las nociones de arte que aparecen en los profesores, utilizando herramientas del análisis crítico del discurso, que considera el discurso como un lugar de lucha y manifestación de la ideología. Aparecieron diferentes nociones de arte en los profesores, con algunas facetas de aquel como herramienta de justicia social, así como el reconocimiento de formas contemporáneas de arte. Obstáculos para la implementación de la educación artística en las escuelas fueron identificados por los profesores, como el poco espacio y recursos para las artes en un contexto de rendición de cuentas y pruebas estandarizadas; la vulnerabilidad socioeconómica que hacía del arte un lenguaje lejano para los estudiantes y el temor a presentar temas controversiales en un contexto institucional conservador. En Chile, esta constituye una exploración oportuna, ya que el plan de fortalecimiento de la educación artística programado desde 2015 no se ha implementado, reduciéndose el número de horas de educación artística. Las nociones de los profesores sobre el arte, en un contexto que tiende a reducir las o excluirlas, resulta crucial.

**Palabras clave:** educación artística; educación artística para la justicia social; profesores; análisis crítico del discurso; artes visuales; educación musical

## *Creating Spaces: Notions of Social Justice Art Education in Visual Arts and Music Teachers in Chile*

### Abstract

This qualitative study explored notions of Arts for Social Justice in Visual Arts and Music teachers in 5 schools from different socioeconomic contexts in Chile, identifying discourses and practices that showed an understanding of art as a right and a tool for the critique and transformation of society, as well as alternative notions of art and art education (expressionist, cognitive/logocentric, pragmatist, cultural, etc.). Semi-structured interviews were conducted and NVivo 12 software was used to analyze the data, which was coded for themes around the notions of art that appear in the teachers, using tools from Critical Discourse Analysis, that sees discourse as a site of struggle and manifestation of ideology. Different notions of art appeared in teachers, that impacted their pedagogical practice. There were some facets of art as a tool for social justice, as well as the recognition of contemporary forms of art. Obstacles to the implementation of arts education in schools were identified, such as limited space and resources for arts in a context of accountability and standardized tests; socioeconomic vulnerability that made art a distant language for the students; and fear of presenting controversial issues in a conservative institutional context. In Chile, this constitutes a timely exploration, since the announced national plan to strengthen arts education in 2015 did not take place, with a reduction in the number of hours for arts education. The role that teachers' notions about art can have in a context that tends to push the arts out is, therefore, crucial.

**Keywords:** Arts Education; social justice Arts Education; teachers; critical discourse analysis; Visual Arts; music education

## *Criando Espaços: Noções de Educação Artística para a Justiça Social em Artes Visuais e Professores de Música no Chile*

### Resumo

Este estudo qualitativo explorou noções de Arte para a Justiça Social em professores de Artes Visuais e Música de 5 escolas de diferentes contextos sócio-econômicos no Chile. O objetivo era identificar discursos e práticas que demonstrassem uma compreensão da arte como ferramenta de crítica e transformação da sociedade, assim como outras noções (expressionista, cognitiva/logocêntrica, pragmática, cultural, etc.) presentes nos professores. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas e foi utilizado o software NVivo 12 para analisar os dados, codificando as noções de arte que aparecem nos professores, utilizando ferramentas de Análise do Discurso Crítico, que considera o discurso como um site de luta e manifestação da ideologia. Noções diferentes de arte apareceram nos professores, com algumas facetas de arte como ferramenta de justiça social, assim como o reconhecimento de formas de arte contemporânea. Obstáculos à implementação da educação artística nas escolas foram identificados pelos professores, tais como pouco espaço e recursos para as artes em um contexto de responsabilidade e testes padronizados; vulnerabilidade sócio-econômica que fez da arte uma linguagem distante para os estudantes; e medo de apresentar questões controversas em um contexto institucional conservador. No Chile, esta é uma exploração oportuna, pois o plano para fortalecer a educação artística programada desde 2015 não foi implementado, reduzindo o número de horas de educação artística. As noções de arte dos professores, em um contexto que tende a reduzi-las ou excluí-las, é crucial.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Educação Artística para a justiça social; professores; análise do discurso crítico; Artes Visuais; educação musical

## Introducción

En el sistema escolar chileno, las artes se tienden a ver como un apoyo o complemento para otras áreas del currículo, haciendo que la asignatura asuma un lugar marginal y de inferioridad en el sistema escolar (Errázuriz, 2001, como se citó en González y Lizama, 2013). Esto tiende a disminuir las exigencias que se realizan a las escuelas en esta área, por ejemplo, respecto a la especialización de los docentes (Terigi, 2002).

Si bien durante el gobierno de Michelle Bachelet, la Ley General de Educación (LGE, 2009) definió la educación artística como una tercera modalidad de formación, a la par de la científico-humanista y la técnico-profesional, en el gobierno de Sebastián Piñera, las horas de arte fueron reducidas en el currículum escolar (González y Lizama, 2013).

El sobreénfasis en la evaluación de los aprendizajes a través de pruebas estandarizadas, principalmente en lenguaje y matemática, ha reducido el desarrollo de otras áreas como la artística, limitando el desarrollo integral de los y las estudiantes y dando a la escuela una orientación productivista; así, si bien las artes visuales y musicales son obligatorias en la educación básica y se mantienen como optativas en la educación media, esto no resulta suficiente para generar aprendizajes de calidad ni solucionar las brechas socioeconómicas que existen en torno a la educación artística (Rojas, 2017).

En el 2011, la oficina de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile desarrolló un estudio sobre la calidad de la educación artística en Santiago, identificando las malas condiciones en que se enseñan las artes, especialmente en escuelas públicas. De los y las docentes que enseñan artes, un 34% cuenta con una especialidad en el área, un 15% son artistas (licenciados en Arte) y un 51% son profesores sin la especialidad, por lo que no manejan con profundidad los contenidos, el léxico, las técnicas y los recursos necesarios; en el sistema público, los y las docentes sin formación en artes alcanzan el 79%, mientras que en el sistema privado, son solo un 33% (Rojas, 2017).

En Chile, no se exige a las universidades que las carreras de enseñanza básica ofrezcan formación en las áreas artísticas. Así, de las 49 escuelas de educación básica, solo 7 incluyen en su malla de estudios una oferta consistente en formación artística, esto es, entre 4 a 6 asignaturas disciplinares y pedagógicas artísticas, y ninguna de las universidades ofrece la especialidad artística para la

pedagogía básica. Por ello, en la enseñanza privada, muchas veces las horas de artes son asumidas por docentes especialistas de enseñanza media, habilitados para ejercer en enseñanza básica (Rojas, 2017).

En cuanto a la orientación que guía a la educación artística, Terigi (2002) plantea que esta tiende a enfatizar las formas consagradas de la cultura, excluyendo a los movimientos vanguardistas, el arte experimental, objetual y conceptual, que serían cuestionadores de la cultura, incómodos o controversiales. Lo mismo ocurre con las manifestaciones populares, como los festivales, grafiti, artesanías, la estética de lo feo o deforme o el arte político. Así, la enseñanza de las artes habría estado dominada por cuatro énfasis, que tienden a limitarla: en la producción, dando a los alumnos tiempo y materiales para su libre exploración, con el objetivo de cultivar su sensibilidad y creatividad, pero en el que no logran desarrollarse capacidades complejas; en la idea de cultura artística, desde un encuadre histórico-teórico del consumo cultural, que reduce a la obra a un epifenómeno de la historia religiosa y económica, con una obsesión taxonómica (escuela, estilo, autor, técnica, etc.); en la enseñanza de ciertas versiones escolarizadas de los productos de las disciplinas, que se vuelven artefactos desprovistos de sentido; y en el aporte de la educación artística a la formación de la nacionalidad.

La importancia de la educación artística, en un contexto que privilegia las disciplinas básicas como matemática y lenguaje, y el ámbito lógico-racional por sobre el intuitivo-estético (Terigi, 2002; Errázuriz, 2006), ha sido defendida desde distintos frentes. Eisner (1998) clasifica estos argumentos en dos grandes grupos: la justificación *contextualista*, que resalta el aporte a las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad —por ejemplo, cómo las artes contribuyen a los aprendizajes en otras disciplinas, mejoran la motivación escolar y el rendimiento académico en general, o constituyen una experiencia terapéutica—; y la justificación *esencialista*, que se enfoca en el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humanos que solo el arte puede ofrecer. Desde el flanco esencialista, Eisner (2008) propone que el arte puede contribuir a la transformación de la educación misma, al infundar la cultura educacional con la exploración, sorpresa y originalidad, que la rendición de cuentas en la escuela, con su foco en el rendimiento, tiende a postergar.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, 2013) identificó los efectos positivos de la participación en



programas de educación artística sistemáticos en Chile: desarrollo de habilidades socioafectivas, mejoramiento en la convivencia escolar, mejoras en los procesos de aprendizaje y expectativas profesionales, desarrollo de la creatividad y formación de audiencias para la cultura entre los estudiantes, desarrollo integral, fortalecimiento de habilidades relacionadas con el respeto entre pares, mejora del rendimiento académico y de la convivencia escolar, facilitación de diálogos e intercambios, revalorización de la participación ciudadana y ampliación de las expectativas de estudios de los estudiantes.

Dada la importancia de la educación artística, es importante democratizar el acceso a esta, ya que el arte ha sido históricamente una fuente de distinción y separación social (Errázuriz, 2006). Más allá, los beneficios de la educación artística son mayores para los grupos pertenecientes a niveles socioeconómicos inferiores, especialmente, en términos de mejorar su rendimiento académico (CNCA, 2013).

Las corrientes de *educación artística para la justicia social*, que también han sido llamadas arte activista, arte basado en la comunidad, arte público, arte para el cambio social, teatro del oprimido, arte para la democracia, desarrollo cultural comunitario, arte como práctica social, entre otros (Li, 2020), se sitúan desde una postura contextualista, buscando crear arte que dirija la *atención a*, movilice la *acción hacia* o intente intervenir en los sistemas de desigualdad o injusticia (Dewhurst, 2010). Involucran una creencia en el poder creativo de cada persona y la promoción de un sentido de agencia en los y las estudiantes (Gude, 2004).

En esos procesos, los educadores y educadoras fomentan en los estudiantes las habilidades para que se posicionen en la historia, encuentren sus propias voces, ejerzan coraje cívico, tomen riesgos y fortalezcan sus hábitos democráticos y relaciones (Giroux y Shannon, 1997). Desde este enfoque, las artes no se conciben como un lujo que puede ser eliminado en tiempos de crisis (Darts, 2006), sino como una necesidad vital para una sociedad democrática, pues a través de ellas se puede investigar y entender nuestros complejos tiempos contemporáneos (Gude, 2004). Maxine Greene (como se cito en Terigi, 2002), por su parte, plantea



que las artes permiten desarrollar sujetos críticos que participen activamente en el mundo. De esta forma, el propósito de la educación artística para la justicia social sería promover en los y las estudiantes el pensamiento crítico, para que tengan la habilidad de desafiar la opresión en sus vidas (Li, 2020).

En esta investigación, se buscó identificar cómo aparecen los discursos y prácticas respecto a la educación artística para la justicia social en cinco profesores de artes visuales y música en escuelas de distintos contextos socioeconómicos y geográficos de Chile, así como la presencia de otros enfoques desde los que los y las docentes se aproximan a la enseñanza de las artes. Se apuntó a conocer cómo el arte es significado por los y las docentes como herramienta para desarrollar el pensamiento crítico y transformación social, en un contexto de manifestaciones sociales y cambios políticos en Chile.

## Marco teórico

### Enfoques en educación artística

Existen varios modelos que se han identificado en la educación artística. Entre ellos se destacan el logocentrista, el expresionista, el pragmatista, el culturalista y el de educación artística para la justicia social (Cubillo-López, 2011). Por su parte, la educación artística musical, además de estos modelos, contempla enfoques particulares como el histórico, el apreciativo y el notacional (Akoschsky, 2002). A continuación, se desarrollan y describen algunos elementos reacionados con estos modelos y enfoques.

*Modelos logocentristas/cognitivistas/disciplinares.* Centrados en el hecho artístico y sus productos, buscan dotar a los individuos de las herramientas y los saberes necesarios para conocer y producir objetos artísticos. Esta tendencia formativa ha conducido la educación artística europea, enraizada en la instrucción sobre los oficios y formación de especialistas, desde la Edad Media hasta el siglo XX. Se sustentan en la tradición racionalista cartesiana y la búsqueda del ideal clásico, basándose en el conocimiento y la puesta en práctica de las reglas y principios del arte, como la proporción y armonía universales. Sus estrategias metodológicas incluyen el respeto por la norma y el procedimiento, dirección experta de un maestro o profesor especialista, precisión y secuencialidad. Dado que estos modelos se basan en el desarrollo del pensamiento y la cognición, ordenan los conocimientos artísticos en disciplinas (historia del arte, estética, crítica y práctica artística) para facilitar el aprendizaje. Posicionan el arte como materia relevante en las escuelas y relevan las obras del arte institucionalizado, desatendiendo otras manifestaciones artísticas, como el arte popular, con énfasis en una pedagogía instructiva (González, 2019).

*Modelo expresionista.* Sitúa al sujeto en el centro de la acción formativa, para promocionar el desarrollo de la creatividad y la personalidad del individuo, considerando que la esencia de la práctica artística es la transmisión y expresión de los sentimientos o emociones del sujeto, para promover la libertad, sensibilidad, originalidad, creatividad, naturalidad, espontaneidad e imaginación, de manera de que se conviertan en adultos emocionalmente sanos. Desde este modelo, la educación artística buscaría el libre desarrollo de las facultades creadoras innatas del individuo —que estarían presentes en la infancia, pero serían obstaculizadas por la intervención adulta—, reforzando su autoconfianza y autoestima, en vez de la transmisión de normas y conocimientos o el estudio de los clásicos. La orientación es lúdica, utilizando el juego y estímulos placenteros, creando espacios acogedores, y sin imitación de modelos previos, que inhibirían el descubrimiento. De acuerdo con González (2019), es uno de los enfoques más difundidos en la educación chilena, y no requeriría especialización docente.

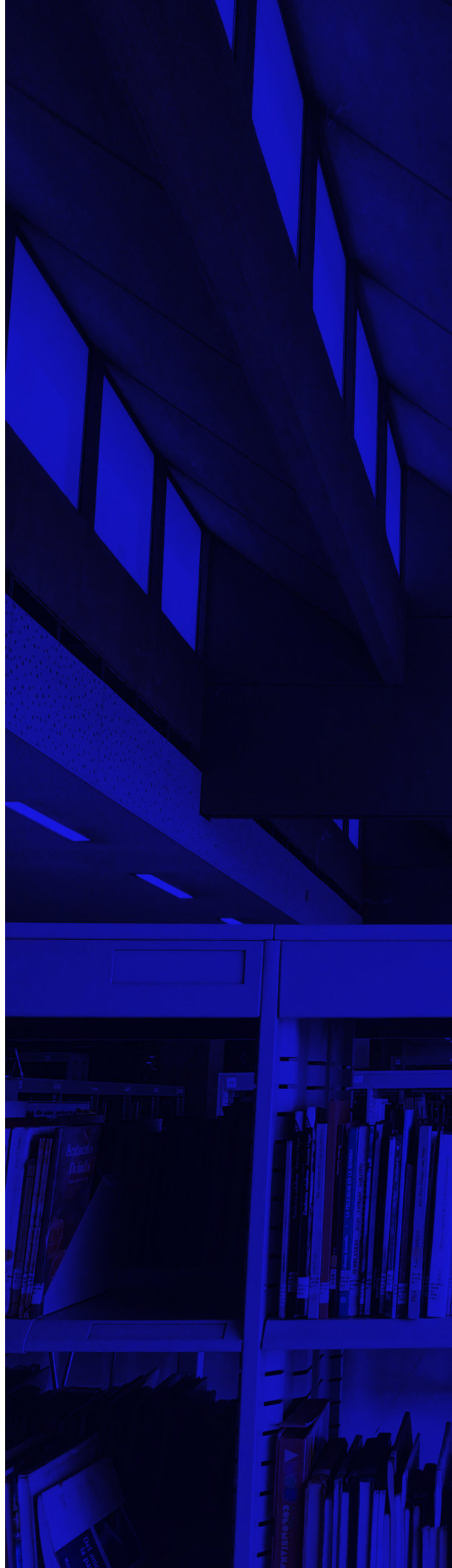
*Modelo pragmatista.* Considera que la estética constituye una experiencia que no se debe escindir de la vida diaria, lo que supone convocar y formar sensibilidades para una vivencia integrada del arte y de otros entramados culturales. Critica una enseñanza que solo considera el arte tradicional e institucionalizado y que separa a las manifestaciones artísticas de la vida real. Bajo este modelo, la comprensión e interpretación de los acontecimientos artísticos no se orientaría hacia el conocimiento de las obras o el artista, sino hacia el desarrollo de una sensibilidad estética que favorezca operaciones de identificación. Desde esta perspectiva, las obras no poseen un contenido específico que haya que descubrir, sino que es el sujeto que interpreta quien le asigna los sentidos posibles. Este enfoque permitiría la configuración de la identidad de los estudiantes,

que, al empatizar y reflejarse en las obras, van constituyendo y reelaborando la noción de sí mismos, siendo una dimensión en constante construcción. Si bien no buscaría la transformación o reconstrucción social, no sería una perspectiva meramente individualista, sino que permitiría solidaridad al reconocer otros léxicos (Orbeta, 2012).

*Modelos reconstruccionistas, culturalistas o de educación para la comprensión de la cultura visual.* Desde un paradigma posmoderno, estos modelos resaltan la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en todas sus manifestaciones sociales, valorando la importancia de conocer sus significados y valor cultural. Su propósito fundamental es el de proporcionar a los estudiantes herramientas para una comprensión crítica de las representaciones visuales, de sus funciones y de las relaciones de poder a las que se vinculan, cuestionando la noción de “alta cultura”, sustituyendo la noción de arte por la de cultura visual, y viendo posibilidades de reconstrucción social a través del arte (Orbeta, 2012). Hernández (2007, como se citó en Cubillo-López, 2011, p. 23) enfatiza la necesidad de este enfoque, dada la relevancia que han cobrado las representaciones visuales y las prácticas culturales de la mirada en el mundo contemporáneo, con cuestionamiento de los límites de las artes visuales, ante la importancia de lo visual en las sociedades contemporáneas. Agirre (2015) plantea que el enfoque reconstruccionista ve la educación artística como aporte para comprender el panorama social y cultural, y propone como objeto de estudio todos los elementos que construyen significados culturales, desde el arte tradicional hasta la producción estética mediática contemporánea, y desde una perspectiva multicultural y deconstructiva, en la que se develen los supuestos detrás de las distintas visiones y creencias. En cuanto a su presencia en la educación inicial docente, Gutierrez-Cabello *et al.* (2021) proponen que el objetivo es que los y las futuras profesoras/as comprendan la influencia que ejerce socialmente la cultura visual contemporánea, desarrollando un pensamiento crítico que aleje de la pasividad.

Estos modelos interpelan a la educación artística desde el ámbito de la trans o interdisciplinariedad, en los que las artes visuales apuestan por la apertura de las disciplinas y la indefinición de los límites; y desde la multiculturalidad, en los que se sensibilice a los estudiantes en las producciones artísticas de otras culturas, para construir relaciones sociales respetuosas y se problematizen las tensiones y complejidades de los nuevos contextos multiculturales (Orbeta, 2012).

González (2019) agrega que estos modelos han cobrado fuerza desde fines de la década de 1990, cuando se asume que el mundo es un espacio global en donde coexisten diversas culturas, cuestionando la idea del arte institucionalizado e integrando temáticas como interculturalidad, arte popular y artesanía, colonialismo, feminismo, publicidad, cuestiones relacionadas con el consumo visual y tecnológico, y otras vinculadas al posicionamiento crítico.





*Enfoques contemporáneos y educación artística para la justicia social.* Autores como González (2019) plantean esta categoría para agrupar aquellos enfoques de educación artística en los cuales se busca responder a problemas actuales, y en los que el arte, la cultura y la experiencia estética aparecen como conceptos más amplios, flexibles y complejos. Desde estos enfoques, cualquier manifestación artística y cultural, incluida la producida en un espacio local y popular, es valorada, siendo una educación más inclusiva y cercana a la realidad multicultural latinoamericana —incorpora el estudio de las culturas indígenas, urbanas, rurales, migrantes o juveniles en la enseñanza—. Adicionalmente, enfatiza el proceso artístico desde la construcción intelectual por sobre el producto, apelando a una reflexión sobre las problemáticas de nuestra sociedad. En términos de movimientos artísticos, estos enfoques se relacionan con el desarrollo del arte conceptual, en el que prevalece la idea por sobre los aspectos formales de la obra, y con el arte comunitario o socialmente comprometido, que desarrolla acciones y proyectos al *servicio de o en conjunto con* personas, agrupaciones o comunidades, abordando sus propios contextos, fortalezas y problemas.

Desde esta perspectiva, se propone que los y las estudiantes se identifiquen como agentes activos, comprometidos con sus contextos; desarrollen una mirada crítica; valoren la diversidad de género, de cultura, de origen y procedencia de todas las personas, y reconozcan su mismo derecho de ciudadanía; y se reconozcan en el proyecto colectivo de una sociedad democrática, aportando creativamente para construir la sociedad ideal (González, 2019).

*Enfoques en la educación musical.* Si bien los enfoques señalados previamente son pertinentes para la educación artística en general, su foco está en las artes visuales. En el caso de la música, Akoschky (2002) destaca los distintos énfasis que existen en educación musical.

- Aspecto histórico. Itinerario musical desde la Antigüedad hasta nuestros días, describiendo diferentes estilos y géneros musicales. Se centra en anécdotas y acontecimientos ajenos a la producción musical, pocas veces acompañados por la audición de la obra misma, lo que suele generar distancia con la música como objeto de estudio.
- Aspecto apreciativo. Habitualmente denominada *apreciación musical*, esta actividad se basa en la audición de obras, seleccionadas y ordenadas por el docente o por los planes de estudio. Se escucha la obra y se aplica un enfoque analítico acompañado de largas explicaciones. A la distancia cultural que se establece en numerosos casos entre los alumnos y los estilos elegidos, se suma la actitud pasiva que se adopta.
- Aspecto notacional. Aborda la enseñanza de la notación convencional de la música con un orden creciente de dificultad, independientemente de su aplicación o uso musical. El tiempo de la clase se destina al aprendizaje de los símbolos que la representan, pero no a la música misma.

Además de estas orientaciones, Akoschky (2002) agrega que está muy extendido el uso de la música al servicio de otros objetivos educativos: patrióticos —aprendizaje del himno nacional, himnos dedicados a próceres nacionales—, socializadores —como soporte de otros aprendizajes, por ejemplo, para fijar hábitos de limpieza o disciplina— y recreativos —como entretención, con un



cancionero de los éxitos de turno, con bailes y coreografías estereotipadas—.

### La educación artística en Chile

Como relatan Miranda y Espinoza (2015), en el caso de las artes visuales en Chile, históricamente, el currículo se había centrado en la práctica del dibujo geométrico y, a partir del año 1900, se fueron integrando contenidos teóricos — historia del arte o conceptos del arte, centrados en el arte universal y el ideal clásico, con algunos espacios para el arte nacional—. Sin embargo, estos contenidos fueron incluidos principalmente en la enseñanza secundaria, a la que mayormente tenían acceso las élites, mientras que, para el resto de los estudiantes, se centraba en el desarrollo del dibujo, asociado a las habilidades técnicas y manuales del plan matemático.

En 1949, la asignatura de Dibujo pasó a llamarse Artes Plásticas, dando inicio a una transformación de la enseñanza de las artes, con introducción de experiencias sobre creatividad, autoconocimiento y expresividad, inspirado por los postulados de Lowenfeld, que veía la educación artística como soporte para el desarrollo integral de la personalidad de niños y jóvenes. Desde acá, la producción artística se veía de forma despolitizada y desideologizada.

En 1982, el Decreto 300 hizo que la asignatura perdiera su carácter obligatorio en los primeros años de secundaria, con un plan optativo entre Artes Plásticas, Música y Técnico Manual, mientras que se excluyó completamente de los últimos años de escolaridad. Paralelamente, se introdujeron contenidos teóricos y técnicos asociados a las tecnologías para la producción de artes digitales y mediales, lo que motivó el cambio de la denominación Artes Plásticas por Artes Visuales.

Moreno (2016) agrega que, luego del golpe de Estado de 1973 en Chile, hubo un giro hacia la técnica y el uso de materiales, dejando relegados los procesos de recepción, interpretación y creación de trabajos artísticos. Posteriormente, en la década de 1990, la enseñanza del arte en secundaria comienza a tomar en cuenta el conocimiento de la forma, la función y la apreciación estética de los objetos, mostrando diversos contextos culturales e históricos, con una mirada crítica a la sociedad de consumo y la posibilidad de desarrollar una producción personal y colectiva.

En el 2013, se publicaron nuevas bases curriculares de artes visuales de primero a sexto básico, y en el 2015, las de séptimo básico a segundo medio, con dos grandes ámbitos:

uno artístico —con dimensiones cognitiva y expresiva— y otro ligado a la cultura visual, incluyendo disciplinas como la publicidad —permitiendo desarrollar las habilidades comunicativas, creativas y críticas— (Miranda y Espinoza, 2015).

En el caso de primero a sexto básico, existen dos ejes principales: expresar y crear visualmente, y apreciar y responder frente al arte. Desde séptimo básico a segundo medio, se incluye el eje difundir y comunicar, en el que los estudiantes desarrollan capacidades de gestión de obras, ya sea por medio del uso de redes comunitarias o redes sociales digitales (Miranda y Espinoza, 2015), además de relacionarse con la valoración del medio ambiente y la naturaleza (Moreno, 2016).

Orbeta (2012), al revisar el currículo de artes visuales chileno para identificar qué enfoques predominaban, encontró que no había un posicionamiento en una única perspectiva artística y que los enfoques no aparecen de manera explícita. Señala que es posible observar cierta sintonía con la propuesta curricular norteamericana del Discipline-Based Art Education (DBAE), que concibe el área desde cuatro disciplinas: la historia del arte, la crítica, la estética y la creación artística. Esto estaría alineado con la intención de desarrollar en los estudiantes la percepción o pensamiento visual, situándose desde una perspectiva cognitivista o logocéntrica. También se advierten ciertos aspectos de la propuesta pragmatista, ya que se menciona la experiencia estética como aspecto nuclear para desarrollar la sensibilidad de los estudiantes. En los programas de estudio del 2016 de artes visuales (Ministerio de Educación, 2016), es posible observar un énfasis en la perspectiva de la cultura visual, al incluir tanto obras de arte contemporáneas e históricas como elementos de la cultura popular —diseño, grafiti, intervenciones y arte digital—; también se consideran elementos del modelo pragmatista al reforzar la respuesta frente al arte, el “aprender haciendo”; y elementos del arte para la justicia social en la relevancia de la diversidad.

En Chile, existe una brecha socioeconómica notoria en el acceso a la educación artística. En efecto, las localidades menos favorecidas tienen una infraestructura cultural más precaria y menos acceso a programas y talleres especializados en artes. En este contexto, los colegios privados tienen más horas de clases de artes, mejores espacios para realizarlas, equipos pedagógicos más especializados y recursos materiales de mejor calidad; y en los escenarios rurales, la enseñanza

artística no es prioritaria. La escasa valoración de las artes en la escuela se habría acentuado ante la priorización curricular, relegando la formación artística a las horas extraprogramáticas u optativas de la jornada escolar, visibilizándola exclusivamente en festividades o efemérides del calendario escolar, y suspendiéndose ante cualquier situación emergente. Por su parte, resulta evidente que existen dificultades para evaluar la educación artística con las métricas del sistema educativo, y que muchos directores escolares no muestran interés por las asignaturas artísticas, ignoran sus beneficios o no tienen las habilidades para gestionar espacios para el arte ante los requerimientos burocráticos Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [Orealc], 2022.

### Representaciones docentes acerca de la educación artística

En el contexto internacional, Li (2020) entrevistó a cinco profesores de educación artística en Estados Unidos, para explorar sus perspectivas sobre la discusión de cuestiones de justicia social en las clases de arte. Encontró que tres de ellos discutían estos temas en clases —incluyendo cuestiones como raza, género, orientación sexual, religión, pobreza, uso de drogas, desempleo, cuestiones ambientales, educación, multiculturalismo, distribución de la riqueza, personas sin hogar y migración— e integraban artistas diversos en el currículo, mientras que los otros dos profesores lo hacían solo en pequeños grupos de estudiantes o fuera de la hora de clases. Mencionaron que era desafiante abordar estas temáticas y señalaron no contar con apoyo de los directivos de la escuela o de los padres para hacerlo, incluso, en algunos casos, encontraron resistencias por parte de los estudiantes. También identificaron el espacio de la sala de arte como un lugar seguro para expresarse a través del arte, para aprender acerca de la conducta adecuada y para colaborar con otros. En esta investigación, Li sugiere que los profesores trabajen de forma colaborativa

para desarrollar currículos de arte para la justicia social en sus escuelas, además, que los programas de formación de profesores de arte entreguen oportunidades para que los profesores se sientan cómodos abordando estas temáticas y que los profesores difundan lo que realizan en clases en relación con la justicia social con los padres y directivos, integrándolos en estos proyectos.

Orbeta (2012) estudió las representaciones de docentes de artes visuales en ejercicio respecto a la enseñanza de arte, sus contextos sociales e institucionales. Incluyendo a docentes de tres tipos de formación inicial universitaria: licenciados, licenciados-pedagogos y pedagogos, en establecimientos de distinto tipo de dependencia —particular, particular subvencionada y municipal— de la Región Metropolitana de Chile. Encontró que la experiencia de los docentes aparecía ligada a cierta visualidad más “tradicional”, mientras que la de sus estudiantes, estaba más ligada a lenguajes contemporáneos y nuevas tecnologías, estableciendo una separación entre el mundo juvenil y el mundo adulto, en los que la cotidianidad e identidad de los estudiantes no siempre se integraba en las clases.

### Metodología

Utilizando un muestreo por conveniencia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco profesores (cuatro mujeres y un hombre), dos de ellos pertenecientes a establecimientos particulares pagados (colegios A y B, de la Región Metropolitana) y tres de ellos pertenecientes a establecimientos públicos (uno de la Quinta Región y dos de la Región Metropolitana). Tres de ellos realizaban clases solo en el nivel secundario, uno solo en primaria, y uno en primaria y secundaria. Las entrevistas se realizaron como parte de un estudio etnográfico más amplio, que estaba investigando la formación ciudadana en estas escuelas. El detalle de los profesores entrevistados se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 1.** Profesores entrevistados según tipo de escuela, región, emplazamiento, nivel, disciplina y sexo

Escuela	Región/emplazamiento	Nivel	Disciplina	Sexo
Particular A	Metropolitana, urbano	Secundaria	Artes Visuales	Femenino
Particular B	Metropolitana, urbano	Secundaria	Artes Visuales	Femenino
Pública C	Quinta, rural	Secundaria	Artes Visuales	Femenino
Pública D	Metropolitana, urbano	Primaria	Música	Femenino
Pública E	Metropolitana, rural	Primaria y Secundaria	Artes Visuales y Música	Masculino

Fuente: elaboración propia.



Se utilizó el software NVivo 12 para analizar los datos, que se codificaron en busca de temas en torno a las nociones de arte que aparecen en los profesores, utilizando herramientas del *análisis crítico del discurso* (Anderson y Grinberg, 1998; Fairclough, 2003), que considera el discurso como un lugar de lucha y manifestación de la ideología, donde la práctica discursiva contribuye a reproducir las identidades y relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias, pero también puede contribuir a transformar la sociedad. Este método atiende a tres niveles distintos (Fairclough, 2003). En primer lugar, el contexto del discurso —histórico, político, cultural y económico— o práctica social, incluyendo la ideología —construcciones de la realidad que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación— y la hegemonía —poder sobre la sociedad de una clase en particular en alianza con otras clases sociales—. Segundo, las condiciones de producción, distribución y consumo del discurso, o práctica discursiva, que incluyen los actos de habla que el discurso realiza, su género, coherencia, intertextualidad, metatextualidad, ironía, la manera en la que los participantes producen e interpretan textos y si utilizan sus recursos de formas normativas o creativas. Y el tercer nivel, el texto: forma y significado, abarcando temas, vocabulario, gramática, cohesión, estructura, modos verbales, metáforas y transitividad. Para efectos de este análisis, se prestó especial atención a las metáforas utilizadas. De acuerdo con Lakoff y Johnson (1995), “gran parte de nuestras realidades sociales se entienden en términos metafóricos, y dado que nuestra concepción del mundo físico es esencialmente metafórica, la metáfora desempeña un papel muy significativo en la determinación de lo que es real para nosotros” (p. 188).

## Resultados

### Lugar del arte en la sociedad y la escuela

En los discursos de las y los profesores, se observa que, aunque las artes hayan avanzado en cuanto al espacio y recursos disponibles en las escuelas, siguen manteniéndose como un tipo de conocimiento y experiencia secundaria, que socialmente no es tan valorada y donde la prioridad se asigna a la preparación para las pruebas estandarizadas o las asignaturas básicas, lo que se asocia a que las artes hayan salido de las asignaturas obligatorias para los últimos años de secundaria, convirtiéndose en talleres electivos. Es así como las y los profesores señalan que es difícil encontrar

más espacios para las artes dentro del colegio y, en un caso, que las y los mismos estudiantes, al momento de tener que elegir talleres, prefieran los que les entregan “conocimientos duros” frente a los talleres artísticos. También se observa que las limitaciones materiales determinan la metodología, volviéndola, en uno de los casos, más teórica que práctica, ya que la práctica requeriría más tiempo y recursos.

Los dos años anteriores era terrible, porque nadie se metía en los electivos artísticos, nadie. Todos: Biología Molecular y Química y Economía. Entonces, estos cabros yo les decía “para qué se revientan con esos ramos, por qué no toman uno y toman Arte, Música, Teatro”. Y se estresaron, estuvieron dos años en eso. Y a mitad de año: “¿me puedo cambiar a Arte?, es que no doy más”. Entonces, recién este año cacharon que había que matizar, que no era el fin del mundo y, por ejemplo, se abrió el taller de Danza. Y los cabros están fascinados y el profesor también de cómo avanzan. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

Este semestre a mí me dieron un electivo de Cine y multidisciplinariedad, como multimedia. Y partimos con los chicos de Tercero y Cuarto este semestre haciendo stop-motion, y hemos estado así *full*, como que fue la mejor idea, porque ellos llegaban, se sentaban, hacían sus cositas solitos, yo les ponía música, conversábamos, todo muy como distendido, relajados [...]. Este colegio no sé si está enfocado en lo artístico, pero no es algo que descarten, siento que tiene muchas características positivas, partiendo porque tiene una sala de artes, que no todos los colegios tienen; dan cabida a cosas, uno puede hacer murales, y son permisivos; si uno da una propuesta, de alguna forma igual te permiten. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)

Son tan poquitos proyectos y ahora como tenemos los objetivos priorizados y después en Tercero y Cuarto Medio no hay arte para ellos [...]. Y si no fuera un tema los recursos, horario ni cansancio... yo creo que taller de arte, pero no obligatorio, porque no me gusta cuando está el niño obligado, ideal desde mí

como profesora, y desde los niños, taller de arte, en un lugar donde hayan todos los recursos y aparte los niños se motivan. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

En general, como que todo lo que es arte y asignaturas no troncales tienen su espacio bien ganado dentro del colegio, te mentiría si te dijera que arte da lo mismo, música da lo mismo. No, como que tienen su espacio, o sea, antes de la pandemia, por ejemplo, en música había un espacio que eran las muestras musicales, todo ese día había presentaciones musicales en el gimnasio de todos los cursos del colegio. En arte hay intervenciones de los trabajos que hacen los niños, entonces se cuelgan como unos pendones bien grandes y queda a la vista todo el trabajo que ellos hacen. En educación física también hay muestras de baile para las fiestas patrias [...]. Yo creo que lo que sí sería muy bueno, sería tener una sala de música, porque eso primero te ayuda mucho a que los niños entiendan que en tu sala hay reglas y ciertas reglas, entre ellas, por ejemplo, cuidar los instrumentos musicales y eso ya al tiro te suma orden a la sala, y si tenís orden, te ayuda a ser más eficiente, a partir la clase más rápido, que aprendan más, como que todo se agiliza [...]. Si hubiese más espacio a nivel como físico, me gustaría igual aplicar más el tema del movimiento, pero no están los espacios para hacerlo, ya sea como a nivel de tiempo en la hora de clase y a nivel físico, no tengo espacio para hacerlo. Pero, a pesar de eso, me gusta mucho enseñar el contenido teórico [...]. El colegio mío es tan como el hijo del rigor, les importa mucho el resultado, los números, entonces siento que te mentiría si te dijera que sí, como que en verdad falta que el profesor de música haga más gestión para que haya más instancias y es como “y en qué momento, qué espacios va a quitar”. (Profesora de Música, colegio público D)

Cuando te dan esa posibilidad de soñar, porque no es primera vez que me lo plantean, es como lo que estamos haciendo hoy en día con la Big Band: tener un espacio propio, tener un espacio donde sabes que vas a tener los materiales y con eso puedes planificar tu año. Hoy en día todavía tienes que estar dependiendo de que el estudiante traiga materiales y, desgraciadamente, el estudiante no trae materiales. El liceo te da un plumón al año. Entonces son cosas tan domésticas que llegan a ser increíbles. No hay nada que funcione. El sistema está tan vulnerado y tan vulnerable que no te permite un desarrollo como corresponde. Entonces, no están las condiciones. (Profesor de Artes y Visuales y Música, colegio público E)

### Trabajo interdisciplinario

En cuanto al trabajo interdisciplinario de las artes, que se propone como ideal desde los enfoques contemporáneos y de arte para la justicia social, la interrelación entre las distintas disciplinas artísticas está más presente en el colegio particular A, que hace algunos años formó un Departamento de Artes, permitiendo que los profesores de Artes Visuales, Artes Musicales, Tecnología y Teatro/Expresión Corporal trabajen coordinadamente y proyecten la presencia de las artes en el colegio:

En general, antes yo trabajaba sola y ahora no, estamos con el profe de Música, el de Tecnología, estamos todos con ideas de hacer cosas en conjunto. Entonces, yo estoy contenta porque se están haciendo cosas: que disfracémonos, que eventos... Ellos [sostenedores] tienen súper claro que es necesario, invierten. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

En el colegio particular B también aparece una aproximación interdisciplinaria a las artes, como un énfasis transmitido por la docente al interior de la clase de Artes Visuales:

Las disciplinas se interconectan. Entonces, a mí me llama la atención eso, mostrarles a los niños que no solo existe un camino para poder llegar al arte, como pintar, dibujar, que muchos piensan que es eso. Y no, po, acá hay muchas opciones: puede hacer un collage, puede sacar fotos, puede hacer cine, tiene una amplia gama de cosas. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)





En los otros establecimientos, existe poca noción de los talleres extraprogramáticos existentes o, cuando estos son desarrollados por profesores externos, no se establece una conexión con las asignaturas artísticas.

Si bien en los colegios públicos se observa poca relación entre los docentes de arte, en cuanto a la integración de las artes con asignaturas básicas, dos de ellos se encuentran desarrollando la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), lo que permite articular los objetivos de aprendizaje de artes con las de asignaturas como Historia, Lenguaje y Religión. En estos proyectos, como señala una de las docentes, el rol de las artes es central y el producto final de los proyectos implica una creación artística, lo que permite generar una validación y valoración de las artes dentro de la escuela.

El objetivo del proyecto era de artes visuales, en Primero Medio, por ejemplo, era tener conciencia del patrimonio y generar obras de arte para la comunidad. Entonces los niños estuvieron investigando todo el semestre, haciendo desafíos. Y esos desafíos los hacen en digital y algunos lo hacen en físico. Y cuando los hacen en físico, ahí me meto mucho yo, por ejemplo, con acuarela, un niño

hizo como un cubo y en cada cara del cubo tenía ilustración y por el otro lado tenía texto. Es como el lado más expresivo. Y el producto final de ese proyecto fue una guía ilustrada de la provincia. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

En cambio, en el otro colegio con el modelo ABP, esta modalidad no ha podido implementarse adecuadamente, por lo que el profesor señala estar realizando la clase de Artes de forma más autónoma, en la medida que no se haya logrado iniciar los proyectos.

En el colegio particular A, la profesora de Artes Visuales también destaca la inclusión de productos artísticos como parte de la metodología de otras asignaturas.

Lo que sí me ha gustado es que en las otras asignaturas han incluido el Arte, y eso ha sido súper bueno y yo se los agradezco, por ejemplo, ahora el profe de Historia, Lenguaje, Matemática no puede hacer solo su clase, sino que también tienen que hacer afiches, esculturas... Hacen presentaciones artísticas, pero dentro de la asignatura. Por ejemplo, fue el día del libro, y todos tuvieron que decorar la sala,



vestirse de un personaje. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

Los profesores especialistas de arte no suelen ser la norma en las escuelas chilenas, sobre todo en el nivel de básica (primaria) y en las escuelas públicas. A pesar de ello, en este estudio, se tiene que una de las escuelas públicas (colegio público D) que ofrece clases al nivel primario, cuenta con una profesora de Música especializada; y que en el colegio particular A, existen varios docentes especializados en su disciplina que realizan clases desde el nivel preescolar inclusive.

Ahora hay especialista de Arte en preescolar y en básica. Antes, la misma profe de básica hacía todas las asignaturas, entonces no le daba el cuero pa' aprender Matemática, Historia y Arte. En cambio, ahora hay una profesora que es de media, de Artes, que toma de tercero a sexto. Y para los chiquititos, también hay una profesora que solo hace Artes. Y está bien, porque a nadie le da pa' saber de todo. También en preescolar, el año pasado contrataron un profesor de Música y les hace cosas súper entretenidas. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

### Percepciones docentes acerca de los estudiantes

Si bien aparecen contradicciones dentro del discurso de los profesores respecto a concebir a los estudiantes desde un modelo de fortalezas o uno de déficit, es posible reconocer una tendencia a validar la importancia del capital cultural para aproximarse al arte, identificando su presencia en el caso de los colegios particulares, y la falta de este, en el caso de los colegios públicos. Fue posible observar que estas diferencias incidían en el tipo de experiencias de aprendizaje ofrecidas en la clase y en las expectativas en relación con la formación artística de los estudiantes. En el caso de los colegios públicos, esta experiencia era mucho más cercana a la alfabetización estética, buscando que los estudiantes apreciaran su entorno y se conectaran con la experiencia artística de recepción o creación de obras. En el caso de los colegios particulares, involucraba una experiencia más cercana a los modelos cognitivistas, que exigen un conocimiento de estilos y movimientos artísticos; la posibilidad de concebir el arte desde su aspecto social y político, vinculado con el arte orientado a la justicia social; y sin excluir la posibilidad de desarrollar una carrera profesional en las artes.

En comparación con otros chicos con los que he trabajado, claramente es un colegio mucho



más acomodado, no es un colegio tan vulnerable [...]. Me pasa con algunos alumnos de Media que, si bien son pequeños, están muy claros de los valores y los derechos que tienen, como que socialmente están más marcados y tienen mayor entendimiento de eso [...]. Ellos como que de alguna forma vienen con este criterio más formado culturalmente, entonces es más fácil llegar a ellos cuando hablamos en este idioma. Me pasaba, cuando trabajaba en colegios más vulnerables, que era más difícil llegar a ellos, tenía que explicarles el porqué de algunas cosas, como, por ejemplo, me pasa con Primero Medio, que estoy haciendo muralismo, y ellos solos como que sacaron el tema político y social. Y es porque también vivieron el estallido social, dentro del colegio es algo que se discute constantemente, entonces es algo que les interesa. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)

Son alumnos que viven como hacinados y eso se ve súper marcado, a la hora de abordar los espacios, por ejemplo, cuando hacen formaciones, pueden tener todo el espacio hacia atrás, pero están acostumbrados a estar pegados, es inevitable. También están acostumbrados a estar rodeados de basura, entonces eso en el aula es como una lucha de todos los días, todos los días, entrái a la sala y tenís que barrer y la rutina de la limpieza, y repetirlo, y repetirlo, y repetirlo [...]. Siempre los niños van a tener la disposición a querer crear, siempre que tú los ayudes o los guíes, pero la música a veces puede parecer bien abstracta y, en esa abstracción, puede que los niños no entiendan. Pero, creo que cuando uno da el lineamiento de lo que busca, los niños siempre van a crear, siempre. (Profesora de Música, colegio público D)

Cuando estábamos online, los niños, como tienen alto índice de vulnerabilidad, no se conectaban, los proyectos no funcionaron casi nada [...]. El año pasado estuve un semestre en otro colegio y ese era un colegio muy tradicional y ahí podía enseñar técnicas

artísticas, historia del arte, conexión con la comunidad. Pero en este contexto, mi foco es que los niños desarrollen un sentido estético para tener una mejor calidad de vida, por ejemplo, que ellos comprendan a través de sus proyectos que, si el lugar que ellos habitan, lo cuidan estéticamente, ellos van a ser más felices, su salud mental va a mejorar y por qué no hay que destruir todo —porque yo tengo alumnos súper destructores— [...]. Estoy súper feliz de que salieron igual los proyectos, pero fue muy difícil volver con los niños, estaban violentos, no tenían normas, eran como animalitos. Entonces, muy poca creatividad. Yo siempre los comparo con mis sobrinos, y claro, mis sobrinos tienen apoyo familiar, capital cultural, y claro, los niños que tienen su creatividad más desarrollada, en general, son esos niños. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

Yo creo que he tenido solo dos o tres estudiantes que no han reaccionado bien a las artes. Porque lo que pasa es que el estudiante no tiene expectativas y yo tengo en ellos altas expectativas: “No, es que yo dibujo mal”. Es que eso lo decido yo. “Es que a mí me queda feo”. No, si nada es feo, porque es una creación tuya, que nació de tus ideas, de tu lápiz o, ahora que podemos hacer arte digital, de tu mouse [...]. Un problema es que el estudiante no muestra interés en participar políticamente, primero, por la ruralidad. A pesar de que se considera Til Til como algo urbano, no es urbano, ni siquiera hay un semáforo. Entonces el estudiante todavía sigue siendo provinciano, no tiene la posibilidad de la polis. Entonces, esos capitales culturales que se pueden formar en relación con las relaciones humanas, el estudiante de Til Til no las tiene. El estudiante de Til Til hace tres años no sabía lo que era una obra de teatro, porque no existía el Centro Cultural. Y también hay muchas amenazas: aquí ha llegado mucha drogadicción, ha entrado muy fuerte, mucha violencia. (Profesor de Artes Visuales y Música, colegio público E)

## Importancia de la iniciativa docente

Una de las constantes que aparece en el discurso de las y los profesores es la idea de tener que luchar por crear espacios para las artes dentro de las escuelas, tanto en los colegios privados como públicos.

Sabís que yo creo que igual depende del colegio y también depende mucho de la forma en que uno se mueva con las cosas. Hay veces que hay directores que te apañan a todas, yo me acuerdo que estuve en un colegio en 2018-2019 en Renca, y era un colegio súper vulnerable, pero la Directora me apañaba a todas, yo le decía “hagamos esto” y “pa”, iba y me conseguía materiales con la sostenedora, *full* motivada, pero por ejemplo estuve en colegios más grandes, donde sí hay mucho más material que en el colegio vulnerable, pero la cabida era más a los ramos científicos. Entonces, yo creo que depende mucho tanto del director del colegio, como de también la gestión que uno haga. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)

Tengo la suerte de trabajar acá, que es un lugar donde uno puede volar y no le cortan las alas. Yo aquí puedo tomar una decisión y después le cuento a mi director, y el director me va a decir: “Está bien, si usted está pensando en el liceo, está bien” [...]. Hoy en día, la participación de los profes es muy poca, la actitud que está tomando es profesor que termina su clase, se va para la casa, aunque tenga horario hasta las 6, si termina a la 1, se va para la casa. Entonces, no se están generando esos espacios de conversación en las horas no lectivas. Teníamos reuniones antes los miércoles durante toda la tarde, donde se trataban temas profesionales, personales también en algún momento, tomábamos una oncecita rica, porque nos organizábamos así. Hoy en día no se da eso. Nos autoconvocamos, por ejemplo, con el profe de Historia y nos vamos a la sala de música a tocar. Pero esa es una cuestión propia: yo sacrifico mi recreo o yo me quedo un poquito más, pero no es porque se esté dando eso naturalmente, porque se está perdiendo eso por la actitud de rebeldía que tenemos. (Profesor Artes Visuales y Música, colegio público E)

## Enfoques de educación artística

En cuanto a los modelos de educación artística que aparecen en los discursos de las y los docentes, no hay primacía de un modelo en particular, aunque las perspectivas del arte orientado a la justicia social no tienden a ser predominantes, lo que puede explicarse tanto por creencias de las y los profesores como por limitantes contextuales.





La dimensión cognitivista o logocentrista de las artes aparece ligada a la presencia de un capital cultural de los estudiantes, puesto que es enfatizada por las docentes de los colegios particulares del estudio. Incluso, una de las profesoras lamenta la disminución de este énfasis en las nuevas bases curriculares, énfasis que le permitía transmitir lo que ocurría con el arte a través de los periodos históricos y que los estudiantes conocieran obras clásicas.

Y en Preescolar y Básica ahora están haciendo un poco de apreciación estética, porque a ellos les nombran los artistas y eso es súper bueno, que desde chiquititos les muestran los cuadros de Van Gogh, de Picasso, y eso ha sido bueno porque antes las chiquillas no hacían eso, era puro dibujar [...]. A mí, eso de la apreciación artística de obras me encantaba y, de hecho, lo hice por muchos años, pero después como que cambió, entonces ahora en el programa es Crear y Expresarse, Difusión, entonces como que se perdió un poco el estudiar la teoría, y a mí me cargó eso, pero yo dije “bueno, los tiempos cambian” y hay que hacerlo, porque no queda otra. Pero yo igual ahora se los trato de meter a los diferentes cursos, hay que leer, hay que investigar. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

En cambio, en los otros colegios, conocer acerca de la historia y teoría del arte, no son focos fundamentales, sobre todo, considerando que, en dos de estos colegios, se trabaja con metodología de proyectos, en la que el arte está al servicio del análisis y solución de problemas aplicados en la comunidad, aunque no siempre con un carácter marcadamente político o controversial.

Es la parte más quizás técnica de las artes visuales, porque teoría del arte, nada, e historia del arte, nada. Solo cuando los niños vieron lugares u objetos patrimoniales de la provincia, ahí apareció. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

En cuanto al enfoque expresionista, si bien no aparece como un énfasis tan marcado, aparece vinculado a la difusión de productos artísticos, que exigen un trabajo de creación previo.

Estoy tratando de mostrar las bandas musicales que hay en el colegio. Yo le digo al profe

de Música: “El arte no sirve encerrado, el arte hay que mostrarlo”. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

Tratamos de aterrizar mucho el proyecto a ellos y para la comunidad, estos proyectos se van a presentar al Centro de Innovación del liceo, para ver si alguno se puede construir. Y la guía ilustrada se va a presentar a la comunidad, en el centro cultural o en la biblioteca, y se va a difundir el texto [...]. Estábamos hablando con el profe de Historia, porque va a ser el día del encuentro de dos mundos, de hacer una muestra de arte precolombino, de objetos, réplicas u objetos *inspirados en*, e ilustraciones de las leyendas. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

Con la profe de Artes de este colegio, nos dispusimos a hacer muestras de artes, por lo menos, una o dos. A final de semestre me gustaría mostrar los productos que tuvimos con Cuarto Medio, con Tercero Medio. Igual siento que eso es súper importante, porque hay veces que los trabajos quedan ahí. Con los chiquillos que están haciendo el mural, saco fotos; cada vez que avanzan, saco fotos todas las clases, para después poder ir viendo el proceso y hacer unas diapos, un video y que luego se pueda inaugurar el mural. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)

La intención que nosotros tuvimos es que queríamos presentarnos en una escuela de la comuna, una escuela rural, pequeña, para mostrar nuestro trabajo de la Big Band. Desgraciadamente, se adelantaron las vacaciones y esa oportunidad se perdió, pero la retomamos y vamos a ir a un liceo pequeñito, rural, donde vamos a presentar el pequeño repertorio que tenemos. (Profesor de Artes Visuales y Música, colegio público E)

En cuanto al enfoque pragmatista, relacionado con la experiencia artística y el desarrollo de la sensibilidad estética, se observa que este énfasis es más fuerte en el caso de los colegios públicos.

El propósito de la educación artística, estoy diciéndolo muy desde la guata, es crear seres sensibles, o sea, todos somos seres sensibles, pero desarrollar seres sensibles, porque a los niños se les pone la piel curtida, a los adolescentes en general, incluso de todos los contextos, por la tecnología... como que sus sentidos están un poco apagados, la observación también [...]. Hoy en día cuidan mucho más su sala que cuando llegaron: barren antes de irse, limpian, preguntan “profe, ¿dónde dejo esto?”. Antes llegaban y salían a recreo. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

Yo creo que lo más importante es que ellos se lleven una experiencia musical y cuando hablo de experiencia musical, hablo de disfrutar de escuchar la música y de disfrutar de tocar la música. Y puede ser una o la otra, porque no a todos los niños les gusta tocar, pero sí creo que se pueden llevar una experiencia auditiva interesante. Entonces, creo que esas dos cosas son como lo que yo buscaría como el propósito de profe de música: que se lleven una experiencia auditiva significativa, que, a lo mejor, cuando ellos escuchen la música, la escuchen de forma distinta. Y a lo mejor hay alguno que descubrió que le gustaba tocar y bacán. Eso, no espero así formar músicos y que todos estudien música, no. (Profesora de Música, colegio público D)

En el caso del colegio público D, es posible observar una aproximación a la música con énfasis en el aspecto apreciativo o de apreciación musical (Akoschsky, 2002), alineándose con el enfoque pragmatista señalado. La profesora también señala la presencia del aspecto histórico como parte de los énfasis promovidos por el colegio.

El primer semestre se trabaja en audiciones, de distinto tipo. Hay años que se ha trabajado la ópera; hay años en que se ha trabajado música de los periodos musicales, así como Clásico, Barroco; hay otro año en que se ha trabajado la música del ballet y este último tiempo se ha puesto mucho énfasis en la música latinoamericana. (Profesora de Música, colegio público D)

En cuanto a los modelos centrados en la cultura visual, uno de los aspectos que enfatizan es la capacidad de

las distintas culturas para producir símbolos. Desde acá, la interacción con el patrimonio y con la comunidad son relevantes. Una instancia que se destacó en este sentido fueron los desfiles del colegio E, en un contexto rural.

Primero, nosotros no teníamos banda de guerra. Partimos con la banda de guerra. La banda de guerra, si bien es cierto, tiene que ver con una formación no tan academicista desde el punto de vista del contenido musical, sí tiene que ver con una manifestación artística y una representación que el estudiante toma por el liceo, el estudiante se siente representante del liceo fuera de él. Y hoy en día estamos implementando una Big Band, junto con el profesor de música y un profesor de Historia que toca. Ahí hicimos una inversión personal con el profe de Historia y compramos instrumentos pa' tocar con los chiquillos. Y estamos implementando una pequeña sala, donde ya se reparó la techumbre, el cielo falso, me conseguí —perdón por ser tan autorreferente— la aislación acústica y también me conseguí en vacaciones que un señor nos donara la instalación eléctrica [...]. Acá en la zona se hacen desfiles, se hacen fiestas, se hacen rodeos, juegos populares. Yo voy con las bandas. Y acá los desfiles oficiales son con escándalo, viene mucha gente. (Profesor Artes Visuales y Música, colegio público E)

En el colegio público E, también es posible identificar un uso de la música al servicio de un objetivo patriótico-marcial, en la participación de los estudiantes en la banda de guerra, que implica un carácter socializador al enfatizar que los estudiantes deben constituirse en representantes ejemplares de su liceo fuera de este. Este aspecto también aparecía en el colegio público D, asociado a los bailes que realizaban los estudiantes para fiestas patrias.

Tanto en el colegio particular A, donde la profesora lamentó que se hubieran suspendido las salidas a terreno por un accidente en una salida previa, como en los colegios públicos C y E, que trabajan con ABB, se resaltaron los aspectos patrimoniales. En el colegio A, esto se hacía incluso desde el nivel preescolar. En tanto, en los colegios C y E, que tienen un carácter rural, como parte de los proyectos que se desarrollan, han surgido productos como guías patrimoniales de la comuna o ilustraciones de



leyendas locales. Las y los estudiantes también participan con intervenciones musicales o bailes en las celebraciones que se realizan a nivel local, siendo este tipo de participación relevante en su identidad y sentido de pertenencia, y resultando motivante para las y los estudiantes, de acuerdo con la percepción docente.

Por añadidura, la lectura crítica de las imágenes que aparecen en los medios de comunicación, que también es relevante en los modelos centrados en la cultura visual, apareció en los proyectos de uno de los colegios (C) que trabajaban con ABP, donde las artes visuales se trabajan interdisciplinariamente con Lenguaje e Historia. Por ejemplo, las y los estudiantes debían identificar *fake news* y propaganda en los medios en diferentes periodos históricos, así como desarrollar productos creativos utilizando medios audiovisuales (podcast, revista digital, Tik Tok).

En cuanto al arte para la justicia social, se observaron reticencias de las y los profesores para tocar estos temas en un contexto ideológico más conservador —en uno de los colegios particulares— y por temor a caer en el adoctrinamiento de los estudiantes —en uno de los colegios públicos—.

Es que, en el colegio, el 80% entra a una universidad privada a Ingeniería Comercial, cachái, de repente te encontrái un gallo choro, una niña chora, pero cueeesta. No, cuesta, si son súper de su burbujita, estamos absolutamente aislados de la realidad. Tuvimos como hace tres años unas niñitas, dos cabros que entraron a Arquitectura, que ellos eran choros, se preocupaban, iban a las marchas, pero eso fue excepcional. Y es también porque a los papás les da susto y ellos también piensan en la seguridad. No, yo creo que somos una burbuja, una burbuja. Y ahora, también, con esta cuestión de la nueva administración del colegio, estamos los profes un poco aterrados, porque si les parece mal, tenemos que ir tanteando, porque, por ejemplo, tuvimos un profesor de Historia que era súper buena onda, pero a veces se pasaba del límite y al final lo echaron. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

Yo tengo clara mi posición política, pero trato de no interferir y trato de respetar la de los estudiantes. Yo he visto aquí profesores que se frustran mucho por eso, porque piensan que una persona que piense distinto a él hay que llevarle la contra y cambiarlo y no, no, no. Yo respeto mucho las posiciones políticas. Trato de no interferir y de no ocupar el arte como una manifestación mía política ocupando a los chiquillos. Puede ser que el chiquillo ocupe la manifestación artística al mismo tiempo como una manifestación política, pero de su postura, no la mía. Entonces, eso es lo que me interesa a mí: que él se exprese y que exprese lo que él quiera. Si yo hago que el estudiante replique lo mío, el trabajo del estudiante no va a ser auténtico y se pierde. Yo no instrumentalizo al estudiante; si el estudiante tiene una visión progresista, bien, démosle. Pero si tiene una visión más hacia el lado derecho, también démosle. (Profesor de Artes Visuales y Música, colegio público E)

La perspectiva del arte para la justicia social aparece mucho más claramente en uno de los colegios particulares que tiene una historia vinculada con el arte político.

Me gusta que entiendan que el arte no solo es bonito o feo, bueno o malo, sino que tiene un contexto filosófico, un contexto político, un contexto cultural, que a través de él se puede llegar a la sociedad, que puedes mostrar, expresar lo que sientes, y no solo como una expresión artística. Eso me gusta enfocar, que vean que el arte no siempre tiene que ser bonito o feo, sino que tiene que tener un discurso detrás, que no se hace porque sí [...]. El otro día tuve un Cuarto Medio y estuvimos observando la película que se llama la *Ciudad de los fotógrafos*, de la asociación de fotógrafos independientes en dictadura, que mataron, entonces tiene todo un rollo social, y los chiquillos después comentaban lo que sentían en algunas escenas, y estaban sorprendidos de que la dictadura haya durado 17 años, que son los 17 años que tienen ellos. Entonces, llegar a esas conclusiones con ellos es súper enriquecedor, tanto para ellos como para mí. Tengo alumnas muy *clever*, que sus opiniones son con mucho contenido y eso mueve al curso. Entonces cuando empiezan a tener estas ideas de creaciones, como “No, tía, hagamos el mural sobre las disidencias, porque me parece importante que

en los muros vean existen artistas de hace muchos años que son gays y que no fueron visibilizados o que los negaron por ser de esa forma”. Y surge de ellos. Pero tienen que ponerse de acuerdo, discutir entre ellos. Tienen otra conciencia en torno a las revoluciones, otra conciencia en torno a lo social, cachái, y es bueno que entre ellos mismos se hablen, no estar yo dirigiendo la clase, yo solamente observo y trato de mediar. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular B)

A partir del desarrollo de ciertos proyectos bajo la metodología ABP, también se logró una aproximación al arte para la justicia social en uno de los colegios públicos.

Ellos al final de proyecto respondieron la pregunta esencial, que es “¿cómo los espacios públicos afectan como vivimos?”. El producto era que ellos diseñaran una mejora en un espacio público e hicieran una maqueta y un grupo trabajaba horrible, más encima con problemas con la marihuana, y cuando les tocó la parte en que tenían que elegir un lugar para diseñar una mejora, ellos eligieron donde vivían acá, que es una población que se ha ido transformando en un gueto, porque tiene un solo acceso y hay traficantes, donde ha habido violaciones, asesinatos, han ido a tirar cuerpos, asaltan, y diseñaron un *skate park*. Y sabís qué, cuando empezaron esa parte del proyecto, el grupo enganchó, y conversando con ellos, decían: “Profe, sí po, porque nosotros pa’ andar en *skate*, tenemos que ir lejos, tenemos que ir al centro, ¿por qué no hay un *skate park* donde nosotros vivimos?”. Y encuentro que eso les despertó una capacidad reflexiva mucho del territorio, como de nuestro entorno, de por qué los espacios hay que cuidarlos, o de apropiación de los territorios, como “Este lugar es de nosotros, por qué lo tiene que ocupar la delincuencia”. Fue bacán. (Profesora de Artes Visuales, colegio público C)

En cuanto a la incorporación del arte contemporáneo, que facilita el tratamiento de cuestiones de justicia social, se observó que, salvo cuando se desarrollaba por iniciativa propia de las y los docentes, parecía no ser prioritario dentro de los contenidos. El carácter político de este tipo de arte puede ser uno de los motivos, o que no se considere como apropiado en la secuencia de desarrollo psicológico de las y los estudiantes, limitándolo a los últimos cursos de secundaria, en los que habrían logrado mayor capacidad de abstracción. Es precisamente en estos niveles en los que ya no se desarrolla la asignatura de Artes Visuales o Artes Musicales de forma obligatoria, reemplazadas por un formato de talleres que hace más difícil que aparezcan estos contenidos de forma universal y consistente, y en el que los talleres artísticos están más disponibles en los colegios particulares. En los casos analizados, solo las profesoras de los colegios particulares trabajaban el arte contemporáneo intencionadamente en sus clases.

Yo ahora estoy trabajando con Cuarto Medio y los hice investigar sobre algún artista contemporáneo, les hice una performance, el profe de Teatro me prestó un texto de unas naranjas, súper lindo, y después partí las naranjas, les saqué el jugo, dejé la escoba pa’ motivarlos, ahora están investigando y después van a hacer una instalación. Yo le dije al profe: “Tenemos que meterles el arte contemporáneo”. Y los cabros están súper contentos. (Profesora de Artes Visuales, colegio particular A)

Yo les he hablado de las Yeguas del Apocalipsis a los Cuartos y Terceros Medios y ¡puf!, alucinan, lo encuentran maravilloso, encuentran que las Yeguas del Apocalipsis hablan de algo que era totalmente tabú en los años en que hicieron todas sus performances, cachái, y que ahora está muy en boga, entonces ¡puf!, les explota la cabeza, que este tipo haya hecho esto en ese tiempo. (Profesora Artes Visuales, colegio particular B)

## Discusión

### Metáforas utilizadas por los docentes

A partir del análisis crítico del discurso realizado, partiendo desde el nivel textual, emergieron algunas metáforas en el discurso de los docentes, que complementan sus nociones acerca de la educación artística. Por



una parte, se destacaron las metáforas espaciales (Lakoff y Johnson, 1995), que surgen frecuentemente en el discurso de los profesores para describir cómo podría mejorar la situación de las artes en la escuela. Los docentes aluden a la dimensión material al explicitar la necesidad de una sala de artes o de música, con la que no cuentan todas las escuelas del estudio, o al aludir a la falta de materiales de trabajo. Por otra parte, se hacen referencias al tiempo disponible dentro del currículum y dentro de las horas de clases para las artes, un tiempo que la mayoría de las veces aparece como limitador en el que las asignaturas básicas tienen la prioridad.

El lugar de las artes, desde las metáforas orientacionales (Lakoff y Johnson, 1995), también aparece como periférico o marginal, a la vez que inferior, en relación con las otras asignaturas del currículum. No obstante, en algunos casos, los docentes reconocen que tienen un papel más relevante en la escuela, acercándose a ese centro, como cuando se articulan con otras asignaturas en el modelo ABP.

La labor del profesor de Artes se caracteriza ocupando metáforas bélicas, en las cuales el activismo artístico es una batalla o lucha permanente, con un enemigo que es complejo y multinivel: el excesivo y prescriptivo currículum de artes visuales y musicales; la orientación a la rendición de cuentas que determina la prioridad de los otros ramos; el Ministerio de Educación; la sociedad chilena que no valora el arte ni a los artistas; en ocasiones, las y los estudiantes, que no se motivan por las artes o que han internalizado la orientación a carreras tradicionales que las excluyen, por lo que no escogen los talleres artísticos voluntariamente; o estudiantes que tienen dificultades para entender los lenguajes artísticos. Siguiendo a Lakoff y Johnson (1995), estos elementos cobran el carácter de entidad, lo que permite referirse a ellos, cuantificarlos y verlos como causa.

El hecho de generar espacios para las artes también se entiende desde una lógica heroica o sacrificial: el profesor debe sacrificar o donar su tiempo y energía para echar a andar las iniciativas artísticas en la escuela. Si no lo hace, como cuando la profesora de artes del colegio público C señala que no tiene más horas disponibles porque trabaja también en otro colegio, las oportunidades se pierden. O, si el profesor del colegio público E no consigue los instrumentos o la aislación acústica para la sala de música, esta no se materializa. Se observa así que no se logra la institucionalización de estas acciones individuales de los profesores, cuando no existe un Departamento de

Artes en la escuela o cuando los profesores no trabajan coordinadamente.

Respecto a las clases de artes, también se observa una tensión entre actividad/movimiento y pasividad, en la que actividades como salidas a terreno para conocer el patrimonio cultural siguen suscitando reticencias. La falta de espacio físico destinado a las artes también restringe el movimiento que se puede incorporar en la clase; y la falta de materiales, limita las disciplinas y técnicas artísticas que los estudiantes pueden conocer y practicar.

### **Enfoques de educación artística predominantes**

Utilizando el análisis crítico del discurso, y haciendo énfasis en el nivel del contexto del discurso, que incluye las dimensiones de ideología y hegemonía, fue posible identificar distintas nociones de arte que aparecen en los profesores, que revelan visiones a veces contrapuestas:

- Un arte adscrito a los grupos privilegiados, que constituye un lenguaje difícil, que requiere capital cultural para aprenderse y que resulta lejano para los estudiantes de los colegios públicos. En relación con esto, aparecen visiones de déficit de los estudiantes, que generan tensiones en los docentes, que quieren sostener altas expectativas de los estudiantes, pero que registran dificultades a la hora de enseñar. Así, si por una parte los ven como “violentos”, “animalitos”, que “no se motivan con nada”, “adictos al celular” o “poco creativos”; por otra parte, también señalan que “siempre van a poder crear con la guía adecuada”, que “no hay que tener bajas expectativas de ellos” y que “su reacción al arte es maravillosa”.
- Un arte que es percibido en las escuelas como una actividad ociosa o secundaria, al compararse con las asignaturas que conducirían a una carrera profesional tradicional. De esta forma, se sitúa como manifestación contracultural o alternativa, lo que comporta el riesgo de desviarse de las orientaciones tradicionalistas de la mayoría de las escuelas.
- Una herramienta de lucha sociopolítica, en el marco de visiones progresistas que conciben el arte como un quehacer orientado hacia la justicia social, con estudiantes que reconocen sus derechos sociales y que utilizan el lenguaje del arte para hacerlos valer, lo que se vincularía con el capital cultural presente en colegios particulares.

• Un arte ligado a una experiencia integral, que involucra lo cognitivo, emocional y corporal, contraponiéndose a la excesiva racionalidad de las otras asignaturas —que se limitarían a los “contenidos”—. En relación con la experiencia sensible, destaca la noción de creatividad como un proceso que requiere esfuerzo y entrenamiento, en el que el profesor tiene la labor de “despertar” los sentidos y la motivación de los estudiantes a través de diversos estímulos: materiales, recursos, obras, salidas pedagógicas, técnicas y disciplinas artísticas, etc. Desde esta mirada, el docente aparece como un mediador al estilo mayéutico, en el que el potencial creativo residiría en el estudiante de forma universal, distanciándose así de la perspectiva cognitivista con la que los estudiantes carecerían de los conocimientos y de los códigos del lenguaje artístico. Desde esta noción pragmatista, el arte constituiría una experiencia más completa o integral que el mero aprendizaje cognitivo, y vehicularía la apertura del mundo para los estudiantes.

Si bien en esta investigación solo se conoció la realidad de cinco escuelas, que representan dos de las tres dependencias administrativas —y, por tanto, contextos socioeconómicos— más predominantes en Chile y dos regiones en Chile, es posible esbozar que, en general, no existe un enfoque o modelo de educación artística que domine entre los profesores de artes visuales y música del país. Aunque las bases curriculares ponen énfasis en los aspectos de apreciación/recepción, expresión/creación y difusión como ejes, además de considerar la perspectiva de la cultura visual en el análisis de medios, esto no implica necesariamente que todos los ejes estén presentes con igual fuerza en todos los establecimientos o que no aparezcan otros enfoques.

El aspecto cognitivista o logocentrista aparecía más desarrollado en los colegios particulares, asociado a una mayor cercanía de los estudiantes con los lenguajes artísticos. El enfoque expresionista se veía ligado al eje creación, y estaba presente en todos los colegios, pero cobrando un carácter más multimedial en los colegios particulares, y más interdisciplinario en los colegios que implementaban ABP. En cuanto al enfoque pragmatista, este era activamente promovido por algunos de los profesores de escuelas públicas, que veían en el desarrollo de la sensibilidad estética una misión asociada a desarrollar el capital cultural de los estudiantes, aportando de esta forma a la justicia social. En cuanto a las perspectivas ligadas a la cultura

visual y el reconstruccionismo, se observaron distintas instancias de interacción con el patrimonio y con la comunidad, destacando las intervenciones musicales o bailes en las celebraciones locales, que son parte de la identidad y sentido de pertenencia de los estudiantes. También se consignaron instancias de lectura crítica de imágenes en los medios de comunicación como parte de los proyectos interdisciplinarios.

Aun cuando en algunos de los profesores se evidenciaba una intención por desarrollar perspectivas de arte para la justicia social, con el fin de que los estudiantes miraran el mundo desde perspectivas críticas y activistas, esto se veía dificultado por el contexto conservador de la dirección del establecimiento, en uno de los casos, y de las familias y estudiantes, en otros, haciendo que existiera de parte de los profesores un cuidado por no presentar perspectivas demasiado controversiales o políticas, o por no adoctrinar a los estudiantes.

A lo anterior, se suman las dificultades para generar espacios para el arte en un contexto centrado en la rendición de cuentas y las pruebas estandarizadas, en el que el arte sigue en un lugar secundario dentro de las escuelas, contando con recursos limitados, y en el que los profesores perciben una lejanía de los lenguajes artísticos para los estudiantes con menor capital cultural. A pesar de ello, esta perspectiva lograba desarrollarse de formas más discretas, a través de la incorporación del arte contemporáneo, en el caso del colegio particular, o de proyectos orientados a resolver problemas comunitarios y que involucraban un análisis crítico, en el caso de dos de los colegios públicos.

## Conclusiones

Respecto a la pregunta que originó esta investigación, a saber, si existen nociones y prácticas de arte para la justicia social en las y los profesores de artes visuales y música en Chile, la respuesta es mixta, ya que estos manifiestan su deseo de desarrollar un arte crítico y comprometido, pero diversos factores contextuales inciden en que existan temores al respecto, o que no se den todos los espacios, recursos y condiciones para poder materializarlo.

La evitación de temas controversiales por temores de ser despedido o imponer la propia visión sobre la de los alumnos, habla de una dificultad para aproximarse al conflicto de formas productivas, lo que posiblemente tiene relación con una historia de evitación de los temas políticos



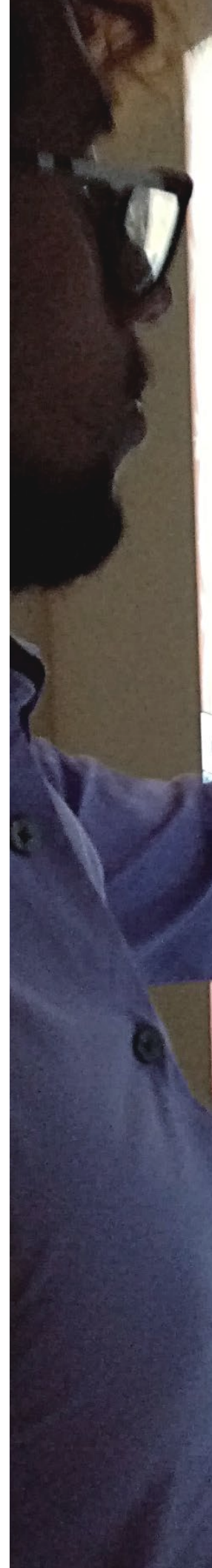
en la escuela durante el periodo dictatorial, y que hoy entra en tensión con el contexto de alta politización de los movimientos sociales y su uso del arte como herramienta de lucha. Se observan excepciones, como en el caso de uno de los colegios particulares, que desarrolla la perspectiva de arte para la justicia social de forma deliberada, dando cuenta del potencial de esta para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Este estudio también reveló cómo la iniciativa personal de los profesores de artes visuales y música, vinculada a una narrativa heroica y de sacrificio, es un gran activo en las escuelas, las que podrían proporcionar un mayor apoyo a las ideas y proyectos de los profesores mediante la creación de más espacios físicos y temporales para las artes, así como priorizando la adquisición de material artístico e instrumentos musicales para los programas y clases, institucionalizando así estos esfuerzos y haciéndolos sostenibles y no dependientes únicamente de la iniciativa de unos pocos profesores, que podrían sufrir de *burnout* por intentar mantener vivas estas iniciativas. Es a partir de la existencia de espacios para las artes e iniciativas artísticas —de manera que conecten a la escuela con la comunidad— que puede florecer una perspectiva de arte para la justicia social, permitiendo la posibilidad de que los profesores discutan sus preocupaciones sobre el abordaje de temas controversiales y diseñen formas de hacerlo colectivamente.

Igualmente, esta investigación evidenció las diferencias que existen entre la realidad urbana y rural en nuestro país, en la que las y los docentes perciben que las y los estudiantes rurales se encuentran más distantes de los movimientos sociales que hacen uso del arte político y que se concentran en los centros urbanos, y tienen menores posibilidades de acceder a formas de arte y cultura que se encuentran presentes en museos, teatros y centros culturales. Si bien en una escala limitada, la investigación da luces acerca de la brecha entre colegios particulares y públicos respecto a la educación artística. Esto se vislumbra en diversos aspectos: los mayores recursos disponibles; la mayor presencia de profesores especialistas; el trabajo interdisciplinario entre las disciplinas artísticas; la inclusión del arte contemporáneo; y la concepción de las y los estudiantes por parte de las y los profesores como sujetos con capital cultural para entender los lenguajes artísticos contemporáneos y tener una visión política del arte. De esta forma, se abren posibilidades para nuevos estudios que continúen esta línea de investigación, ya sea cuantificando los enfoques predominantes de educación artística en los colegios según su dependencia o índices de vulnerabilidad de las y los estudiantes, como también profundizando cualitativamente en los discursos de las y los profesores de artes en cuanto a las perspectivas desde las cuales realizan sus clases, así como las condiciones institucionales para poder implementar los distintos enfoques de educación artística.

## Referencias

- Agirre, I. (2015). Hacia una narrativa de la emancipación y la subjetivación desde una educación del arte basada en la experiencia. *Docencia*, 57, 4-15.
- Akoschky, J. (2002). Música en la escuela, un tema a varias voces. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi y J. Wiskitski, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.
- Anderson, G. y Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) (2013). *12 prácticas de educación artística en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile.
- Cubillo-López, R. (2011). La enseñanza de las artes visuales: concepciones teóricas y metodológicas. *Red Visual*, 14, 9-23.
- Darts, D. (2006). Art Education for a Change: Contemporary Issues and the Visual Arts. *Art Education*, 59, 6-12.
- Dewhurst, M. (2010). An Inevitable Question: Exploring the Defining Features of Social Justice Art Education. *Art Education*, 63, 6-13.
- Eisner, E. (1998). *Educación la visión artística*. Paidós.



- Eisner, E. (2008). *Lowenfeld Lecture: "What Education Can Learn From the Arts"*. NAEA National Convention New Orleans.
- Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética*. Ediciones UC.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge.
- Giroux, H. y Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practice*. Routledge.
- González, P. (Ed.). (2019). *Caja de herramientas para la educación artística*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile.
- González, G. y Lizama, M. (2013). *EducArte: Análisis de la educación artística en Chile*. Facultad de Artes, Universidad de Chile. <http://artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>
- Gude, O. (2004). Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. *Art Education*, 57(1), 6-14.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Li, D. (2020). Social-Justice Art-Education from a Teacher's Perspective. *The International Journal of Arts Education*.
- Lowenfeld, V. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Ministerio de Educación (2016). *Artes Visuales. Programa de Estudio Primero Medio*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.
- Miranda, L. y Espinoza, M. (2015). El currículo de artes visuales en la educación chilena. *Docencia*, 57, 16-27.
- Moreno, M. (2016). *Relaciones entre arte, política y educación desde la Educación Estética Integral de Herbert Read* [tesis para optar al Grado de Magíster en Artes con mención en Teoría e Historia del Arte, Universidad de Chile, Santiago, Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/145239>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc). (2022). *Voces de la Educación Artística en Chile*. UNESCO Santiago.
- Rojas, P. (2017). Una educación artística para desarrollar el bienestar subjetivo. La experiencia chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 199-216.
- Terigi, F. (2002) Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar. En J. Akoschky, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, M. Spravkin, F. Terigi y J. Wiskitski, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

**Fecha de recepción:** 22 de marzo de 2023

**Fecha de aprobación:** 10 de mayo de 2023

#### Para citar este artículo

López Barraza, A. (2023). Creando espacios: nociones de educación artística para la justicia social en profesores de artes visuales y música en Chile. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (30), 10-33. <https://doi.org/10.17227/ppo.num30-18846>