

## Educación artística en América Latina y el Caribe, los desafíos de la formación docente.

### El caso de Chile y las Artes Visuales.

Arts education in Latin America and the Caribbean, the challenges of teacher training.  
The case of Chile and the Visual Arts.

**Maciel Morales Aceitón<sup>1</sup>**

UNIVERSITÉ PARIS-CITÉ. LABORATORIO EDA ÉDUCATION, DISCOURS, APPRENTISSAGES (UR 4071)

 <https://orcid.org/0000-0002-8441-589X>

**Resumen.** Este trabajo se centra en las problemáticas y los desafíos focalizándose en la formación y desarrollo profesional docente en América latina y el Caribe. La primera parte presenta algunos fundamentos de por qué es necesario enseñar arte en las escuelas y da cuenta de la situación de la asignatura en el contexto escolar de diferentes países de la región. La segunda parte se concentra en la formación docente, destacando las tensiones y carencias de la formación de profesores en Educación artística. A nivel regional observamos que existe una enorme cantidad de profesores con escasa o nula formación artística que imparten la asignatura. También encontramos marcadas diferencias en la formación de profesores según el carácter público o privado de los establecimientos en donde éstos se desempeñan. Así, en países como Chile, Colombia o El Salvador, por ejemplo, son las escuelas privadas las que cuentan con un mayor porcentaje de profesores especializados en la materia. Se propone profundizar el caso de Chile y las artes visuales, a partir de un trabajo de terreno en donde se observaron y entrevistaron a 44 docentes de la región metropolitana pertenecientes a diferentes tipos de establecimientos escolares.

**Palabras claves.** educación artística, américa latina, formación docente.

**Abstract.** This paper focuses on the issues and challenges to the training and professional development of teachers in Latin America and the Caribbean. The first part explains why it is necessary to teach art in schools and gives an account of the situation of the subject in the school context in different countries in the region. The second part focuses on teacher training, highlighting the tensions and shortcomings of teacher training in Arts Education. At the regional level, we observe that there is an enormous number of teachers with little or no arts training who teach the subject. We also found marked differences in the training of teachers depending on the public or private nature of the establishments where they work. For example, in countries such as Chile, Colombia or El Salvador public schools have a higher percentage of teachers specialised in the subject. This article proposes an in-depth study of the case of Chile and the visual arts, based on fieldwork in which 44 teachers from the metropolitan region belonging to different types of schools were observed and interviewed.

---

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de París-Cité. Master en Ciencias de la Educación, Universidad París VIII Vincent-Saint Denis. Master en Estética e Historia de las Artes Universidad París VIII Vincent-Saint Denis Licenciada en Artes Plásticas, Universidad de Chile. Mail. [macimora@gmail.com](mailto:macimora@gmail.com). Contribución CRediT (Contributor Roles Taxonomy) Administración, adquisición, análisis, conceptualización, escritura, redacción.

**Key words.** arts education, Latin America, teacher training.

## Introducción

Este artículo se centra en las problemáticas y los desafíos de la enseñanza del arte, focalizándose en la formación y desarrollo de docentes en América latina y el Caribe, analizando el caso de Chile y la asignatura de Artes Visuales.

En un primer momento se presentan algunos fundamentos de por qué es necesario enseñar arte en las escuelas a partir de autores como Eisner (6), Gardner (34), Lagoutte (55) Barbosa (19). Se expone la situación de las artes en el contexto escolar de diferentes países de la región y se propone profundizar en la formación docente, destacando las tensiones y carencias de la formación de profesores en Educación artística. En un segundo momento se propone profundizar la realidad chilena. A partir de un trabajo de terreno en doce establecimientos de la región metropolitana, en el cual se observaron y entrevistaron a 44 profesores y profesoras de primero ciclo que realizan clases de artes visuales, se analizarán las características de este universo para comprender de qué manera se constituye la clase de artes visuales, cómo los profesores la desarrollan y con qué herramientas teniendo una perspectiva regional. Así, sobre la base un análisis bibliográfico de la justificación y del estado de la educación artística en la región y a partir de un trabajo de campo se propone reflexionar en torno a cuál es la realidad de Latinoamericana y del Caribe en relación con los docentes que enseñan artes en las escuelas. ¿De qué manera los países de América Latina y el Caribe se enfrentan al desarrollo profesional docente en esta área? ¿Cómo es la formación de profesores en Educación artística? ¿Qué sucede en Chile?

## La enseñanza de las artes como disciplina en las escuelas

La enseñanza de las artes como disciplina en la escuela es un tema complejo en el que se conjugan diversos elementos. La bibliografía en la materia es amplia y por ello propondremos un breve marco conceptual que recopila ideas y autores que consideramos más relevantes para entender estas problemáticas. En su libro «Educar la visión artística», Eisner (2) propone dos tipos de justificaciones de porqué es importante enseñar arte en las escuelas: una de ellas de corte contextualista y otra de carácter esencialista. La corriente contextualista se funda en la idea de enseñar arte para conseguir un objetivo mayor. La educación artística se justificaría así en su capacidad de vincularse a las diversas necesidades de la sociedad y también en función de la mejora del contexto socio-educativo. La corriente esencialista, en cambio, entiende el arte como un elemento que contribuye a la experiencia y el conocimiento humano, poniendo énfasis en los elementos únicos y propios del arte. El autor explica que este modelo se opone a la justificación contextualista, porque el interés de la educación artística no reside en el contexto, sino en el valor intrínseco del arte. Pero finalmente Eisner concluye que el principal valor de las artes en la educación, independientemente del tipo de corriente que adoptemos, es proporcionar conocimiento del mundo. De este modo, la función del arte a lo largo de la historia ha sido y sigue siendo la construcción de realidades, permitiendo ampliar nuestra comprensión del mundo. Gardner (36) refuerza esta idea, proponiendo pensar en el desarrollo humano desde una perspectiva artística: el arte representaría una herramienta para el desarrollo de la percepción y de la conceptualización de nuestro entorno. Bajo estas lógicas, Lagoutte (63) afirma que incluso la investigación científica

necesita una mirada estética, ya que, según el autor, la educación artística es una poderosa herramienta de formación en diferentes áreas de conocimiento, en la medida en que permite desarrollar una perspectiva unificadora e interdisciplinaria. Por otro lado, Lucina Jiménez López, directora general del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (Inbal) explica que es fundamental el que la enseñanza de las artes se desarrolle en todos los niveles y en todas las escuelas, independiente de su carácter público o privado. Además, Jimenez (<https://acustiknoticias.com/>) señala que se debe de trabajar para clarificar y entender por qué se enseña arte en las escuelas y así derribar mitos que pueden existir en torno a esta disciplina y para esto “los principios, la metodología y las estrategias pedagógicas serán cruciales en cada contexto, propósito y experiencia, incluso en cada país”. Por otro lado, Barbosa (55) se refiere al término Arte-Educación<sup>2</sup>, explicando que este concepto hace referencia a la idea de las artes en una concepción amplia que no se relaciona directamente con la idea del arte europeo o de Estados Unidos, sino que tiene que ver con algo más identitario de América latina, más popular. En una entrevista Barbosa comenta: “Nosotros con el Arte-Educación queríamos abarcarlo todo, ese arte modelo y el arte del pueblo [...] Me interesaba sostener la idea de que el Arte-Educación eran dos disciplinas que dialogaban.” (p 19). A partir de estos elementos conceptuales, nos preguntamos entonces ¿cuál es la realidad de la educación artística en América Latina y el Caribe?

### La educación artística en América Latina y el Caribe

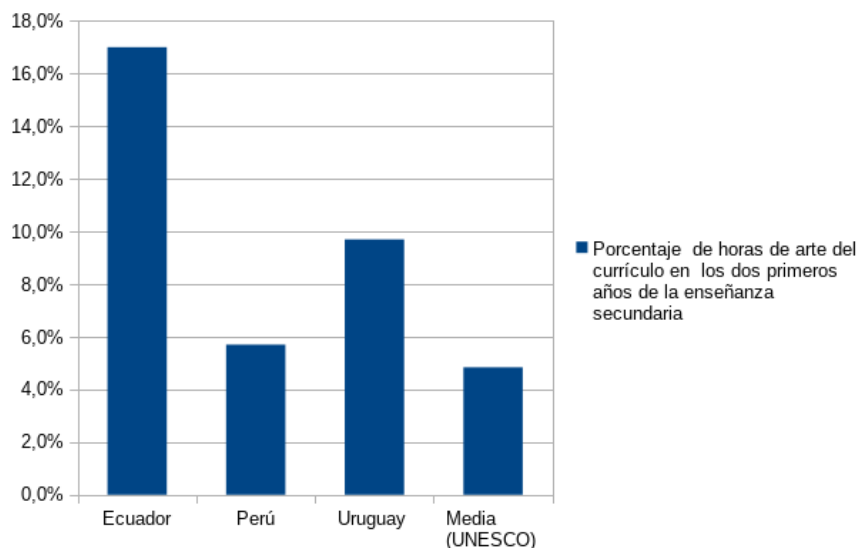
Reflexionando en torno a la importancia de las artes en las escuelas nace la necesidad de preguntarse de qué manera se desarrolla esta disciplina en América Latina y el Caribe. Dar cuenta de manera cabal del estado del arte en la región nos enfrenta a diversos desafíos debido, por una parte, a las importantes disparidades que la caracterizan y, por otra parte, a la distinta disponibilidad de información según los distintos países. En este marco, proponemos una breve presentación de la situación en diferentes países analizando algunos datos recolectados.

Es importante señalar que los datos recogidos corresponden a la enseñanza del arte considerando artes visuales, teatro, música, danza. Según los indicadores de Cultura para el Desarrollo de la UNESCO (2014), en Ecuador, por ejemplo, en el 2009, 17% de todas las horas de clases de los dos primeros años de la enseñanza secundaria deben dedicarse a la educación artística. En Perú en el 2012, es del 5,7% y en Uruguay en 2011, es del 9,7%.

Figura 1. Porcentaje de horas de arte en el currículo por país

---

<sup>2</sup> En una entrevista realizada por Gabriela Augustowsky, el 28 de junio de 2021, Ana Mae Barbosa comenta que no se sabe tan claramente como nace el término Arte-Educación, pero que surge en el proceso de modernización de la enseñanza del arte en 1948 en Brasil y que toma elementos de lo que estaba pasando en Estados Unidos en esa época.



Elaboración personal a partir de los indicadores de la UNESCO (2014)

Es interesante señalar que la puntuación media de los indicadores de la UNESCO se sitúa en el 4,84%. De esta manera, estos datos reflejan una preocupación concreta de la parte de los países mencionados por otorgar un lugar importante al arte en la formación de sus ciudadanos. En Ecuador, donde encontramos el porcentaje más alto de horas de arte, existió una reforma del Ministerio de Educación (1997) donde se reconoce la enseñanza de las artes como fundamental para potenciar la diversidad cultural. En Colombia, en tanto, la educación artística es un componente obligatorio de los planes de estudio de infantil, primaria y secundaria según la Ley General de Educación de 1994. En Guatemala, en enero del 2018 se inicia un proceso de revisión y reestructuración del currículum de la educación artística. En el año 2020, se publica la actualización curricular de la disciplina, las subáreas y se modifica la malla curricular (Lopez 23). Así Oscar Lopez, ex ministro de educación expone que la actualización que se propone en esta área se propone garantizar aprendizajes significativos que “promuevan el desarrollo personal de los estudiantes, con el propósito de que sean conscientes de sus propias posibilidades para actuar en una sociedad compleja que requiere personas creativas y socialmente comprometidas con lo diverso y cambiante” (Lopez 3)

En Chile, en el año 2013, se aprobaron las bases curriculares de las asignaturas de Artes visuales y Música. En este nuevo currículo se da importancia al desarrollo de la creatividad de los estudiantes desde los primeros años de escolaridad. En este sentido, el Ministerio de Educación (MINEDUC) explica en su proyecto que el arte contribuye a la creación de conocimientos valiosos y que no debe considerarse como complemento del desarrollo de otras disciplinas y/o áreas: “el arte puede influir en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, puede contribuir a fomentar la participación social, crear cohesión social y la construcción de la ciudadanía” (OEI, 2011, p. 100, citado en MINEDUC 2016). En este marco, las nuevas bases se centran en la importancia de la alfabetización estética y en la comprensión de obras de arte (Morales p.68). Según el MINEDUC, el nuevo currículo representa un gran desafío en la implementación de la educación artística para los docentes, dada la exigencia que representa. Pero pese a estas directrices, la dotación horaria actual de los planes de estudios de enseñanza básica y media

considera hasta cuatro veces más horas de enseñanza en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, respecto de las artes (Fortalecimiento para la educación artística del MINEDUC 2018). El caso chileno nos permite así observar de manera clara los desajustes entre las intenciones de las políticas educativas y la realidad concreta de las escuelas. A partir de lo expuesto surge una pregunta ineludible: ¿Cómo es entonces la formación de profesores en Educación artística? ¿De qué manera los países de América Latina y el Caribe se enfrentan al desarrollo profesional docente en esta área?

### **La formación docente: tensiones y carencias de la formación de profesores en Educación artística.**

*El educador es un artista: su arte es la educación (Stern 1967)*

La asignatura de artes cuenta con diferentes profesionales que pueden realizar los cursos dependiendo de las normativas de cada país y establecimientos. Encontramos profesores generalistas, profesores especialistas en artes, licenciados en arte, así como artistas que pueden ejecutar las clases. En lo que concierne el rol del profesor que ejerce la asignatura de arte, Lagoutte (75) afirma que el docente debe potenciar y motivar a sus estudiantes a trabajar a partir de su creatividad. Por otro lado, Stern (34) expone que la labor docente y el desarrollo artístico están relacionados de manera estrecha, ya que enseñar es un arte en sí mismo.

En la segunda conferencia mundial de la UNESCO sobre la educación artística (Seúl, 2010) se plantean ciertas directrices en lo que se refiere al mejoramiento de las prácticas docentes en esta área. Se sostiene la importancia de promover y de garantizar una formación docente en materia artística que esté al alcance de todo docente y/o artista que se desempeñe como profesor de arte. El informe propone, entre otras medidas:

“(i) Ofrecer las competencias y los conocimientos necesarios a los docentes [...] (ii) Integrar los principios y las prácticas del arte en la formación previa de los docentes y la capacitación profesional de los maestros en ejercicio; (iii) Velar por que la formación en materia de educación artística sea efectiva [...] Estimular el intercambio entre la investigación y la práctica en la esfera de la educación artística”. (Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística, 2010, p. 6)

Como podemos observar, los países miembros de la UNESCO que adoptaron la Agenda de Seúl, cuentan con un material importante para desarrollar y mejorar la enseñanza del arte. Este documento se centra en la necesidad, como citamos más arriba, de preparar y especializar a los profesores para así poder garantizar una educación artística integral de forma transversal en todos los países. En Haití el 2016, los Ministros de Cultura y de Educación Nacional y Formación Profesional firmaron un acuerdo para la formación de profesores en "Educación Estética y Artística". Este acuerdo tiene como objetivo implementar un programa específico de formación del profesorado que implique el desarrollo y fortalecimiento de las competencias de los profesores, así como su apoyo e inserción en el aula. Sin embargo, pese a las iniciativas de mejoramiento de la educación artística aún se debe trabajar por democratizar las posibilidades de acceder a una educación artística integral desde los primeros años de enseñanza. Giráldes y Palacios (14), en el informe “Educación Artística en Iberoamérica”, plantean que en la mayoría de los países considerados en informe (de un total de 19 países) los profesores de arte de primer ciclo no cuentan con una formación específica en el área, a excepción de algunos establecimientos privados: “Salvo excepciones, el cuerpo de docentes generalistas está conformado por maestros y maestras que no

han recibido la formación inicial adecuada y en la mayoría de los casos no han recibido ninguna formación inicial en artes” ( p. 27).

En Colombia, según los indicadores de la UNESCO (2014), en el 2012, sólo 6,2% del total de los profesores de educación secundaria básica eran profesores de arte. Otro indicador destacable, que se repite en varios países, es la diferencia de la proporción de profesores con formación artística según el tipo de establecimiento donde ejercen: público versus privado. El informe expone que en Colombia hay un mayor porcentaje de profesores de artes en los centros privados (7,7%) que en los públicos (5,7%). Observando los datos recopilados es posible establecer que esta realidad se puede extrapolar a la gran mayoría de países de América latina y el Caribe.

En El Salvador, si bien no disponemos de datos concretos respecto al porcentaje de profesores con formación artística según tipo de establecimiento, Abrego 2010 (citado en Valle 2015) afirma que, de un total de 5.167 centros educacionales, sólo el 7,4% cuenta con profesores especializados en arte. Valle (2015) advierte que hasta el 2011 no existen realmente profesores de educación artística como tal en el sistema público de este país (salvo alguna excepción). En ese sentido, la investigadora agrega que en El Salvador “no hay programas de especialización en educación artística en las universidades autorizadas para la formación de maestros.” (p.125)

### El caso de Chile y las Artes Visuales

En cuanto al caso de Chile, entre los años 1997 y 2014, el Estado propuso diversos programas para mejorar las prácticas pedagógicas y acompañar a los docentes, pero la presencia de las artes visuales en estos programas es muy baja y en algunos casos, nula. A pesar de ello, en el 2013, por primera vez, el estado propone estándares para la disciplina artística. Estos estándares hacen referencia a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que debe tener un profesor de arte. El Ministerio de Educación afirma que el objetivo pedagógico de las artes es contribuir a desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad expresiva; de esta manera, la formación del profesorado debe adaptarse a estos objetivos. Para Orbeta (61) estas normas son herramientas indispensables. Gracias a ellas es posible establecer un nivel mínimo en términos de contenido pedagógico para los profesionales de la educación. En el 2021 se publicaron los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales los cuáles buscaban enriquecer y fortalecer a las y los docentes y otorgar un marco adecuado a la realidad actual. Estos estándares se realizaron a partir del análisis de diversos estudios y experiencias con evidencia internacional poniendo foco en la construcción de un ambiente favorable para las y los estudiantes, estrategias de enseñanza para las y los docentes, énfasis en el aprendizaje socioemocional, oportunidades de aprendizajes equitativos y la construcción de un sistema de apoyo, CPEIP (17).

En relación con el desarrollo profesional docente en el país, un estudio realizado por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE 2014) sobre la enseñanza de las artes en la formación de profesores generalistas, concluye que la inclusión de las artes en la malla curricular de las carreras de pedagogía en las universidades de Chile es bastante baja. El estudio muestra que, de un total de 44 universidades encuestadas, más de la mitad (62%) sólo ofrecen uno o dos cursos de artes en su plan de estudios, mientras que el 8% de las universidades no ofrecen ninguno. El estudio determina que la formación de los profesores generalistas en relación con las artes es escasa y a veces inexistente. Nos enfrentamos entonces a profesores que no están preparados para formar a los estudiantes en las artes, porque su propia formación en el campo es

pobre o inexistente. Orbeta (63) explica que a partir de este estudio se puede observar que la mayoría de las universidades han adaptado su malla curricular a las exigencias del "mercado" centrándose en las disciplinas evaluadas (matemáticas, lengua, ciencias,) en detrimento de las disciplinas artísticas. Asimismo, la investigadora afirma que las nuevas bases curriculares (2012) están siendo aplicadas en el aula por profesores generalistas que no están formados en la disciplina artística, especialmente en los centros públicos. Cobos (64) expone que a partir de este estudio se deduce que en las escuelas públicas el 70% de los profesores que imparten clases de artes visuales son profesores sin especialización en la disciplina.

### Profesores de Artes visuales

Siguiendo los lineamientos de lo ya expuesto, se presenta a continuación el trabajo de terreno que permitirá analizar en profundidad, el caso de Chile. Este terreno se realizó en la región metropolitana. Se observaron y entrevistaron a 44 profesores en 4 establecimientos públicos (EPU), 4 Establecimientos Subvencionados (EPS) y 4 establecimientos privados (EPR). Del total de los profesores que participaron, 16 son profesores especialistas y 28 generalistas.

Tabla 1. Características de la muestra

Docentes	Establecimiento en el cuál trabaja		
	Establecimientos públicos (EPU) 4	Establecimientos Subvencionados (EPS) 4	Establecimientos privados (EPR) 4
<b>Observados</b>	Profesores especialistas 0 Profesores generalistas 18	Profesores especialistas 2 Profesores generalistas 13	Profesores especialistas 5 Profesores generalistas 7
<b>Entrevistados</b>	Profesores especialistas 1 Profesores generalistas 11	Profesores especialistas 6 Profesores generalistas 8	Profesores especialistas 10 Profesores generalistas 8

Elaboración propia

Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos: Una guía de entrevistas semi directivas y una pauta de observación. Para efectos de este artículo se analizaron las siguientes dimensiones: (i) Formación de los docentes, (ii) Herramientas artísticas y percepción de la disciplina, (iii) Rol de los establecimientos, (v) Visión de los docentes en relación con el rol de estado en la educación artística.

#### (i) Formación

En cuanto a la formación de los profesores especialistas el 56,2% de la muestra son licenciados en arte y luego completaron estudios de pedagogía y 43,7% realizaron la formación de profesor de artes visuales. Además, es importante señalar que, del total de los profesores especialistas de la muestra, sólo uno trabaja en una escuela pública. Los profesores generalistas de muestra se pueden clasificar en profesores generalistas con mención (67,85%) y sin mención (32,1%).

En relación con la formación recibida el discurso de los profesores es bastante variado. Algunos explican que la formación no fue satisfactoria y otros tienen muy buenos recuerdos de su paso por la universidad. Es interesante remarcar que al momento de expresar las deficiencias de la formación la mayoría de los profesores especialistas se refieren a carencias de contenido más bien de índole pedagógico y no artístico y en el caso de los profesores generalistas es completamente a la inversa.

El programa de la universidad era un poco básico en relación a contenido pedagógico, no hubo mucho trabajo práctico ... había mucho contenido de currículum, de leyes, pero faltó desarrollar más herramientas pedagógicas. (Profesor especialista, escuela subvencionada)

Después de tres años, tú decides entre la pedagogía o la licenciatura, en mi universidad era así por lo menos. Yo pienso que es un buen método, ya que da una muy buena base, sólida en conocimientos y experiencias artísticas. (Profesor especialista)

En relación con los profesores generalistas, se identificaron contrastes importantes al momento que ellos se expresan de la formación de manera general y cuando comentan los contenidos artísticos en la formación. La mayoría de los entrevistados dice estar conforme con la formación de manera general y que adquirieron herramientas valiosas para poder ejercer la disciplina. Pero al momento de profundizar en los contenidos artísticos, la mayoría de los profesores generalistas dicen encontrar grandes debilidades. Ellos explican, independientemente de la universidad o instituto en el cuál estudiaron, que la formación en cuanto a artes no fue suficientemente buena. Explican que el tiempo otorgado a cursos de arte fue muy insuficiente y por lo tanto no se logró profundizar contenidos artísticos. Algunos profesores van más allá, afirmando que es sus formaciones cursos como didáctica de las matemáticas o ciencias tienen más importancia que el curso de didáctica de las artes visuales.

Mi formación duró cuatro años [...] en el tercer año tuve didáctica del arte, pero fue muy poco, solamente un semestre, vimos los contenidos de manera muy superficial (Profesor generalistas)

Yo tenía didáctica del arte y de la tecnología [...] Un año, pero un bloque por semana, era poco. La verdad es que eran contenidos “tipo” como ejemplo de trabajos para



realizar con los estudiantes, pero no eran realmente contenidos de arte y además como fue al inicio de la formación, después se me olvidaron. (Profesor generalista)

### **(ii) Herramientas artísticas y percepción de la disciplina**

Al momento de analizar las herramientas para desarrollar la clase de artes visuales, el total de los profesores especialistas de la muestra indican poseer las herramientas necesarias para desarrollar la clase de artes visuales. La realidad de los profesores generalistas es diferente, ya que solamente 35,7% declaran disponer de las herramientas necesarias y 60,7% dicen no tenerlas.

Para mí siempre fue problemático realizar las clases de artes visuales, algo muy complicado para mí... yo no tengo las competencias para el arte... yo creo que idealmente debe existir un profesor especialista de arte trabajando con los niños.  
(Profesor generalista)

Por otro lado, a partir del análisis de los datos se pudo establecer que existe una diferencia importante en relación con la percepción de la disciplina de artes visuales, ya que los profesores generalistas de la muestra manifiestan una tendencia a comprender la clase desde una perspectiva más bien “manual”, es decir de una naturaleza más artesanal. Al momento de evocar el término “manual”, Acaso (2009) explica que efectivamente el término está relacionado con el imaginario de lo que la educación artística. La investigadora expone que evidentemente los aspectos artesanales constituyen una parte de la educación artística, pero no concierne todos los elementos que conforman esta área. Las artes visuales en primer ciclo han tenido la tendencia a concentrarse en el que “hacer”, desarrollando en mayor medida las habilidades manuales. Por otro lado, los profesores especialistas de la muestra, exponen un interés más bien el desarrollo del pensamiento crítico y en la alfabetización estética, otorgándole una mirada más conceptual que se articula con la dimensión artesanal. A modo de ilustración presentamos un indicador de la guía de observación, “El profesor genera preguntas, cuestionamientos que representan un desafío y estimulan la reflexión”, este indicador se observó en el 75% de profesores especialista de la muestra versus un 23.08% en profesores generalistas.

### **(iii) Rol de los establecimientos**

El rol de los establecimientos también es un elemento importante de analizar al momento de reflexionar en el ejercicio profesional de los docentes y el apoyo e interés de las escuelas en la disciplina de artes visuales. A partir de la muestra, se puede observar una diferencia interesante en relación con el tipo de escuela. Así los profesores que trabajan en las escuelas privadas dicen sentir, en gran medida, el apoyo de la institución, que se traduce en recursos, salidas artísticas, exposiciones de los trabajos de los estudiantes. A modo de ilustrar, un indicador de la pauta de

observación que es “Los trabajos de los estudiantes se exponen en la sala de clases o en espacios de la escuela”, 56, 2% de los profesores que trabajan escuelas privadas dicen hacerlo versus un 10% de profesores que trabajan en escuelas públicas. Por otro lado, ningún profesor que trabaja en una escuela pública dice contar con recursos para la disciplina de artes visuales.

Yo no entiendo, los políticos pagan por sus campañas mucho dinero, para pintar los muros con propaganda y el estado no envía pinturas a las escuelas para que los estudiantes puedan realizar trabajo, murales... Acá en la escuela no tenemos materiales para que los niños puedan trabajar, muchas veces yo me debo conseguir. (Profesor generalista escuela pública)

Existen otras dos dimensiones a considerar al momento de pensar el rol de las escuelas en el desarrollo de la disciplina de artes visuales: el carácter multidisciplinario de los profesores generalistas y los test estandarizados. Por lo que se pudo observar, a partir de los instrumentos de recolección de datos, que los profesores generalistas, en diversas ocasiones, deben cumplir labores que no están relacionadas directamente con la clase arte misma, esto varía desde tomar varios minutos de la clase para dar informaciones ajenas a la disciplina hasta reemplazar la clase por otras actividades de la escuela. La segunda dimensión mencionada son los test estandarizados, concretamente el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje SIMCE y la presión que sienten algunos profesores por reforzar disciplinas evaluadas en este test, muchas veces en desmedro de la clase de arte. Esta presión es mucho más grande en los profesores generalistas y en las escuelas públicas y subvencionadas.

Yo creo que todas las escuelas se concentran en la disciplina evaluadas por el SIMCE, no somos un país que vivamos del arte [...] En la disciplina artística no se necesitan hacer evaluaciones complejas. (Profesor generalista, escuela pública)

La visión de la directora de la escuela sobre el arte es súper interesante, por lo mismo hay un profe especialista desde primero básico. Pero al mismo tiempo ella y el colegio deben responder a las exigencias del ministerio y la verdad no hay mucho tiempo para

el arte... por ejemplo la presión para obtener buenos resultados en el SIMCE es muy alta. (Profesor especialista, escuela subvencionada)

#### (iv) Visión del docente en relación al rol de estado

En lo que concierne la perspectiva de los docentes del rol del estado, una parte de ellos (25%) afirman que el estado y sus políticas públicas no han sido capaces de generar políticas que potencien y den el valor al arte, priorizando otras disciplinas. Estos docentes afirman que, si bien han existido modificaciones por ejemplo en el currículo de arte, en lo concreto sigue siendo una disciplina bastante secundaria. Por otro lado, los docentes en su gran mayoría, independientes del tipo de profesor, dicen percibir una desvalorización de arte no sólo a nivel de políticas de estado, sino que también a nivel de escuelas, directores, apoderados y/o tutores y también de los mismos profesores.

El arte está desvalorizado, la clase de artes es para obtener buenas notas... hay que cambiar la percepción de la clase de arte, motivar a los niños para que comprendan porque hacen lo que hacen, enseñarles a expresarse. (Profesor especialista, escuela subvencionada)

Yo creo que la educación artística en Chile es pobre. (Profesor especialista)

A partir de lo expuesto y del análisis de terreno se observa que en las escuelas privadas hay mayor porcentaje de profesores especialistas que en las escuelas públicas y esto es un elemento que puede afectar el desarrollo de la asignatura. La mayoría de los profesores generalistas expresan que su formación fue débil y hasta casi inexistente en relación a las artes visuales, por esta razón los mismos docentes declaran que muchas veces carecen de las herramientas adecuadas para desarrollar la asignatura y muchos de ellos dicen sentirse inseguros al momento de planificar y realizar la clase. A esto, se agrega también la naturaleza multidisciplinaria de los profesores generalistas que realizan diversas asignaturas en un mismo curso y esto, como se observó, puede influenciar la clase de artes visuales, ya que en varias ocasiones el profesor debía resolver problemas de otras asignaturas que tienen exigencias mayores de la parte de los establecimientos. Finalmente, a partir de lo expuesto, podemos identificar dos problemas principales de la docencia de arte en Chile que se pueden extrapolar a toda la región: (i) La falta de formación en materia artística de los profesores en ejercicio (ii) Inequidad en la distribución de profesores especialistas en arte entre los sistemas educacionales públicos y privados.

#### Conclusión

A partir de lo expuesto en este artículo, podemos concluir que pese al reconocimiento de la importancia de las artes y a pesar de los esfuerzos de los diferentes países por otorgar una educación artística integral en las escuelas, en América latina y el Caribe se necesita una profundización y una mayor cobertura de la formación de los profesores de arte. Es importante reconocer instancias como la conferencia mundial sobre educación artística de la UNESCO en Seúl (2010), en donde se exponen propuestas concretas para el desarrollo de la formación docente. Observamos las intenciones de los países por integrar estos lineamientos internacionales en materia de educación artística y así también crear políticas locales dirigidas al mejoramiento de las prácticas docentes. Pero pese a esto, aún persisten grandes falencias en la formación de profesores en materia artística. Observamos que existe una enorme cantidad de profesores con escasa o nula formación artística que imparten la asignatura. También encontramos marcadas diferencias en la formación de profesores según el carácter público o privado de los establecimientos en donde éstos se desempeñan. Así, en países como Chile, Colombia o El Salvador por ejemplo, son las escuelas privadas las que cuentan con un mayor porcentaje de profesores especializados en la materia. El mejoramiento y la democratización de la enseñanza del arte en América latina y el Caribe son desafíos importantes para los cuales se necesita, entre otros elementos, el desarrollo de investigación en el área. Resulta esencial, en ese sentido, generar datos concretos frente a las necesidades específicas de cada país, que permitan identificar las carencias de la educación artística, conectando con las particularidades de cada sociedad e interrogando, por ejemplo, porqué en distintos países de la región los establecimientos públicos son las más afectados con la falta de preparación de los docentes en materia artística. Creemos que es fundamental continuar estas reflexiones, avanzando hacia la construcción de proyectos que enriquezcan la formación docente de profesores en arte como también generar las políticas y los espacios formativos adecuados para que estos proyectos puedan llevarse a cabo.

## Referencias

- Acaso, María. Las artes no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual. Madrid Ed. Catarata, 2009. Impreso.
- ACK Noticias, “La educación artística en América Latina con enfoque de derechos humanos, descolonización y cultura de paz: Lucina Jiménez López”. <https://acustiknoticias.com/2022/05/la-educacion-artistica-en-america-latina-con-enfoque-de-derechos-humanos-descolonizacion-y-cultura-de-paz-lucina-jimenez-lopez/>. Web 17 de mayo 2023.
- Barbosa, Ana Mae. Arte /Educación, Textos seleccionados. Buenos Aires: CLACSO, UNA, 2022 <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169337/1/Arte-educacion.pdf>. Web 31 junio 2023.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP Ministerio de Educación, Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Artes-visuales.pdf>. Web 01 julio 2023.
- Cobos, Daniela, Orbeta, Alejandra, “Problemas y desafíos en la formación de profesores que imparten artes”, Revista docencia, n°57, 2015, p. 60-66. Web 10 enero 2021.

- CIDE. Estudio comparado sobre enseñanza de las artes en programas de la formación en pedagogía básica y las bases curriculares de 1° a 6° básico de Artes Visuales y Música. Santiago, Consejo nacional de la cultura y las artes, gobierno de Chile. 2014. Impreso.
- Eisner, Elliot. Educar la visión artística; Barcelona, Ed. Paidós, 1995. Impreso.
- Gardner, Howard. Educación artística y desarrollo humano, Barcelona, Ed. Paidós, 2011, Impreso.
- Giráldez, Andrea, Palacios, Andrés. Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria. [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/03\\_informart2014.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/03_informart2014.pdf), 2014. Web 4 marzo 2018.
- Lagoutte, Daniel. Pratiquer les arts visuels à l'école, Paris. Ed. Hachette Education, 2015. Impreso.
- Ministerio de Educación de Guatemala. Currículo Nacional Base; Educación Artística; ciclo básico, nivel medio. Guatemala. (CNB,2020), <https://es.scribd.com/document/399564208/CNB-Educacion-Artistica-Ciclo-Basico-Guatemala> Web 23 abril 2023.
- MINEDUC, Nuevas Bases Curriculares, enseñanza básica, 2013. Impreso.
- MINEDUC, Plan Nacional de Fortalecimiento para la Educación Artística. Logros y Desafíos División de Educación General Unidad de Educación Artística Ministerio de Educación. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DEFORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACION-ARTISTICA-Logros-y-Desafios.pdf>. Web el 27 de marzo 2021.
- Morales Maciel. “Le système éducatif chilien et ses transformations au cours des quarante dernières années. Un regard porté sur les arts visuels dans trois contextes éducatifs”. *Les espaces formatifs et transformatifs*. Ed Laurent Mucchielli. París: Champ Social Éditions, 2021, p. 65-79. Impreso.
- Orbeta, Alejandra, ed. Educación artística. Propuestas, investigación y experiencias recientes. Santiago, Ed. Universidad Alberto Hurtado, 2015. Impreso.
- Stern, Aron. Entre éducateurs, Réflexions sur l'éducation artistique, Paris, Ed, Delachaux-Niestle, 1967. Impreso
- UNESCO. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_ES.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf), 2010, Web 03 junio 2018.
- UNESCO. Recursos electrónicos Indicadores UNESCO de Cultura para el desarrollo. <https://es.unesco.org/creativity/activities/indicadores-unesco-de-cultura-para-desarrollo>. Web 26 de marzo 2021.
- Rezo Nödwe. “Petits pas vers une éducation esthétique et artistique en Haiti!” <https://rezonodwes.com/2016/01/30/petits-pas-vers-une-education-esthetique-et-artistique-en-haiti/>. Web 28 de marzo 2022.
- Valle, Marta. La formación docente en educación artística en El Salvador: Historias y propuestas curricular. Universidad de Granada. España. 2015. Web 15 abril 2021.
- 

Recibido: 1 de Junio de 2023  
Aceptado: 7 de Julio de 2023