

Una Educación Artística para Desarrollar el Bienestar Subjetivo. La Experiencia Chilena

Arts Education for Developing Subjective Well-being. The Chilean Experience

Educação Artística para o Desenvolvimento de Bem-estar Subjetivo. A Experiência Chilena

Pablo Rojas Durán *

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile

Chile se encuentra en una transformación profunda de su sistema educativo, revisando y resignificando el concepto de calidad de la educación, cuestionando la competitividad como motor de ésta y preguntándose por el rol de la diversidad y la equidad en la formación integral de los estudiantes. El sistema educacional presenta altos índices de desigualdad, reflejo de una sociedad inequitativa. La escuela contribuye hoy a mantener las diferencias sociales, impacta negativamente en la percepción del bienestar subjetivo y las expectativas de desarrollo de muchos estudiantes. Los programas públicos de educación artística ofrecen una oportunidad estratégica al desarrollo de habilidades diversas para una educación integral.

Descriptor: Calidad de la educación, Educación artística, Desarrollo humano, Desigualdad social, Bienestar social.

Chile is undergoing a process of deep transformation to its educational system, revising and reframing the concept of quality of education, questioning competitiveness as its driver and wondering about the role of diversity and equity in comprehensive education of students. The educational system shows high levels of inequality, as reflection of an inequitable society. Today, schools contribute to preserve social differences, negatively impacting on the perception of subjective well-being and on the expectations of development of many students. Public Art education programs offer a strategic opportunity contributing to the development of diverse skills for a comprehensive education.

Keywords: Educational quality, Art education, Human development, Social inequality, Social welfare.

O Chile encontra-se numa profunda transformação do sistema educacional, mudando e redefinindo o conceito de qualidade educativa e de competitividade como seu motor além de questionar o papel da diversidade e da equidade na formação integral dos alunos. O sistema educativo tem elevados índices de desigualdade, reflexo de uma sociedade desigual. Hoje a escola contribui para manter as diferenças sociais influenciando de forma negativa a percepção do bem-estar subjetivo e o desenvolvimento das expectativas de muitos alunos. Os programas públicos de educação artísticas oferecem uma oportunidade estratégica contribuindo para o desenvolvimento de várias competências para uma educação integral.

Palavras-chave: Qualidade da educação, Educação artística, Desenvolvimento humano, Desigualdade social, Bem-estar social.

*Contacto: pablo.rojas@cultura.gob.cl

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 7 de diciembre 2016
1ª Evaluación: 30 de enero 2017
2ª Evaluación: 15 de febrero 2017
Aceptado: 27 de febrero 2017

Introducción

Ken Robinson, en su libro “Escuelas creativas” (Robinson y Aronica, 2015), dice que para cambiar una situación cualquiera, y en particular en educación, se necesitan tres formas de discernimiento: una crítica del estado actual; una visión de cómo debería ser, y una teoría transformadora para pasar de uno a otro.

Bajo este esquema reflexivo me propongo revisar el escenario de la educación artística desde la equidad (o inequidad) del sistema educacional chileno, en particular, la oferta de experiencias educativas en y con artes que reciben actualmente los niños, niñas y jóvenes de los establecimientos públicos (municipales), que en su conjunto corresponden a los de más alta vulnerabilidad social de nuestro país.

Partiré entonces asomándome de manera crítica al estado actual de nuestro sistema de educación en relación a la justicia social, para luego focalizarme en el ámbito de la educación artística y cuán equitativa o no es ésta. En un segundo apartado quiero visionar la relación que anhelamos entre educación y artes, especialmente desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, como vehículo de desarrollo integral, para finalmente, dar cuenta de dos programas que estamos desarrollando en pos de revertir la inequidad de la educación en esta materia, dejando en evidencia una suerte de hipótesis sobre el proceso de transformación o cambio anhelado.

1. Estado actual de la educación artística en Chile

1.1. Inequidad social y su reflejo en el sistema educacional

Chile es un país altamente segregado, lo que parece ir solo en aumento, ya que su sistema educativo no solo lo refleja, sino que lo fortalece. La posibilidad de que un establecimiento educacional mezcle a niños y niñas de distintas realidades es casi nula.

Entre los 65 países que participaron de la prueba PISA 2009 (OCDE), nuestro país se ubica en el segundo lugar como sistema educativo más segregado. El índice Duncan indica que el 30% de los alumnos provenientes de familias de mayores recursos económicos, probablemente tendrá durante su etapa escolar, sólo compañeros de su mismo nivel socioeconómico. Lo mismo le sucederá a un estudiante del tercio de menores recursos.

“Tal vez lo más sorprendente, según los estándares mundiales, es que el sistema escolar de Chile no funciona bien ni siquiera a nivel de la élite, para quienes fue diseñado”, señala Andreas Schleicher (2015, p. 13), director de educación de la OCDE, “es por eso que la mejora de la calidad y la equidad de la educación deben ir de la mano. La buena noticia es que sí se puede lograr” (p. 13).

Recientemente hemos recibido los resultados de PISA 2015, más esperanzadores en cierta manera, ya que, aun manteniéndose las brechas entre grupos socioeconómicos, se observan mejoras significativas en los resultados de los grupos socioeconómicos más bajos respecto de 2006 en Ciencias Naturales (Nivel Medio Bajo y Medio) y Matemáticas (Nivel Bajo, Medio Bajo y Medio). Lo mismo en el nivel Medio Bajo en Lectura, con respecto a 2009. Las brechas son elocuentes, específicamente en Ciencias se constata que el 58% de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo no ha desarrollado competencias mínimas, porcentaje que en el grupo alto se reduce al 14%. Lo mismo sucede en Lectura (47% vs 11%) y Matemática (72% vs 23%).

¿Cuáles son las causas de este sistema segregado?

Un primer elemento es la segregación residencial. La distribución de los alumnos en establecimientos educacionales no es azarosa, reflejando fuertemente las condiciones y características sociales de los individuos que la componen, los barrios donde residen, que a la vez son reflejo de los ingresos económicos familiares.

La asociación residencia escuela es el resultado de factores económicos, donde la habitación de cada niño/a define fuertemente su escuela. Los estudiantes más vulnerables asisten a establecimientos municipales, mientras que los establecimientos pagados acogen casi exclusivamente a estudiantes de altos ingresos. Esta posibilidad de elección escolar por parte de las familias, muy asociada a la capacidad de pago, es otro factor de segregación socioeconómica y cultural.

También hay razones propias del sistema educativo, como es el modelo de financiamiento compartido (educación particular subvencionada) y los sistemas de selección de los colegios, especialmente los de dependencia privada, tanto en la matrícula inicial como en renovación de ésta. Ambos mecanismos permiten segmentar el público escolar por razones socioeconómicas, culturales y cognitivas. Al respecto, Rojas y Falabella (2012) señalan que la segregación escolar es el resultado de condiciones estructurales que favorecen decisiones individuales que aumentan aún más dicha segregación.

Lo preocupante es que los niveles de polarización se mantienen o aumentan, lo que indica que “el sistema educativo ya no sería un espacio de convergencia entre individuos distintos, sino que podría estar reproduciendo y amplificando procesos de fragmentación y diferenciación social y académica entre los estudiantes y en la sociedad” (Villalobos y Valenzuela, 2012, p. 165)

La visión de la Reforma Educacional, de acuerdo a lo planteado por el Ministro de Educación, Nicolás Eyzaguirre, a la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, es que:

Chile solo podrá ser un país de verdad justo y desarrollado si tenemos un sistema educativo de calidad para todos y todas, que no dependa de la cuna de cada cual ni de la capacidad de pago de cada familia. (Mineduc, 2014, p. 2)

Esto parte por cuestionar la triada “lucro-selección-copago”, cimiento de un sistema educacional altamente segregado del mundo, sin aportar calidad e innovación.

1.2. Una escuela inequitativa

Esta polarización, fruto de políticas de lógica mercantil, produce por un lado grupos sociales altamente diferenciados entre establecimientos, y a la vez, altamente identificados al interior de los mismos (Villalobos y Valenzuela, 2012). Vamos en el camino contrario de lo señalado por la OECD, “los sistemas escolares más inclusivos obtienen mejores aprendizajes globales y menos desiguales” (p. 165). Es evidente que la configuración socio cultural de nuestras escuelas, poco diversas en la configuración de las salas de clases y dinámicas de aula, le resta la riqueza a los procesos de aprendizaje que ofrece una condición de mayor pluralidad.

Por otra parte, los procesos de evaluación de la calidad de los aprendizajes instalados en los últimos años en nuestro país, a través de pruebas estandarizadas principalmente en lectura y matemática, tiene un efecto secundario de reducción de posibilidades de

desarrollo y por lo tanto de inequidad, ya que los estudiantes adquieren habilidades básicas en estas dos áreas, limitando el desarrollo de otras competencias (Bellei y Morawietz, 2016)

Una consecuencia de este proceso es lo que Eisner (1979, p. 83) denominó como “currículum nulo”, es decir, un conjunto de temas que, siendo parte del currículum prescrito, no son enseñados, considerándose como materias y contenidos superfluos. Esto tiene dos implicancias, la primera es que una serie de contenidos se omiten, pero más complejo aún es que un conjunto de procesos de las diferentes dimensiones de la persona (cognitivos, emocionales y corporales) se dejan de lado, lo que representa una forma más de inequidad.

El modelo actual de educación está estructurado de una manera fragmentada, desvinculada tanto entre las diferentes áreas del conocimiento, en su relación con los procesos culturales y en su forma de concebir a la persona. Según Morin (1999),

el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. (p. 2)

Como consecuencia de esta disciplinarietàad, Castillo y Contreras (2014) reconocen que las posibilidades de desarrollar experiencias en el ámbito de la formación integral se restringen, ya que acotan fuertemente sus potencialidades al ámbito cognitivo, por lo mismo, desfavorecen la incorporación de capacidades para el bienestar subjetivo.

Eisner (1994) señala que “cuando definimos el currículum estamos también definiendo las oportunidades que tendrán los alumnos de experimentar formas de conciencia” (p. 72). Si las formas de pensamiento y las inteligencias son múltiples, es lógico que en una misma sala de clases convivan estudiantes que manejen formas de representación, o de hacer público sus conceptos, igualmente diversas, mediante palabras imágenes, música, matemáticas, danzas, etc. Cuando la escuela y/o los/as docentes, seleccionan y reducen el currículum, reducen también las formas de representación, lo que afecta en la práctica al grupo de estudiantes que no son fuertes en esa forma de representación, dejándolos en condiciones de desigualdad frente a los que esas aptitudes les resultan innatas. Por ejemplo, existen formas de representación que utilizan una sintaxis más figurativa (metáforas) que gobernada por las reglas (códigos). “Las reglas para decodificar los códigos son específicas mientras que para explicar las metáforas se requiere de imaginación” (Eisner, 1994, p. 89). El modelo dominante de la didáctica escolar es el de códigos y no el de producción no reglada de las metáforas. Este último es el campo de las artes.

Estas son algunas de las múltiples situaciones que discriminan e incrementan la inequidad en las escuelas. Capítulo aparte merecerían otras manifestaciones de la diversidad no integrada y desaprovechadas en los procesos formativos escolares, que son parte más bien del currículum oculto, como la diversidad sexual, o la multiculturalidad de los pueblos originarios, y de las nuevas comunidades de inmigrantes que favorecen un panorama intercultural en las comunidades escolares.

1.3. La formación del bienestar subjetivo

Un reciente estudio desarrollado entre el PNUD y la UNICEF, explora las condiciones existentes en Chile para promover el bienestar subjetivo y el desarrollo humano en el

sistema educativo, como evidencia de una educación integral. Según Castillo y Contreras (2014),

se entiende por subjetividad el espacio y el proceso en que los individuos construyen una imagen de sí, de los otros y del mundo en el contexto de sus experiencias sociales. Este ámbito está formado por sus emociones, deseos y evaluaciones, entre otros elementos. (p. 10)

Entonces, el bienestar subjetivo es el estado de las personas que tienen una evaluación positiva de sí mismas y de la sociedad en que viven. En concreto, se sienten satisfechas con sus propias vidas y con las condiciones que la sociedad les provee para lograr sus objetivos.

Es la sociedad quien ofrece o no la dotación de capacidades para que los individuos agencien posibilidades de alcanzar el bienestar subjetivo. El Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2012 (PNUD, 2012, p. 128) definió once capacidades, de las cuales cinco son las que más inciden en el bienestar subjetivo individual: gozar de una buena salud; tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas; tener vínculos significativos con los demás; ser reconocido y respetado en dignidad y derechos; y tener y desarrollar un proyecto de vida propio. Por su parte, las capacidades más relacionadas con el bienestar subjetivo con la sociedad serían: sentirse seguro y libre de amenazas (salud, trabajo, previsión y delincuencia); ser reconocido y respetado en dignidad y derechos; tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas; tener vínculos significativos con los demás, y participar e influir en la sociedad.

A través de políticas públicas, no solo debemos potenciar capacidades, también hacernos cargo de su formación. Por ello la escuela y la política educativa juegan un rol importante en la medida que asume el bienestar subjetivo como un componente esencial de la calidad de la educación. Esto no es hoy un propósito explícito de la educación chilena, entre otras cosas por la orientación productivista/objetiva de la práctica escolar y el excesivo énfasis en la medición de resultados, muy estandarizados y centrados en algunas áreas del currículum (asociadas al desarrollo económico), desincentivando el desarrollo de otras áreas como el deporte y las artes.

Una escuela que promueve la apropiación estas capacidades en sus estudiantes, de acuerdo al estudio, sería aquella que concibe el aprendizaje de un modo integral –sin restringirlo a lo cognitivo–, y que trabaja poniendo atención a la diversidad. Este tipo de escuela entiende el proceso formativo como uno de posibilidad más que de condición, esto es, piensa que todos sus estudiantes pueden incorporar dichas capacidades, apartándose del determinismo social muchas veces presente en el quehacer educativo (Castillo y Contreras, 2014). En síntesis, aquella que promueve el que todos sus estudiantes tengan y desarrollen un proyecto de vida propio, y por lo mismo, forma para la autonomía.

1.4. La participación de las artes en el currículum escolar

El currículum escolar chileno considera desde los primeros años la obligatoriedad de las artes, específicamente visuales y musicales. De acuerdo a los datos del Centro de Estudios del Mineduc, la matrícula total del ciclo de Enseñanza Básica (EB) el año 2015 alcanzó a 1.937.397 estudiantes, esto es el 68% del total del sistema escolar. En los cuatro primeros años (1° a 4° año de EB), todos los niños(as) deben tener dos horas de formación en cada una de estas áreas, para el desarrollo de habilidades expresivas, reflexivas y de apreciación artística. En los cuatro años siguientes (5° a 8° año de EB) la

carga se reduce a 3 horas en total, manteniendo la obligatoriedad de ambas (1,5 por cada área). La cobertura artística en la formación de los niños y niñas está, al menos en el papel, muy bien lograda.

En el segundo ciclo escolar, la Enseñanza Media (EM), tiene una matrícula aproximada de 905.000 estudiantes en tres modalidades, los/as jóvenes pueden escoger una de las áreas artísticas, para lo cual se consideran 2 horas semanales. Esto sólo en la educación científica-humanista, ya que en el caso de la educación técnico profesional, las artes dejan de ser obligatorias. Esto último significa que más del 30% de los estudiantes de este nivel termina su formación artística antes de los 15 años.

Un dato adicional, muy importante, es que en su gran mayoría, los/as jóvenes que están matriculados en un liceo técnico profesional provienen de las familias de menores ingresos, por lo tanto es al grupo de mayor vulnerabilidad económica a quien se le priva de un sistema curricular más integral, que incluye las artes, la filosofía y otros espacios favorables a un modelo de sintaxis menos gobernada por reglas y más abierto a las metáforas.

La Jornada Escolar Completa (JEC) como oportunidad para ampliar la oferta artística

Con la implementación de la JEC, a partir del año 1997, nuestro país se propone ampliar del orden del 30% el tiempo escolar y reestructurar su uso para el mejoramiento de los aprendizajes y de la innovación pedagógica en las escuelas subvencionadas. Se amplía entre 6 y 8 horas semanales como tiempo de libre disposición de los establecimientos, para que puedan desarrollar actividades definidas en función del proyecto pedagógico e intereses de los estudiantes.

La extensión de la jornada pretendía mejorar los aprendizajes, reconociendo que el mayor tiempo es un factor que afecta positivamente al aprendizaje, el trabajo técnico de los docentes y la gestión del establecimiento. Y también para lograr mayor equidad en la educación, ya que la JEC permitirá atender a la población de alto riesgo social y educativo, igualando las oportunidades de aprender para todos los estudiantes de establecimientos educacionales subvencionados y no sólo a un sector minoritario y privado como había sido hasta entonces (García Huidobro y Concha, 2009).

La evidencia finalmente nos señala que este tiempo adicional ha sido usado para el apoyo pedagógico a los alumnos en la forma de reforzamiento en lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e inglés. Las actividades de libre disposición no relacionadas con materias del currículo, son: computación (43,9% de los centros), deportes (28,4% de los centros) y actividades artísticas (García Huidobro y Concha, 2009).

La equidad buscada en la JEC sigue siendo una ilusión, ya que, en el sistema privado, la oferta complementaria deportiva y también artística es amplia y diversa, profundizando por una parte las áreas obligatorias de música y artes visuales, y ofreciendo el desarrollo de otras áreas artísticas, especialmente de artes escénicas (teatro, danza, circo), bajo la perspectiva de talleres extra curriculares, como también en colaboración con las demás disciplinas obligatorias.

De acuerdo a los resultados de PISA 2015 y los análisis que hace la Agencia de Calidad, los tres factores asociados a mayores aprendizajes en los/as estudiantes son: 1) la expectativa de llegar a la educación superior; 2) que los estudiantes hayan asistido a una

sala cuna, y 3) que la escuela cuente con una oferta complementaria de actividades extra programáticas. De ahí que una de las recomendaciones que hace la Agencia para mejorar y avanzar en una educación más integral es priorizar recursos y tiempos de la JEC en actividades de desarrollo integral definidas con la comunidad.

1.5. Las condiciones de las escuelas para el desarrollo de las artes

Como señalé, el currículum considera la obligatoriedad de las artes visuales y la música para cerca del 70% de los estudiantes de nuestro país, pero bien sabemos que este acceso no asegura que en la práctica ello se cumpla, ni menos que signifiquen experiencias de aprendizaje de calidad.

En el año 2011, la oficina de OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) en Chile desarrolló un pequeño y significativo estudio sobre la calidad de la educación artística en el gran Santiago. Las conclusiones de éste fueron muy elocuentes en relación a las precarias condiciones en que se enseñan las artes en las escuelas, especialmente en aquellas de dependencia pública. Y vino a explicar en gran parte el porqué de la marginalidad de las artes en las escuelas, de la calidad de la enseñanza en artes y del bajo concepto que se tiene de su participación en el proceso educativo y la formación integral de las personas.

Tal vez lo más sorprendente del estudio fue la radiografía al perfil de los/as docentes que tiene a su cargo la enseñanza de las artes, ya que evidencia que solo el 34% de los docentes que imparten educación artística cuenta con una especialidad en el área, y un 15% son artistas (licenciados en arte), y por lo tanto, más de la mitad de los docentes que enseñan arte son profesores sin la especialidad (51%). Si bien, este grupo posee herramientas pedagógicas y metodológicas generales, no manejan con profundidad los contenidos específicos, el léxico adecuado, las técnicas y los recursos básicos necesarios para impartir satisfactoriamente los objetivos planteados para la educación artística, que aseguren experiencias y aprendizajes de calidad.

Más preocupante es que esto se incrementa significativamente en los establecimientos públicos (municipales), donde el número de docentes sin la formación adecuada alcanza al 79%, contra un 14% de docentes especialistas. En el sistema privado solo el 33% de los docentes no cuenta con especialidad, una señal más de desigualdad e inequidad.

Otro dato importante de este estudio se observa en los niveles de enseñanza, ya que se produce una relación inversa entre la cantidad de horas de artes y los perfiles docentes, ya que en los primeros cuatro años de EB, tiempo de mayor presencia de las artes en el plan de estudios (4 horas), se concentra el mayor porcentaje de docentes sin especialidad (68%). En el segundo ciclo básico (3 horas) es un 38% y en la enseñanza media (2 horas) el porcentaje de no especialistas es el más bajo (7%).

La perspectiva futura es aún más preocupante, ya que, de acuerdo a un estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música (CNCA, 2014), desde el año 2011, no hay una exigencia del Mineduc a las universidades para que en las carreras de enseñanza básica se ofrezca formación en las áreas artísticas, a no ser que cuente con especialidad. El impacto de esta medida es de las 49 escuelas de formación de docentes 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. En cambio, un 37% de estas considera solo una asignatura o

ninguna en toda su malla. Esto se agrava ya que actualmente, ninguna de las universidades chilenas ofrece la especialidad artística para la pedagogía básica.

Una nueva evidencia para concluir que en un altísimo porcentaje, quienes tienen hoy a cargo esa responsabilidad, y quienes la tendrán por varios años más, no cuentan con las competencias para la enseñanza artística, y por lo tanto, no están en condiciones de asegurar experiencias de calidad que permitan los aprendizajes esperados, principalmente en la escuela pública debido a que en un alto porcentaje, en la enseñanza privada, las horas de artes son asumidas por docentes especialistas de enseñanza media, habilitados para ejercer en enseñanza básica.

2. La visión: de la educación artística al arte-educación

2.1. Una sociedad más equitativa por una escuela más inclusiva

La visión teleológica de la Reforma Educacional de nuestro país no es otra que el acercarnos a una sociedad más inclusiva y más igualitaria, como consecuencia de una educación más inclusiva y más igualitaria, donde equidad y calidad van unidas. Así lo señaló en su momento el Ministro de Educación:

En un mundo global, desafiante e integrado, el desarrollo de un país depende cada vez más del talento, civilidad y creatividad de las personas. El futuro de nuestra economía y cohesión social, así como del desarrollo cultural y democrático de Chile, dependen significativamente de la Educación que seamos capaces de darnos y construir. (Eyzaguirre, 2014, p. 2)

Visualizamos una escuela que en su convivir construye comunidad, que en su cotidiano promueve, respeta y valora la diversidad de visiones y expresiones sociales y culturales, la diversidad de capacidades y motivaciones, asumiendo la diferencia entre personas y culturas como un hecho natural, como una oportunidad de desarrollo social y económico, individual y colectivo. Una escuela que valora, recoge y promueve la diversidad de los territorios culturales, incorporando más espacios y experiencias que favorezcan el desarrollo de la multiplicidad de inteligencias y formas de representación. Un modelo que aborde los procesos, en sus causas y consecuencias, de manera compleja, reflexionando desde un paradigma de interdependencia y no de independencia.

Es una escuela que asume un rol más allá de la transmisión de un corpus determinado y acotado de datos, de información en su mayoría pretérita y descontextualizada, desarrollando habilidades para acceder a ella, para construir filtros, configurarla y hacer conexiones. Una escuela capaz de asumir un papel más crítico, reflexivo y propositivo de los procesos contemporáneos, y más activa en el cambio a los modelos dominantes.

Es una escuela que va abandonando el rol de reproducción irreflexiva de “verdades eternas”, transparentes en su accionar social, cultural y político, para asumir con mayor responsabilidad la función de diseñar, ejecutar y evaluar una oferta de experiencias de aprendizaje, desde una perspectiva de construcción social del conocimiento, y con ello un rol más político para la “creación” de una sociedad más colectiva, inclusiva e incluyente.

Si bien las demandas a la escuela son múltiples, sigue siendo por excelencia el espacio para la formación integral de la persona, para que los niños, niñas y jóvenes aprendan a ser personas, a con-formar su autonomía en la interacción con los demás. Necesitamos mantener presente su rol prioritario en la formación de capacidades que permitan tener y desarrollar un proyecto de vida propio.

2.2. Una nueva relación arte-educación y el mundo contemporáneo

¿Cómo es la participación de las artes en esta educación más inclusiva?

“Sin arte no hay reforma” es el eslogan de una campaña pública iniciada en Chile, el año 2016, por MISEA (Movimiento Interdisciplinario y Social por la Educación Artística), a la que han adherido muchas agrupaciones de artistas profesionales y otros grupos sociales, estudiantiles y comunitarios. Y podría ser una buena síntesis de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, organizada por UNESCO (2010), también conocida como la “Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística”.

Estos objetivos son: 1) Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad. 2) Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución. 3) Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Lo que nos dice UNESCO (2010) es que las artes son una herramienta política, eficaz para colaborar en la solución de los problemas sociales y culturales de la sociedad contemporánea. Efectivamente una Reforma sin la participación protagónica de las artes no está completa y perderá efectividad. Pero para que las artes, en sus principios y sus prácticas, realmente contribuyan en el propósito de cambio, deben estar concebidas e implementadas con estándares de calidad. No basta con el acceso, que obviamente es la base de esta estructura, es fundamental la oferta sea, en todo su proceso, de gran calidad.

Se le señala al sistema escolar contemporáneo un nuevo rol de las artes. Un rol político, que contrasta con la realidad de la mayoría de las escuelas, enfocadas en paradigmas expresionistas, y peor aún, ancladas desde hace años en un quehacer práctico, de manualidades y habilidades técnicas (Errazuriz, 1994).

Si lo que nos demandan o desafían es a contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo, cabe preguntarse ¿por qué no se utiliza el arte contemporáneo como recurso habitual de la educación artística? ¿Por qué no se incorpora el arte actual, el arte del tiempo de los estudiantes, como contenido habitual de la educación?

El arte contemporáneo es precisamente eso, contemporáneo, emergente, con características actuales, de lo que hay hoy en todos los sitios. No ocurre lo mismo con Monet, con Velázquez, con Miguel Ángel, figuras capitales de la historia de las artes visuales occidentales, pero no precisamente obras actuales ni con las características de las obras actuales: tecnología, temas candentes, retórica. (Acaso, 2009, p. 126)

Si el arte contemporáneo se entiende, no solo como contenido sino como formato, la “enseñanza” del arte contemporáneo requiere una pedagogía coherente con ello. Esto nos pone nuevamente en el cuestionamiento sobre el perfil del docente, sobre la formación artística y pedagógica de quienes enseñan artes. Es evidente que un/a docente sin la formación adecuada en arte contemporáneo, difícilmente podrá dar el salto hacia una nueva concepción de la pedagogía artística. No podrá, por ejemplo en artes visuales, salir de la contemplación de la obra (el resultado) y adentrarse en la comprensión de la experiencia artística (el proceso de creación). Y se mantendrá en el acto más restringido de la apreciación, donde, por ejemplo, la importancia de la obra ya viene declarada, con límites pre establecidos para ver y pensar, por lo mismo, no afecta a cuestionamientos

que conduzcan a comprensiones propias y originales, a generar nuevas problematizaciones, reflexiones y transformaciones, restando su aporte y contribución, en propiedad con la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

El énfasis de una nueva educación artística no puede ser la obra de arte en sí, no se trata de centrarse solamente en el artista y su creación, sino de ir alrededor de la obra, de buscar “analizar los distintos aspectos de la obra de arte para estimular situaciones de pensamiento similares a las que llevaron a la creación de esas obras” (González, 2015, p. 26). El objeto de arte en sí deja de ser prioritario, se trata de centrarse en su potencial como generador de pensamiento transformativo. “Debemos examinar cómo el pensamiento detrás del quehacer artístico puede transversalizar todas las otras disciplinas” (p. 27) Esta visión del arte como meta-disciplina es el trasfondo del concepto y del proyecto Arte como Educación (ACE), liderado por Luí Camnitzer, quienes se plantean en el propósito de fomentar procesos para flexibilizar la mente, procesos de pensamiento para la innovación y la transformación en cualquier situación de enseñanza y aprendizaje. El objetivo entonces es educar para la autonomía; preparar al individuo para discernir críticamente la información; y hacer conexiones inesperadas de manera transdisciplinaria, rompiendo los límites disciplinarios.

2.3. ¿Educadores artistas o artistas educadores?

Con lo anterior, se tensiona y establece una nueva relación entre arte y educación, más allá del trabajo conjunto y en colaboración entre artistas y educadores, se tratará de convertirse en artistas educadores y en educadores artistas (Camnitzer, 2016) y empujar todos en una misma dirección. En esta nueva relación, de límites diluidos y membranas permeables, el artista/educador “sabe dónde está el poder y su misión es señalar el lugar, facilitar el acceso y lograr la redistribución” (Camnitzer, 2016, p. 21).

Romper esta dicotomía arte-educación, es uno de los grandes retos de las prácticas contemporáneas, procurando dejar atrás la obsolescencia del modelo moderno:

Hoy es el día en el que debemos de reivindicar la necesidad de ejecutar un cambio en las teorías y en las prácticas de la educación artística y emigrar del paradigma de las manualidades al de la educación artística como vehículo de conocimiento.
(Acaso, 2009, p. 119)

El propio Camnitzer acuña el concepto “pensar arte” en contrapunto con uno de los objetivos clásicos de la pedagogía artística como es la apreciación del arte. Esta última es una acción de consumo, por lo tanto autoritaria vertical, siempre en peligro de colonizar, en cambio “pensar arte” es algo activo, un mecanismo anti-colonial ya que implica una nueva distribución del poder, es una metodología para formular y resolver problemas, y un mecanismo de liberación y por lo mismo, de conquista de autonomía para el estudiante.

Lo radical del modelo de arte-educación que sostiene “pensar arte”, es dar el paso a proponer

la participación en el proceso creativo del artista, de igual a igual, compartir el poder creativo después de entender qué relación tiene con el propio poder, y ver a donde lleva ese camino común. En ese trayecto, el que era un recipiente de la obra ahora se convierte en un co-creador. Quizás uno mejor, quizás uno peor, o meramente uno distinto. (Camnitzer, 2016, p. 16)

2.4. Estándares de calidad de la educación artística

El segundo objetivo de Seúl vimos que se detiene en la calidad de las actividades y los programas de educación artística, tanto en su concepción como en su ejecución. Esto implicaría: acordar normas de calidad elevadas teniendo en cuenta las necesidades, la infraestructura y los contextos culturales locales; una formación sostenible al alcance de educadores, artistas y comunidades; un intercambio entre la investigación y la práctica; y por supuesto, propiciar la colaboración entre educadores y artistas en las escuelas y los programas extraescolares

Diversos estudios nacionales e internacionales han buscado traducir el concepto de calidad en educación artística (Bamford, 2004; CNCA, 2013). Los factores más destacados son: la colaboración activa entre escuelas e instituciones artísticas (artistas, profesores y comunidad local); la responsabilidad compartida en la planificación, implementación y evaluación; que ofrezca oportunidades de exposición y representación pública; que combine o dialoguen paradigmas entre educación en artes (formación disciplinaria) y a través de las artes (aprendizaje con enfoque artístico y creativo); rica en elementos para la reflexión crítica, la resolución de problemas y experiencias para asumir riesgos; capaz de desarrollar una mentalidad inclusiva, abierta a la posibilidad de todos/as; y que desarrolle estrategias de valoración del aprendizaje, la experiencia y la evolución de cada estudiante.

Todos estos factores son posibles de demandar a la gestión pedagógica de la escuela. Sin embargo hay condiciones externas a ésta que también deben darse, entre ellas, las más relevantes son los procesos de formación inicial y continua de profesores/as y artistas, como también de estructuras administrativas flexibles, de mayor autonomía local, que ofrezca límites más permeables entre la escuela y la comunidad.

En cuanto a lo primero, como ya lo vimos anteriormente, las garantías no están dadas, particularmente en el sistema municipal chileno. La segunda condición tampoco está garantizada, ya que la burocracia administrativa del sistema escolar formal es cada vez más estricta, robusteciendo y no flexibilizando los límites físicos de la escuela, ampliando la “caja negra” ya no solo al aula sino que al espacio educativo en general. Por diversos motivos, algunos más justificados que otros, hemos ido aislando a la escuela de su comunidad y por lo tanto, de los procesos sociales y culturales de su entorno, con consecuencias importante no solo desde la construcción social de los barrios y las comunidades, también desde los procesos de aprendizaje mediados por textos y tecnologías uniformes y uniformantes, sin espacio para en entrelace de los textos con los contextos, con la consecuente desvinculación de los procesos de aprendizaje de los procesos sociales, culturales y políticos de su territorio.

“Conocer y comprender el mundo en que se vive”, una de las once capacidades para la formación del bienestar subjetivo (PNUD, 2012), se ve amenazada permanentemente por esta falta de pertinencia de la educación, por una experiencia escolar débil en esta dimensión, por una educación alejada de la realidad que viven los niños, niñas y jóvenes, que les permita comprender y adaptarse al mundo que habitan hoy.

2.5. ¿Qué evaluamos y cómo evaluamos?

Desde esta comprensión de la calidad de los procesos y las experiencias artísticas en la educación, es fundamental la pregunta por la evaluación. Seúl señala al respecto,

“establecer sistemas de evaluación de gran calidad, con el fin de velar por el desarrollo cabal de los estudiantes en la educación artística” (UNESCO, 2010).

Si el centro de la experiencia artística está en el proceso y no el producto, es coherente sostener modelos de evaluación más procesuales que de síntesis, más aún cuando la lógica del resultado se asocia más a lo cuantitativo, a las respuestas únicas correctas y anticipadas al momento de la planificación de una actividad de aprendizaje.

La complejidad de la experiencia vivida a lo largo de una secuencia de educación artística y cultural hace problemática su reducción a una serie de comportamientos elementales. (...) La medida de un efecto no da cuenta de su intensidad, ni tampoco de su calidad. (Lauret, 2008, p. 139)

Una de las capacidades más relevantes que aporta la experiencia artística en el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes es justamente la capacidad de ser original, es decir, de construir su propia respuesta desde una mirada personal y singular del mundo, para lo cual observa Lauret (2008), debemos dejar atrás los ejercicios concebidos con una sola opción de respuesta buena, fomentado por educadores que además de conocer la solución, conocen muy bien los métodos que hay que usar para alcanzarla. Para ello, la planificación no conoce un resultado con anterioridad, sino que promueve y genera procesos abiertos para la construcción personal de estas.

Un proceso artístico bien mediado por los/as educadores, permite y promueve la capacidad de imaginar, de ver anticipadamente, de traer a presencia una imagen no presente, prefigurada en su interior. Aprende a planificar cómo materializar esa imagen, desarrollando con ello el ingenio y la articulación de actividades creativas. En este proceso, los/as estudiantes dialogan con sus facilitadores, con sus pares, y principalmente aprenden a dialogar consigo mismo, desarrollando la actitud de escuchar la interioridad para situarla en el mundo. Formula problemas y los resuelve, anticipando posibilidades que somete a evaluación en el hacer.

En este proceso, lo racional y lo irracional comparten escena, desarrollando con ello la aptitud para soportar la tensión de la respuesta rápida, abriéndose a soluciones “no racionales” y a otra relación con el tiempo.

Las experiencias artísticas aportan a flexibilizar la mente y desarrollar la autonomía, lo que supone el desarrollo de la autoestima, de la confianza en sí mismo. Es tan importante, de acuerdo a la visión de Lauret (2008), el ejercicio de originalidad, de singularidad, como de someterse a la mirada, a la evaluación de los otros, ubicando permanentemente el trabajo del estudiante en el mundo, en su mundo.

Desde esta perspectiva, y volviendo a las once capacidades que inciden el bienestar subjetivo (PNUD, 2012) podemos reconocer la oportunidad única de las artes en la formación en los niños, niñas y jóvenes de muchas de éstas. En el citado estudio del PNUD y UNICEF (Villalobos y Valenzuela, 2012), se analiza el currículum, reconociendo cómo las artes colaboran explícitamente en tres de ellas: experimentar placer y emociones; tener vínculos significativos con los demás; y conocer y comprender el mundo en que se vive.

Concordando con ello, estimo que este análisis es muy reducido al potencial de las artes en el desarrollo de otras capacidades. Por ejemplo:

- Conocerse a sí mismo y tener vida interior: en la capacidad de ser original, con respuestas propias que promueven una mirada personal, reflexiva, que escucha su interioridad.
- Participar e influir en la sociedad: cuando el resultado no es conocido con anterioridad y siempre se encuentra por construir, aportando nuevas visiones, nuevas ideas, desarrollando la creatividad y la innovación.
- Sentirse seguro y libre de amenazas: encontrando las certezas en la capacidad de formular y resolver problemas, y desarrollar nuevas formas de expresión, sometidas al juicio de los otros.
- Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos: el derecho a imaginar y crear, el derecho a equivocarse y a aprender de esto, el derecho a ser único, original.
- Tener y desarrollar un proyecto de vida propio: no solo el proyecto artístico como opción de realización personal, por sobre todo, en la capacidad de planificar y anticipar, y en la construcción de una mirada personal y singular del mundo.

Es claro que para que las artes desplieguen todo su potencial educativo no basta con asegurarle su tiempo y espacio en el currículum, se requiere que lo que allí suceda sea realmente una experiencia artística, capaz de potenciar en los/as estudiantes un pensamiento independiente, crítico y generador. Esto supone poner atención a la planificación, el desarrollo y también la evaluación de los procesos y los productos, con estándares de alta calidad pedagógicos y artísticos.

3. La colaboración del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en la transformación del modelo de educación artística

3.1. La visión transformadora: La colaboración entre los sistemas

Como analizamos en el punto anterior, el currículum nacional, tanto en sus objetivos de aprendizaje, como en su plan de estudios, no es suficiente para desarrollar todo el potencial formativo de las artes como vehículo eficaz en el desarrollo las capacidades asociadas al bienestar subjetivo. Tampoco los docentes, en su mayoría sin la formación disciplinar y pedagógica para desarrollar los planes de estudio más allá de lo elemental, pueden ofrecer experiencias artísticas de calidad que den un salto cualitativo desde una pedagogía de reproducción o expresionista, hacia una educación artística como vehículo de conocimiento, de transformación y desarrollo humano.

La colaboración de artistas y creadores en este proceso es fundamental, ya sea de manera individual o colectiva, desde el espacio escolar o desde los centros artísticos y culturales, ofreciéndole a los niños, niñas y jóvenes (NNJ), como también a los docentes, la posibilidad de participar del proceso de problematización, creación y producción de obras, como también en la capacidad de expresar sus visiones sobre el mundo contemporáneo. Este es el ánimo y convicción del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) reflejado en sus programas, como también en la colaboración amplia con el

sistema escolar formal, a través del Plan Nacional de Artes en la Educación (2015-2018), levantado en conjunto con el Mineduc.

3.2. Dos programas en curso del CNCA

Programa ACCIONA

El programa de Fomento del arte en la educación, ACCIONA, sucesor del programa Okupa (2007), tiene como fin aportar a la calidad de la educación a través del desarrollo de la creatividad, la formación en artes y cultura, y el desarrollo de capacidades socio afectivas de estudiantes pertenecientes a establecimientos educacionales municipales y subvencionados, con altos índices de vulnerabilidad social.

Sus principales objetivos son:

- Fomentar el desarrollo de la creatividad de las/os estudiantes, en un proceso colectivo y de integración de lenguajes artísticos.
- Generar espacios educativos que vinculan la experiencia cultural local de los y las estudiantes con las experiencias culturales globales, a través de la experimentación y apreciación de las diversas manifestaciones artístico-culturales
- Promover en los NNJ la adquisición de una mirada amplia y cercana respecto del hecho artístico
- Diseñar procesos de aprendizaje que fortalezcan las capacidades socio afectivas, propiciando el desarrollo de la autoestima y la responsabilidad individual y colectiva

Además se propone entregar herramientas de trabajo creativo a las/os docentes titulares de los establecimientos participantes, y contribuir al enriquecimiento del Proyecto Educativo Institucional.

Acciona busca posibilitar experiencias artísticas y culturales de los/las estudiantes, mediante una lógica experimental y participativa, de manera preferente, a través de proyectos artísticos culturales, tanto en el aula como en la escuela, guiados por equipos compuestos por docentes y artistas. Se busca con ello que los NNJ descubran y potencien habilidades cognitivas, emocionales y sociales, por medio del contacto e implementación de producciones artísticas y culturales. Desarrollen, por una parte, un pensamiento divergente, creativo, expresivo y, por otra, habilidades vinculadas al reconocimiento de su/s identidad/es, pensamiento crítico, reflexivo y habilidades vinculadas al ejercicio ciudadano.

Sin duda que uno de los aciertos de este programa es su carácter colaborativo, al desarrollarse a través de duplas formadas por un/a docente/a de la escuela y un/a artista externo a ella, financiado por el CNCA. El proceso, implementado en el transcurso del año académico (7 a 8 meses), considera un diagnóstico inicial y una planificación conjunta para desarrollar el proyecto con un grupo. La reflexión pone al centro a los estudiantes, con sus historias y contextos, sus capacidades y necesidades, y el objetivo de colaborar con sus procesos de aprendizaje y desarrollo integral. Las artes actúan como un vehículo para el desarrollo de la creatividad, la construcción de conocimiento y la formación de ciudadanía.

Acciona es un programa que se hace cargo de la desigualdad de los capitales culturales, particularmente de las condiciones de acceso cultural, acortando brechas a partir de experiencias artísticas y culturales. Una forma de acceso, no en lógica de apreciación del patrimonio artístico nacional, sino desde un ejercicio activo de experimentación que permitan desarrollar un pensamiento crítico y creativo, capaz de reflexionar sobre los territorios, además de promover la construcción de una mirada individual y colaborativa. Se entiende como un proceso de educación en artes que permite el desarrollo de mayores y diversas habilidades técnicas y hábitos artísticos.

Programa CECRA

Desde el año 2014, el CNCA, está desarrollando el programa Centros de creación (CECREA), entendido como un “sistema de experiencias y procesos creativos de aprendizaje”, que permite que niños, niñas y jóvenes (NNJ) indaguen, experimenten, jueguen, conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos, a través de proyectos y “laboratorios” de aprendizaje creativo. Es un programa que se desarrolla fuera del espacio escolar, en instalaciones propias o comunitarias, con el fin de colaborar y complementar el proceso formativo tradicional.

Apostamos al desarrollo integral de los NNJ, reconocidos como ciudadanos, con derechos y comprometidos con la construcción y transformación creativa de su mundo. Por ello el propósito del programa es que éstos accedan a experiencias de aprendizaje diversas, que desarrollen, de manera entrelazada, sus capacidades creativas y ciudadanas en un enfoque de derecho. Si bien estas experiencias responden al conjunto de derechos reconocidos por la Convención de los Derechos del Niño, se pretende facilitar y potenciar, por sobre todo, el derecho a imaginar y crear.

Al visualizar a los NNJ como participantes activos de diversas experiencias y procesos de aprendizajes creativos, el primer paso es entender (y ejercer) un co-protagonismo de NNJ y adultos, esto es un cambio en la relación de poder de los modelos pedagógicos tradicionales. Se pretende equilibrar la definición y ejecución de roles entre NNJ y adultos, bajo una lógica de horizontalidad en el quehacer. Un principio fundamental en CECREA es que todo lo que pueda ser hecho y decidido por NNJ, debe ser hecho y decidido por ellos y ellas. El fin es promover y fomentar la autonomía.

El modelo pedagógico de CECREA (figura 1) es un sistema de experiencias, donde se entrelazan laboratorios, proyectos colaborativos y escuchas creativas. Un “laboratorio” es un proceso de aprendizaje en que convergen artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad, permitiendo que NNJ indaguen, experimenten, jueguen, conversen, se cuestionen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos. Se distinguen cuatro modalidades de laboratorios: creativos, de comunicaciones, maestranzas y de autogestión. En un “proyecto colaborativo”, convergen varios laboratorios para el desarrollo de un producto, obra o intervención de escala comunitaria. Por su parte, las “escuchas creativas” son procesos transversales de consulta permanente y trabajo colaborativo, donde NNJ piensan e imaginan permanentemente el programa, integrándose a la gestión del centro.

En el modelo pedagógico se distinguen dos líneas de contenidos y capacidades: ciudadanía y creatividad. El concepto de convergencia, transversal al programa, implica que cualquier actividad o proceso debiese tributar al desarrollo de las habilidades y capacidades de estas dos áreas. De ahí el sentido inicial de convergencia social y

disciplinar para el objetivo esperado en el desarrollo integral de los NNJ, materializada en la formación de una ciudadanía creativa.

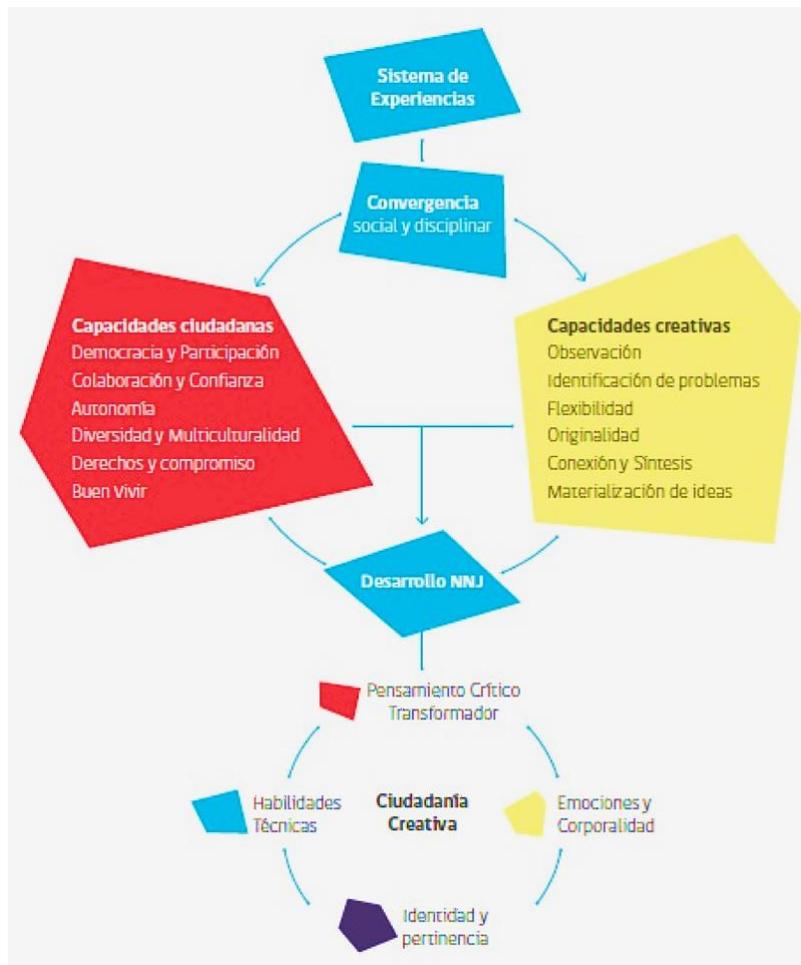


Figura 1. Modelo pedagógico CECREA

Fuente: Elaboración propia.

En este sistema de experiencias, buscamos la formación de ciudadanos/as creativos/as, NNJ con un pensamiento crítico transformador y productivo, capaces de reconocer sus emociones y disposiciones corporales para la acción, con identidad o pertenencia social y cultural y con habilidades técnicas que les permita concretar propuestas de transformación.

Es un programa que nos permite emigrar del espacio de la educación artística tradicional, para ir al espacio del conocimiento emancipador, desarrollado a través de un proceso complejo, con un modo de trabajo convergente, lo que María Acaso (2014, p.12) define como una “remezcla creativa”.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

- Acaso, M. (abril, 2014). La educación artística como vehículo de conocimiento. Conferencia presentada en el *II Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Bamford, A. (2004). *El factor ¡Wuuu! El papel de las artes en educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles: Competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. M. Reimers y C. K. Chung (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI* (pp. 67-108). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Camnitzer, L. (septiembre, 2016). Educación, arte y Latinoamérica. Conferencia presentada en *IV Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano: Una revisión al caso chileno PNUD y UNICEF*. Santiago: LOM.
- CNCA. (2013). *Completando el modelo educativo: 12 prácticas de educación artística en Chile*. Santiago: CNCA.
- CNCA. (2014). *Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de artes visuales y música*. Santiago: CNCA.
- Eisner, E. (1979). *The educational imagination*. Londres: Macmillan.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y curriculum: Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Errazuriz, L. H. (1994). *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Eyzaguirre, N. (2014). *La reforma educacional. Primeras iniciativas legislativas*. Recuperado de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/presentacion_camara_diputados_02_06_2014.pdf
- García Huidobro, J. E. y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: La experiencia chilena*. Santiago: CEPPE.
- González, M. (septiembre, 2015). *El proyecto "Arte como educación"*. Conferencia presentada en el *III Seminario Internacional de Educación Artística*. Santiago.
- Lauret, J. M. (2008). Estado actual de la investigación en evaluación de efectos de la educación artística en niños(as) y jóvenes. En CNCA. (Ed.), *La educación artística. Desafíos para un acceso democrático y de calidad* (pp.135-160). Valparaíso: CNCA
- Mineduc. (2014). *El sistema escolar en Chile no funciona bien*. Revista Educación, 370, 13-41.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- OEI. (2011). *Estudio sobre el estado actual de la educación artística en la región metropolitana*. Santiago de Chile.
- PNUD. (2012). *Desarrollo humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: El desafío de repensar el desarrollo*. Santiago: PNUD
- Robinson, K. y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Madrid: Grijalbo.
- Rojas, M. T. y Falabella, A. (agosto, 2012). Estrategias educativas de las clases medias: Opciones, deseos y dilemas. Trabajo presentado en las *Primeras Jornadas Clases medias en Chile y América Latina*. Santiago.
- Schleicher, A. (2015). Chile, la OCDE y la desigualdad en educación: El sistema escolar en Chile no funciona bien. *Revista de Educación*, 3, 11-24.

UNESCO. (2010). *Agenda de Seúl 2010: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl: UNESCO.

Villalobos, C. y Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. doi:10.4067/S0718-88702012000200005

Breve CV del autor

Pablo Rojas Durán

Arquitecto, Universidad Católica de Valparaíso (Chile); Licenciado en Educación y Profesor de Artes Plásticas, Pontificia Universidad Católica de Chile; Magister en Política Educativa, Universidad Alberto Hurtado (Chile). Desde el año 2015, Jefe Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile; anteriormente Jefe del Departamento de Ciudadanía y Cultura, y Jefe de la Sección de Educación de la misma institución. Además ejerce la docencia en el Magister de Educación Artística de la Universidad UPLA de Valparaíso. Y anteriormente en otras universidades del país en materias de educación artística, arquitectura y diseño. ORCID ID: 0000-0003-3056-1434. Email: pablo.rojas@cultura.gob.cl