

CIDE
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y
DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**
FACULTAD DE EDUCACIÓN

INFORME FINAL

APOYO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO NÚCLEO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CONSEJO NACIONAL DE LA CULTURA Y LAS ARTES

EJE 1-Estudio 3

**POLÍTICA COMPARADA EN MATERIA DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA
INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

EJE 1

ESTUDIO 2

POLÍTICA COMPARADA EN MATERIA DE FOMENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE LA INSTITUCIONALIDAD PÚBLICA DE EDUCACIÓN Y CULTURA.

I PARTE

OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO **3**

1.Introducción **3**

2.Metodología **6**

II PARTE

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE E.A. EN CHILE: UNA APROXIMACIÓN A LA RELACIÓN ENTRE EL MINEDUC Y EL CNCA COMO ORGANISMOS RELEVANTES EN LA PLANIFICACIÓN Y GESTIÓN DE LA E.A. EN EL PAÍS

1.Introducción **11**

2.Historia de la Educación Artística en Chile **12**

2.1 Orígenes de la Educación Artística en Chile: primeras instituciones, énfasis y enfoques de enseñanza. **12**

2.2 El escenario posdictatorial: hacia la configuración de una nueva institucionalidad artístico-cultural **14**

3. Lugar de la E.A. en Chile desde el Consejo Nacional de la Cultura las artes (CNCA): Política Cultural 2011-2016 **18**

3.1 Diagnóstico del CNCA sobre la actualidad artístico-cultural en Chile. **20**

3.2 Principales políticas y programas de fomento a la creación y la industria artística: iniciativas desde el CNCA, en articulación con otras entidades y desde externos. **24**

3.3 Gestión y apoyo al desarrollo de la Educación Artística. **28**

4. Lugar de la Educación Artística en Chile desde el Ministerio de Educación (MINEDUC): Cambio en las bases curriculares 2013. **32**

4.1 Principales innovaciones realizadas en las nuevas bases curriculares. **34**

4.2 La bases curriculares 2013 y la EA: Definiciones y objetivos **35**

4.3 Estándares de formación docente para Artes Visuales y Música. **40**

5. Hacia una definición del vínculo entre el MINEDUC y el CNCA	42
5.1 Fortalezas y debilidades en la implementación de las políticas relacionadas con la EA: Tensiones y contra-discursos advertidos por especialistas.	43
5.2 Una mirada de conjunto.	48
III PARTE	
QUIÉN SE HACE CARGO Y CÓMO SE AFRONTA LA EA EN DIFERENTES PAÍSES: REVISIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL	
1. La Educación Artística en el debate internacional.	49
2. Revisión comparada.	51
IV PARTE	
ANÁLISIS DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	107
1. Lo que se entiende por Educación Artística: cuestiones de definición	107
2. ¿Qué lugar ocupa la Educación Artística en las políticas culturales y educativas de cada país?	109
3. Estructura organizacional que rodea las políticas de Educación Artística	111
4. Marco legal	118
5. Financiamiento	121
6. Focos y objetivos de las políticas de Educación Artística	122
7. Dispositivos para lograr los objetivos de la Educación Artística	127
8. Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir	133
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA EL CASO CHILENO	136
BIBLIOGRAFÍA	141

I PARTE

OBJETIVOS Y DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

1. Introducción

En los últimos años se ha hecho evidente la necesidad de entender qué lugar ocupa y cuál es la importancia que se le desea otorgar a la educación artística -en adelante, EA- al interior del sistema educativo nacional así como, en términos más generales, en los procesos de configuración de la identidad de nuestra sociedad.

En esta tarea, entran en juego diferentes elementos que incluyen arreglos a nivel de institucional, de políticas culturales y/o de políticas educativas. Es por esto que la reflexión que se debe llevar a cabo debe darse desde una mirada amplia, considerando los desafíos educativos vigentes y desde el marco institucional que nos organiza. Si bien es importante considerar experiencias valiosas de otras realidades, no es deseable intentar una mera copia de modelos de fomento a la EA que pudiesen haber sido exitosos en contextos diferentes pero que requieren su consideración en función de los procesos particulares de la realidad chilena. El presente estudio, solicitado por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes en el marco del Proyecto de Apoyo a la Implementación del Proyecto Núcleo de Educación Artística del Departamento de Ciudadanía y Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, pretende responder a esta necesidad;¹ como podrá verse, el énfasis está puesto en la revisión de experiencias internacionales acerca de la institucionalidad de la educación artística y sus consecuencias en la organización del sistema educativo en su conjunto.

El objetivo general de este estudio es *elaborar un informe de política comparada en materia de fomento de la Educación Artística desde la institucionalidad pública de educación y cultura en países con experiencias relevantes en la materia, considerando la realidad nacional.*

Del objetivo general, se desprenden dos objetivos específicos:

¹ Este estudio ha sido desarrollado por un equipo del CIDE-UAH conformado por los especialistas Jaime Martínez y Catalina Murillo. El período de recopilación de información se extendió entre los meses de octubre de 2013 y septiembre de 2014.

1. Definir un marco general de análisis de políticas comparadas de fomento de la EA en Chile.
2. Desarrollar una investigación, a partir de fuentes secundarias, de políticas internacionales de fomento de la EA.

Para lograr estos objetivos, se ha llevado a cabo un análisis de información en tres momentos diferentes. En un primer momento, se realizó una revisión sobre la realidad de la institucionalidad de las políticas de EA en Chile, a través de un estudio bibliográfico y revisión de documentación oficial existente al respecto. En esa revisión, se analizan los diversos ejes que relacionan al MINEDUC y al CNCA respecto de algunas orientaciones sobre la que se ha ido construyendo la mirada de la EA en Chile y la base que ha respaldado la institucionalidad del fomento a esta en nuestro país. En este primer momento, también fueron consideradas las miradas de algunos actores clave del acontecer nacional ligados al mundo del arte, la educación y la cultura, quienes, a través de la realización de entrevistas en profundidad, han permitido esclarecer aspectos significativos de la cuestión. Esta primera aproximación a la realidad chilena en lo que a políticas e institucionalidad de la EA se refiere, dio las primeras luces para enfrentar la revisión de experiencias internacionales del segundo momento del estudio.

En un segundo momento, se realizó una revisión de experiencias internacionales sobre políticas de EA. Se estudiaron las características de institucionalidad que rodean este campo en seis países con características únicas y consideradas ejemplares por diferentes motivos. Con esto, se buscaba contar con una base de antecedentes referenciales para configurar una mirada crítica de las prácticas que se dan en Chile, teniendo en cuenta que los casos exitosos no solo se deben a una eficaz arquitectura de trabajo, sino también a factores estratégicos, políticos y a una genuina intención de actualizar y revalorar el currículum. Es decir, hay también un compromiso por hacer efectiva la anhelada proyección transversal de la EA.

El tercer momento –y el más importante para los objetivos de este estudio-, fue el análisis de las experiencias internacionales, teniendo como punto de comparación la realidad institucional de la EA en Chile. De este análisis, surgen las conclusiones y sugerencias finales para una institucionalidad de fomento de la EA en nuestro país.

2. Metodología

2.1. Revisión de documentación

Tal como se menciona más arriba, para desarrollar el primer momento de este estudio, se ha llevado a cabo una revisión de documentación oficial sobre la realidad de las políticas de fomento y la institucionalidad de la EA en Chile, la cual ha sido orientada en función de las siguientes dimensiones de análisis:

1. Historia de las políticas de EA en Chile; Hitos principales;
2. Políticas, tanto del CNCA como del MINEDUC, que aluden, fomentan o se relacionan con EA, subrayando en ese sentido, las responsabilidades y roles de los diferentes actores e instituciones;
3. Dispositivos de acción, focos de atención y cobertura.
4. Formas y procesos de articulación y comunicación entre CNCA y MINEDUC.
5. Otros actores involucrados, instituciones que han tenido que ver con EA en Chile.

2.2. Entrevistas a actores clave

De la misma manera y buscando abordar estas dimensiones, se han realizado entrevistas a algunos de los responsables de la implementación de las políticas de fomento de la EA en los últimos años en el país. Éstos son:

- a) Verónica García Huidobro, actriz, directora y pedagoga teatral UC. Ha participado en la elaboración de los Planes Diferenciados de Teatro de MINEDUC.
- b) Jacqueline Gysling, antropóloga Universidad de Chile, Departamento de Estudios Pedagógicos, Facultad de Filosofía, Universidad de Chile. Fue coordinadora subrogante de la Unidad de Evaluación y Currículum de MINEDUC.
- c) José Weinstein, primer ministro de cultura en el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- d) Cristián Cox, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica y ex Director de la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación.

Las perspectivas de estos expertos, se presentan a lo largo del texto de la primera parte del estudio, ya sea en forma de citas textuales o relacionando sus opiniones con diferentes elementos que emergen del análisis documental.

2.3 Revisión internacional

Una manera de aproximarse a entender cómo podemos y queremos configurar nuestro modelo nacional de políticas de fomento a la EA, es rescatar las experiencias de otros países. Observar experiencias de realidades con características similares o diferentes a la nuestra -en términos sociales, institucionales, culturales, históricos y de recursos- puede servir de hoja de ruta para nuestros objetivos futuros en este ámbito.

¿Quién se hace cargo de la EA en los diferentes países? ¿Es responsabilidad de un ministerio, de entes autónomos, de la articulación de varios organismos? ¿Cómo se establecen los objetivos nacionales de EA? ¿Qué lugar ocupa la EA en las políticas nacionales de educación y cultura? ¿Cómo se implementan los diferentes programas y políticas de EA en cada país? Estas y otras muchas preguntas surgen al momento de ver lo que ocurre en el mundo en materia de EA. Diferentes formas de enfrentar este tema, caracterizan a diferentes países que han logrado configurar escenarios de implementación de políticas de EA diversos y exitosos. Son estas prácticas las que interesan relevar para, a partir de ellas, poder extraer ideas posibles de aplicar en nuestro país.

Esta parte del estudio fue llevada a cabo mediante un ejercicio de análisis secundario de literatura sobre experiencias de siete países acerca de sus políticas de EA. Los países seleccionados son reconocidos por diferentes motivos en su forma de experimentar la EA: Argentina, Colombia, España, Francia, Noruega y Escocia.

Selección de los casos a comparar

En la elección de los casos de estudio, se han tenido en cuenta principalmente dos variables: (a) la cercanía regional a nivel de América Latina, incluyendo el caso de Colombia a sugerencia del CNCA, y (b) experiencias exitosas o novedosas en el área de interés. Es así como se han seleccionado seis casos internacionales, dos latinoamericanos y cuatro europeos, de los cuales, uno de habla hispana.

- España: Este caso resulta innovador por tener un «régimen especial» en que los alumnos pueden especializarse en alguna disciplina artística desde sus primeros años.
- Colombia: Fue seleccionado por el marco legal y el reconocimiento político que tiene en el país la EA, principalmente a través del Plan decenal de Cultura 2001-2010, como también por la mayor cercanía histórico-cultural con nuestro país.
- Argentina: Tiene una extensa experiencia en políticas de EA. Además, la cercanía y similitudes culturales que tiene con Chile, representan ventajas a hora de generar sugerencias.
- Brasil: Su currículo no está centralizado, pero hay parámetros curriculares nacionales que trazan directrices generales. Cada Estado elabora su proyecto curricular y cada municipio establece sus referencias curriculares, cuestión que atiende las diferencias locales. El arte es contenido obligatorio de los 6 a los 17 años, siendo parte fundamental de la enseñanza. El sentido social de los programas, permite ser aplicado en cualquier país con preocupaciones similares. Valora lo humano a través de la práctica artística, trabajo colaborativo con la comunidad y actividades vinculadas al mundo social, acentúan la dimensión socio-afectiva del arte.
- Noruega: En Noruega el conocimiento es considerado tanto un poder creativo como transformador y, en esta concepción, la EA juega un rol central. Por esto, los noruegos reconocen la importancia de desarrollar las escuelas de arte y cultura y fomentar sus relaciones de colaboración con los centros educativos municipales. Este tipo de situaciones, junto a otras, hacen de este caso un ejemplo importante de considerar.
- Francia: En este país se reconoce que a la cultura y el arte son elementos clave para asegurar la calidad de la vida y plenitud para cada individuo. Asimismo, la cultura es considerada una parte integral del desarrollo -incluido el desarrollo económico y social.

En este contexto, la EA ocupa un rol central en las políticas educativas y culturales del país. Entender cómo se configura esa realidad, puede resultar útil para obtener algunas ideas de buenas prácticas a seguir.

- Escocia: La EA en Escocia juega, desde 2010, un rol esencial, por lo que se han desarrollado múltiples iniciativas y planes nacionales para fomentarla. Es tal su importancia que se podría decir que es el eje central del nuevo currículum escolar. La forma en que han abordado y han dado protagonismo a la EA resulta, por lo tanto, muy importante de estudiar.

Criterios de organización de la información

A partir del análisis realizado en la primera parte del estudio, emergen algunas dimensiones analíticas que agrupan las características del mapa de la institucionalidad de la EA en Chile. Estas dimensiones se refieren a ocho ámbitos que configuran los criterios de análisis hacia donde se enfoca la revisión de las políticas de EA en los seis países seleccionados. Los criterios son los siguientes:

- a) **Lo que se entiende por EA:** Busca presentar cómo se entiende en cada país la EA en cada país, qué ámbito toca y hacia dónde se orienta. Este primer criterio nos da una idea general de la posición que ha adoptado cada país con respecto a la EA.
- b) **Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país:** Se presentan las diferentes menciones y apariciones de la EA en las políticas nacionales educativas y culturales, u otras. Se presume que la importancia y el rol otorgado a la EA en los diferentes países, se podrá comenzar a entender con mayor claridad, según el rol que se le da a ésta en la configuración social, institucional y de objetivos educativos y culturales.
- c) **Estructura organizacional que rodea la EA:** Se presentan las instituciones y mecanismos a través de los cuales se implementan las políticas y programas relacionados con el área. Se busca exponer el tipo de relaciones organizacionales que se dan, los convenios nacionales, locales, regionales, etc., las alianzas y coordinaciones entre diferentes entes, y las formas de trabajar para llevar adelante las políticas de EA en cada país estudiado.

- d) **Marco legal:** Presenta las principales leyes, acuerdos, y decretos que se han generado en apoyo o que indirectamente se relacionan con EA.
- e) **Financiamiento:** Se busca dar a conocer cuáles son los montos y procedencia de recursos involucrados con la EA en los diferentes países. Esta categoría se enfoca sobre todo en los recursos públicos destinados a EA, y qué parte de los ingresos nacionales representa. A través del presupuesto con el que cuentan o que destinan los países para desarrollar sus objetivos en EA, se pretende dar una idea de la importancia que se da en cada país al tema y/o entender con cuánto son capaces de actuar y lograr sus metas.
- f) **Focos y objetivos de las políticas de EA:** Se exponen los aspectos medulares y los objetivos principales de las políticas de fomento a la EA en cada país. Esto pretende dar una idea de las orientaciones que se han adoptado y los énfasis que se han puesto en cada realidad estudiada. Se refiere por ejemplo, a los enfoques del currículo, entre otras.
- g) **Dispositivos para lograr los objetivos de la EA:** Se presentan los elementos técnicos y las acciones que se han implementado, para alcanzar los objetivos establecidos, en el área de EA.
- h) **Límites, debilidades de los modelos, pasos a seguir:** Se muestran las debilidades de los modelos y/o las acciones que se han o están implementando para su mejor funcionamiento, así como nuevos objetivos que se vislumbran como necesarios de plantearse como país, a la luz de la experiencia que se ha tenido hasta ahora.

2.4 Proceso de análisis

El último capítulo ofrece un análisis transversal de la organización de la política de EA en las siete experiencias: Argentina, Colombia, Brasil, España, Francia, Escocia y Noruega. Esta revisión se desarrolla a la luz de la realidad de la EA de nuestro país para, a partir de esto, proyectar futuras mejoras en la misma. Este análisis se articula en torno a los ocho criterios de análisis presentados más arriba.

II PARTE

Descripción de la institucionalidad de las políticas de EA en Chile: Una aproximación a la relación entre el MINEDUC y el CNCA como organismos relevantes en la planificación y gestión de la EA en el país

1. Introducción

La EA, surgida en Chile hace más de dos siglos, constituye un área que ha sido objeto de múltiples encauces a través de los años de su implementación. A lo largo de ésta, ha experimentado momentos de mayor y menor auge, que han estado supeditados a contingencias de toda índole, en las que adquieren preeminencia cuestiones ligadas al ámbito de las transformaciones políticas, pero por sobre todo, a los distintos niveles de éxito que han alcanzado las directrices estatales a la hora de instaurar una normativa que regule e implemente la EA.

En ese sentido, tanto la actualidad como las proyecciones de la EA son hereditarias de esos procesos, que conforman interesantes puntos de análisis para entender este campo. Así mismo, los cambios de las directrices sirven de base para comprender las distintas posturas que la EA concita en estos días, y para estudiar los dispositivos legales e institucionales que intentan ocuparse de ella.

Es por estas razones que en el presente capítulo se intenta abordar los vaivenes históricos vinculados con este campo de enseñanza, para posteriormente poder vincularla con las políticas actuales desarrolladas por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Se intentará relevar cómo operan éstos en lo que a planificación y gestión se refiere, para poner énfasis en las fortalezas y debilidades de la institucionalidad de la EA en Chile, y prestar atención a las opiniones divergentes que se han suscitado en esta materia.

2. Historia de la EA en Chile

Al intentar llevar a cabo una descripción de la evolución histórica de la EA en nuestro país, se puede constatar que esta, al menos en lo que a entidades de educación formal se refiere, tiene sus orígenes en los primeros años del desarrollo de la educación en el país. A partir de entonces, ha estado presente con mayor o menor énfasis en distintos estamentos, instituciones y estatutos del quehacer nacional. Es a ese fluctuante devenir, al que se realizará una breve revisión en esta primera parte, otorgando relevancia a lo acontecido en las últimas décadas, tanto en lo que se refiere al ámbito del marco legislativo que regula la EA, como a las instituciones que la imparten.

2.1 Orígenes de la EA en Chile: Primeras instituciones, énfasis y enfoques de enseñanza

El primer establecimiento educacional del país en incorporar la enseñanza del arte en su currículo, fue la Real Academia de San Luis, fundada en 1797 por Manuel de Salas, donde se impartía la clase de dibujo. Luego, tal como señala el Doctor en Historia del Arte, Pedro Zamorano, la EA en Chile adquirió un nuevo auge en 1849, tras la fundación de la Academia de Pintura de Santiago. Fue ese momento en el que, según el académico, «por primera vez se otorga en el país la posibilidad de una formación artística estructurada en programas académicos, con profesores de buen nivel y con el respaldo del Estado» (Zamorano, 2007).

Este apoyo estatal al que alude Zamorano, habría estado signado por el compromiso del Estado con el desarrollo intelectual del país. Bajo la misma premisa se fundaron la Escuela de Artes y Oficios (1849), el Conservatorio de Música (1850), y también surgieron más tarde la Sociedad Artística (1867), la Comisión Permanente de Bellas Artes, y el Consejo Superior de Artes y Letras (1909), institución creada con la finalidad de vigilar todos los establecimientos públicos de enseñanza artística del país.

La continuidad de la evolución histórica de las distintas entidades destinadas a la EA, es descrita por Gabriela González y Marilyn Lizama, periodistas de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, de la siguiente manera:

«En tanto, la Escuela de Bellas Artes, sucesora de la Academia de Pintura, pasa a depender de la Universidad de Chile en 1929, uniéndose al Conservatorio Nacional de Música y Declamación, la Escuela de Cinematografía Educativa y el Departamento de Extensión Artística. Es el inicio de lo que se convertiría en la Facultad de Bellas Artes (1948) y luego la Facultad de Ciencias, Artes Musicales y de la Representación junto a la Facultad de Ciencias y Artes Plásticas, las que, al unificarse en 1981, se transformarían en la Facultad de Artes de la U. de Chile, tal como hoy se le conoce» (González y Lizama, 2013).

Lo anterior se vincula con algunas iniciativas desarrolladas en la década de 1940, orientadas a fomentar la enseñanza artística en Latinoamérica, mayormente basadas en el pensamiento del historiador y crítico de arte inglés, Herbert Read. Esta tendencia se denominó «Educación por el Arte y Creatividad.» En el caso chileno, dicha tendencia se manifestó en el Programa de Educación Primaria de 1949. En él, se estableció que:

«La asignatura, tradicionalmente conocida con el nombre de «Clase de Dibujo», pasó a denominarse «Artes Plásticas». La relevancia de este cambio fue más allá de una mera formalidad. En efecto, la intención era promover la enseñanza de las artes a través de sus diversas formas de expresión, incluyendo pintura, escultura, dibujo, drama, música, danza y la apreciación del Arte.» (Errázuriz, 1994:154).

Este cambio se implementó inicialmente en la Educación Primaria y, catorce años después, en la Secundaria, todo lo cual se tradujo con posterioridad en la formación de la Escuela Experimental Artística (actual Liceo Experimental Artístico). Así, resumiendo los énfasis que ha tenido la enseñanza del arte en Chile, el académico Luis Hernán Errázuriz sostiene que:

«La enseñanza del Dibujo, posteriormente de la Pintura, el Modelado, la Historia del Arte y de otras manifestaciones artísticas, ha formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos. Durante este período, el énfasis de la Enseñanza Artística en Chile se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico, vale decir, el trabajo ha estado mucho más orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, que hacia la apreciación y reflexión del patrimonio artístico.» (Errázuriz, 2001, p. 2).

Es el propio Errázuriz quien agrega que, en ese sentido, la enseñanza del arte ha tenido un rol marginal y de dependencia dentro del sistema escolar, en tanto se la entendió, y enseñó, solo como una suerte de apéndice, útil en el desarrollo, o como herramienta para el desarrollo, de otras materias tales como Geometría, Historia o Caligrafía, más que como un saber en sí mismo - éste constituye uno de los ejes problemáticos ligados a la EA aún en estos días, por lo que se volverá sobre el tema más adelante.

Lo anterior, se reafirmó durante el período de la Dictadura, que no definió la asignación horaria para las asignaturas de Artes Plásticas y Educación Musical, situándola en un promedio - aproximado- de dos horas semanales. Más aún, el Decreto 300, promulgado durante la Dictadura Militar, afectó fuertemente el estado de la EA, eliminando la obligatoriedad de la asignatura de arte en 7° y 8° básico, reduciendo su extensión en los primeros años de enseñanza media.

2.2 El escenario posdictatorial: Hacia la configuración de una nueva institucionalidad artístico-cultural.

Luego de la recuperación del sistema democrático en marzo de 1990, el campo de la educación constituyó uno de los principales objetivos programáticos de los sucesivos gobiernos hasta la fecha. Fue en ese contexto que se decidió impulsar la reforma educacional de comienzos de la década, para lo cual se implementó un conjunto de políticas e iniciativas, entre las cuales cabe destacar el diseño de un nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica y Media.

De acuerdo con los cambios curriculares que surgen con esa reforma, la enseñanza del arte se vuelve obligatoria a lo largo de toda la escolaridad para los establecimientos de formación Humanístico Científica, vale decir, se incorporan todos los niveles, desde Primero Básico hasta Cuarto Medio. Así, en la Educación Básica, el alumnado debe acceder tanto a la formación en Artes Visuales como en Artes Musicales. En la Educación Media, por su parte, el establecimiento debe incluir, al menos, Artes Visuales o Artes Musicales -es decir, una de estas asignaturas como mínimo.

Dado el escenario precedente, una de las primeras tareas a las que se abocaron las nuevas administraciones de gobierno, fue instituir la cantidad de horas asignadas a la EA, considerando niveles de enseñanza, cursos y áreas de formación.

De esta manera, la reforma educacional implementada a partir del año 1996 dispuso que, en primero y segundo año, la EA -constituida fundamentalmente por Artes Visuales y Artes Musicales-, tuviera tres horas semanales. En tercero y cuarto año Básico, cuatro horas. En quinto y sexto año, tres horas. Finalmente, para séptimo y octavo año se consignan cuatro horas, de las cuales dos son para Artes Visuales y dos para Artes Musicales. Esta normativa rige para todos los establecimientos educacionales que no hayan elaborado planes y programas de estudio propios, lo que en los hechos, hace que tenga vigencia para la mayoría de las instituciones escolares del país, por cuanto sólo un porcentaje muy pequeño de ellas había elaborado sus propios planes y programas en esa fecha.

Tiempo después, el marco curricular para la Educación Media Humanístico Científica, aprobado el 18 de mayo de 1998, se organizó en tres ámbitos: Formación General, Formación Diferenciada y Libre Disposición. La Formación General incluye obligatoriamente nueve sectores de aprendizaje, entre los cuales figura el de EA, representado por los subsectores de Artes Visuales y Artes Musicales, respecto de los cuales se establece la obligación de impartir al menos uno. Lo anterior, se traduce en que el sector EA pasa a ser obligatorio de 1° a 4° año de la Educación Media, y en que los establecimientos pueden alternar o elegir uno de los subsectores, entre Artes Visuales o Artes Musicales.

La EA forma parte de esta modalidad de enseñanza, y está representada por los subsectores antes mencionados, en la medida en que el establecimiento decida ofrecer Arte en el plan diferenciado. En consecuencia, además del sector obligatorio contemplado en la Formación General (Plan Común), los establecimientos pueden ofrecer en tercero y cuarto medio, alguna de las siguientes alternativas: talleres de Artes Visuales, Audiovisual, Artes Escénicas, Diseño Múltiple; así mismo, Apreciación Musical, Interpretación Musical y Composición Musical.

A partir de la organización y demandas de un grupo de directores, la División de Cultura del Ministerio de Educación crea el Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA) en 1996, con el fin de aportar al desarrollo y mejoramiento continuo de la EA especializada.

El Decreto, emitido en 1997, establece que el reconocimiento como escuela artística es otorgado por el Seremi de Educación de cada región. Así, para que una escuela logre acreditarse como «artística», debe implementar gradualmente el currículum artístico establecido por el MINEDUC, además de perfeccionar a sus docentes en las diversas áreas comprendidas en dicho currículum.

Más tarde, el 4 de junio del año 2003, se aprueba la ley que da origen al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (CNCA). Esta entidad tiene por objeto apoyar el desarrollo de las artes y la difusión de la cultura, contribuyendo a conservar, incrementar y poner el patrimonio cultural de la nación al alcance de todas las personas, así como también promover la participación de éstas en la vida cultural del país.

El Directorio Nacional del Consejo de Cultura está conformado por siete miembros que representan a distintos sectores de la ciudadanía y, al mismo tiempo, a sectores especializados, académicos y del ámbito de la cultura y de las artes. Por su parte, las Direcciones Regionales tienen una modalidad similar de representación en sus Consejos Regionales, y cada uno de estos, a su vez, poseen Directorios y Consejos Regionales, que también cuentan con comités consultivos, representativos de distintos sectores asociados a la cultura y las artes, que prestan asesorías al Directorio Nacional y a los Consejos Regionales.

Desde 2011, el FNEA pasó a llamarse Fondo Fomento del Arte en la Educación, FAE. Con el objetivo de financiar proyectos artísticos culturales en espacios educativos formales y no formales, el FAE cambia sus líneas de postulación. Actualmente son tres, de las cuales dos de ellas corresponden a establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados, que incorporan en su Proyecto Educativo Institucional la formación artística de manera sistemática. La tercera línea, corresponde a todas aquellas instituciones -centro cultural, ONG, corporaciones y/o Fundaciones- que desarrollan la formación artística de manera no formal.

En lo que refiere a la institucionalidad normativa, cabe señalar que, hasta el año 2007, cada escuela tenía su propia versión de oferta educativa artística, expresada en su proyecto curricular. Hoy en cambio, el país cuenta con un referente de calidad nacional, de alta exigencia académica. El año 2008 se aprueba el Decreto Supremo no. 3 de objetivos fundamentales terminales para la formación diferenciada artística para Tercero y Cuarto Medio, y los objetivos complementarios

de Primero Básico a Segundo Medio. El decreto recién mencionado, fue complementado por el Decreto 220, que fija los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para la enseñanza media. Para esta finalidad, fija una matriz temporal, que se desglosa de la siguiente manera: 17 horas para la formación general, la lengua, el idioma extranjero, matemáticas, ciencias, historia; y 21 horas para la formación diferenciada. De esta manera, se subraya la idea de reconocer la impronta de identidad que subyace detrás del proyecto educativo de los establecimientos que tienen formación diferenciada.

En este contexto, y recuperando una publicación de Gysling y Hot (2009), podría resumirse que las reformas curriculares podrían haber tenido cierto grado de repercusión en la asignatura. Entre éstas, vale mencionar las siguientes:

1. Reforma educacional de 1967: reforma sistémica. Estructura del sistema escolar: 8 - 4. (3 ciclos, 3 tipos de profesores).
2. Dictadura militar: Alteración del modelo de 1967. Desdibujamiento de la identidad de cada ciclo y empobrecimiento educativo de la educación básica. 1981, intento transitorio por extender FG a 10 años en EMTP.
3. Comisión nacional para la modernización de la educación de 1995.
4. Reforma de los años noventa. Cambio a nivel curricular sin modificar los enmarcamientos institucionales.
5. Consejo asesor presidencial de la calidad de la educación año 2006, propuesta de amplio consenso.
6. Proyecto ley general de educación v/s Proyecto alianza. Diferencias por el cambio de estructura.
7. Acuerdo legislativo Gobierno – Alianza.
8. Nueva Ley de Educación del 2009.

3. Lugar de la EA en Chile desde el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA): Política Cultural 2011-2016

El CNCA, entidad cuyos objetivos principales fueron señalados más arriba, y que la Ley no. 19.891 define más específicamente como «un servicio autónomo, funcionalmente descentralizado y territorialmente desconcentrado» (CNCA, 2011b, p. 25), elaboró el año 2011 el documento titulado «Política Cultural 2011-2016.» Dicho documento se plantea como sucesor de «Chile quiere más cultura. Definiciones de política cultural 2010-2015», instrumento que abordó dimensiones similares en el período inmediatamente anterior.

En esta suerte de carta de navegación configurada para el período que va desde 2011 a 2016, se expresa que los nuevos objetivos del CNCA se establecieron a partir de un proceso amplio de consulta ciudadana, en el que se recibieron observaciones desde distintos niveles y en el que, según se señala en el texto, participaron miles de personas.

Mediante el mecanismo descrito anteriormente, se habrían podido identificar las problemáticas que afectan en la actualidad al campo de la cultura y las artes y, a partir de ese ejercicio, proyectar los desafíos de esta entidad, desde la detección de las dificultades y necesidades vinculadas con la realidad nacional.

Los distintos retos identificados, se pueden dividir en tres ejes principales: 1. Los circunscritos al ámbito de las políticas estatales en esta materia -tendientes tanto a fomentar las normativas y legislación vigentes, como a fortalecer la industria cultural; 2. Los referidos a incentivar la participación ciudadana -mejorando la oferta, acceso y difusión del quehacer artístico y cultural en Chile, y, finalmente, 3. Lo remitido al ámbito patrimonial -orientado a preservar, valorar y resguardar este activo, en lo que concierne tanto al orden material como inmaterial.

Para alcanzar las metas recién señaladas, el Directorio del CNCA realizó un trabajo de más de un año, en el que se llevaron a cabo múltiples reuniones, entrevistas y consultas, en las que se contactó a diversos expertos y representantes del quehacer cultural, en lo que se describe como

un trabajo extenso, participativo, y en el que han colaborado desinteresadamente un sinnúmero de personas ligadas al arte y la cultura en Chile.

En ese sentido, resulta importante la consideración del arte y la cultura como algo que pertenece a todos los chilenos, y en cuya renovación, nadie puede restarse. Lo anterior, en tanto se las entiende «como un factor gravitante en el desarrollo de la cultura nacional; un sector que no puede ser visto ni reducido a un emblema u ornamento prescindible» (CNCA, 2011b, p. 19). En correlato con lo anterior, el arte y la cultura son descritos por el CNCA como un nudo que une a los chilenos a un pasado común, y que, al mismo tiempo, es capaz de proyectarlos hacia un futuro compartido.

La posesión de la autonomía a la que antes se hacía alusión -además de las otras características ya señaladas, que definen su incidencia en el mundo del arte y la cultura a nivel nacional-, harían presumir *a priori*, que el campo de acción del CNCA no está sujeto irremisiblemente a las disposiciones establecidas por el gobierno central o, dicho de otra manera, a las directrices estatuidas desde la capital. Lo anterior cobra mayor énfasis aun al señalarse que una de las grandes metas a las que apunta el CNCA, es al desarrollo armónico de las políticas ligadas al ámbito de su competencia, de manera que no se produzca un progreso desproporcional entre las distintas regiones, provincias y comunas del país, y sin atender a la diversidad de las identidades de cada una de ellas.

En consecuencia, la política cultural que buscará articular Estado, sociedad y nación, se constituirá a partir de los siguientes puntos:

«Afirmación de la identidad y diversidad cultural de Chile; Libertad de creación y expresión; Participación democrática y autónoma de la ciudadanía en el desarrollo cultural; Rol insustituible y deber del estado; Educar para la apreciación de la cultura y la formación del espíritu reflexivo y crítico; Investigación, preservación, conservación, difusión del patrimonio cultural y rescate de la memoria; Igualdad de acceso al arte, los bienes culturales y la tecnología; Descentralización de la política cultural y desarrollo cultural equilibrado; profundizar la inserción en el mundo» (CNCA 2011b, p. 26).

Además de los procesos de consulta amplios ya referidos anteriormente, la elaboración de la «Política Cultural 2011-2016» del CNCA, incluyó las opiniones recogidas en la VII Convención Nacional de la Cultura, las Convenciones Zonales (norte, centro sur y austral), y

algunos estudios focalizados, en los que participaron ochenta expertos ligados al mundo artístico y cultural, de reconocida trayectoria en ese campo en el ámbito nacional, y el contacto de otro grupo de personas, no representadas en la institucionalidad vigente. Con todas ellas se trabajó en el análisis de las experiencias precedentes, y se hicieron proyecciones acerca de lo venidero.

El desarrollo del diálogo recién descrito, permitió identificar una serie de problemáticas a nivel nacional, en virtud de las cuales se estableció una serie de objetivos, estrategias y propósitos, «enmarcadas en los tres ejes que establece la ley» (CNCA 2011b, p. 28), y a partir de ciertas definiciones acotadas de cada uno de los tres conceptos antes mencionados

En ese sentido, los énfasis mencionados fueron definidos de esta manera:

1. Objetivos: «orientaciones de la política cultural. Indican el desafío que se quiere lograr, y representan el desafío que guiará los propósitos y estrategias para modificar las problemáticas de la realidad cultural ya identificadas. Su logro se plantea en un horizonte de mediano o largo plazo» (CNCA, 2011b, p. 28);

2. Propósitos: «corresponden al resultado esperado o a aquello que deberá ocurrir como consecuencia de cumplir las estrategias que estos guían. El cumplimiento de los propósitos permite lograr los objetivos de la Política Cultural. Su logro se plantea en un horizonte de mediano plazo» (CNCA, 2011b, p. 28);

3. Estrategias: «los diversos caminos que deben facilitar el logro de los propósitos. [...] Planes, programas o acciones son los responsables de cumplir las estrategias previamente definidas. Su logro se plantea en un horizonte de mediano plazo.» (CNCA, 2011b, p. 28).

3.1 Diagnóstico del CNCA sobre la actualidad artístico-cultural en Chile

Antes de consignar y detallar algunas de las políticas, estrategias y actividades llevadas a cabo por el CNCA, resulta conveniente señalar cuál es el diagnóstico que esta entidad realiza acerca de la actualidad de la cultura y las artes en el Chile. En líneas generales, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes estima que los campos de los que se ocupa han experimentado un

importante desarrollo durante los últimos años, tanto en lo que se refiere a producciones e industria cultural, como en lo que se remite a entidades e instancias de educación.

No obstante, el avance observado no se ha concretado de la misma manera en las distintas áreas del arte y la cultura, respecto de las cuales el CNCA expresa la existencia de estadios disímiles de desarrollo, y la presencia de problemáticas particulares, vinculadas individualmente con cada una de estas áreas.

En el campo disciplinar de las **artes visuales**, el importante papel desempeñado por el Estado en esta materia, habría contribuido a generar una mayor figuración de artistas chilenos en diversas y renombradas instancias internacionales, como por ejemplo, las Bienales de Sao Paulo, Curitiba, Liverpool y Venecia, por mencionar solo algunas.

No obstante, esta misma figuración brinda la oportunidad de identificar ciertas problemáticas o aspectos a mejorar. Entre ellos, se observan carencias en los siguientes ámbitos: «la regionalización de las artes visuales, la profesionalización de las nuevas generaciones de artistas, así como también la valoración de la condición de ser un artista visual o un curador y la creación de posibilidades de intercambio internacional» (CNCA, 2011b, p. 34).

La **danza** es objeto de una situación similar, pues pese a ser una disciplina que cuenta con adeptos y cultores de distintos estilos a lo largo de todo el país, también atraviesa por una serie de dificultades, vinculadas a la sustentabilidad en el tiempo de las distintas compañías dedicadas a ella, lo que «genera una dependencia de los fondos concursables, lo que constituye un entorno frágil e inestable en el cual los creadores tienen grandes dificultades para desarrollar y proyectar su trabajo en el tiempo» (CNCA, 2011b, p. 34). En este recinto del quehacer artístico, las instancias de participación y figuración poseen un carácter nacional más que internacional, en el que adquieren realce los festivales de algunas capitales regionales, como por ejemplo, los de Valparaíso, Concepción e Iquique.

En el ámbito de la **fotografía**, se reconoce que los procesos e instancias de internacionalización son escasos y solamente ocasionales. Sin embargo, «en la escena local los trabajos de calidad con opciones de exportabilidad son cada día mayores, a lo que contribuye una generación joven que se suma a los artistas consagrados» (CNCA, 2011b, p. 34). En este campo,

cobran preeminencia los diversos colectivos de fotografía surgidos a lo largo del país, los cuales contribuyen de manera fundamental para la difusión de este quehacer.

En lo que respecta al **teatro**, «el progreso se ve reflejado en el reconocimiento internacional de las compañías nacionales en diferentes países. Como uno de los aspectos positivos, se destaca la consolidación nacional e internacional que ha tenido el Festival Santiago a Mil» (CNCA, 2011b, p. 34), así como también la proliferación y auge que han tenido otros festivales realizados en algunas capitales regionales, como es el caso de los festivales de Punta Arenas, Puerto Montt y Valparaíso. Con todo, es importante señalar que el incremento en la oferta académica y de cobertura ligada a la formación de actores, no se condice con la existencia de un campo laboral proporcional a ese aumento. Más aun, se reconoce el del teatro como un espacio de inestabilidad y precariedad laboral, en el que confluyen la escasa asociatividad advertida en el ramo, y el centralismo del que es objeto, entre otros factores de relevancia.

En lo que refiere a la **literatura**, desde la perspectiva del CNCA se aprecia un saludable porvenir, que se fundamenta en la creciente y talentosa nueva generación de autores que ha venido surgiendo, y el permanente reconocimiento internacional del que son objeto los exponentes chilenos de esta área.

La **artesanía**, por su parte, se ha vinculado de manera creciente a la institucionalidad que, desde hace cerca de un decenio, ha elaborado una serie de políticas públicas que han potenciado el sector, vinculándolo al área del patrimonio y fortaleciendo su industria, de la mano de estrategias como «El Registro Nacional de Artesanía» y el «Sello de Excelencia Artesanía Chile», que han permitido otorgarle un nuevo auge a esta área, tanto en el ámbito nacional como internacional.

En lo que respecta a la **industria editorial**, esta ha experimentado un aumento significativo, tanto en lo que se remite a la producción como a la exportación de títulos, aunque cabe señalar que este incremento se encuentra ligado en parte importante a la producción de textos que complementan la enseñanza escolar en todos sus niveles.

La **industria musical chilena**, inserta en pleno auge de la renovación tecnológica devenida a partir de fines de la década de los noventa, ha visto la desaparición de las lógicas imperantes hasta inicios de la misma década -ligada al apoyo de sellos transnacionales a artistas chilenos-,

para confrontar el desafío generado por la prevalencia de Internet y las nuevas tecnologías. No obstante, lejos de constituir un óbice, dicha modificación ha posibilitado la apertura de nuevas rutas, como la anhelada independencia y proyección internacional, hacia la cual muchos músicos chilenos propenden.

El BAFONA (Ballet Folclórico Nacional) y la Orquesta de Cámara de Chile, constituyen dos elencos estables y de reconocido prestigio, mediante los cuales también se ha contribuido a la generación de público, y al fomento del acceso a distintas ramas de la cultura y las artes.

El CNCA, entre los múltiples esfuerzos que ha llevado a cabo, desarrolló la **Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural** -en los años 2004, 2009, 2012-, y en conjunto con el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), el **Anuario de Cultura y Tiempo Libre**, con lo cual pudo obtener un catastro de los patrones de consumo cultural del país.

El desglose por área arrojado desde la información obtenida por las vías recién consignadas, reflejó una fluctuación diversa del consumo cultural y artístico, que varió significativamente en las diversas áreas que conforman este campo. El cine es el espacio que lidera el consumo cultural en Chile, pese a haber sufrido una disminución del público que asiste a presenciar producciones nacionales que bordea el 10%. Más dramática es la disminución de público que asiste a los teatros, que desde el 2003 al 2007-2009, descendió en casi un 60%. Por contrapartida, el consumo de libros y el acceso a la lectura, habría experimentado leves índices de mejoría, y un cuarto de los encuestados declara haber visitado un museo al menos una vez en el transcurso de los doce meses anteriores.

Con todo, la gran mayoría de la población considera que el acceso a la cultura ha mejorado -67% de los encuestados así lo estima-, mientras que tres cuartos de la población sostiene que posee una mayor accesibilidad a la cultura de la que disponía la generación precedente.

No obstante, un importante acápite a tener en consideración es que, en este acceso a la cultura, se observa una brecha sustancial entre los distintos segmentos sociales que componen la sociedad chilena, que se traducen en una total disparidad de vinculación con el mundo artístico cultural entre los grupos que la componen. En este fenómeno resultan preponderantes algunos factores como el nivel educacional, el factor generacional, y el carácter pagado o gratuito de las

actividades, los que incidirán de manera determinante en el consumo cultural, «lo cual apunta una vez más al rol que le cabe al Estado en la promoción de la cultura» (CNCA, 2011b, p. 38).

Un aspecto alentador se observa en la encuesta de consumo cultural del año 2012, la cual da cuenta del incremento de índices de lectura y frecuencia lectora, particularmente en la población más joven, así como también «la participación de este segmento de la población en actividades culturales relacionadas con el patrimonio inmaterial, lo que ha redundado en una *resignificación* de espacios públicos y celebraciones populares» (CNCA ENPCC, 2012).

3.2 Principales políticas y programas de fomento a la creación y la industria artística: Iniciativas desde CNCA, en articulación con otras entidades, y desde externos

Dentro del quehacer del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, se atienden dos grandes departamentos programáticos: una llamada Fomento, destinada a promover la creación, producción y difusión artística, y otra llamada Ciudadanía destinada a mejorar el acceso al arte. Una tercera línea que aparece en los últimos años y cuya labor es esencialmente ser el nexo entre el artista y la ciudadanía es la línea de Infraestructura Cultural (CNCA, 2014).

A continuación, se presentan dos tablas en las que es posible ver la distribución (%) del presupuesto que el CNCA destina a cada línea entre los años 2007 y 2011 y el presupuesto total que el CNCA destina a fondos concursables según línea programática.

Tabla 1: Distribución del presupuesto devengado CNCA 2007-2011, según tipo de gasto:

Línea programática	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)	2010 (%)	2011 (%)
Ciudadanía y cultura	22,7	28,1	20,9	19,5	21,8
Fomento de las artes e industrias creativas	40,1	31,4	33,4	36,7	29,6
Infraestructura cultural	3,5	10,6	8,8	16,3	10,1
Gastos de operación	26,7	23,9	31,2	21,7	31,1
Otros	7,1	6,1	5,7	5,8	7,6
TOTAL	100	100	100	100	100

Fuente: CNCA 2014

Tabla 2: Presupuesto total para fondos concursables CNCA según línea programática (monto en miles de pesos de cada año):

Línea programática	Nombre del fondo	2007	2008	2009	2010	2011
Fomento	Fondart	5.102.674	5.147.678	5.600.614	7.249.835	6.759.893
	Fondo del Libro	1.640.876	1.621.814	2.004.168	2.420.704	1.956.416
	Fondo de la Música	1.293.765	1.335.147	781.762	1.046.003	1.583.167
	Fondo Audiovisual	2.453.521	2.421.083	3.094.505	2.715.292	3.210.035
Subtotal Fomento		10.490.836	10.525.722	11.481.049	13.431.834	13.509.511
	Fondo de fomento al arte en la educación	326.211	406.694	430.036	439.681	443.602
Subtotal Ciudadanía		326.211	406.694	430.036	439.681	443.602
Total monto concursable		10.817.047	10.932.416	11.911.085	13.871.515	13.953.113

Fuente: CNCA 2014

Al pormenorizar su descripción de la situación cultural de Chile durante los últimos años, el CNCA atribuye ese desarrollo al trabajo y esfuerzo de actores independientes del mundo de la cultura y las artes y también al apoyo de diversas instituciones y políticas públicas asociadas a estas áreas. En esa línea, cobran relevancia los aportes del propio CNCA, y de instrumentos como la **Ley de Donaciones con fines Culturales**, y el **Fondo Nacional de Desarrollo de la Cultura y las Artes**.

Simultáneamente, la progresiva tendencia a formar y **consolidar agrupaciones** que fomenten el establecimiento de lazos entre los diversos actores ligados al mundo de la cultura y las artes, surge como otro hecho a tener en consideración.

«Se percibe actualmente un trabajo asociativo significativo en organismos como el Sindicato de Actores de Chile (Sidarte) y Sindicato de Técnicos de Cine (Sinteci) [...] También han surgido nuevos organismos con la Unión Nacional de Artistas (UNA), que coordina al conjunto de creadores organizados, reuniendo tanto a sindicatos y asociaciones gremiales» (CNCA, 2011b, p. 36).

En el desarrollo de todas las actividades anteriormente descritas, el **Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes** (FONDART) ha cumplido un rol fundamental e histórico, en tanto ha constituido:

«El instrumento público con mayor inversión destinada a apoyar la creación artística. Junto con la Ley de Donaciones con Fines Culturales (...) ha aportado significativamente a promover el desarrollo artístico nacional, completando el apoyo financiero al sector artístico y diversificando la inversión de sus recursos a diferentes etapas del proceso creativo y de la difusión y distribución de las obras» (CNCA, 2011b, p. 37).

Herramientas e instancias como las anteriores, son complementadas por otras como la **Línea Bicentenario**, dirigida a financiar de manera permanente algunos proyectos de mayor envergadura y el apoyo del Estado al desarrollo de la industria cultural -por la que se entiende, generalmente, las áreas editorial, fonográfica y audiovisual.

«El apoyo del Estado a las industrias de estas áreas se traduce en políticas de fomento y apoyos de financiamiento establecidos y administrados por instituciones como el Ministerio de Educación, Dibam o Corfo, y a través de los Fondos Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, los que consideran en sus líneas de financiamiento directo como indirecto a las industrias. Los Consejos de Fomento de la Música Nacional, del Libro y la Lectura y el de la Industria Audiovisual, han apoyado a las industrias culturales de sus áreas respectivas a través de líneas de financiamiento a la creación, así como de iniciativas que fomentan directamente a las industrias.» (CNCA, 2011b, p. 38).

Un ámbito fundamental dentro del fomento a la cultura y la creación artística es el apoyo entregado a la industria del arte y sus trabajadores. El **Proyecto Trama: Red de Trabajadores de la Cultura** es una iniciativa financiada por la Unión Europea e impulsada por una asociación de instituciones claves de la cultura en Chile, como son Matucana 100, Balmaceda Arte Joven, el Observatorio de Políticas Culturales (OPC), el Programa de Fomento a la Industria Creativa de la

Región Metropolitana Santiago Creativo de CORFO y Empresas de Tecnologías de la Información, ACTI, Corporación Santiago Innova.

El Proyecto Trama busca aumentar los estándares de empleabilidad y la sustentabilidad económica del sector artístico-cultural chileno a través de cuatro ejes principales:

1. Un mercado para las artes potenciado, a través de la construcción de redes comunales, regionales y nacionales, incluyendo ferias de programación, convenios de circulación, e incubación de emprendimientos culturales, entre otros;

2. Los actores públicos, privados y de la sociedad civil articulados, mediante actividades tales como mesas de trabajo territoriales y formulación de propuestas de políticas públicas;

3. Los trabajadores del sector cultural profesionalizados en gestión y capacidades técnicas;

4. La sensibilización y capacitación para que los derechos de los trabajadores del sector cultural sean respetados.

Desde 2014, el Proyecto Trama, cuenta con el apoyo del CNCA, quien se integra a la agrupación y financiará un 20% del proyecto. El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, asume así un convenio con la Unión Europea, en donde estos últimos aportarán el 80% del financiamiento del proyecto.

Otra iniciativa de fomento y apoyo a la creación y a la cultura es **Red Cultura**. Este programa busca promover la circulación de contenidos artísticos por los espacios culturales del país, y de propiciar la instalación de capacidades en los gobiernos locales, para una adecuada gestión de los procesos culturales a nivel comunal. Ambas modalidades, circulación de contenidos e instalación de capacidades, buscan dar sustentabilidad a la infraestructura cultural del país, impulsando una administración profesional de estos espacios, una vinculación con la comunidad, una oferta programática de calidad, y una mayor descentralización y circulación de los bienes culturales por el territorio nacional, fomentando un mayor acceso y participación en cultura por parte de la ciudadanía.

Con miras a incrementar la infraestructura cultural del país, el año 2007 se inició el **Programa de Centros Culturales**, el cual se propuso dotar de centros culturales a las comunas

con más de cincuenta mil habitantes. Así, a la fecha, se han inaugurado ocho centros culturales, a los que se agregan otros de gran relevancia, como por ejemplo, el «Centro Cultural La Moneda, el Museo de la Memoria y de los Derechos Humanos, el Centro Cultural Gabriela Mistral, el Centro Cultural M100, y el Centro Cultural Balmaceda 1215» (CNCA, 2011b, p. 38).

En lo que concierne a la **profesionalización** de este campo, vale subrayar la consolidación del **Diplomado de Gestión Cultural**, organizado por la Universidad de Chile, el Consejo de Cultura, y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Otro de los puntos a destacar positivamente contempla la existencia de otras organizaciones que fomentan la EA en el país, como por ejemplo, **Crearte**, que tiene como objetivo promover la resiliencia en niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad psicosocial a través del desarrollo de habilidades y talleres artísticos.

Eduarte (Sociedad Chilena de Educación por el Arte), por su parte, es una organización educativa, sin fines de lucro, destinada a estimular y promover el desarrollo de la educación por el arte en el terreno práctico y teórico. Además elaboran una revista de investigaciones en el ámbito de la EA.

3.3 Gestión y apoyo al desarrollo de la EA

Es destacable la enorme variedad de dispositivos culturales, programas, proyectos y otras iniciativas que ha implementado la institución para favorecer y apoyar el desarrollo de la EA y la enseñanza de las artes. Entre ellas está la **web de EA**, espacio de difusión permanentemente actualizado, con una interfaz que permite una fácil navegabilidad, ofreciendo un pulso dinámico del acontecer del área.

Lo anterior, revela un gran compromiso con la educación formal e informal, puesto que se puede constatar el nivel de responsabilidad de un organismo estatal, respecto de la recuperación del espacio discursivo y social de la EA. Para este fin se cruzan y conjugan con eficacia los

recursos, en un despliegue nacional altamente funcional. Entre muchas de las acciones y proyectos diseñados e impulsados, están los más emblemáticos: el Proyecto Acciona, El Fondo Concursable Fomento al Arte en la Educación (FAE) y el Proyecto de las Escuelas Artísticas. Así mismo, es importante referirse a las escuelas artísticas en Chile, dada la relación que representan entre educación y cultura.

A continuación, se realizará un breve acercamiento a cada uno de ellos, dada la directa relación que los vincula con el asunto central de este informe.

Programa ACCIONA

ACCIONA es un programa que pretende ser la continuidad programática del programa Okupa, creado en el año 2006 por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, a raíz de los movimientos estudiantiles que se suscitaron en el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010). ACCIONA tiene como propósito abordar la educación artística para el fomento de la creatividad y el fortalecimiento de habilidades socioculturales en los/as estudiantes, y se implementa en establecimientos municipalizados y/o particulares subvencionados del país, en el espacio de la Jornada Escolar Completa (JEC).

El programa busca potenciar el proyecto educativo institucional (PEI) desde un enfoque de aprendizaje interdisciplinario, a través de diferentes canales de aprendizaje que se van enriqueciendo entre sí para desarrollar integralmente a los niños, niñas y jóvenes.

ACCIONA también persigue transformarse en una oportunidad de innovación para la gestión institucional de los establecimientos educacionales que participen de la iniciativa, potenciando un mayor vínculo con la comunidad, sobre todo en lugares aislados, generando una mayor participación y motivación de los padres hacia las experiencias artísticas que desarrollan sus hijos/as. En comunidades rurales y alejadas de centros urbanos importantes, los establecimientos se transforman en núcleos culturales de la comunidad (Programa ACCIONA: Moviendo la educación con el Arte; 2014)

El programa se estructura en base a dos ejes:

1. **Acciona Talleres**, dedicado a la Educación Parvularia, Media y Portadores de tradición. Su finalidad es «potenciar el área artística y cultural del currículum formal de los establecimientos educacionales, a través de talleres de arte y cultura, realizados por artistas y/o cultores (...) para desarrollar la creatividad y las habilidades socio-afectivas en los estudiantes» (página web CNCA).

2. **Acciona Mediación** y su propósito es desarrollar la valoración del arte en la educación, en la que participan diversos agentes culturales como soportes permanentes del proceso creativo de los estudiantes. En las infografías siguientes, es posible ver el esquema que organiza este programa y las relaciones que se dan entre los ejes, las instituciones de cultura y las escuelas.

El modelo pedagógico de este programa se verifica al interior de los establecimientos educacionales y para el logro de sus objetivos, se articulan distintos actores relevantes: (a) equipo directivo de los establecimientos educacionales, para facilitar una gestión efectiva del programa, y (b) equipos en aula, que puede incluir distintas combinaciones de docente con cultores locales y artistas. En todas las combinaciones posibles, los integrantes del equipo en aula son responsables de planificar en conjunto y de manera consensuada las actividades para cada sesión (Programa ACCIONA: Moviendo la educación con el Arte; 2014).

Escuelas artísticas

De algún modo, la EA se ha movilizó en respuesta a las reformas y exigencias que son necesarias para la formación de un sujeto alfabetizado visualmente, ya que puede ser posible aunar dos formas de representar el mundo o un conglomerado de representaciones complejas y de difícil articulación (Hernández, 2000). La proposición de un currículum donde estudiantes y docentes trabajen mancomunadamente conceptos y procesos creativos, que les permitan apreciar y reflexionar el universo de productos visuales y los soportes que los contienen, suena y se ve muy prometedor. De ser así, el nuevo currículum pasa a ser soporte conceptual y material para la construcción de nuevos tipos de diálogo entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre

profesores y entre la comunidad educativa, a la vez que también permite aproximaciones informadas y compartidas de los mundos visuales exteriores a la escuela hasta alcanzar la construcción de identidades y las diversas realidades que hay que aprender a interpretar (Hernández, 2000).

Los cambios en la EA implican también nuevos rumbos en contenidos y métodos, pero por sobre todo en la forma de pensar la enseñanza y el aprendizaje del arte y la cultura en las escuelas y en las instituciones de educación no formal. Entre las preocupaciones del CNCA están las Escuelas Artísticas, que son definidas como un «grupo de entidades, formales e informales, que ofrecen formación artística especializada, sistemática y permanente, a estudiantes en edad escolar» (Fundación Chile, 2011: 12).

Aunque como escuelas existen desde 1995, al año siguiente la división de Cultura del MINEDUC aprobó el FNEA con el propósito de apoyar en forma continua el desarrollo de este tipo de entidades educativas que en un informe de la Fundación Chile, se definen como «establecimientos reconocidos como tales por el Ministerio de Educación y nuevas escuelas y liceos que estén en condiciones de avanzar sistemáticamente hacia la condición de escuela artística, o que desarrollen proyectos artísticos sistemáticos como parte de su proyecto educativo» (Fundación Chile, 2011 p.15). Por su parte, en el Estudio de Caracterización de las Escuelas Artísticas del año 2011, se señala que son «establecimientos educacionales que manifiestan una especial preocupación por la formación de sus alumnos en las artes y la cultura, para lo cual, tienen destinadas horas para la enseñanza de disciplinas artísticas especializadas y cuentan con profesores capacitados en ellas» (CNCA, 2011a: 134).

En su primer año como fondo concursable (FNEA), se asignaron \$222.472.000 para financiar 31 proyectos. En el año 2010 esa suma había ascendido a \$439.681.000, favoreciendo a 60 proyectos de escuelas artísticas reconocidas y en transición. En sus quince años de existencia se han invertido \$5.087.467.081, financiando 1.019 proyectos. Esta condición provee un marco de funcionamiento y legalidad que favorece, en teoría, el espacio para desarrollar un currículo capaz de dar cuenta de las motivaciones e intereses de muchas personas, que a veces la escuela regular no puede contener.

4. Lugar de la EA en Chile desde el Ministerio de Educación (MINEDUC): Cambio en las bases curriculares (2013)

Según se puede apreciar en los antecedentes públicos generados desde MINEDUC, no hay información variada o específica del área de EA, excepto aquella que es propia de las descripciones curriculares y las consultas públicas realizadas sobre las bases curriculares de 1° a 6° básico en Artes Visuales, Música, Educación Física, Tecnología y Orientación (2011), que cuentan además con un Informe Final (2012). Todo esto, en el marco de las exigencias de la Nueva ley de educación, que impone nuevos requerimientos al currículo nacional, que son resultado del amplio debate respecto a la calidad de la educación que condujo a la derogación de la LOCE.

En esa línea, se puede señalar que el Currículo Nacional de Chile, tal cual se le entiende actualmente, tuvo su origen entre 1990 y 1998. Es entonces cuando se establece la distinción entre instrumentos «marco», los que definen de forma abierta los aprendizajes mínimos de cada nivel, y los «programas de estudio», «ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año» (MINEDUC, 2013, p. 10). En ese ámbito, las libertades entregadas a los establecimientos educacionales, permitían la posibilidad de poder completar los aprendizajes mínimos, de acuerdo a sus necesidades y a los requerimientos devenidos del Programa Educativo Institucional (PEI) de cada uno de ellos.

Siguiendo las directrices propugnadas por la LOCE, «en esos años se definen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que todos los establecimientos debían impartir, estableciendo un marco curricular cuyas categorías han permeado en forma exitosa la cultura escolar hasta nuestros días» (MINEDUC, 2013 p. 10). Lo anterior, puesto que la visión de la educación de ese momento, se propone alcanzar la semejanza de la experiencia educativa de todos los estudiantes que participan del sistema escolar.

Con el paso del tiempo, el marco curricular experimentó frecuentes modificaciones y mejoras, teniendo una actualización mayor el año 2009 que, pese a involucrar a una serie de materias, no alteró los conceptos sobre los que se sedimentaba el currículum nacional desde 1996. De esta manera, los requerimientos y ejes valóricos definidos en función de lo establecido

en la Constitución Política y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, permanecieron incólumes.

No obstante, a partir de las demandas impuestas por la sociedad, el 2009 se reformó de manera profunda esta institucionalidad, generando una nueva ley -la Ley General de Educación (LGE), del 2009. Dichas reformas, dieron pie a la creación de nuevas instituciones, como por ejemplo, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, «implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de Calidad y Superintendencia). De ello surgen nuevas necesidades, a las cuales la formulación del currículo debe adaptarse y resolver» (MINEDUC, 2013: 10).

El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, al definir estándares de aprendizaje, permite que los establecimientos se ordenen según el logro de aprendizaje de sus alumnos, «y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares» (MINEDUC, 2013: 10).

La instauración de esta nueva institucionalidad, dotada a su vez de nuevas herramientas y propósitos -como la definición de estándares de aprendizaje-, deviene en la necesidad de establecer con mayor claridad qué es lo que se espera que aprendan los estudiantes. En esa línea, para la LGE, adquiere crucial relevancia el currículum, y sobre todo, su herramienta principal: las bases curriculares.

En ese sentido, no hay que perder de vista que, una de las principales premisas sobre las que se erige la definición de las nuevas bases curriculares, es su concepción del currículum nacional como «un proceso continuo y acumulativo, que recoja de manera sistemática las experiencias anteriores que el sistema escolar ha internalizado y, a la vez, incorpore la actualización permanente de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren en materias pedagógicas y de comunicación curricular» (MINEDUC, 2013: 10).

En su afán de atender las nuevas necesidades sin romper la diacronía de trabajo que se venía siguiendo desde 1996 -o al menos no en lo concerniente a las grandes definiciones curriculares-, es que se pensó comenzar las modificaciones derivadas de las actualizaciones del año 2009 de manera gradual, optando por implementarlas inicialmente solo en la Educación Básica.

4.1 Principales innovaciones realizadas en las Nuevas Bases Curriculares.

Las nuevas bases curriculares, al margen de los aspectos que mantuvo respecto a los instrumentos anteriores, realizó las siguientes modificaciones:

- Los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los Objetivos de Aprendizaje Transversal (OAT), sustituyen a los Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos transversales. Así, centrando el currículo en el aprendizaje, «Los objetivos de aprendizaje relacionan en forma más explícita las habilidades, los conocimientos y las actitudes y evidencian en forma clara y precisa cuál es el aprendizaje que el estudiante debe lograr» (MINEDUC, 2013 p. 12).

Al mismo tiempo, la actualización del 2009, subraya la importancia de las habilidades a aprender en cada asignatura, detallando el nivel de progresión esperado para cada nivel. Se incorporan y remarcan ciertas actitudes a lograr, en las cuales se integran conocimientos y habilidades propios de cada disciplina, derivados de los OAT. Simultáneamente, se incrementa la especificidad con la que se definen los objetivos, puesto que es necesario esclarecer el nivel de profundidad de los aprendizajes, y determinar ciertos desempeños observables.

En esa línea, es importante volver a consignar que, como ya fue señalado previamente, en pos de no desechar todos los avances generados a partir de las legislaciones precedentes, se estableció que la implementación de las modificaciones impuestas por el nuevo ordenamiento curricular, se implementaran de forma inicial solo en la Educación Básica.

En ese sentido, la Ley General de Educación no. 20.370 (LGE), proporciona una serie de definiciones acerca de la Educación Básica, que permiten comprender la importancia que se le asigna dentro del proceso de escolarización. Entre esas conceptualizaciones, se destacan aspectos como su orientación hacia la

«formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en

conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal» (MINEDUC, 2013: 14).

La educación básica perseguiría la obtención de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a cada uno de los ejes recién expuestos, algunos de los cuales, por el carácter de sus definiciones, parecían asociarse de modo natural con la enseñanza del arte. Entre ellos, se destacan los siguientes:

- En el ámbito personal y social: desarrollarse en lo moral, espiritual, intelectual; actuar de acuerdo a valores de convivencia pacífica, reconocer y respetar la diversidad en todas sus manifestaciones, desarrollando la empatía hacia los otros;

- En el ámbito del conocimiento y la cultura: desarrollar la iniciativa personal, la creatividad y curiosidad; propender al desarrollo del pensamiento reflexivo; expresarse eficazmente de forma oral y escrita en lengua castellana; conocer la cultura e historia local; «conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales» (MINEDUC, 2013: 15).

No obstante, más allá de esta vinculación tentativa con la EA, las bases curriculares del 2013 establecen una serie de especificaciones en ese apartado, que resulta pertinente tener en consideración.

4.2 Las bases curriculares 2013 y la EA: Definiciones y objetivos.

Una de las definiciones más trascendentes de las incorporadas en las nuevas bases curriculares es la percepción de la educación básica como un camino que sedimenta la inserción y participación en la sociedad. En ese sentido, se señala que:

«La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar de la vida de nuestra sociedad. Estos aprendizajes pertenecen tanto al dominio cognitivo, como al dominio de los valores, las actitudes y los hábitos» (MINEDUC, 2013: 19).

En lo cognitivo, se espera que la adquisición de esta autonomía contribuya a desarrollar su comprensión del mundo, y los faculte posteriormente para acceder a conocimientos de manera independiente. Al mismo tiempo, se pretende que las bases curriculares faciliten el desarrollo de un sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes frente a la sociedad chilena, en la que puedan tomar conciencia de las normas y valores implicados en la convivencia pacífica de la misma.

Las nuevas bases curriculares también se proponen objetivos ligados a lo actitudinal, en cuanto buscan predisponer de forma positiva a los estudiantes frente al aprendizaje, fomentando su curiosidad, afán de hacerse preguntas y de resolver problemas. Al mismo tiempo, teniendo en perspectiva los permanentes avances tecnológicos y su influencia en la sociedad, se pretende facultar adecuadamente a los estudiantes para afrontar la tarea de buscar información, seleccionarla, y trabajar con ella desde un pensamiento crítico.

Todos estos aspectos, vinculados de alguna manera con la EA, se corroboran en el establecimiento de la definición que señala que el «desarrollo integral comprende también la sensibilidad artística y la apreciación de las artes como modo de expresión personal, y como reconocimiento de nuestro patrimonio cultural» (MINEDUC, 2013: 20).

Al mismo tiempo, las bases curriculares de 2013 proporcionan otra serie de especificaciones en este campo, que se le vinculan de manera todavía más íntima a la enseñanza artística.

En el apartado correspondiente, se define a las Artes Visuales como aquellas que posibilitarán a los estudiantes la comprensión y comunicación de lo que el hombre siente sobre sí mismo, relacionándolo con temas propios de la universalidad y el reflejo de la realidad, mediante el desarrollo de la imaginación, y una larga lista de habilidades y valores. Se señala que:

«La EA, y específicamente la educación en artes visuales, tiene un papel de gran relevancia en la etapa de la enseñanza básica, pues se espera que mediante ella los alumnos se inicien en la comprensión de este legado de la humanidad y que, al apreciarlo, enriquezcan sus posibilidades de imaginar, simbolizar y crear» (MINEDUC, 2013 p. 34).

De esa forma, una de las principales características de la enseñanza de las Artes Visuales a nivel escolar, es el énfasis que se le confiere al «aprender haciendo», pues se considera que ese mecanismo potencia la creatividad y la generación de ideas. En esa línea, se incorpora el diseño como parte de los conocimientos desde los primeros niveles, en tanto se entiende como una posibilidad de diversificar ejes como la observación, la descripción, y análisis de lo visual.

Así mismo, los Objetivos de Aprendizaje también persiguen ampliar la visión de mundo y la comprensión del ser humano de los estudiantes, mediante la entrega de una variedad de referentes artísticos, que amplíen su acervo cultural, y refuercen su entendimiento y vinculación con lo patrimonial. Al mismo tiempo, otra de las dimensiones a las que se apunta es a obtener una «respuesta frente al arte», en la que los alumnos sean capaces de expresar su propia interpretación de una obra.

En otra línea, y ya situándose de lleno en lo que a la estructuración curricular se refiere, vale consignar que

«La selección de contenidos para cada nivel de la educación básica se nutre de los temas, puntos de vista, contenidos y métodos abordados en otras asignaturas. Desde Historia, Geografía y Ciencia Naturales se deriva la observación del paisaje natural y el trabajo con manifestaciones artísticas de distintas culturas y tiempos, como civilizaciones precolombinas, la Antigüedad clásica, el medioevo, el Renacimiento y el siglo XX europeo y latinoamericano, mientras que desde Ciencias Naturales se aprovecha la observación de la naturaleza -paisaje, flora y fauna. Así mismo, el docente debe promover y favorecer las oportunidades de integración con Música, Tecnología, Lenguaje y Comunicación, así como con otras asignaturas, en tanto sean relevantes para el logro de los Objetivos de Aprendizaje.» (MINEDUC, 2013: 36).

Así, se puede reseñar que la asignatura de Artes Visuales se estructura en torno a dos ejes principales, mediante los cuales se busca entregar la visión más vasta y acabada de la misma a los estudiantes. Esto son el pensamiento creativo: expresar y crear visualmente, y el pensamiento crítico: apreciar y responder frente al arte.

El eje **expresar y crear visualmente** está orientado a fomentar el potencial expresivo y creativo que reside en cada estudiante, con la intención de que en ese proceso se integren conocimiento, técnicas, emociones e imaginación, de modo que les sea posible comunicar una parte de su propio ser. En dicho proceso, se implementa el dominio de diversas técnicas y

herramientas -variables según el nivel en que se imparten-, que proyecta la instauración de un modelo flexible, en el que cobren valor tanto las ideas libres de los estudiantes como la retroalimentación, ya sea esta última realizada por el docente u obtenida de la interacción entre pares. En ese sentido, cabe agregar que, «La creación es proceso complejo, que implica no sólo generar ideas, sino también planificar un proceso y concretarlo en un producto, trabajo de arte u objeto de diseño» (MINEDUC, 2013: 37).

Por su parte, el eje **Apreciar y responder frente al arte** persigue que los estudiantes sean capaces de descubrir y comunicar lo que les genera su interacción con el arte, en cualquiera de sus manifestaciones, incorporando paulatinamente elementos propios del lenguaje artístico. Es también a través del desarrollo de este eje, y mediante el conocimiento de los grandes movimientos, artistas, y estilos que los alumnos podrán acrecentar su acervo artístico, cuestión que posteriormente, les servirá de fuente de inspiración y descubrimiento de sus propios procesos creativos. Así mismo, este eje también posibilita la identificación con la comunidad, al conocer el patrimonio artístico-cultural local.

Los ejes antes descritos Expresar y crear visualmente y **Apreciar y responder frente al arte**, son procesos complejos, y constituidos por múltiples habilidades. Entre ellas, vale destacar la expresión, creación, el manejo de materiales, herramientas y procedimientos, el análisis crítico y la comunicación.

En correlato con lo anterior, resulta importante señalar que las Bases Curriculares también establecen la consecución de una serie de actitudes vinculadas con el arte y la cultura, como una de las metas a alcanzar.

«Las actitudes aquí definidas son Objetivos de Aprendizaje que deben promoverse para la formación integral de los estudiantes en la asignatura. Los establecimientos pueden planificar, organizar, desarrollar y completar las actitudes propuestas según sean las necesidades de su propio proyecto y su realidad educativa» (MINEDUC, 2013: 41).

Dichas actitudes son: a) Disfrutar de múltiples expresiones artísticas; b) Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos; c) Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad; d) Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando, y pensando divergentemente; e)

Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas; f) Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros; y finalmente, g) Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.

En el caso de música, se señala la importancia de la especificidad de la enseñanza disciplinar y del tipo de trabajo que es necesario abordar en este contexto:

“En la clase de música se debe hacer música; es decir, escuchar, interpretar, crear, comentar, analizar e investigar. Esto significa que lo que se hace en clase y las actividades relacionadas con la disciplina deben considerar que la música es, en esencia, un fenómeno sonoro. A partir del sonido, la clase de música puede abarcar una enorme gama de propósitos y actividades”. (MINEDUC, 2013:68)

Los ejes relevados en el marco curricular de música destacan el **escuchar** y **apreciar**, refiriendo aquí la importancia de generar espacios de escucha activa en los estudiantes con el objetivo de apreciar los sonidos y la música y reflexionar sobre ella. En este marco, el objetivo de fomentar la escucha activa debería potenciar la capacidad en los estudiantes de desarrollar opiniones personales y sus propias creencias a partir de sus respuestas frente a lo que escucha. Un segundo eje, hace referencia a **interpretar** y **crear**; que incorpora toda actividad musical que surge como expresión personal y colectiva. En este eje se fomenta la interpretación y la creación como habilidades fundamentales de comunicación artística a través de la música. El tercer eje, enfatiza en **reflexionar** y **contextualizar**; el objetivo de este eje es fomentar el pensamiento y la capacidad e analizar acerca de la actividad musical y también comprender fenómenos musicales en diferentes contextos socio-culturales, valorando el lugar o espacio donde se originan.

Al igual que en el caso de las artes visuales, las bases curriculares de música promueven el desarrollo de un conjunto de actitudes asociadas al arte y la cultura; estas son:

a) Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música; b) Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música; c) Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical; d) Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales; e) Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano; f) Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la

imaginación y el pensamiento divergente; g) Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

4.3 Estándares de formación docente para Artes Visuales y Música

La presentación formal de los Estándares para Artes Visuales, ocurrida en el mes de junio de 2013 en el CPEIP (2013), constituye un aporte significativo, puesto que entrega orientaciones claras sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que los profesores deben manejar al egresar de la universidad y, en cierto modo, son una garantía para el ejercicio solvente y actualizado en el campo laboral. Es decir, describen lo que se debe saber de la disciplina y cómo enseñarla, en tanto reflejan competencias y actitudes profesionales, que señalan lo que se sabe un egresado respecto de lo básico requerido para poder ejercer.

Los estándares de Artes Visuales recogen, desde una profunda vocación de actualización y cualificación, la mejor tradición del área para proponer, no solo una revisión crítica de los aspectos disciplinares, sino también la dimensión pedagógica de los profesionales.

Los estándares están organizados en cinco áreas: Conocimientos sobre el rol de la enseñanza de las Artes Visuales; Conocimientos históricos, teóricos y culturales de las Artes Visuales; Conocimientos sobre la práctica de las Artes Visuales; Conocimiento sobre cómo los estudiantes aprenden Artes Visuales; Conocimientos sobre cómo se evalúan los aprendizajes artísticos.

Pese a esta situación, el análisis acerca del lugar de la EA en el sistema educativo en general resulta desalentador. Como se destaca en el debate sobre el sistema educativo chileno, en los últimos años ha predominado un modelo formativo que tiende a concentrar su quehacer en aquellos ámbitos *evaluables* del currículo, marginando las otras áreas formativas. En la entrevista a Cristián Cox, este aspecto resulta destacado:

«Era marginal al momento de la Reforma Curricular del 90 y comienzos del 2000 y sigue siéndolo y a lo mejor está más arrinconada que en el pasado por efecto de la presión evaluativa SIMCE, sobre el núcleo de las cuatro áreas que mide el SIMCE, que aprieta

todo el resto. Entonces artes visuales y música es lo primero que se ocupa en cualquier emergencia en las escuelas debido a la presión del SIMCE. Así que yo creo que no ha salido de esa condición y puede que esté más apretada debido al impacto inmenso de estas evaluaciones nacionales. En todos estos años, creo ha habido un cambio importante en las bases curriculares, ya no es solo *dibujo y dibujo*, hay un mayor trabajo en apreciación y percepción, educar la mirada, comprender la importancia de las disciplinas artísticas en los procesos de aprendizajes integrales de los estudiantes, los cambios curriculares han sido importantes y se han mantenido constantes en todo este tiempo; pero el problema está en cómo podemos enseñar y ahí observo un desajuste: el tema crucial en el horizonte está asociado a los docentes y sus prácticas, bueno, hay muy pocos docentes especializados en la educación básica. O sea, lo típico en la educación municipal es que esto lo hagan los profesores generalistas allegados al área, pero de forma bien artesanal y no hay preparación; si uno recorre los planes de estudio de las facultades de educación, no existe formación con mención en artes para la educación básica...»

Para este investigador, se necesita una política más robusta destinada a fortalecer la EA en el contexto del sistema educacional. Uno de los puntos cruciales en este campo tiene que ver con el desarrollo de un cuerpo docente especializado (particularmente en el nivel de educación básica) y la generación de un *movimiento educativo* por la educación artística con el objetivo de limitar las miradas sesgadas y monotemáticas, como las que predominan en la actualidad:

«Si no hay más base profesional especializada para esto, no tienes cómo defender el área y hacerla crecer. No tienes de dónde sacar voz para convencer al resto de los profesores sobre la importancia de la EA y darle el lugar que le corresponde. También es importante generar la voluntad política de ver que esto es intrínseco a una formación integral de calidad, y para hacerlo bien necesitas crucialmente unos profesores capaces de darle vida a este ámbito. Pero no tenemos eso, estructuralmente no tenemos eso en la base del país y esto hace que esta área sea marginal; el currículum ayuda en algo y hay una visión que hay otras dimensiones y que hay nuevos medios y hay muchas posibilidades, pero no hay base profesional para hacerlo y esa es la fuente, es la base, la fuente de todo proyecto. La clave es una comunidad profesional con oficio y visión sobre esto, que sea capaz de alimentar la presencia de estas oportunidades de aprendizaje de forma coherente y sólida en la experiencia escolar de la mayoría. ¿Qué alternativas son posibles? Por ejemplo, desarrollar concursos para facultades de educación para formar profesores con mención en artes. Tener un congreso anual de los profesores de arte de básica, les traemos ingleses, franceses, si viene al caso, y fomentar la investigación que retroalimente la discusión y el trabajo... es una manera de romper con la marginalidad de este sector.»

5. Hacia una definición del vínculo entre el MINEDUC y el CNCA

Pese a ser dos entidades abocadas a la consecución de objetivos similares y a realizar y encabezar procesos muchas veces colindantes, más allá de lo declarado en los discursos oficiales o en algunas preceptivas legales, no resulta sencillo establecer cuáles son los vínculos que realmente aúnan -o distancian- el quehacer del Ministerio de Educación con el del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes².

En ese sentido, se ha hecho manifiesto -mediante la constatación de algunas iniciativas que apuntaron en esa dirección-, que entre estas entidades ha existido la voluntad de actuar de forma conjunta. Sin embargo, no queda del todo claro cuán efectiva ha sido esa intención a la hora de expresarse en hechos concretos.

Es precisamente por ese margen de indefinición, que se hace necesario intentar delimitar los puntos de encuentro entre ambas instituciones, así como también los ámbitos en los que ese acople no se ha visto concretado.

Así, es importante señalar que la ley³ define que el MINEDUC y el CNCA deben establecer vínculos permanentes para el desarrollo y difusión de las artes, así como para la enseñanza de disciplinas artísticas, por lo que deben coordinarse de manera sistemática y permanente, para dar suficiente expresión a los componentes culturales y artísticos en los planes y programas de estudio y en la labor pedagógica y formativa de los docentes y los establecimientos educacionales.

De la misma manera, cabe consignar que el año 2004 se iniciaron gestiones entre el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y la Unidad de Currículum del MINEDUC para elaborar un marco curricular apropiado para orientar y regular la enseñanza artística impartida en

² No se consideran en este texto los avances alcanzados durante el año 2014 entre MINEDUC y CNCA, toda vez que estos no cristalizan en una política pública definida.

³ Ley no. 19.891. Crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes. Artículo 8. 2) «Colaborar con el Director Nacional para proponer al Presidente de la República, a través del Ministerio de Educación, políticas públicas, proyectos de ley o reglamentos conducentes al fomento, desarrollo y difusión de las artes; la conservación y difusión del patrimonio cultural nacional y regional; la enseñanza de las disciplinas artísticas y expresiones culturales; la difusión internacional de la creación y el patrimonio cultural chilenos, así como todo otro tipo de normas que contribuya a mejorar las bases del desarrollo cultural y artístico del país» (Biblioteca del Congreso Nacional, 2003).

estas escuelas artísticas formales. Dicho currículo comprende 7 áreas: artes dancísticas, teatrales, musicales, visuales, integradas, literarias y cultura tradicional. Una escuela artística debiera ofrecer formación en al menos dos lenguajes artísticos, buscando con ello promover una enseñanza artística comprensiva, holística del arte.

No obstante, para Carlos Poblete -Coordinador de la Escuela de Postgrado de la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, Doctor (c) en Ciencias de la Educación, y uno de los organizadores de la 9ª Conferencia Regional Latinoamericana de Educación Musical, ISME-, resulta evidente que uno de los principales problemas que afecta a la EA en Chile reside en la «falta de conexión entre las distintas instancias de formación, la inexistencia de controles que permitan cautelar qué se está enseñando y con qué profundidad, y la enorme desigualdad existente entre los establecimientos educacionales» (González, G. y Lizama M., 2013: 2)

5.1 Fortalezas y debilidades en la implementación de las políticas relacionadas con EA: Tensiones y contra-discursos advertidos por especialistas

Más allá de las intenciones, discursos, estatutos y programas oficiales de las distintas instituciones vinculadas al arte y la cultura, puede señalarse que los diversos escenarios provistos por la realidad fáctica, hacen visible la existencia de ciertas disonancias ligadas al ámbito de la EA, que guardan relación con diversas problemáticas.

Algunas de las más importantes, se vinculan con la puesta en práctica de ciertas directrices institucionales -que en ciertos casos, parecen no plasmar en los hechos lo declarado o intencionado desde la oficialidad-, con el rol subsidiario -o complementario- que se le otorga a la EA en su relación con otros campos disciplinarios, con la falta de articulación entre las entidades e instituciones relacionadas con el arte y la cultura, y en definitiva, con el énfasis que a dicho campo se le confiere en la práctica concreta de la EA.

En ese sentido, adquieren importancia las reflexiones de algunos expertos y académicos de reconocida trayectoria en mundo del arte y la cultura quienes, en virtud de su cercanía con esos campos, y de la posibilidad que esta les otorga de observar en primera persona la realidad

cotidiana del arte y la cultura, han formulado diversos alcances en lo que a la implementación y diseño de las políticas vinculadas a esas áreas se refiere.

Por contrapartida, también adquieren importancia las voces de algunos expertos que valoran positivamente ciertas directrices adscritas a esta área, remarcando, entre otras cuestiones, la importancia de los cambios generados en la normativa legal que la regulan.

Nuevas Bases Curriculares 2013: Un avance en los marcos normativos.

Para Loreto Fontaine, Coordinadora Nacional de la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC, la modificación realizada a las Bases Curriculares el año 2013, amplía la cobertura de las asignaturas establecida el año 2012 para, por primera vez, incorporar a todos los subsectores desde 1° a 6° Básico. En cuanto a las modificaciones que esta reforma involucra, Fontaine agrega que los cambios producidos buscan aumentar la efectividad de las bases curriculares, como una herramienta que contribuya en el logro de una buena enseñanza. En ese sentido, la definición más acotada de los objetivos a alcanzar por cada estudiante, facilitaría la adecuada focalización de las tareas desempeñadas por los docentes

Al mismo tiempo, algunos aspectos vinculados a cuestiones de fondo de cada una de las materias implicadas, también fueron modificados, de manera de aprovechar mejor las capacidades de los estudiantes, ajustándolas de paso a algunas áreas de su interés. En esa línea, Fontaine agrega que en lo que se refiere específicamente a

«Las asignaturas artísticas (música y artes visuales) se consideró que hoy, gracias a la tecnología, hay gran facilidad de acceso a las obras y se enfocó parte de los contenidos a que los niños tengan la oportunidad de escuchar y apreciar mucha música y de ver muchas obras de arte; siempre buscamos enriquecer la experiencia de los niños, aumentar su capital cultural. Por eso, tanto en arte como en música, el repertorio que se les presenta se amplió a todas las épocas y a todas las procedencias, incluyendo tanto lo cercano y regional, como las mejores obras universales. Por otra parte, hay un gran énfasis en el hacer creativamente arte o música desde primero básico, en comunicar los demás cómo se percibe la obra, y en los años superiores, en analizar críticamente sus producciones» (Educarchile 2013: 2).

También se ha intentado llevar a cabo una mayor articulación entre los contenidos abordados en distintas materias, y también con lo que refiere al uso de las TICs;

«Por ejemplo, en artes visuales, se da a conocer arte relacionado con lo que se ve en historia y geografía; también se relaciona arte y música con literatura [...] A mi juicio hay un mejor logro del desarrollo del pensamiento crítico en todas las asignaturas. [...] En todas las asignaturas se hace presente la exigencia de aprender a comunicar verbalmente, por escrito y mediante TICs lo que se ha aprendido o lo que uno piensa u opina» (Educarchile 2013: 2-3).

Las escuelas artísticas: objetos de un vacío legal

Refiriéndose a uno de estos nudos problemáticos, Jacqueline Gysling -antropóloga de la Universidad de Chile y ex Coordinadora Subrogante de la Unidad de Evaluación y Currículum del MINEDUC-, señala que las escuelas artísticas han sufrido una existencia cobijada bajo una suerte de anomalía legislativa desde los albores de los años noventa. Esta se encontraría caracterizada por una serie de vacíos legales sucesivos, que han dificultado el establecimiento de su definición, su esfera de acción, así como también del marco legal que las regula. En ese sentido, declara que:

«La LOCE no reconoce ningún tipo de educación fuera de la escuela regular (...) la ley menciona tangencialmente que va a haber una cierta alteración para la formación TP, entonces, el currículum solo aborda la educación regular y distingue la educación media HC y TP» (Gysling, 2013: 1).

La reforma curricular efectuada en 1997, a juicio de la antropóloga, parece no haber solucionado la problemática antes descrita, si no que, muy por el contrario, exacerba el carácter de vacío legal al que se hacía mención. Gysling, agrega respecto a esa reforma:

«Las escuelas artísticas que en los 90 caen en un vacío legal, en el 97 tienen que ajustarse al currículum de la reforma pero no les sirve ese currículum (...), por lo que se ajustan, hacen arreglos -con las horas de libre disposición- para adherir al currículum TP o HC, sin serlo. Este vacío legal era, es un constante problema (...) y cada escuela hacía el currículum que quería, y tomaban del currículum TP y HC lo que les convenía» (Gysling, 2013: 1).

Una tercera instancia de acrecentamiento de dicha situación de vacío legal, se habría generado el año 2000, con la creación del CNCA durante el gobierno de Ricardo Lagos. En ese

momento, se habría abordado la tarea de instalar cultura por sobre la instauración de directrices referidas a la EA y, al mismo tiempo, se intentó determinar qué iba a ocurrir con las escuelas artísticas, pero sin concretar una definición que diera cuenta de qué características particulares debían poseer dichas escuelas, lo que redundó en la participación -y posterior adjudicación de fondos artísticos, a ciertas instituciones educacionales cuya vinculación con este campo era solo tangencial, o ciertamente discutible. Dando cuenta de este momento, Jacqueline Gysling declara:

«Se piensa que hay que hacer algo más sistemático (...) y se crea el Consejo de la Cultura, pero que tiene una labor más genérica de instalar la cultura, no la EA, pero tienen una división de educación. Pero es de dónde vienen los vacíos, porque por el otro lado, en el Ministerio desaparece la División de Cultura, que es trasladada al Consejo y hay una persona que queda a cargo de esa relación. Ella, que era una funcionaria, hace de bisagra cuando se va la división para allá. (...) Junto con que se va la división de cultura al Consejo, empiezan a decidir qué va a ocurrir con las escuelas artísticas, pero no se decide en ese momento generar un estatus de escuelas artísticas, sino que crear un fondo, porque uno de los temas principales son los recursos, y se crea el Fondo de Escuelas Artísticas, que es un fondo concursable para que las escuelas fomenten el arte. Entonces, las escuelas artísticas se empiezan a financiar por el fondo, pero el Fondo es abierto, entonces la situación al año 2006 es que hay 31 escuelas artísticas entre comillas. ¿Por qué entre comillas? Porque acceden a platas del fondo escuelas que tengan actividades artísticas, como una orquesta juvenil, y también las propiamente artísticas porque tienen un currículum artístico» (Gysling, 2013: 2).

Ahondando en estas problemáticas, al parecer, las escuelas artísticas intentaron regularse mediante el Fondo -administrado por el CNCA-, pero dadas todas las indefiniciones, dichas escuelas presionaron al Ministerio para que se generara un currículum artístico, que se logró configurar el año 2007, pero que por diversas razones, no alcanzó a entrar en vigor. Para Gysling, más allá del posterior reconocimiento que se le otorgó a las escuelas artísticas mediante la promulgación de la LGE el año 2009, y del supuesto trabajo conjunto que debiesen realizar en torno a ellas el CNCA y el MINEDUC, los cuestionamientos a realizarse son claros: ¿Quién debe hacer cargo efectivamente de la EA en general, de las escuelas artísticas en específico, y dónde deben enfocar sus esfuerzos cada una de estas instituciones? Así, Gysling responde que:

«Primero que nada, clarificar bien qué se entiende por estatus de escuelas artísticas; si son las que tienen el currículum artístico... hay un aspecto que son las escuelas artísticas, y estamos hablando de cerca de diez escuelas y obviamente el CNCA no se aboca solo a eso. Estamos hablando de una cuestión excepcional que debiera ser parte del Ministerio de Educación, y que el Ministerio debiera tener un encargado, pero no un ejército, pero que le

dé consistencia a lo que pasa en esas escuelas y que se ordene toda la normativa legal de esas escuelas. [...] Pero la relación entre CNCA y MINEDUC es mucho más que esas escuelas, y es mucho más relevante fomentar la cultura en el resto de 10.000 escuelas que en las 8 artísticas. Si quieres llegar al país, por así decirlo, tienes que enfocarte en donde está el 99% de la matrícula del país, no tienes que ir al 0.1%. Esa es la tensión del CNCA, a quién se dirige el CNCA. A todos. Y ahí tienen que interlocutar con el perfeccionamiento, con los distintos programas de mejoramiento, con un Ministerio que diseña políticas.» (Gysling, 2013: 2).

Escasez de recursos humanos y técnicos, cuestionamientos al currículo y a la formación profesional

Claudio Merino -académico del Departamento de Música y Sonología y Coordinador de los Conciertos Didácticos de dicha unidad-, pone en tela de juicio ciertos elementos de análisis en los que no se habría reparado hasta ahora, y que igualmente, representarían un obstáculo para la adecuada implementación de la Enseñanza Artística en Chile. En esa línea, señala que «No todos los establecimientos educacionales cuentan con la infraestructura y el capital humano necesario para poder desarrollar estas asignaturas en propiedad» (González, G. y Lizama, M. 2013: 2)

Al mismo tiempo, Merino plantea reflexiones que abordan otras dimensiones de observación, al sostener que, pese a lo señalado desde los discursos oficiales, el tiempo destinado a la EA sigue siendo escaso, y que, más aun, las directrices curriculares formuladas serían poco pertinentes para la realidad nacional, cuestionando de paso el rol que les compete a las universidades en la formación de docentes dedicados a la enseñanza del arte. En ese sentido, sostiene que

«Los planes de estudios del Ministerio de Educación son utópicos y no están diseñados para el contexto real que los supone. En el papel se leen formidables y deseables, se presume una práctica activa de los contenidos artísticos específicos, además de la capacidad para poder analizarlas desde distintos puntos de vista, como el contexto histórico, sus características estructurales y formales, sus materiales, la visión estética, entre otros, pero es inaplicable a la realidad local [...] Además, las universidades deben asumir un rol más enfático en la formación de profesores y en el desarrollo de investigación en EA, que permita incrementar la masa crítica existente en el campo, generar instancias de difusión e intercambio de experiencias, y fortalecer una producción

académica capaz de alimentar las políticas de desarrollo de la enseñanza artística a nivel nacional y regional internacional.» (González, G. y Lizama M. 2013: 2).

5.2 Una mirada de conjunto

A lo largo de este capítulo, hemos podido ver el rol que ha ocupado -o que se le ha otorgado- a la EA en Chile, durante los últimos años. De la caracterización que se ha realizado sobre el modelo que configura nuestra realidad nacional en esta área, emergen algunos *nudos críticos* que encuentran su origen -y podrían encontrar por lo tanto también su solución- en el ámbito de la institucionalidad que rodea a la EA y de los objetivos que nos planteamos como país en términos de educación y fomento del arte y la cultura.

De la revisión llevada a cabo surge, primero que nada, la idea del **escaso protagonismo** otorgado a la EA en Chile. Los **objetivos** a nivel de Ministerio de Educación y a nivel de Consejo Nacional de la Cultura y las Artes efectivamente mencionan la EA, pero no profundizan en ella, ni se detienen definir mecanismos de fomento específico del área. Existen otras prioridades a nivel país y la EA aparece siempre como un accesorio de la educación general, del fomento a la cultura, y no como un recurso fundamental para el desarrollo integral de las personas. El **lugar otorgado en Chile a la EA**, se halla subordinado a la existencia de un modelo educativo en el que el «logro escolar se asocia directamente a pruebas estandarizadas que, al no ser bien planteadas, se enfocan en materias específicas del currículo. Esto hace que la educación no sea vista como un todo, y donde la EA no juega un rol protagónico y transversal al currículo, como lo debiera hacer junto al resto de las áreas educativas.

Dada la ambigüedad que rodea la EA en nuestro país, el lugar por excelencia en donde debiéramos poder encontrarla con mayor nitidez, es en las escuelas artísticas. Sin embargo, a lo largo de la presente revisión ha sido posible ver que estas existen en una situación débilmente definida, en términos legales, de responsables desde la institucionalidad, y de asignación de recursos y financiamiento.

Esta escasa definición de una instancia en donde Ministerio de Educación y CNCA debieran trabajar en conjunto por definición, nos lleva a preguntarnos sobre los mecanismos de acción y articulación que existen -o no- entre estos dos organismos, y las características que los definen. De la revisión realizada, no obstante, surge la **idea de un vacío institucional y de marco legal, y de la necesidad de definir con rigurosidad y claridad objetivos, responsables y mecanismos de acción, dispositivos de implementación y recursos** en el área de la EA en general. De hecho, emerge la idea de una convivencia inexistente o al menos, poco provechosa entre estos dos espacios institucionales. No obstante, tienen intereses comunes -como decisiones curriculares, desarrollo de experiencias formativas, formación de docentes, educación extra escolar o educación no formal, etc.- y debieran trabajar en conjunto por una integración e integralidad de políticas para lograrlos, pero no lo hacen.

III PARTE

QUIÉN SE HACE CARGO Y CÓMO SE AFRONTA LA EA EN DIFERENTES PAÍSES: REVISIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DE EA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL

1. La EA en el debate internacional

Hay en estos tiempos, una cierta concordancia a nivel internacional respecto de la EA. Diferentes entidades gubernamentales han ido adquiriendo protagonismo al iniciar y sostener diversos procesos destinados a institucionalizar la enseñanza y la práctica de lo artístico. UNESCO, por ejemplo, con su llamado internacional para promover la educación de Arte en las escuelas, - 1999, París, sesión 30 de la conferencia general-, inició la postura oficial de la institución para promover el rol interdisciplinar de la enseñanza de las artes, como un elemento fundamental en la educación, especialmente por fortalecer la promoción de la diversidad cultural.

La OEI crea el Programa de EA, Cultura y Ciudadanía, el cual enfoca la importancia de la EA en los sistemas educativos, propone la concertación iberoamericana de políticas públicas y establece mecanismos de apoyo a la investigación, la formación docente y la sistematización de experiencias, en el marco de la celebración de los Bicentenarios. En ese contexto, iniciativas históricas como la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, Montevideo, Uruguay (2006); la XII Conferencia Iberoamericana de Educación, Valparaíso, Chile (2007); la X Conferencia Iberoamericana de Cultura, Valparaíso, Chile (2007); la XI Conferencia Iberoamericana de Cultura, San Salvador, El Salvador (2008); la XII Conferencia Iberoamericana de Cultura, Lisboa, Portugal (2009); la II Conferencia Mundial sobre EA, Seúl (2010), iniciaron procesos de reflexión y discernimiento que, con ritmos y tiempos diferentes, han ido mostrando sostenidamente a la comunidad académica, política y cultural, los frutos de diversos acuerdos y acciones que, como en el caso de la Conferencia Mundial de Lisboa, se constituyó en un gran plebiscito y espacio de encuentro de muy diversas organizaciones y corrientes de pensamiento. La denominada hoja de ruta para la EA es un texto que, siendo evolutivo, busca servir de referencia sobre las medidas y cambios en el proceso de introducción de la EA en la enseñanza.

La Conferencia también planteó el rol esencial de la EA para el mejoramiento de la calidad de la educación. Como uno de los resultados importantes de la Conferencia, se conforma la Alianza Mundial para la EA por parte de las organizaciones de la sociedad civil: IDEA, INSEA e ISME⁴. La Conferencia concluye también con el llamamiento a un nuevo encuentro en Seúl en 2010.

Como se lee, en mayor o menor escala se busca redescubrir, reinventar y formalizar nuevos caminos para la EA, por considerarla unánimemente, hoy más que nunca, una vía fundamental para el desarrollo del ser humano, entendiéndose la importancia de la misma como un medio capaz de establecer los fundamentos para hacer posible el desarrollo de políticas culturales sobre educación y arte, promoviendo y cualificando su ejercicio como un hecho fundamental necesario para la vida (Declaración de Bogotá, 2005).

⁴ Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación (IDEA), Sociedad Internacional para la Educación por las Artes (INSEA), Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Los campos de interés de la EA son muy amplios. Cuestiones como ciudadanía cultural, diversidad cultural, inclusión, género, globalización, nuevos soportes para la creación artística, rediseño curricular, extranjería digital, redes de cooperación, escuelas artísticas, entre otras, son variables y categorías necesarias de considerar y significativas en todos los nuevos reenfoques y preocupaciones del área.

Preguntas como si la EA solo sirve para apreciar el arte o hay que considerarla como un medio para potenciar el aprendizaje de otras materias, o si el arte debe enseñarse como disciplina por su valor intrínseco, por el conjunto de conocimientos, habilidades y valores que transmite o por ambos motivos, o si la EA debe ir destinada a unos pocos alumnos especialmente dotados en disciplinas muy concretas o a todos los alumnos en general (1° Conferencia mundial sobre EA, Lisboa, 2006), al parecer ya no son del todo pertinentes porque solo atienden una parte del enfoque y la disciplina está enfrentada a cambios y cruces muy dinámicos que requieren de otras acciones, novedosas, actualizadas y gran de impacto social (2° Conferencia mundial sobre EA, Seúl, 2010). Cuestiones como la especialización del profesorado, la investigación, la articulación y circulación de saberes, el fomento a las buenas prácticas docentes, la buena ciudadanía, la elaboración de materiales y estrategias de trabajo conjunto, etc. presentes en las metas educativas del Programa de EA y Ciudadanía OEI, 2021, son los ejes que orientan el trabajo de investigadores y equipos multidisciplinarios, dedicados a la revisión, debate y construcción de bases de comparación entre diversas experiencias mundiales que puedan iluminar el nacimiento de nuevos fundamentos para la generación de políticas de EA para Chile.

2 Revisión comparada

Un camino para poder comenzar a definir nuestro propio modelo institucional y de políticas que enmarque y sustente la EA en Chile, consiste observar realidades de países reconocidos por sus experiencias en este campo. De la primera parte del estudio, surgen dimensiones importantes a tomar en cuenta al momento de comenzar a configurar este modelo. En base a ellas, se han definido ocho criterios que organizan la revisión internacional realizada⁵: a) Lo que se entiende

⁵ Los criterios son presentados en detalle en el primer capítulo de este estudio.

por EA; b) Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país; c) Estructura organizacional que rodea la EA; d) Marco legal; e) Financiamiento; f) Focos y objetivos de las políticas de EA; g) Dispositivos para lograr los objetivos de la EA; h) Límites, debilidades de los modelos, pasos a seguir.

Tal como se describe en el capítulo introductorio, los países seleccionados para realizar este análisis son siete: Argentina, Brasil, Colombia, Escocia, España, Francia y Noruega. A continuación se presentan seis tablas en las que se expone la información encontrada para cada criterio de análisis descrito.

REVISIÓN DE LAS POLÍTICAS DE EA EN SIETE PAÍSES: COLOMBIA, ESPAÑA, BRASIL, FRANCIA, ARGENTINA, NORUEGA Y ESCOCIA

CRITERIOS	COLOMBIA
Lo que se entiende por EA	La EA es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio.
Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país	La Ley General de Cultura de 1997 establece que el Ministerio de cultura debe ocuparse de la formación y especialización de los creadores de todas las expresiones artísticas y culturales a través de todas sus Direcciones, promoviendo en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, la creación de programas académicos de nivel superior en el campo de las artes. Igualmente, señala la responsabilidad de orientar, coordinar y fomentar el desarrollo de la EA no formal -hoy denominada educación para el trabajo y desarrollo humano- como factor social y señala además a las casas de cultura como centros de formación artística y cultural. Para tal efecto establece el Sistema de Formación Artística y Cultural –SINFAC- como organismo de implementación de estas políticas. El Plan Decenal de Cultura reconoce la EA y cultural como una de sus políticas en el campo de memoria y creación, igualmente el CONPES de sostenibilidad del Plan Decenal y los documentos de Agenda Interna y 2019, designan a la EA y cultural como estrategia fundamental. A partir del análisis realizado en 2004 sobre el Balance de las acciones adelantadas en el proceso de formulación de la política pública para la EA, se establece el Plan Nacional de EA 2007-2010 como resultado de la colaboración entre Ministerio de Educación y de Cultura.
Estructura organizacional que rodea las políticas de EA	Los Ministerios de Educación y Cultura de Colombia, complementan sus acciones en lo referente al campo de la EA y cultural. Las dos instituciones tienen competencias en el fomento y desarrollo de este campo del conocimiento y del talento humano que lo atiende. Por esta razón, se crea el Plan Nacional de EA 2007-2010 como resultado del establecimiento de una agenda intersectorial que busca dar cuenta y potenciar la necesaria interrelación entre cultura y educación. Para llevar a cabo éste, también colaboraron otras instituciones del Estado e independientes: Acofartes (Asociación Colombia de Programas y facultades de Artes) y con el Sena a través de acciones conjuntas que han

	<p>derivado, por un lado, en la constitución de la Sala Conaces para las Artes y, por otro, en la configuración de las Mesas Sectoriales de Música y Artes Escénicas, que son el sustento para desarrollar la educación técnica y tecnológica en artes. El encargado de coordinar la política pública es el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural –SINFAC- que, a través de la instalación de la CONFAC, del Comité Ejecutivo Nacional y de las Comisiones Departamentales y Distritales, dirige, programa, ejecuta y evalúa los siguientes objetivos: estimular la creación, la investigación, el desarrollo, la formación y la transmisión del conocimiento artístico y cultural.</p>
<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>En Colombia, los Ministerios de Cultura y Educación vienen trabajando mancomunadamente, generando diagnósticos, documentos, estudios prospectivos que han servido de base para la formulación de lineamientos de política pública. A partir del año 2005, se suscribió el convenio interadministrativo 455/05 entre los Ministerios de Educación y Cultura, cuyas actividades se organizaron en la construcción del Plan Nacional de EA 2007-2010.</p> <p>De este panorama se extraen las estrategias formuladas en el análisis prospectivo de la EA en Colombia al horizonte del año 2019: el fortalecimiento de la educación superior en artes, la definición de referentes de calidad para la EA, mayor presencia de la EA en educación preescolar, básica y media, el reconocimiento de la EA como campo del conocimiento, y el fomento y fortalecimiento de la investigación en el campo de las artes.</p> <p>Otros tratados y leyes relacionadas:</p> <p>1991: Constitución Política de Colombia. Artículos 67 y 70.</p> <p>1994: Ley 115/94. Ley General de Educación. Artículo 23. Establece como área fundamental y obligatoria del conocimiento y de la formación, la EA y cultural.</p> <p>1997: Ley 397/07. Ley General de Cultura</p> <p>2000: Se establecen lineamientos específicos para apoyar el diseño curricular de las diferentes áreas de la EA.</p>

	<p>2002: El Ministerio de Educación formula estándares básicos de competencias comunicativas, científicas, matemáticas y ciudadanas, que son los referentes comunes de calidad para las instituciones educativas de todo el país.</p> <p>2005: Convenio 455/05 suscrito entre los Ministerios de Cultura y Educación Nacional, cuyo objetivo general es «Aunar esfuerzos para la formulación de política y acciones que impulsen la EA en Colombia.»</p> <p>Paralelamente, las políticas y planes nacionales y regionales para el desarrollo cultural que dan seguimiento al Plan Decenal de Cultura 2001-2010, que se han organizado a través del Sistema Nacional de Cultura, tienen la formación como un componente básico de las políticas públicas culturales, en las que se destacan la EA y cultural.</p>
Financiamiento	<p>En el 2000, la inversión en educación era del 3.5% del PIB. En 2010 alcanzó a ser un 4.8% y en 2012, de un 4,4% del PIB.</p> <p>De los \$ 58.302.699.366 del presupuesto de la Dirección de Artes entre 2002 y 2010, un 34% ha ido a formación. La inversión total entre los años 2002-2010 en las diferentes áreas artísticas de la Dirección de Artes fue:</p> <p>Teatro: \$2.073.000.000</p> <p>Música: \$10.205.812.515</p> <p>Artes Visuales: \$1.608.791.091</p> <p>Danza: \$1.849.206.320</p> <p>Literatura: \$2.537.000.000</p> <p>EA: \$1.266.239.961</p>
Focos y objetivos de	<p>La política de EA en Colombia se ha enfocado en las siguientes acciones cuyos avances son significativos: la profesionalización de artistas y docentes, el fortalecimiento de la oferta de EA en sus diferentes niveles y modalidades, la identificación de experiencias significativas y nodos locales que</p>

<p>las políticas de EA</p>	<p>estructuran la Red Nacional de EA, la construcción de referentes de calidad para la EA -lineamientos y orientaciones-, el fomento a la investigación y el fortalecimiento de la cooperación internacional en esta materia.</p> <p>El Plan Nacional de EA 2007-2010 tuvo como objetivos generales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión y organización de la EA institucional, sectorial y comunitaria. 2. Investigación e información en EA. 3. Formación en EA: calidad y cobertura.
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la EA</p>	<p>En términos generales, se han realizado estrategias como: el establecimiento de una Comisión que formule y haga seguimiento al desarrollo de la política de fomento a la EA, articulando a los Ministerios de Cultura y Educación Nacional, el Sena, el Icetex, a Colciencias, a Acofartes y a las Universidades; la Agenda intersectorial: Sena, Colciencias, Icetex, Acofartes y otros Ministerios; Las alianzas estratégicas en torno a la construcción de una política pública para la EA se han establecido con Acofartes (Asociación Colombia de Programas y facultades de Artes) y con el Sena a través de acciones conjuntas que han derivado, por un lado, en la constitución de la Sala Conaces para las Artes (2005) y, por otro, en la configuración de las Mesas Sectoriales de Música (2005) y Artes Escénicas (2009) que son el sustento para desarrollar la educación técnica y tecnológica en artes; la construcción del Conpes (Consejo Nacional de Política Económica y Social) para la promoción de Industrias Culturales en Colombia, en que la cualificación del talento humano es fundamental para el posicionamiento de estas. En el Conpes se hizo un trabajo de concertación con los Ministerios de Comercio, Industria y Turismo, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Ministerio de Relaciones Exteriores, el Ministerio de Educación, Departamento Nacional de Planeación, Sena y Colciencias. Con este último se está trabajando para configurar un espacio propio que atienda la necesidad de constituir un sistema para la producción de conocimiento artístico, la reflexión sobre las prácticas artísticas y su relación con otros ámbitos del saber.</p> <p>Estrategias desarrolladas por ámbito:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gestión y Organización <ul style="list-style-type: none"> - Principio de articulación entre Cultura y Educación. - Principio de articulación entre Cultura y sector Social (Acción Social), Desarrollo y Comercio.

- Proyección Internacional: programa OEI y convenios en camino con CHILE y COSTA RICA.
- Concertación, socialización y descentralización de la construcción de políticas públicas para la EA a través de la realización de encuentros nacionales y regionales que identifican agentes educativos, artísticos y culturales, los que se organizan por medio de nodos regionales a nivel nacional.
- Liderazgo en la región para el posicionamiento del Programa Iberoamericano de EA, Cultura y Ciudadanía
- Realización de Encuentros y organización de redes.

2. Información e Investigación

- Estudios realizados sobre el conocimiento del subsector y la proyección de las políticas.
- Lineamientos y orientaciones para la formación de formadores en Música, en Literatura, en Teatro, en Artes Visuales.
- Programas técnicos en artes escénicas y tecnológicos en música.
- Orientaciones para el preescolar, la media y la básica.

3. Formación

- Vinculación de agentes del sector a procesos de profesionalización y certificación por competencias laborales.
- Aumento en la oferta descentralizada de la educación superior en artes
- Programa Colombia Creativa para la profesionalización de artistas y docentes de artes.

Los mayores esfuerzos se han destinado para profesionalizar a los artistas que ejercen la docencia en artes. En 2010, de los 230.000 docentes que corresponde al número de plantas docentes en el servicio educativo, 5.000 corresponden a docentes en artes que equivalen al 2.17% de esta comunidad, que demanda una permanente actualización y cualificación. En la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura se registra de 2006 a 2010 un número de 3.622 artistas y docentes de arte vinculados a procesos de formación continuada ofertados en el marco de los Planes de Artes y de Música. A la fecha, están matriculados 855 estudiantes -artistas y docentes de artes- vinculados al programa Colombia Creativa para la profesionalización de artistas y docentes de artes; de los cuales 545 (15.04%), corresponden al área de música, 115 (3.17%), a danza, 160 (4.41%) a teatro y 35 (0.9%) a EA. El total los beneficiarios de programas profesionales impulsados por el Ministerio de Cultura, corresponde al 23.6% de artistas y docentes vinculados a procesos de formación continuada en el último cuatrienio.

4. Cooperación internacional

	<p>Programa Iberoamericano de EA que surge como una posibilidad de llegar a acuerdos y estrategias comunes en la Región que promueven la integración regional y favorecen el posicionamiento de la EA. Otra acción que inicia en 2010 es la realización de asistencias técnicas y colaborativas entre los Ministerios de Cultura y Juventud de Costa Rica y el Consejo de la Cultura de Chile.</p> <p>2009: el Ministerio de Educación Nacional realiza el estudio «Caracterización de la oferta de EA para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia» con el fin de obtener información cuantitativa y cualitativa sobre las generalidades de la enseñanza de la EA y cultural en una muestra de 759 instituciones educativas urbanas y rurales a nivel nacional.</p> <p>2010: el Ministerio de Educación Nacional publica las Orientaciones Pedagógicas para la EA en educación Básica y Media, las cuales retoman los aportes de varios docentes y académicos, quienes contribuyeron con reflexiones derivadas de su propio ejercicio pedagógico e investigativo, permitiendo identificar aquellas competencias que son propias del campo de la EA y la manera como estas contribuyen al desarrollo de las competencias básicas.</p>
<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Pasos a seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuar fortaleciendo la estructura institucional interna y externa a los Ministerios de Cultura como base para el fomento de la EA en convenio con los Ministerios de Educación. - Fortalecer el equipo humano y la inversión en la institucionalidad pública local para garantizar continuidad. - Acompañamiento en los procesos abiertos en los sistemas cultural y educativo. - Reconocer el impacto de los programas formativos en artes dentro del sistema educativo. - Fortalecer el diálogo entre academia, estado y sociedad civil que permita la construcción conjunta de políticas públicas pertinentes al contexto nacional en diálogo con el contexto internacional. - Fortalecer el fomento a la investigación en artes por medio de redes de investigadores reconocidos a nivel nacional y con incidencia en el ámbito internacional. <p>Es importante señalar otros aspectos que inciten al debate con respecto a los horizontes de política de la EA desde lo local hacia lo global. Se proponen los siguientes:</p> <p>Cotejar las concepciones de EA en relación con las prácticas artísticas y culturales de los contextos en la que se implementa.</p> <p>Consolidar e implementar acciones del Observatorio de EA para la Región de América Latina y el</p>

	<p>Caribe en alianza con países de la Región y organismos de cooperación internacional (OEI, UNESCO, OEA, UNITWIN).</p> <p>Incorporación en Planes de Desarrollo y de Cultura de una línea específica de fomento a la EA de calidad: trabajo de sensibilización a directivos educativos y culturales tanto en Entidades Territoriales -Secretarías de Educación y Cultura Departamentales y Municipales-, como en el sector privado.</p> <p>Realización permanente de seminarios-taller que favorezcan actualización docente y artística: Laboratorios entre artistas y docentes donde se vincule manejo de TICS y trabajo en red.</p> <p>Profesionalización y «tecnificación» de artistas: intercambio y movilidad de experiencias y metodologías de los «profesionalizados».</p> <p>Reestructuración pertinente de los currículos universitarios en artes. Se está demandando una coherencia entre discursos y las prácticas pedagógicas en diálogo con las prácticas culturales, con las prácticas vivas de comunidades que no pasan por la academia.</p> <p>Ampliación en la oferta de bienes y servicios artísticos y culturales: Centros de EA asociados y constituidos como Industria Cultural.</p> <p>Fortalecimiento de infraestructuras y dotación para la EA.</p> <p>Establecer intercambio de experiencias a través de residencias de artistas y educadores: movilidad local y regional.</p> <p>La ausencia de procesos sistemáticos de formación, de asociatividad, de organización e información en actividades de emprendimiento, es un tema que dificulta la sostenibilidad a las prácticas profesionales de las casi trescientas mil personas dedicadas al arte y la cultura como su principal actividad profesional. En este sentido, se hace importante que la EA no sea pensada solo en términos de un fomento en edades tempranas, sino que se establezcan procesos para desarrollar los diferentes talentos en todas las actividades del campo de las artes hasta los niveles profesionales.</p>
--	--

CRITERIOS	ESPAÑA
Lo que se entiende por	En España, la concepción de EA ha cambiado de acuerdo a su relación con el contexto social, artístico y educativo y ha sido marcada por algunos acontecimientos de los tres últimos siglos: desde

EA	<p>los movimientos reformadores liberales y la creación en 1752 de la Academia de San Fernando de Madrid, las diferentes leyes de educación de los años noventa hasta las más recientes de 2000, y la reforma de los planes de estudios en las Facultades de Bellas Artes (1996). En este espacio de tiempo se observa una tendencia dominante en la enseñanza de las artes para formar profesionales y en la EA para formar a todos los ciudadanos, que todavía muestra indicios de vigencia. Una orientación que ha venido marcada por una visión jerárquica en la formación del profesorado en las Academias y Escuelas de Bellas Artes y una concepción de la EA que pretende favorecer especialmente el desarrollo de habilidades y destrezas manuales y de una sensibilidad en el alumnado que se muestran en la producción de objetos bellos o actividades con un cierto sentido terapéutico. Destrezas, habilidades y sentimientos que en la actualidad habría que sumar la faceta cognitiva de la EA, relacionada con la lectura sígnica de las imágenes.</p>
Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país	<p>Desde las políticas culturales, el apoyo a la creación como objetivo de la política cultural se ha articulado tradicionalmente en torno a tres ejes fundamentales: la normativa de protección intelectual y derechos de autor, las enseñanzas artísticas y las medidas específicas de promoción a los creadores. En general, el apoyo a la creatividad en el balance de la política cultural aparece con menor rotundidad que, por ejemplo, la preservación del patrimonio.</p> <p>Por otra parte, el currículo la sitúa como un componente formal y reconocido, que se asume como importante puesto que se encarga de formar a todos los ciudadanos y también a los profesionales, hecho que se presenta en todas las tendencias de la EA. Por un lado, se pone el énfasis en el rasgo esencialista con relación a la enseñanza del arte, y que abunda en los medios de comunicación y en los centros de formación y museos -el arte se entiende como un don-, y una visión de la EA como suplemento formativo secundario, centrado en el perfeccionamiento de habilidades y destrezas.</p>
Estructura organizacional que rodea las políticas de EA	<p>En 1977 se creó el Ministerio de Cultura, otorgándosele las responsabilidades anteriormente ejercidas por el Ministerio de Educación en lo relativo al patrimonio nacional y las bellas artes, y encargándose también de las políticas del cine, el teatro, la música y la danza, hasta entonces correspondientes al Ministerio de Información y Turismo.</p> <p>La Constitución de 1978 creó una nueva división territorial administrativa en España, con tres niveles: la administración central, las Comunidades Autónomas o regiones y las entidades locales -municipios, diputaciones provinciales o forales y cabildos insulares. De acuerdo con las áreas de competencia previstas en la Constitución, los tres niveles tienen responsabilidades generales en el</p>

ámbito cultural. Así mismo, se establece una separación entre las responsabilidades de las administraciones regionales y central. A nivel regional, España se encuentra dividida en diecisiete Comunidades Autónomas -y dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla- con amplios poderes en temas culturales. En particular, la Constitución les otorga el control tanto normativo como de gestión de aquellas áreas en que es tradicional la existencia de algún tipo de regulación pública: los museos, las bibliotecas, las artes escénicas, la artesanía, etc. Los museos, bibliotecas y archivos nacionales se mantienen bajo el control central, aunque, en la mayoría de los casos, la responsabilidad de su gestión se encuentra delegada a las regiones. La participación de las administraciones autonómicas en las cuestiones culturales tradicionalmente ha sido superior en aquellas Comunidades que tienen su propia lengua y cultura, particularmente las denominadas «nacionalidades históricas», es decir, aquellas que primero obtuvieron la autonomía administrativa: Cataluña, Galicia y el País Vasco. En la actualidad, solamente Cataluña tiene asignada la administración de los asuntos culturales a una única Consejería, mientras que el resto de los gobiernos regionales ha optado por la creación de órganos mixtos en los cuales la cultura se encuentra administrada conjuntamente con la educación, el turismo y/o los deportes. El marco constitucional de 1978 da un gran empuje a la acción cultural de las Comunidades Autónomas y los municipios. Las primeras desarrollarán políticas muy activas en el ámbito del patrimonio y la construcción de equipamientos emblemáticos.

A partir de 1982, diferentes gobiernos socialistas ponen el acento en la presencia del estado en aquellas áreas donde la iniciativa privada podría ser insuficiente. En la fase inicial, hasta 1986, el objetivo central fue conservar el muy deteriorado patrimonio histórico y artístico (Ley del Patrimonio Histórico de 1985), renovar teatros y auditorios, y subvencionar la expresión artística. La transferencia gradual de responsabilidades a las autoridades regionales condujo a una reorganización y simplificación de la estructura ministerial. Fue en este periodo cuando se concedió al Ministerio de Cultura su estructura operativa, que ha conservado sin grandes modificaciones hasta el día de hoy (Decreto de 24 de abril de 1985).

No obstante, esta gran oferta cultural convive con carencias y limitaciones, enmascarando hasta cierto punto la insuficiencia de la red de bibliotecas públicas, los bajos índices de lectura, la deficiente conservación del patrimonio artístico, y la debilidad de las enseñanzas artísticas. La estructura de gobierno descentralizada consiguió frecuentemente recuperar y fortalecer la diversidad cultural regional, pero no siempre produjo una mayor participación en actividades culturales o mejoró el nivel de la creación artística.

En 1996, el nuevo gobierno liberal-conservador del Partido Popular unió los Ministerios de Cultura y Educación, creando un nuevo Ministerio con una Secretaría de Estado de Cultura. Dos estrategias diferentes respaldaban teóricamente esta decisión: por un lado, la creación de una Comisión de Asuntos Culturales que promovería la cultura como área prioritaria; por el otro, el desarrollo de una mayor relación entre política educativa y cultural. En su segundo mandato (2000-2004), el gobierno añadió los deportes a las responsabilidades del Ministerio. Pese a los cambios producidos en el estatus de la Secretaría de Estado de Cultura, su estructura organizativa apenas experimentó modificaciones desde 1985.

La tendencia a la desregulación del gobierno del Partido Popular propició intentos por implicar al sector privado en las principales iniciativas culturales. La eficiencia en la gestión y la autonomía operativa fueron conceptos clave en la reorganización del Museo del Prado y la Orquesta y Coro Nacionales de España (2003), así como en la creación de organismos como las dos sociedades estatales para la Acción Cultural Exterior (SEACEX) y las Conmemoraciones Culturales (SECC). Se adoptaron nuevas normativas fiscales para estimular la financiación privada de iniciativas culturales, como la Ley de Patrocinio y Mecenazgo de 2002.

El Partido Socialista llegó al gobierno tras las Elecciones Generales de marzo de 2004 y reorganizó la estructura ministerial (Real Decreto 1601/2004), por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura. El Ministerio de Cultura volvió a ser una entidad separada del Ministerio de Educación, aunque con los mismos departamentos que la anterior Secretaría de Estado de Cultura: la Dirección General de Bellas Artes y Bienes Culturales; la Dirección General del Libro, Archivos y Bibliotecas; y la Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural. Tras la reelección en 2008, el nuevo gobierno socialista reestructuró los departamentos del Ministerio de Cultura (Real Decreto 1132/2008), por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Cultura, e hizo de las industrias culturales una de sus máximas prioridades. Así, se creó una nueva Dirección General de Política e Industrias Culturales, en sustitución de la Dirección General de Cooperación y Comunicación Cultural. La crisis económica iniciada a finales de 2007 en el sector financiero inmediatamente hizo sentir sus efectos en la cultura, con una nueva reorganización del Ministerio de Cultura, que pretendió aligerar su estructura, y unos presupuestos austeros como vía principal de reducción del déficit público.

Las elecciones de noviembre de 2011 llevaron al Partido Popular de nuevo al gobierno y a la integración de la cultura en un nuevo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Real Decreto

257/2012), por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Más allá de los cambios estructurales y de los recortes en la administración pública, la cultura y la educación han sido dos de las materias que mayor desencuentro han causado entre la Administración central y las Comunidades Autónomas, en especial, aquellas con lengua propia.

Tradicionalmente, la política española descentralizada ha favorecido la adopción de modelos distintos de gestión cultural y de apoyo y promoción de la creación artística. Un ejemplo importante es la creación en la Comunidad Autónoma de Cataluña del Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes. De manera pionera en el estado español este nuevo instrumento fue creado en el 2008 (Ley 6/2008) con los objetivos de garantizar el desarrollo y la actividad cultural y colaborar en la elaboración tanto de la política cultural como de la política de apoyo y promoción de la creación artística y cultural. No obstante, el nuevo gobierno, salido de las elecciones de noviembre de 2011, introdujo cambios en la estructura, la composición y las competencias del Consejo. Estos cambios, que se enmarcan en la Ley de reestructuración del sector público, han pretendido agilizar los trámites y procedimientos administrativos, dar agilidad a la Administración y reducir costes. En el caso concreto del Consejo, la ley ha definido una nueva estructura y configuración de la entidad que pretende reforzarlo como órgano supervisor y evaluador de las políticas culturales públicas. Estos cambios han contado con la oposición de gran parte de los agentes culturales del país que han visto en ellos una desnaturalización de la entidad, con la pérdida de sus poderes ejecutivos. También con carácter asesor, la Comunidad del País Vasco dispone desde el año 2000, Decreto 27/2008 que modifica y refunde el Decreto 219/2000, de un órgano colegiado superior de participación, cooperación y asesoramiento en el ámbito de la cultura, adscrito al Departamento competente en materia cultural del Gobierno Vasco. En la misma línea, la Comunidad de Castilla y León ha creado el Consejo para las Políticas Culturales (Decreto 26/2012) como órgano de participación, consulta, análisis y coordinación en materia de cultura, de las artes y del patrimonio cultural de la Comunidad de Castilla y León.

Con el objetivo de dotar a la cultura de un carácter transversal, el gobierno salido de las elecciones de noviembre de 2011 restituyó la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Culturales (R. D. 1886/2011), suprimida en 2004 por el gobierno socialista. Esta comisión es la responsable de supervisar la coordinación con otros Departamentos Ministeriales, como por ejemplo, el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, y el Ministerio de Economía y Competitividad. Entre las iniciativas tradicionales de cooperación interministerial se encuentran programas como el denominado «uno por ciento cultural», coordinado por una comisión interministerial creada en 2004 y compuesta por la hoy Secretaría de Estado de Cultura, el Ministerio

	<p>de Fomento y la Secretaría de Estado de Medio Ambiente. La comisión está encargada de la adopción de acciones comunes de promoción de la conservación y enriquecimiento del patrimonio histórico español. Recientemente, octubre 2013, en el marco del VI Acuerdo de Colaboración entre ambos Ministerios en materia de actuación conjunta en el patrimonio histórico español, que se extenderá hasta diciembre de 2016, se ha ampliado la aportación del 1% al 1,5%. El nuevo acuerdo introduce como criterio a la hora de priorizar proyectos sus efectos en la dinamización económica y la creación de empleo.</p> <p>Por lo que respecta a la cooperación intergubernamental, el Estado está obligado constitucionalmente a organizar la comunicación cultural entre las diferentes regiones en colaboración en ellas. Para ello, la administración central creó una unidad específica -la Subdirección General de Comunicación con las Comunidades Autónomas, hoy Subdirección General de Cooperación Cultural con las Comunidades Autónomas- que, en la actualidad, se halla bajo el amparo de la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La labor de esta unidad consiste en cooperar con las regiones en sus programas culturales y fomentar la comunicación interregional en este campo, difundir la riqueza y alcance del patrimonio cultural de las regiones, e intercambiar información acerca de las políticas culturales. Así mismo, es responsable de conseguir que la diversidad cultural de las regiones españolas sea plenamente valorada en el extranjero, una labor que la unidad desempeña en cooperación con el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y las embajadas y consulados españoles de todo el mundo.</p>
<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>No existe una normativa cultural de carácter general en España. La única Ley que determina el alcance, funcionamiento y estructura orgánica es el Real Decreto 257/2012, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.</p> <p>El sistema educativo español se configura de la siguiente manera:</p> <p>La educación infantil -entre los 0 y los 6 años-, de carácter no obligatorio.</p> <p>La educación primaria -entre los 6 y los 16 años, aproximadamente-, que tiene carácter obligatorio y, por tanto, es gratuita en instituciones públicas, a excepción de la compra de libros y materiales educativos. Comprende, cursadas de forma sucesiva, la educación primaria (6 cursos) y la educación secundaria obligatoria -conocida como «la ESO», 4 cursos.</p> <p>La educación secundaria posobligatoria, que alude a cinco enseñanzas independientes entre ellas y</p>

que exigen para ser cursadas la posesión del título de la ESO: el bachillerato (2 cursos), la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La educación superior -con distintos criterios para acceder, dependiendo de la enseñanza elegida-, que comprende, de forma independiente entre ellas, la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior.

Las enseñanzas de régimen especial, que son la de idiomas, las artísticas y las deportivas.

El régimen especial tiene como finalidad proporcionar una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Son enseñanzas artísticas las siguientes:

Las enseñanzas elementales de música y de danza.

Las enseñanzas artísticas profesionales: enseñanzas profesionales de música y danza grados medio y superior de artes plásticas y diseño.

Las enseñanzas artísticas superiores: estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas superiores de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño, los estudios superiores de artes plásticas, que incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio.

El Real Decreto 365/2007, de 16 de marzo, regula el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y el artículo 4 determina sus funciones, entre las que le asigna las siguientes:

a) Elaborar propuestas al Ministerio de Educación en relación con la enseñanza, la investigación, la información y la proyección social de las enseñanzas artísticas, así como con la promoción de los profesionales relacionados con ellas.

b) Informar, con carácter preceptivo, las normas que definen la estructura y el contenido básicos de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores, su evaluación y la regulación de las

- condiciones para la oferta de estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas superiores.
- c) Informar cuantas otras disposiciones someta a su consideración el Ministerio de Educación.
 - d) Emitir informes, por propia iniciativa o a petición del Ministerio de Educación y prestar su asesoramiento en materias relacionadas con las enseñanzas artísticas.
 - e) Aprobar y hacer público un informe anual sobre el estado y situación de las enseñanzas artísticas.
 - f) Cuantas otras funciones le pudieran ser encomendadas por la normativa de desarrollo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) del 10 de diciembre de 2013: Esta ley de educación que reemplaza a la LOE (Ley Orgánica de Educación), es un conjunto de medidas que pretende mejorar las condiciones para que todos los alumnos puedan adquirir y expresar sus talentos y alcanzar su pleno desarrollo personal y profesional, como soporte de la igualdad de oportunidades.

La aprobación de esta Ley supondrá, a partir del curso 2014-2015 en el que se iniciará su implantación en los niveles de primaria, cambios en la ordenación de las enseñanzas artísticas. La ley contempla una diferenciación entre asignaturas troncales -esto es, las comunes en todo el territorio, con un horario mínimo del 50% y con contenidos regulados por la administración central-, específicas -que conceden una mayor autonomía a las administraciones educativas y a los centros docentes a la hora de fijar horarios y contenidos- y de libre configuración autonómica -que representan el mayor nivel de autonomía. El carácter específico que adoptan la mayoría de asignaturas de EA en la nueva ley deja, pues, un amplio margen regulatorio a las comunidades autónomas, así como a los centros educativos en la oferta final de las mismas. Así mismo, como novedad la ley introduce la educación audiovisual en los niveles de secundaria obligatoria y Bachillerato, suprimiendo la posibilidad de cursar Artes Escénicas en el Bachillerato. No obstante, cabrá esperar al decreto que desarrollará el currículo para conocer cómo quedará finalmente el plan de estudios.

Esta Ley establece expresamente, a todos los efectos, la equivalencia de los títulos superiores de Música o Danza, de Arte Dramático, de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, de Artes Plásticas y de Diseño, con el título universitario de grado.

<p>Financiamiento</p>	<p>Gasto en educación declinante: 5,7% del PIB en 2009, 5,0% en 2010, 4,8% en 2011, 53.090 millones en 2009 a 50.448 en 2013, es decir, 2.642 millones menos. En 2010 se redujo en un 14,4% el presupuesto del estado central y en un 7% el gasto de las comunidades autónomas.</p> <p>Los presupuestos de Cultura para 2013 cayeron un 19,6% respecto a 2012: de 897,52 millones de euros a 721,71.</p> <p>Si bien no hay datos específicos para el gasto en EA, del anuario estadístico español de 2014 -el cual entrega datos solo hasta 2011 en educación-, se observa que de los casi 51 millones de euros destinados a educación, desde 2004 hasta 2011 aproximadamente, el 30% es destinado al ítem Educación Secundaria, Formación Profesional y Educación de Régimen Especial, en la que están consideradas las enseñanzas artísticas descritas más arriba.</p>
<p>Focos y objetivos de las políticas de EA</p>	<p>Las enseñanzas artísticas en España conforman un territorio complejo. En los niveles de educación obligatoria, los alumnos entran en contacto con las enseñanzas artísticas ya sea a través de las diferentes áreas curriculares o mediante diversos proyectos en los que participan diferentes niveles de gobierno. Hasta la implantación en el curso 2014-2015 de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en la Educación Primaria, el área de EA está integrada por dos lenguajes: plástico y musical, pero incorpora también contenidos de danza y teatro. Los contenidos se distribuyen en cuatro bloques: Observación plástica; Expresión y creación plástica; Escucha; e Interpretación y Creación musical. En cada uno de los tres ciclos que constituyen la educación primaria -de dos años cada uno- se dedican 105 horas a la EA. La nueva ley, no obstante, contempla la EA como una asignatura específica, cuya impartición dependerá de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.</p> <p>En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y hasta la implantación de la nueva ley en, principio, el curso 2015-2016, las materias «Educación plástica y visual» y «Música» se imparten para todos los alumnos en los tres primeros cursos, representando un total de 105 horas. En el cuarto curso ambas materias son opcionales y ocupan un total de 70 horas. Los contenidos de la materia «Educación plástica y visual» se estructuran en los tres primeros cursos en cinco bloques: Observación; Exploración y descubrimiento; Entorno audiovisual y multimedia; Expresión y creación; y Lectura y valoración de los referentes artísticos. En el cuarto curso los contenidos también se estructuran en cinco bloques: Procesos comunes a la creación artística; Expresión plástica y visual; Artes gráficas y</p>

diseño; Imagen y sonido; y Descripción objetiva de formas. Por lo que respecta a la materia de Música, los contenidos previstos para los tres primeros cursos se estructuran en los siguientes cuatro bloques: Escucha; Interpretación; Creación; y Contextos Musicales. En el cuarto curso, los bloques son tres: Audición y referentes musicales; Práctica musical; y Música y tecnología.

La nueva ley, que pasa a considerar como específicas todas las asignaturas artísticas, contempla en los tres primeros cursos, las materias de Música, Educación plástica, visual y audiovisual y Cultura clásica, a las que se añade Artes escénicas y danza, en el cuarto curso.

El Bachillerato cuenta, en la actualidad y, en principio, hasta el curso 2015-2016, con una modalidad de Artes, organizada en dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen, y Artes escénicas, música y danza. Las materias que se imparten para la primera de ellas son:

Cultura audiovisual; Dibujo artístico I y II; Dibujo técnico I y II; Diseño; Historia del arte; Técnicas de expresión gráfico-plástica; y Volumen. Y para la segunda: Análisis musical I y II; Anatomía aplicada; Artes escénicas; Cultura audiovisual; Historia de la música y de la danza; Literatura universal; y Lenguaje y práctica musical. La nueva ley en la modalidad de Artes del Bachillerato recoge entre las materias troncales generales de primer curso, que es obligatorio cursar, Fundamentos del Arte I y Lengua Castellana y Literatura I y entre las troncales de opción: Historia del Mundo Contemporáneo, Literatura Universal y Cultura Audiovisual I. Entre las específicas de opción se incluyen: Dibujo Técnico I; Dibujo Artístico I; Volumen; Anatomía Aplicada; Análisis Musical I y Lenguaje y Práctica Musical. En el segundo curso se contemplan como asignaturas troncales generales, que cursarán todos los alumnos: Fundamentos del Arte II, Lengua Castellana y Literatura II e Historia de España. Entre las troncales de opción: Cultura Audiovisual II; Artes Escénicas; y Diseño. Y, finalmente, entre las específicas a elegir se incluyen: Dibujo Técnico II; Dibujo Artístico II; Análisis Musical II; Historia de la Música y de la Danza; Imagen y Sonido y Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas.

La Formación Profesional prepara al alumnado para la actividad en un campo profesional, como pueden ser las Artes y artesanías, las Artes gráficas o el Vidrio y la cerámica. Comprende un conjunto de ciclos formativos de grado medio y de grado superior, organizados en módulos, de duración variable y contenidos teórico-prácticos. Las Enseñanzas Artísticas de régimen especial forman a los futuros profesionales en las áreas de la música, la danza, las artes plásticas y el diseño, y el arte dramático. Varían en cuanto a los grados que comprenden, organización, tipo de régimen, duración y

centros de enseñanza en los que se imparten. Las enseñanzas artísticas incluyen: las enseñanzas elementales de música y danza; las enseñanzas artísticas profesionales de música y danza, así como los grados medio y superior de artes plásticas y diseño; y las enseñanzas artísticas superiores, que comprenden los estudios superiores de música y de danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de diseño y los estudios superiores de artes plásticas.

En lo que a educación superior se refiere, los estudios en materia de arte se ofrecen dentro y fuera de la universidad, como titulaciones universitarias o como enseñanzas artísticas de grado superior. Casi la totalidad de los estudiantes que ingresan en la universidad han cursado bachilleratos artísticos. En este sentido, la titulación de Bellas Artes es la única en el ámbito universitario español que tiene un bachillerato específico.

Los estudios universitarios se agrupan en enseñanzas de grado (carreras universitarias) y estudios de posgrado (másteres, posgrados, doctorados, etc.). Las titulaciones que se obtienen pueden ser títulos oficiales y homologados, con validez oficial en todo el territorio español, o títulos propios, reconocidos únicamente por las universidades que los imparten. El proceso de Bolonia, que se inició en 2005 con programas piloto en algunas áreas y en ambos ciclos, es desde 2010 oficial en los estudios de grado y posgrado. En el área de bellas artes, las universidades españolas imparten los grados de bellas artes, diseño y conservación y restauración.

Cabe destacar la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Real Decreto 707/2011, por el que se crea la especialidad de flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música. Con esta nueva especialidad, el Ministerio pretendió garantizar la conservación de un arte tradicionalmente ligado a su transmisión oral.

Entre las medidas introducidas por la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (L. O. 8/2013) destaca la equivalencia expresa de los títulos superiores de Música o Danza, de Arte Dramático, de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, de Artes Plásticas y de Diseño, con el título universitario de grado. Según el Anuario de Estadísticas Culturales 2013, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los alumnos matriculados en enseñanzas universitarias en ámbitos culturales fueron 100.711 en el curso 2011-2012, un 2,4% menos que en el curso anterior, lo que representó el 6,3% del alumnado universitario.

<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la EA</p>	<p>A pesar de la disminución de recursos públicos en todas las áreas, existen diversas iniciativas institucionales de promoción de la actividad artística en el sistema educativo. Así, el Plan de Fomento de las Industrias Culturales instituyó los Premios CreArte que reconocen a los centros de educación infantil, primaria, especial y secundaria financiados públicamente que promueven métodos de enseñanza, proyectos o actividades que estimulen la creatividad entre los alumnos. Con este premio se pretende así mismo difundir entre los estudiantes el concepto de derecho de propiedad intelectual.</p> <p>Entre las iniciativas que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha llevado a cabo a lo largo de 2013 cabe destacar, por un lado, la creación de los premios Historia de la cinematografía y Alfabetización Audiovisual, destinados, en el primer caso, a promover el estudio y conocimiento de la Historia del Cine en España en las diferentes etapas educativas a través de la elaboración de trabajos relacionados con aquella y a galardonar, en el segundo, a los centros docentes que fomenten la alfabetización audiovisual de su alumnado a través del desarrollo y aplicación de proyectos en este ámbito. Por otro lado, la firma de un convenio entre el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música y la Fundación Universia para impulsar el acceso o progreso con normalidad en la formación académica y profesional en las artes escénicas y musicales de estudiantes con discapacidad, mediante la creación del I Programa de Becas Hefesto.</p> <p>Asimismo existen diversos programas escolares emprendidos por las principales instituciones culturales del país, muchos de ellos creados por el Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, hoy Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa. Sin embargo, la mayor parte de la cooperación entre escuelas e instituciones culturales y el tercer sector es facilitada por las autoridades regionales.</p> <p>En general, los ayuntamientos ofrecen actividades de carácter artístico y cultural a niños y jóvenes, a través de escuelas de música, de teatro o de danza, que suelen cubrir una parte importante de las actividades extraescolares de estos colectivos.</p> <p>A nivel nacional, en 2009, el entonces Ministerio de Cultura anunció la puesta en marcha de un programa global de acciones dirigidas a promover y facilitar el acceso a la cultura por parte de los niños y los jóvenes. Este incluiría un mayor acceso de estos grupos y sus familias a las actividades de los museos y a las producciones teatrales y musicales; el diseño de nuevas medidas conjuntamente con el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas; y el lanzamiento de un portal web dirigido a niños y adolescentes, que facilitaría el contacto desde una temprana edad con las</p>
--	--

	<p>tradiciones y el patrimonio cultural. En este marco, en octubre de 2009, el entonces Ministerio de Cultura lanzó en su página web los Juegos Culturales, con preguntas de temas de interés de la cultura española, y, en abril de 2010, publicó El juego de las Preguntas y Respuestas, dirigido especialmente al público juvenil. Desde 2009, diversos museos estatales programan actividades especiales dentro del programa Navidades culturales para familias, con el objetivo de facilitar el acceso a los museos y vincular la cultura a los momentos de ocio, haciéndola accesible desde una edad temprana. En 2013, el Ministerio también puso en marcha los talleres infantiles Tengo un Plan en varios museos de la capital del país, dirigidos al conocimiento y la concienciación de los niños entre 8 y 12 años sobre la importancia de cuidar el patrimonio cultural.</p> <p>En términos generales, las iniciativas llevadas a cabo por el Ministerio en este ámbito han sido más bien modestas, siendo sobre todo los propios equipamientos culturales (museos, auditorios, teatros, bibliotecas, etc.) en todo el territorio español los que ofrecen numerosas actividades educativas dirigidas a niños y jóvenes o a las familias, con el fin de difundir el patrimonio cultural y acercar la cultura a este segmento estratégico de la población, completando así su formación y contribuyendo a ampliar el número de futuros consumidores de cultura.</p>
<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Uno de los problemas tradicionales de España que ha afectado tanto a la formación de los profesionales del sector como al conjunto de la población, en tanto que público potencial, ha sido la falta de integración de la formación artística en el sistema educativo general. La penúltima ley aprobada (L. O. 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), en vigor hasta la implantación gradual de la nueva ley a partir del curso 2014-2015, intentó dar una respuesta firme a este olvido, a través de la regulación de las enseñanzas artísticas (música, danza, artes plásticas y diseño, y arte dramático), así como de la integración de estas enseñanzas en los niveles de educación primaria (área de EA), educación secundaria obligatoria (educación plástica y visual, música), bachillerato (modalidad de artes), formación profesional (artes y artesanías, artes gráficas, vidrio y cerámica), y enseñanzas universitarias de ámbito cultural. No obstante, es la ordenación concreta de estas enseñanzas -número de horas, trayectoria vertical entre los diversos ciclos, permeabilidad entre ramas académica y profesional, etc.-, así como la regulación específica que lleven a cabo las Comunidades Autónomas, la que, en último término, determina la eficacia de estas regulaciones.</p> <p>La nueva Ley LOMCE, recién en vigencia, contempla cambios en la ordenación de las enseñanzas artísticas y da un amplio margen de acción a las comunidades autónomas, por lo que habrá que esperar para ver los diferentes funcionamientos que se configuren. Además, cabrá esperar al decreto</p>

	que desarrollará los currículos para conocer cómo quedará finalmente el plan de estudios en esta materia.
--	---

CRITERIOS	BRASIL
Lo que se entiende por Educación Artística	El arte es contenido obligatorio de 6 a 17 años, siendo parte fundamental de la enseñanza. Incluye Artes Visuales, Danza, Música, Teatro y audiovisual. Está abordado desde los primeros años escolares siendo parte importante del currículo de cada institución educativa, y ya en los niveles más avanzados se profundiza en cuanto a lo que tiene relación con técnicas, procesos creativos e imaginativos que potencializan el manejo del arte en su interdisciplinariedad ya que se considera Educación Artística no solo las Artes Visuales sino las Musicales y Escénicas también.
Lugar de la Educación Artística en las políticas culturales del país	El arte posibilita a los hombres y mujeres no ser extraños en su propio ambiente, ni forasteros en su propio país. El arte supera la despersonalización, sitúa al individuo en su lugar y consolida y ensancha este lugar. En la educación, el arte, como forma de expresión personal. Por medio del arte pueden desarrollarse la percepción y la imaginación para aprehender la realidad del propio entorno, poner de manifiesto aptitudes críticas para su análisis y alentar la creatividad a fin de reconstruirla.
Estructura organizacional para evaluar las políticas de Educación Artística	<p>El currículo no está centralizado, pero hay parámetros curriculares nacionales que trazan directrices generales.</p> <p>Cada estado elabora su proyecto curricular y cada municipio establece sus referencias curriculares, cuestión que atiende las diferencias locales.</p> <p>La Educación Artística es de responsabilidad del Ministerio de Educación en colaboración con El Ministerio de Cultura. Este último cuenta con una serie de programas entre los que cabe destacar la creación de La fundación Nacional de las Artes, que tiene como función la promoción de las políticas de fomento a las artes visuales, danza, teatro y circo.</p> <p>Los principales objetivos son el incentivo a la capacitación de artistas, preservación de la memoria y formación de audiencias.</p>

<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>La creación de FUNARTE (Fundación Nacional de las Artes) se sustenta en importantes leyes y acuerdos que beneficia directamente a la Educación Artística. Cabe mencionar Portaria no. 83-2011, Instrucción normativa no. 1 del 2013, ley Rouanet.</p>
<p>Fondos para financiar las políticas</p>	<p>El presupuesto para educación alcanza al 7%, previendo llegar al 10% en los próximos 10 años. Este presupuesto está en el marco de la reforma educativa del país.</p> <p>Un número importante de proyectos son financiados por ONGS. Los diversos proyectos informales, al contar con mecanismos de financiamiento, posibilitan su desarrollo en ambientes adecuados y equipados.</p>
<p>Focos y objetivos de las políticas de Educación Artística</p>	<p>Perfeccionamiento docente. El desarrollo del currículo requiere un profesor especialista, actualizado, especialmente en la enseñanza media. Las plazas de trabajo se adjudican vía concurso público.</p> <p>Garantizar la inclusión social de grupos y redes de producción cultural. Apoyar a los representantes de la diversidad, garantizando acceso a medios de apoyo financiero, logrando una profesionalización del apoyo financiero y <i>expertise</i> en los artistas para usarlos. Hay una mirada global amplia acerca de la composición cultural, es decir la idea de diversidad no es solo étnica sino que también de grupos de diversa identidad.</p> <p>Valoración de lo humano a través de la práctica artística. Trabajo colaborativo con la comunidad.</p> <p>Actividades vinculadas al mundo social acentúan la dimensión socio-afectiva del arte.</p>
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la Educación Artística</p>	<p>La idea de escuela artística aparece relacionada con la actividad creativa no formal de agrupaciones diversas como Mantas, Nosotros los del Morro. Estos proyectos han logrado mejores resultados que la escuela oficial que aparece a veces alejada de los intereses de los estudiantes.</p> <p>También se ha ampliado el concepto de creatividad. Para los educadores modernistas, la originalidad era el más valioso de los procesos mentales inherentes a la creatividad; de ahí la importancia que atribuían a la noción de Vanguardia.</p> <p>Propuesta Triangular 4, como forma de organización de fines, contenidos y metodologías en la construcción de conocimiento en artes.</p>

	<p>Multiculturalismo e interculturalismo, como preguntas por la raza y la etnia en la transmisión del arte y los contenidos culturales.</p> <p>Arte y cultura visual, para observar la forma en la que los espectadores interpretan y conciben el arte, la televisión y la publicidad, y las formas en las que las imágenes crean imaginarios a cerca de ciertos sujetos.</p> <p>Investigaciones de género sobre la formación de mujeres artistas y su relación con el mercado del arte, además de la subjetividad de las mujeres como enseñantes de artes.</p> <p>Trabajos historiográficos sobre la educación artística en Brasil</p> <p>Problemas políticos en los métodos de enseñanza del arte.</p> <p>Nuevas tecnologías en arte – educación.</p> <p>Desarrollo cognitivo a través del aprendizaje del arte.</p> <p>Interdisciplinariedad en la enseñanza del arte.</p> <p>El uso de medios artísticos en los proyectos sociales no escolares: aportes y problemas que lo impiden.</p> <p>Mediación cultural en centros culturales y museos.</p>
<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Fundamentalmente pasan por la profesionalización de la oferta y la formación sistemática de los artistas que tienen a su cargo el desarrollo de proyectos sociales de Arte y cultura.</p> <p>Conectar a todos los circuitos a las propuestas de Funarte con tal de ampliar la gestión social del arte desde una plataforma establecida.</p>

CRITERIOS	FRANCIA
Lo que se entiende por EA	La EA y cultural está diseñada para contribuir al desarrollo y la apreciación intelectual de niños y jóvenes. En este sentido, sobrepasa la enseñanza de artes como tal y cubre el rango completo de arte y cultura conocido como patrimonio, que representa la cultura humana. Además, contribuye a revivir el interés en instituciones culturales.
Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país	El acceso a igualitario a la cultura es constitucional en Francia: es deber del Estado asegurar que potencialmente, todas las personas puedan participar de la vida cultural. Francia reconoce que la cultura es una parte integral del desarrollo -incluido el desarrollo económico y social-, y la cultura es considerada un factor clave en asegurar la calidad de la vida y plenitud para cada individuo. En este encuadre, durante muchos años, la EA ha sido tema de una política conjunta entre los Ministerios de Educación y de Cultura y Comunicación. Dentro de las políticas culturales, la EA es una de las tres prioridades, junto con el patrimonio y la promoción de la creación artística. En las políticas educativas, se ha incluido la enseñanza artística desde hace más de un siglo, tanto de forma obligatoria como también a través de programas complementarios.
Estructura organizacional que rodea las políticas de EA	<p>Desde los años 70, muchos esquemas y planes se implementaron en Francia para fortalecer la EA y cultural tanto dentro de la escuela, como fuera de ella. Además, la importante cooperación de instituciones culturales –museos, archivos, escenarios de conciertos, teatros- y artistas profesionales, han articulado mecanismos de educación formal e informal sobre las cuales se asientan las políticas de EA y cultural del país.</p> <p>En los años 80, en Francia se introdujo una política de descentralización territorial que incrementó la devolución de responsabilidades a las autoridades de territorios autónomos. Las autoridades locales junto con las Direcciones Regionales del ministerio de cultura (DRAC), establecen su propia agenda cultural así como instituciones y organismos culturales para implementar sus políticas locales.</p> <p>La cooperación y asociación entre diferentes departamentos y/o tipos de autoridades, pasó de ser un mecanismo fomentado por el Estado a transformarse prontamente en la forma de llevar a cabo diferentes políticas.</p> <p>En 1999, se crean las Instituciones de Cooperación Pública Inter-comunal (EPCI), conocidas como «intercomunalidades», que constituyen nuevos cuerpos locales que pueden conducir una política cultural que completa y mejora la oferta cultural de las municipalidades o comunas. En 2002, se crea el estatus</p>

	<p>de Institución Pública de Cooperación Cultural (EPCC), que da reconocimiento al sistema de cooperación multinivel y a la gobernanza basada en acuerdos, que caracteriza la política cultural en Francia. Este estatus, facilita la asociación de diferentes autoridades locales y también con cuerpos estatales, para financiar y manejar en conjunto instituciones culturales.</p> <p>El desarrollo de la educación cultural y artística es preocupación de diversos actores en educación y cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los establecimientos de educación general y formación profesional dependen del Ministerio de Educación y del Ministerio de Educación Superior e Investigación: escuelas de todo tipo, universidades, establecimientos de educación superior, etc. • Las escuelas que enseñan materias artísticas específicas dependen del Ministerio de Cultura y Comunicación: conservatorios de música, de danza, y de arte dramático, escuelas de educación superior. El desarrollo de actividades artísticas dentro y fuera de la escuela, lo que implica una creciente oferta de actividades artísticas y un ajuste de horarios, es coordinado por el Ministerio de Cultura y Comunicación y de entes regionales. • Instituciones y organizaciones comprometidas en actividades culturales se encuentran bajo la supervisión del Ministerio de Cultura y Comunicación y entes regionales. <p>La enseñanza de arte es de responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación, pero todos los otros componentes de la EA y cultural se benefician de alianzas entre diferentes actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A nivel nacional: hay cooperación interministerial que asocia esencialmente los Ministerios de Educación Nacional, de Educación Superior e Investigación, y de Cultura y Comunicación; • A nivel regional: cooperación entre los <i>Rectorates</i> -administraciones regionales de educación nacional-, las oficinas regionales de asuntos culturales y entes territoriales; • A nivel local: trabajo conjunto entre profesor y artista o profesional de la cultura.
Marco legal: leyes,	1958: El preámbulo de la Constitución de la Quinta República cita el preámbulo de la Declaración de los Derechos Humanos y Civiles de 1948 y la Constitución de 1946: «La Nación proveerá a los individuos y a la familia con las condiciones necesarias para su desarrollo» y «La Nación garantizará acceso

<p>acuerdos, decretos</p>	<p>igualitario a niños y adultos a la instrucción, entrenamiento vocacional y cultura.»</p> <p>1983: Memorandum de Entendimiento del 25 de abril 1983, Ministerio de Educación - Ministerio de Cultura para el desarrollo de la cooperación entre el sistema de educación pública y el sector cultural.</p> <p>1988: La Ley no. 88-20 del 6 de enero de 1988 relativa a la EA.</p> <p>1989: Decreto de 10 de mayo 1989 por el que se establecen los procedimientos de certificación de la competencia profesional de las personas que asistan a las enseñanzas y actividades artísticas</p> <p>1994: Decreto de 2 de septiembre 1994 la creación de las directrices de la Comisión Interministerial y la supervisión de la enseñanza de la historia del arte (COSEAHA).</p> <p>1998: Circular no. 98-153 de 22 de julio 1998. La EA y cultural desde el jardín de infantes hasta la universidad. Circular firmada conjuntamente por los Ministros de Educación, Investigación y Tecnología, el Ministerio de Cultura y Comunicaciones y el ministro responsable de la educación escolar</p> <p>2001: Circular «Cultura» no. 2001-010 del 23 de marzo 2001 sobre la aplicación del plan de acción a 5 años para la EA y cultural (Plan Lang-Tasca de 200-2005).</p> <p>2002: Se crean los establecimientos públicos de cooperación cultural EPCC</p> <p>2003: Circular no. 2003-173 del 22-10-2003 BO Recuadro no. 40 del 30 de octubre, «Lineamientos para una política. Lecciones artísticas y Acción Cultural.»</p> <p>2005: Circular no. 2005-014 del 03/01/2005 orientando sobre los artes y de los ministerios de educación cultural, de la política nacional de educación, la educación superior y la investigación y la cultura y la comunicación.</p> <p>2005: Instalación del Consejo Superior de EA y cultural, 19 de octubre 2005: Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, codirigido por los ministros de cultura y educación.</p> <p>2006: Decreto de 22 de junio 2006 BO no. 30 de 27 de julio de 2006 sobre las clases de educación con horarios especiales del programa musical (Cham).</p> <p>2007: Circular no. 2007-022 de 22-1-2007 BO no. 5 desde el 1er febrero de 2007 sobre las dimensiones</p>
---------------------------	---

	<p>artísticas y culturales de los proyectos y de las instituciones escolares.</p> <p>2007: Circular no. 2007-090 del 12/04/2007 BO no. 16 del 19 de abril de 2007.</p> <p>Clusters recursos para la EA y cultural.</p> <p>2009: Protocolo 15-6-2009 BO no. 34 del 17 de septiembre de 2009.</p> <p>Memorándum de acuerdo provisional sobre el uso de libros, partituras, revistas y obras de artes visuales para los fines de ilustración de la enseñanza y la búsqueda.</p> <p>2009: Circular no. 2009-140 del 06/10/2009 BO no. 39 de 22 de octubre de 2009.</p> <p>Se organizan clases de teatro en las escuelas primarias y los horarios de los colegios se ajustan.</p> <p>2012: La Ministra de Cultura y Comunicaciones lanza una consulta nacional para desarrollar un nuevo esquema para que la juventud tenga mejor acceso al arte y la cultura. Este sector es actualmente la prioridad de la Ministra.</p> <p>2012: El decreto 2012-776 del 24 de mayo de 2012, que se adapta del decreto fundacional del 24 de julio de 1959, se establece dentro de las principales tareas y misiones del Ministerio de Cultura y Comunicaciones: Favorecer el desarrollo de enseñanza y prácticas artísticas y contribuir al desarrollo de educación cultural y artística de niños y jóvenes.</p>
Financiamiento	<p>En 1970, el Ministro de Cultura inicia los Fondos de intervención cultural, <i>Fonds d'intervention culturelle</i>, los cuales se crearon con el financiamiento de diferentes ministerios, autoridades locales y otras instituciones, enfocado a proyectos innovadores y transversales. Este fue el comienzo de la intervención conjunta que es el modelo actual de las políticas culturales francesas, especialmente a nivel local.</p> <p>Además de la colaboración en términos de contenidos y programas de enseñanza cultural y artística, el Ministerio de Cultura y de Educación colaboran en el financiamiento de actividades culturales conjuntas –como clases culturales o actividades para estudiantes. Lo mismo ocurre con las autoridades locales y nacionales, las cuales realizan acciones de cooperación y cofinanciamiento.</p> <p>En 2007 las autoridades instalaron centros de recursos para la educación de la cultura y las artes <i>-pôles</i></p>

	<p><i>de ressources pour l'éducation artistique et culturelle</i> (PRÉAC), los cuales actúan en dos dimensiones: territorial y temática.</p> <p>El presupuesto oficial del Ministerio de Cultura para 2013 fue de 7.363 millones de euros. De estos, 33.2 millones fueron a EA y cultural, lo que representa un 8% más que el año anterior.</p>
<p>Focos y objetivos de las políticas de EA</p>	<p>La EA y cultural está diseñada para contribuir al desarrollo y la apreciación intelectual de niños y jóvenes. En este sentido, sobrepasa la enseñanza de artes como tal y cubre el rango completo de arte y cultura conocido como patrimonio, que representa la cultura humana. Además, contribuye a revivir el interés en instituciones culturales.</p> <p>Resumiendo, la EA y cultural en Francia, tiene tres objetivos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permitir a los alumnos constituir una cultura personal rica y coherente a través del currículo de la escuela; 2. Desarrollar y fortalecer sus prácticas artísticas. 3. Permitir a los alumnos encontrar artistas y presenciar obras artísticas, y asistir a instituciones culturales. <p>Desde 2007 hay tres prioridades en este ámbito para la acción pública:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza de historia del arte a todos los estudiantes; 2. Desarrollar actividades artísticas tanto dentro como fuera de la escuela; 3. EA y cultural en relación a todos sus ámbitos –historia, estética, técnicas, lenguajes, prácticas, etc.
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la EA</p>	<p>Para lograr los objetivos de las políticas de EA del país –mencionados en el cuadro anterior-, se han llevado a cabo diversos programas e implementado diversos dispositivos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En cuanto a la enseñanza de historia del arte a todos los estudiantes, se ha introducido un nuevo tipo de enseñanza que apunta a transmitir una herencia patrimonial enfocando la atención en numerosos trabajos de arte en diferentes campos –artes medioambientales, artes lingüísticas, artes cotidianas, experimentación con el sonido, artes visuales, etc. Esta enseñanza no depende ni de horarios específicos ni de profesores especializados. Se entreteje en las diferentes disciplinas (ciencias, ciencias humanas)

con la vanguardia que configuran las artes plásticas, la música y la historia. Este nuevo tipo de enseñanza, que se beneficiará de las alianzas tradicionales que apoyan las actividades de EA y cultural, ha sido implementado progresivamente en escuelas primarias desde principios de 2008, y en escuelas secundarias desde 2009. La evaluación al final de la educación obligatoria y la entrada a la educación superior, están en proceso de integrar esta enseñanza de acuerdo a las guías estipuladas.

2. En cuanto al desarrollo de actividades artísticas dentro y fuera de la escuela, llegando sobre todo a aquellos menos privilegiados, se han implementado dos fórmulas: clases con horarios ajustados que permitan actividades de música, danza y teatro coordinadas entre las escuelas y los talleres externos; y un acompañamiento educativo que permita a los alumnos practicar algún tipo de arte con un profesor especializado o un profesional de arte, en los horarios del currículum artístico. Con esto se busca reforzar el «saber hacer» del alumno.

3. Para el desarrollo de EA y cultural, se ha intentado poner en contacto de obras artísticas, instituciones artísticas y artistas a los alumnos, para que sientan mayor cercanía con estas, entiendan cómo funcionan y finalmente, sean lo suficientemente osados de buscar beneficios de ellas. Esto se ha realizado a través de la implementación de talleres artísticos y de programas de sensibilización de las diferentes áreas artísticas.

Para apoyar el logro de los objetivos de las políticas de EA y cultural, los Ministerios de Educación y de Cultura y Comunicación, han implementado en conjunto el sitio web www.education.arts.culture.fr para acompañar a profesores en el desarrollo de la EA y cultural, a través de una introducción informativa a los nuevos métodos de enseñanza de historia del arte, entregándoles la posibilidad de ser guiados a través de un rango de información y recursos para el trabajo en clases en todos los niveles escolares.

<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Según la consulta nacional de EA y cultural realizada en 2012, las diferentes propuestas nacionales, regionales y locales, estarían desarticuladas y no llegarían a todos los jóvenes. La llegada es muy diferenciada según región y localidad, debido a la ausencia de instrumentos de supervisión consolidada entre los ministerios de Cultura y Educación. Esto se debería, por otro lado, a la falta de delegación de responsabilidades a las regiones y a no escuchar la experiencia y las necesidades de éstas.</p> <p>Además, a pesar del aumento de 8% de recursos del último año desde el Ministerio de Cultura a la EA y cultural, en general ha habido una disminución de los recursos presupuestarios del Estado hacia estas áreas. Otra debilidad que se pudo constatar, es el insuficiente acompañamiento que se da a los maestros y artistas, sobre todo en zonas rezagadas del país.</p> <p>Pasos a seguir:</p> <p>Fortalecer la gobernabilidad local y favorecer el enfoque territorial: Cooperación y coordinación entre las comunidades, centrada en la definición de las áreas y los grupos prioritarios, de un diagnóstico compartido, propuestas de dispositivos de EA y cultural a poner en práctica, hoja de ruta, seguimiento, organismos involucrados, modo de gestión operativa, evaluación, recursos, duración, etc.;</p> <p>Actualizar la doctrina de la EA y cultural a través de mayor investigación y mejor uso de nuevas tecnologías;</p> <p>Poner atención a la primera infancia;</p> <p>Evitar que la generalización conduzca a resultados cuantitativos a expensas de la calidad de la educación;</p> <p>Dar más importancia a la opinión de los usuarios: jóvenes, padres, artistas, profesores, y desarrollar sus capacidades;</p> <p>Crear espacios de intercambio y mejor utilización de espacios culturales; reconocer el rol de la universidad como actor cultural local fortaleciendo además las alianzas entre ministerio de educación, de educación superior e investigación y de cultura.</p>
---	--

CRITERIOS	ARGENTINA
Lo que se entiende por EA	<p>La EA, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. Las mismas pueden resumirse como sigue:</p> <p>La EA, fundamentalmente...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos. - Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre. - Se constituye en un área de complemento terapéutico. - Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar. - Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual. - Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas. - Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales. <p>La EA no se define exclusivamente por la expresión y la creatividad, en tanto forman parte también de otras disciplinas tradicionalmente vinculadas al campo de las ciencias. En el arte intervienen procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación. Y como ocurre con otros campos del conocimiento y el desarrollo profesional, la producción artística está atravesada por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos.</p>
Lugar de la EA en las	Se reconoce a la EA como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo, conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional no. 26.206 es considerada como un

<p>políticas culturales y educativas del país</p>	<p>espacio curricular imprescindible en la educación obligatoria y común (cap. 7, art. 39, 40 y 41):</p> <p>ARTÍCULO 39 — <i>La EA comprende:</i></p> <p>a) <i>La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.</i></p> <p>b) <i>La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as alumnos/as que opten por seguirla.</i></p> <p>c) <i>La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.</i></p> <p>ARTÍCULO 40 — <i>El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una EA de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación.</i></p> <p>ARTÍCULO 41 — <i>Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.</i></p> <p><i>En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.</i></p>
<p>Estructura organizacional que</p>	<p>Las autoridades educativas de las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su jurisdicción, según sus particularidades sociales, económicas y culturales.</p>

<p>rodea las políticas de EA</p>	<p>La Ley de Educación Nacional no. 26.206, sancionada en el año 2006, reconoce la importancia de la EA con su complejidad, sus desarrollos históricos en todos los niveles y modalidades, tanto en lo que refiere al circuito de educación obligatoria como al específico, al tiempo que la coloca en un lugar estratégico educativo para la formación de las nuevas generaciones, dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó. En función de esta Ley, en el año 2008, el Ministerio de Educación de la Nación tomó la decisión política de crear la Coordinación Nacional de EA a fin de lograr que la demanda existente se transforme en respuestas concretas con un sentido federal, para cada una de las provincias/jurisdicciones, en pos de una EA de calidad para todos, garantizando su cumplimiento en todo el territorio nacional. Entre sus objetivos está:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la articulación con dependencias y organismos jurisdiccionales, nacionales e internacionales, en procura del logro de los fines y objetivos de la política educativa nacional en cuanto a formación ciudadana, término y continuidad de estudios; - la articulación con el mundo del trabajo, la producción y la cultura; propiciando programas educativos para la inclusión, la construcción y difusión de identidades culturales, la extensión educativa y la promoción socioeconómico cultural. <p>En 2010 había aproximadamente 100 escuelas de educación estética, artísticas o vocacionales. Se trata de una formación vocacional que brindan instituciones no obligatorias que funcionan como alternativa de extensión escolar, organizada por niveles y destinada a una población que abarca desde la primera infancia hasta adultos mayores.</p> <p>En el nivel secundario, la EA específica se organiza en torno a lo que en la actualidad se denominan Secundarias de Arte, con tres opciones educativas: Orientada, con Especialidad, y Artístico-Técnica. Estas instituciones presentan un proyecto curricular e institucional que desarrolla la formación general del bachillerato y la formación específica en arte -música, artes visuales, danza y teatro, incorporando las artes <i>multimediales</i> y audiovisuales. Se cuentan en la actualidad unas 400 instituciones, advirtiendo una tendencia creciente en el proceso de adecuación de los sistemas jurisdiccionales/provinciales a las leyes y normas educativas sancionadas desde el año 2003.</p> <p>En la formación superior existen diversas carreras específicas de arte -para la formación docente y artístico profesional- que se dictan en Instituciones de Educación Superior en Arte (Conservatorios de Música, Escuelas de Arte, Escuelas de Artes Visuales, Escuelas de Teatro, Escuelas de Cerámica, Institutos de Profesorado de Arte o Escuelas de Danza). Existen aproximadamente unas 200</p>
----------------------------------	---

	<p>instituciones creadas con esta finalidad en el país, además de las carreras de nivel universitario.</p> <p>El Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) articula la EA para los niveles de educación Secundaria y Superior, a fin de proveer al logro de los objetivos comunes establecidos en las leyes no. 26.058 de Educación Técnico Profesional y no. 26.206 de Educación Nacional.</p> <p>Acuerdos Interinstitucionales</p> <p>- Firma del Convenio Marco de cooperación y articulación con la Secretaría de Cultura de la Nación y el Fondo Nacional de las Artes, y firma de Acta Complementaria con la Secretaría de Cultura de la Nación, el Fondo Nacional de las Artes, SADAIC y la UOM.</p>
<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>Ley 1420 del Siglo XIX: la EA se encontraba presente, integrando la instrucción obligatoria con nociones de dibujo y música vocal, pero el arte y la cultura seguían siendo considerados de <i>élite</i>.</p> <p>1994: Ley Federal de Educación, frente a la contundencia conceptual de la casi coetánea</p> <p>La Constitución de 1994 otorgó la significación de Régimen Especial a la EA. Esta condición conceptual determinó en muchos casos que esta quedara relegada a los espacios extracurriculares o no formales.</p> <p>2006: Ley de Educación Nacional no. 26.206, sancionada en el año 2006, reconoce la importancia de la EA con su complejidad, sus desarrollos históricos en todos los niveles y modalidades, tanto en lo que refiere al circuito de educación obligatoria como al específico, al tiempo que la sitúa en un lugar estratégico educativo para la formación de las nuevas generaciones, dejando a un lado el terreno periférico que durante años ocupó.</p> <p>El proyecto político educativo de la Ley de Educación Nacional no. 26.206 se enmarca en los conceptos consagrados en el texto constitucional de 1994 y los tratados internacionales que integran a la producción artística y cultural en la proyección del desarrollo social, económico y político de la Nación. En su cap. VII, art. 39 especifica: La EA comprende:</p> <p>a) La formación en distintos lenguajes artísticos para niños/as y adolescentes, en todos los niveles y modalidades.</p> <p>b) La modalidad artística orientada a la formación específica de Nivel Secundario para aquellos/as</p>

alumnos/as que opten por seguirla.

c) La formación artística impartida en los Institutos de Educación Superior, que comprende los profesorados en los diversos lenguajes artísticos para los distintos niveles de enseñanza y las carreras artísticas específicas.

2008: Ministerio de Educación de la Nación toma la decisión política de crear la Coordinación Nacional de EA.

2007: Resolución 24/07 del CFE Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, en las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria se deberá prever la existencia de unidades curriculares vinculadas al arte que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad del campo, ampliando la mirada respecto del área. Esto supone la vinculación con la diversidad de manifestaciones estéticas y culturales de la contemporaneidad, y el conocimiento de lineamientos básicos del abordaje pedagógico-didáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas, con el fin de interactuar con los docentes de las especialidades artísticas en su futuro desempeño.

Acuerdos federales: Documento Serie A no. 20 Acuerdo Marco para la EA, aprobado por Resolución no. 88/98 C. F. C. y E. Se establece el carácter formativo de los lenguajes/disciplinas artísticas, la consideración de otros nuevos posibles de incorporar a la escuela –tales como teatro y multimedia-, y el reconocimiento normativo de la formación específica de nivel medio.

- Resolución 84/09 del CFE, la EA tiene una importancia fundamental en el nivel, para el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico, comprometiendo fuertemente la comprensión de las diversas formas de comunicación y expresión de las manifestaciones artísticas contemporáneas, entre las cuales intervienen las nuevas tecnologías.

- Resolución no. 111/10: La EA en el Sistema Educativo Nacional. Regulación en el marco de la LEN-Sentido y organización de la EA en el Sistema Educativo.

- Resolución no. 120/10: Instituye un ámbito orgánico específico de gestión jurisdiccional de la modalidad EA, propone las metas políticas 2011-2021, define la organización y regulación de la EA para la Secundaria de Arte y los Planes de Mejora Institucional para la Modalidad Artística.

- Resolución no. 135/11: aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la EA para el 2º Ciclo

	<p>de la Educación Primaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución no. 141/11: aprueba los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la EA para el 1° y 2° o 2° y 3° año de la Educación Secundaria. - Resolución no. 142/11: aprueba los Marcos de Referencia para la Secundaria Orientada en Arte. - Resolución no. 179/12: aprueba los Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte con Especialidad y Artístico-Técnica.
Financiamiento	<p>En 2011, Argentina gastaba el 6,3% del PIB en educación.</p> <p>Desde la creación de la Coordinación Nacional de EA (2008):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se han destinado \$ 4.500.000 en Planes de Mejora para 51 Secundarias de Arte con Especialidad; - \$5.000.000 en Centros <i>multimediales</i> para 55 Secundarias de Arte con Especialidad con un impacto previsto en 240 instituciones. - Se han dado subsidios para 18 experiencias institucionales de innovación pedagógica por \$51.000. -Convocatoria EA, Cultura y Ciudadanía, en articulación con la OEI.
Focos y objetivos de las políticas de EA	<p>El foco central es la EA para todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación estético-artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionados con la contextualización sociocultural.</p> <p>Se consideran tres ejes centrales, como objetivos estratégicos de la EA, en el proyecto político-educativo federal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eje de la EA General en la Educación Común y Obligatoria: Su principal desafío plantea la transmisión cultural para la construcción de saberes y el desarrollo de las capacidades vinculadas al arte, a sus diferentes lenguajes/disciplinas -Música, Artes Visuales, Teatro y Danza, incluyendo gradualmente otras especialidades actuales, tales como el lenguaje audiovisual-, y en su articulación con otros campos de producción y conocimiento, en pos de la interpretación crítica de los discursos en la contemporaneidad, cuestión primordial para la construcción de la identidad y de la soberanía. Su función resulta imprescindible para el logro

	<p>de objetivos educativo-estratégicos: la inclusión social, la construcción de ciudadanía y su participación, el desarrollo del pensamiento divergente y la vinculación con el mundo del trabajo. La presencia del área artística se establece en cada uno de los niveles Inicial, Primario, Secundario, Superior y modalidades EA, Técnico Profesional, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de privación de libertad, Educación domiciliaria y hospitalaria, que establece la LEN.</p> <p>2. Eje de la EA Específica: Además de contribuir a la construcción ciudadana, su principal desafío consiste en una profundización creciente de la formación específica, llegando en los Niveles Secundario y Superior a la formación de artistas, técnicos y docentes profesionales, en tanto sujetos políticos, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales. Tal desafío persigue la incorporación efectiva, como política pública de estado, de la producción artístico-cultural local y regional dentro del proyecto socioeconómico del país. Esto supone articular las instancias formativas con las productivas, de distribución y circulación de los bienes culturales; todos ellos constituyentes y constructores de la identidad y, al mismo tiempo, generadores de crecimiento socioeconómico con justicia social. Con relación a la Formación Específica, en Argentina existen aproximadamente unas cien escuelas de educación estética, artísticas o vocacionales. Se trata de una formación vocacional que brindan instituciones no obligatorias que funcionan como alternativa de extensión escolar, organizada por niveles y destinada a una población que abarca desde la primera infancia hasta adultos mayores.</p> <p>3. Eje de Arte, Educación y Cultura: Su principal desafío se centra en generar y articular políticas públicas para la promoción, el intercambio, la comunicación y el conocimiento de las distintas culturas e identidades de los grupos sociales y sus realidades locales, regionales y nacionales, lo que implica garantizar las posibilidades de acceso y participación de los mismos en programas de inclusión social y educativa, de extensión y difusión cultural, como así también de promoción de emprendimientos productivos artístico-culturales.</p>
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de</p>	<p>El plan 2012-2016 de la Coordinación Nacional de EA se focaliza en la extensión y ampliación de la</p>

<p>la EA</p>	<p>oferta de EA para la inclusión, permanencia, término y continuidad de estudios. Las prioridades son:</p> <p>Mayor calidad de la enseñanza y los aprendizajes.</p> <p>Escuelas Secundarias de Arte: transformación - creación de 250 - 400 escuelas secundarias, ampliando las posibilidades de acceso a la EA de adolescentes, jóvenes y adultos para la inclusión, permanencia y término de los estudios.</p> <p>Arte y trabajo. Formación de perfiles profesionales artísticos para el desarrollo productivo de las industrias culturales del país considerando el nivel secundario -en vinculación con el punto anterior- y superior. Incluye Adultos.</p> <p>Universalización de la EA, con calidad, para todos los estudiantes de la Educación Obligatoria. Trayectoria en al menos dos disciplinas. Incluye Nivel Inicial; Nivel Primario -escuelas de Jornada Extendida/Completa y modalidades Especial y Rural- y Nivel Secundario -Incorporación de las Artes Audiovisuales en el Ciclo Orientado.</p> <p>Acreditación/titulación de todos los docentes de arte: Acreditación de idóneos y apertura de carreras a término. Implica capacitación de docentes de todos los niveles, incluyendo el Nivel Superior.</p> <p>Intervención en proyectos para la inclusión y término de estudios obligatorios con centro en la EA.</p> <p>Nivel Secundario: proyección de acciones para la inclusión de adolescentes y jóvenes al sistema educativo.</p> <p>Nivel Primario: acciones para estudiantes con sobreedad, con el fin de fortalecer capacidades cognitivas y lograr la acreditación del nivel en 3 años.</p>
<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Entre las metas pendientes se mencionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar la cobertura total al año 2021 de las clases de EA en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, estableciendo como instancias intermedias el incremento del 20% de la cobertura actual para el año 2012 y alcanzar para el año 2015 el 70% de cobertura total. • Implementar políticas tendientes a mejorar las condiciones de titulación y formación de los docentes de la modalidad, mediante la apertura de carreras, desarrollo de capacitaciones para

	<p>todos los docentes y la implementación de trayectos para docentes sin titulación, debiendo alcanzar el 70% de docentes titulados al año 2015 y la totalidad al año 2021.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garantizar el pleno cumplimiento de la implementación de la Secundaria de Arte, en sus tres opciones: orientada, con especialidad y artístico-técnica al año 2015 para la Secundaria de Arte Orientada y al año 2016 para las Secundarias de Arte con Especialidad y Artístico-Técnica. • Ampliar, en forma gradual y progresiva, las posibilidades de acceso a la Secundaria de Arte, creando ofertas educativas a partir de una planificación territorial que considere las tres opciones de la modalidad con el objetivo de brindar a los jóvenes mayores posibilidades para el ingreso, permanencia y egreso a la Educación Secundaria. • Implementar la nueva estructura de la EA Específica, según lo previsto en el documento «La EA en el Sistema Educativo Nacional - Documento Base», aprobado por resolución no. 111/10, a partir del año 2011, garantizando su pleno cumplimiento al año 2016. <p>En términos generales, se identifica la necesidad de aunar esfuerzos para ampliar y profundizar las políticas educativas, especialmente articulando la transmisión y producción del conocimiento artístico, la educación y la cultura para todos, con el objetivo primordial de formar ciudadanos para el siglo XXI con una mirada latinoamericana en el contexto mundial.</p>
--	--

CRITERIOS	NORUEGA
Lo que se entiende por EA	Tanto el Core Curriculum of the National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK06) como el Framework Plan for the Contents and Tasks of Kindergartens, describen al niño como activo y operacional en su propio proceso de aprendizaje. El conocimiento es tanto un poder creativo como transformador. El principio pedagógico fundamental está basado en una mirada humanista que los enseñantes y la educación deben encontrar a los alumnos en sus propios términos, al mismo tiempo que ser desafiantes e innovadores.
Lugar de la EA en las	En Noruega, el Ministerio de Educación e Investigación ha introducido un Plan Estratégico Nacional para el currículo nacional cuyo objetivo es el desarrollo de las artes y la cultura entre todos los grupos

<p>políticas culturales y educativas del país</p>	<p>de edad. Este plan reconoce también la importancia de desarrollar las escuelas de arte y cultura y fomentar sus relaciones de colaboración con los centros educativos municipales. Esta iniciativa va en la línea de la legislación noruega según la cual todas las comunidades han de tener acceso a los cursos y actividades extracurriculares ofrecidas por las escuelas de arte y cultura.</p>
<p>Estructura organizacional que rodea las políticas de EA</p>	<p>El Ministerio de Educación e Investigación establece el currículo y los planes y programas. El Directorate for Education and training desarrolla el currículo en base a las directrices del Ministerio. Los niveles regionales y locales influyen en el este a través de audiencias durante el desarrollo del mismo. Estos niveles también pueden influir en el currículo desarrollando formas locales basados en el plan nacional de estudios. La responsabilidad de la prebásica fue trasladada al Ministerio de Educación en 2006, por lo que este se hace cargo de la legislación de las operaciones de prebásica en Noruega.</p> <p>El Ministerio de Educación e Investigación también es responsable de establecer los objetivos de las dimensiones creativas y culturales de la educación. Los niveles locales, regionales y las escuelas son responsables de la implementación del currículo de arte y artesanía. Las evaluaciones son establecidas a nivel nacional. Las escuelas son responsables de implementar los objetivos de las competencias y las metodologías para implementar el currículo. Un currículo local también puede ser desarrollado a nivel de escuela. También son responsables de la distribución de horas destinadas al arte.</p> <p>El año 2007 el Ministerio de Educación e Investigación estableció el plan estratégico «Creative Learning: Strategy for Art and Culture in Education 2007-2010.» Dicho plan tiene una administración que se construye sobre los principios de responsabilidad entre los niveles del sistema educativo. Este plan entrega directrices a los tomadores de decisiones en todos los niveles. Los objetivos generales del Plan debieran ser anclados en los planes generales de municipalidades y condados.</p> <p>El Norwegian Centre for Art and Culture in Education -centro noruego nacional para las artes y la cultura en la educación-, creado en 2007 y ubicado en la Escuela Universitaria de Bodø, promueve las artes y la cultura y sirve como centro de documentación e información para los centros de todos los niveles -incluido el preescolar. Su principal misión es proveer a las escuelas, a líderes de prebásica y profesores, apoyo y competencias para fortalecer su trabajo. Es también responsable de la puesta en práctica del plan estratégico de aprendizaje creativo y la coordinación de la red nacional de universidades y centros de educación superior que ofrecen formación artística a los docentes y que</p>

	<p>están vinculados a los museos universitarios y la <i>mochila cultural</i>. Coordina así mismo la red noruega de estudios artísticos (<i>Nettverk for estetiske fag</i>), de la que forman parte representantes de centros de educación superior y universidades que ofrecen formación y cursos para docentes de materias artísticas.</p> <p>El Norwegian Directorate for Education and Training tiene la responsabilidad de seguir el Creative Learning, el Strategic Plan para Artes y Cultura, y para ver el conjunto de las medidas como un todo. En su trabajo, el Directorate trabaja muy de cerca con el Norwegian Centre for Art and Culture in Education at Bodø University College.</p> <p>El Ministerio de Cultura y asuntos de Iglesia, tiene la responsabilidad general de la política cultural del gobierno. La autoridad de archivo, biblioteca y museo noruego, es el consejero del ministerio y la agencia ejecutiva profesional en estas áreas. La secretaría para la <i>Mochila Cultural</i> también ha sido puesta en la autoridad de Archivo, Biblioteca y Museo.</p> <p>La <i>Mochila Cultural</i> (CSB) se organiza de diferentes maneras según los condados y municipios. Los dueños de las escuelas son responsables del anclaje local y para desarrollar la CBS en las escuelas. Cada condado tiene un contacto para ayudar en lo relacionado a contactos y comunicaciones en las escuelas.</p>
<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>En 1997 se instauran las escuelas de música y artes escénicas.</p> <p>2001, se lanza la <i>Cultural School Bag</i> (CSB) (<i>Mochila Cultural</i>), proyecto conjunto del Ministerio de Cultura y Asuntos de Iglesia y el Ministerio de Educación e Investigación.</p> <p>En 2006 se establece el nuevo Currículum en el marco de Knowledge Promotion. En éste se da especial énfasis al desarrollo de competencias culturales y se establece un énfasis en la colaboración entre las escuelas, las escuelas de música y artes escénicas, y gente joven con la posibilidad de desarrollar sus habilidades en numerosas actividades sociales y culturales.</p> <p>En 2007 se crea el Norwegian Centre for Art and Culture in Education.</p> <p>En 2007 el Ministerio de Investigación y Educación crea el plan estratégico 2007-2010 <i>Creative Learning – Art and Culture in Education</i>.</p>

<p>Financiamiento</p>	<p>Cada año fondos estatales son guiados a los municipios y condados para ser gastados en arte y educación cultural. Éstos son transferidos desde el Ministerios de Gobierno Local y Desarrollo Regional.</p> <p>También hay fondos reservados para el desarrollo de competencias, desde el Ministerio de Educación e Investigación.</p> <p>Además, cada año hay becas que son entregadas por el trabajo en la <i>mochila cultural</i>.</p> <p>Los fondos para el arte y la cultura llegan de diversos lugares en Noruega, incluyendo la Lotería Nacional, fondos del gobierno central, fondos de gobiernos regionales y locales, fundaciones y filántropos, industria, padres ya apoderados, comunidad, etc.</p> <p>El financiamiento varía según localidad.</p> <p>Los padres hacen un aporte considerable de tiempo y dinero en lo que es la EA y cultural de sus hijos.</p> <p>Los subsidios estatales asignados para escuelas municipales de música y artes escénicas fueron incluidos en el presupuesto de las municipalidades en 2004. Cada alumno debe realizar un pago determinado por las municipalidades. El Ministerio monitorea estos cobros para que no queden niños excluidos de participar por el precio.</p> <p>Las escuelas Rudolf-Steiner que implementan el arte, la creatividad y la cultura, de forma transversal a todas las materias, tienen financiamiento público. Estas escuelas son de nivel primario y secundario.</p> <p>La <i>Mochila Cultural</i> (CSB) se financia fundamentalmente de la Lotería Noruega (Norsk Tipping A/S, propiedad del Estado). Del financiamiento de la CSB, aproximadamente el 80% se destina a medidas locales y regionales administradas por los municipios y los departamentos locales de cultura, y aproximadamente el 20% se destina a proyectos nacionales, divididos en música, cine, artes visuales y artes escénicas.</p>
<p>Focos y objetivos de las políticas de EA</p>	<p>El currículo noruego establece un vínculo entre el desarrollo de la creatividad y la capacidad de innovación de los alumnos y la importancia de fomentar el «espíritu emprendedor.»</p> <p>Según el Plan Estratégico Creative Learning: Strategy for Art and Culture in Education 2007-2010 de Noruega, los niños y los jóvenes deben desarrollar sus propias habilidades tanto en la experiencia</p>

	<p>como al expresarse en las tantas caras del campo del arte y la cultura. El arte y la expresión cultural pueden convertirse en una parte y mejorar la educación, dando a los estudiantes múltiples experiencias variadas. El conocimiento del arte y la cultura adquirido en los primeros años de enseñanza debiera entregar una percepción y un entendimiento de la co-existencia, participación en la sociedad y el desarrollo social y de la sociedad.</p> <p>En Educación superior, el foco central es formar profesores integrales con formación en arte y cultura. Hay un especial énfasis en la formación de profesores de prebásica en términos de educación creativa y artística.</p>
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la EA</p>	<p>Plan estratégico Creative Learning: Strategy for Art and Culture in Education 2007-2010: Tiene como objetivo desarrollar competencia en arte, cultura, estética y creatividad en alumnos y empleados de EA en todos los niveles. Tienen cinco áreas prioritarias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollar y fortalecer las competencias en arte y en provisión de cultura en todos los niveles educativos; 2. Fortalecer las competencias comunicativas en las materias artísticas y culturales en educación y capacitación; 3. Desarrollar métodos de enseñanza variados y buenas herramientas pedagógicas; 4. Estimular y documentar las artes y la capacitación cultural; 5. Facilitar el acceso a importantes partes del patrimonio del país y la expresión cultural de la sociedad multicultural. <p>En el Plan para la educación prebásica se explica que los niños deben tener oportunidades para experimentar el arte y la cultura y para expresarse estéticamente a través de lenguaje, música, danza y teatro. En algunos municipios, los alumnos de prebásica están incluidos en la Mochila Cultural.</p> <p>La Mochila Cultural: (CSB) se crea en 2001 para contribuir a que alumnos de primaria y secundaria puedan acceder a cultura y arte profesional. Los estudiantes deben tener una relación positiva con el arte y la cultura de todo tipo y la CSB los ayuda a incorporar de una manera comprensiva a través de la expresión artística y cultural, lo objetivos de la escuela. Este esquema también fue desarrollado para proveer a las instituciones y organizaciones que trabajan con arte y cultura de mayores oportunidades para desarrollar un rango más amplio de actividades para que los alumnos puedan experimentar diferentes tipos de arte y sean activos en procesos creativos. La iniciativa de la <i>Mochila</i></p>

Cultural (CSB) ha adquirido recientemente carácter permanente, pasando a formar parte del currículo escolar. Desde 2008 abarca todos los niveles educativos. El proyecto promueve la creación de relaciones de colaboración entre las diversas formas de arte y los centros educativos a nivel municipal. Los municipios y los centros educativos pueden además establecer «contactos culturales» (*Kulturkontakt*) que funcionan como una vía de comunicación entre centros e instituciones externas que trabajan en el campo de las artes. Estos contactos culturales deberían ayudar a poner en práctica la «mochila cultural» en el sistema educativo.

En 2006 se introdujo la Knowledge Promotion en todos los niveles del sistema educativo. Esta reforma contempló un nuevo currículo que consistía en tres partes: el Currículo Central; el Marco de Calidad y, Nuevas Materias del Currículo. El Currículo Central se centra en la creatividad y en la capacidad creativa. La creatividad es acentuada como una actitud o forma de enfrentar la vida, desarrollando normas de belleza e interacción o introduciendo nuevas expresiones estéticas. El Marco de Calidad, enfatiza el desarrollo de las competencias culturales. Los alumnos deben encontrar el arte y la cultura y las formas culturales expresando tanto la individualidad como la comunidad. La educación debe ser organizada para mejorar las competencias culturales. En este sentido, la colaboración entre escuelas y actores locales, como escuelas de música y artes escénicas, tendrían un gran impacto.

Perspectiva multicultural: Este es el centro de los esfuerzos nacionales. En el plan de la Mochila Cultural se establece que la diversidad cultural en Noruega es un aspecto importante que debe ser demostrado a través de las actividades de la Mochila Cultural, en todo el país.

Planes regionales y locales: Mucho trabajo se realiza en los departamentos de cultura de las localidades para desarrollar actividades culturales e involucrar artistas en los procesos creativos.

Stakeholders: Diversas instituciones como el Rikskonsertene de Conciertos Nacionales, producen y organizan actividades educativas para que niños y jóvenes puedan tener contacto con el arte y la cultura.

Las escuelas -tradicionales y artísticas- también son fundamentales para anclar la Mochila Cultural en el sistema educativo, ya que son ellas quienes deben vincular los contenidos artísticos con las actividades educativas de la escuela.

<p>Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir</p>	<p>Se ha realizado un gran trabajo con el National Concerts, para llevar la música a los niños, en el marco de la Mochila Cultural, aumentando el número de conciertos. Un desafío es lograr estas condiciones y esta entrega con otras instituciones que tienen que ver con otro tipo de arte, como el National Touring Network for the Performing Arts, el National Museum of Art, Architecture and Design, el Norwegian Film Institute y el Norwegian Writers' Centre.</p> <p>Hasta ahora, el trabajo del Norwegian Centre for Arts and Culture Education y otras agencias mediadoras, han visto resultados sobre todo y casi únicamente, en las educación prebásica. Es importante continuar el trabajo</p>
---	---

<p>CRITERIOS</p>	<p>ESCOCIA</p>
<p>Lo que se entiende por EA</p>	<p>En Escocia, existe la idea de que todos los niños y jóvenes serán empoderados como individuos completos para desarrollar imaginación, demostrar capacidades para pensamiento original y entendimiento de innovaciones importantes, contribuyendo a la sociedad en general. Por esto, se cree que las siguientes condiciones deben ser desarrolladas en la educación para ayudar a alcanzarlas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -La creatividad es reconocida y valorada en el corazón del aprendizaje; -Todos los estudiantes y practicantes son apoyados para ser creativos e innovadores; -El rol vital de la creatividad es avanzado en cada uno de las cuatro capacidades del Curriculum for Excellence: apoyar a los niños y jóvenes en ser estudiantes exitosos, individuos con confianza, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos. <p>Una enseñanza y aprendizaje a través del arte y la cultura, bien planificada, juega un rol clave para desarrollar estos atributos y habilidades. A través del involucrarse en las artes y la cultura, todos los niños y jóvenes, pueden expresarse en formas innovadoras y motivadoras, y experimentar gozo y</p>

	<p>enriquecimiento en sus vidas. Se espera que los alumnos se sientan atraídos por materias que normalmente son concebidas como extraprogramáticas, y que las artes puedan jugar un rol importante en la vida de los estudiantes y dentro de las escuelas.</p>
<p>Lugar de la EA en las políticas culturales y educativas del país</p>	<p>La EA en Escocia juega, desde 2010, un rol esencial y en cierta forma, se podría decir que es el eje central del nuevo currículo: <i>Curriculum for Excellence</i>.</p> <p>En 2010, el gobierno escocés lanzó <i>Education and the Arts, Culture & Creativity: An Action Plan</i>. A través de una alianza entre Learning and Teaching Scotland -como era conocido entonces- y Creative Scotland. Dicho plan de acción se enfocaba en la colaboración entre los sectores de arte, de cultura y de educación. En muchas discusiones que acompañaron la implementación del plan de acción, se hizo claro que las habilidades creativas se instalaban en todas las áreas de currículo, y no solo en aquellas relacionadas con el arte y la cultura, por la importante contribución que realizaban. Actualmente, Creative Scotland lidera el desarrollo de un plan de acción que va más allá: El <i>Creative Learning Plan 2012-2014</i> de Escocia, que enfatiza este cambio de foco. Los socios clave incluyen Education Scotland, el Scottish Qualifications Authority, el College Development Network, General Teaching Council for Scotland, Skills Development Scotland, Association of Directors of Education in Scotland y el gobierno escocés. En este nuevo plan, las acciones están enfocadas en desarrollar la creatividad a través del currículo y a través de todos los sectores de la educación. El trabajo en alianza es un elemento clave para el plan, y refleja el cercano trabajo realizado entre Education Scotland y Creative Scotland.</p> <p>La sociedad escocesa, comparte un compromiso para construir un mejor futuro, caracterizado por mayor igualdad y mejores oportunidades. Para esto, se requiere de una economía que tenga el potencial de ofrecer un nuevo bienestar y seguridad para los más vulnerables. Necesitan cultura rica, variada y estimulante. Requieren políticos que estén dispuestos a debatir y reflexionar y sean abiertos a nuevas ideas. En términos generales, quieren ser una mejor comunidad, más feliz y fuerte. Para lograrlo, han establecido que requieren ser creativos. Necesitan generar ideas que permitan estar a la altura de los desafíos de una economía global y un medio ambiente en peligro, ser capaces de inventar y desarrollar ciencia y tecnología. Necesitan escribir los poemas y cuentos que reflejan y enriquecen quiénes son. Requieren expresar eso a través de las artes visuales, la música, el teatro, la danza y las películas. Y para hacer eso, han establecido que es necesario erradicar la falsa línea de separación que existe entre las artes expresivas y el resto de las materias. La enseñanza y aprendizaje</p>

	<p>creativo es la ruta más satisfactoria para alcanzar tanto un aprendizaje profundo como una adultez completa. Requieren desarrollar su creatividad a través del aprendizaje pero también aprender a ser creativos. Esto quiere decir que en todos los contextos del aprendizaje debemos fomentar el cuestionamiento, la curiosidad y la exploración. En el <i>Curriculum for Excellence</i> es claro que todos los estudiantes tienen personalización y elección para aprender, y que tienen oportunidades para aprender y moldear las tareas que deben llevar a cabo. El conocimiento es importante pero no es suficiente. La creatividad es lo que da forma a aquello que haremos más adelante y nuestro conocimiento es asegurado y mejorado mientras lo hacemos.</p> <p>Tienen expertos en educación evaluando la capacidad creativa -y lo que es evaluado es atendido-, el tipo de ambientes de aprendizaje y las prácticas que los líderes escolares pueden adoptar. Tienen una práctica creativa ejemplar en muchas aulas a lo largo del territorio, y una profunda tradición de excelente enseñanza y alto rendimiento académico. Incluso tienen una tradición de programas de EA de primer nivel mundial</p>
<p>Estructura organizacional que rodea las políticas de EA</p>	<p>Escocia tiene una larga tradición de educación pública. Su sistema educativo se distingue de otras partes del Reino Unido.</p> <p>Tradicionalmente, el sistema escocés ha dado énfasis a una amplia gama de materias, mientras que el sistema Inglés, Galés, y de Irlanda del Norte, han enfatizado la educación en menos materias pero con mayor profundidad. Las competencias a nivel secundario y posterior, son entregadas por la autoridad de cualificación escocesa, autoridad acreditadora a nivel nacional.</p> <p>A nivel político, la responsabilidad de la educación en todos los niveles está a cargo del parlamento escocés y de los Departamentos de Gobierno de Educación y de Aprendizaje a lo largo de la vida. Las escuelas del Estado, son propiedad de las autoridades locales, quienes las operan y actúan como Autoridades de Educación. También hay escuelas privadas, que en general son responsabilidad del Consejo Escocés de Escuelas Independientes.</p> <p>Las inspecciones y auditorías de estándares educativos, son llevados a cabo por tres entes: El Care Inspectorate, quien se encarga de inspeccionar estándares de la provisión en pre-básica; Her Majesty's Inspectorate of Education, de Education Scotland, quien se encarga de la inspección en prebásica, primaria y más allá, y de la comunidad. La oficina escocesa de Quality Assurance Agency for Higher Education, es responsable de la educación superior.</p>

El secretario de gabinete para la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida, es el encargado del gobierno del departamento de educación. Sus responsabilidades incluyen todos los niveles de educación en Escocia, desde sala cuna a educación superior, así como la autoridad de cualificación.

En términos de políticas culturales existe el Ministerio de Cultura y Asuntos Exteriores;

Políticas educativas: Cabinet Secretary for Education and Lifelong Learning y Minister for Skills and Lifelong Learning.

- Creative Scotland: Es la agencia nacional de Escocia para las artes, la pantalla y la industria creativa, fundada por el gobierno escocés y la Lotería Nacional.

Tareas: Dentro del Scotland Creative Learning Plan, este organismo apoya la excelencia de la industria creativa a través del financiamiento, el desarrollo y la defensa, para asegurar que las personas y las organizaciones sigan desarrollándose hasta alcanzar su máximo potencial. El trabajo en alianzas con otros a través de las diferentes vertientes de trabajo del plan, permite abrir experiencias y oportunidades para todos.

Lideran la gobernanza del Creative Learning Plan escocés y llevan a cabo muchas actividades para que se logre alcanzar su visión.

Dentro de la vertiente de trabajo 1 (WS1) están levantando conciencia del valor de las artes y la creatividad, incluyendo a grupos a los que es más difícil llegar, tales como el sistema de justicia, personas con alguna discapacidad y comprometiendo a personas mayores en una amplia gama de programas de arte. Un compromiso con el aprendizaje sostiene todos los objetivos de esta institución. Por ejemplo, están liderando la entrega de la estrategia Time to Shine – Scotland’s Youth Arts Strategy for Ages 0-25. También apoyan el desarrollo profesional de artistas y otros profesionales creativos, que también se benefician de un fondo de desarrollo profesional. En alianza con Education Scotland, están lanzando (2013) la herramienta *creative online* llamada *Brewstometer*. Todos pueden usarla para ayudar a evaluar desempeños, talleres y otras actividades. Las organizaciones de arte, la pueden usar para unirse al Directorio Creativo del Portal de Creatividad.

- College Development Network: Este organismo apoya al sector en entregar mejores prácticas, compartir innovación y desarrollar universidades y personal.

Tareas: asegurar que la creatividad esté presente en todo el diseño y la entrega de servicios, y

	<p>fomentar a las universidades a que capitalicen oportunidades para desarrollar creatividad y pensamiento crítico en todos sus estudiantes.</p> <p>- Education Scotland: Es la agencia escocesa clave para promover la mejora en la calidad y la eficacia de la educación.</p> <p>Tareas: proveer la mejor combinación de apoyo y desafíos nacionales, y la búsqueda de enfoques creativos e innovadores para inspirar y asegurar una mejora continua.</p> <p>- The General Teaching Council for Scotland: es el organismo independiente que mantiene y mejora los estándares de la enseñanza y promueve y regula la profesión de la enseñanza. El consejo The Council se esfuerza por ser un líder mundial en educación profesional y promueve la igualdad, la diversidad y la sostenibilidad en todas las actividades.</p> <p>Tareas: El organismo ha creado nuevos estándares profesionales para profesores (GTCS Professional Standards), los cuales subrayan el valor del compromiso personal que un maestro debe tener a lo largo de su carrera para desarrollar áreas como el aprendizaje creativa. Apoyan a maestros en el proceso y premian a aquellos que promueven exitosamente el desarrollo de aprendizaje creativo con el «Reconocimiento Profesional».</p> <p>- Scottish Qualification Authority: es el organismo de acreditación y reconocimiento nacional.</p> <p>Tareas: Proveen de una amplia gama de cualificación en áreas creativas, incluyendo habilidades creativas apropiadas a través de las distintas materias.</p> <p>-Skills Development Scotland: es el organismo nacional de habilidades, que apoya a las personas y a los negocios en Escocia.</p> <p>Tareas: apoyar a los individuos a alcanzar su potencial a través del desarrollo de las habilidades que necesitan para progresar efectivamente en sus itinerarios laborales y formativos.</p> <p>-Association of Directors of Education in Scotland: red profesional independiente para líderes y ejecutivos de la educación y los servicios para niños.</p> <p>Tareas: Desarrollar enfoques creativos para que el aprendizaje pueda respaldar las ambiciones de un</p>
--	---

	<p>currículo que pretende inculcar autoconfianza, resiliencia, y ambición en los jóvenes.</p> <p>Liderados por Creative Scotland, los miembros de la asociación han creado un Grupo Estratégico (Strategic Group) y un Grupo de Implementación (Implementation Group).</p> <p>Grupo Estratégico</p> <p>Incluye representantes de organizaciones asociadas que pueden realizar cambios en las políticas para permitir al Creative Learning Plan, alcanzar su máximo potencial e impacto. El grupo se reúne dos o tres veces al año. Estas organizaciones incluyen:</p> <p>Education Scotland, Creative Scotland, ADES, SQA, College Development Network, GTCS, Skills Development Scotland y Scottish Government.</p> <p>El Grupo Estratégico supervisa y dirige al Grupo de Implementación y aprueba su trabajo.</p> <p>Grupo de Implementación</p> <p>Éste incluye oficiales y representantes de las organizaciones antes mencionadas, con la contribución ocasional de los coordinadores de la red de Creative Learning. El grupo se reúne cuatro veces al año para implementar políticas y generar sugerencias para el Grupo Estratégico en áreas clave.</p> <p>Implementación y Monitoreo</p> <p>Los objetivos y del Creative Learning Plan serán abordados y discutidos en cada sesión y el plan de implementación será adaptado en concordancia para reflejar cambios y desarrollos. La alianza acordó que una evaluación independiente sería llevada a cabo en julio de 2013 para monitorear su progreso e impacto -los resultados de ésta son mencionados en la sección de «pasos a seguir» de esta tabla.</p>
<p>Marco legal: leyes, acuerdos, decretos</p>	<p>El primer paso para dar una importancia central a la creatividad en la educación escocesa fue en 2006, cuando se propone crear Creative Scotland, en reemplazo del Scottish Arts Council y el Scottish Screen. En 2010 esta entidad se hace efectiva. Creative Scotland, tiene una responsabilidad constitucional para promover un entendimiento, apreciación y disfrute de las artes y la cultura en todas las secciones de la sociedad.</p> <p>2010: se disuelve el Consejo de las Artes de Escocia.</p>

	<p>2010, se crea Education Scotland, una Agencia Ejecutiva del Gobierno Escocés, orientada a mejorar la calidad del Sistema educativo del país. A través de la creación de esta agencia, se acoplaron las responsabilidades del Inspectorado de Educación y de Aprendizaje y Enseñanza -Her Majesty's Inspectorate of Education and Learning and Teaching Scotland.</p> <p>Education Scotland también incorporó las funciones del ente gubernamental encargado de apoyar a las escuelas y a las autoridades locales para introducir e implementar enfoques que promuevan relaciones y comportamiento positivos, y el ente encargado de proveer apoyo estratégico para proseguir el desarrollo profesional de la educación escocesa.</p>
Financiamiento	<p>Con la creación de Creative Scotland en 2010, se establece que los ministros escoceses podrán hacer donaciones y subvenciones a Creative Scotland para fines particulares, bajo los términos y condiciones, incluyendo condiciones en cuanto a la devolución, que los ministros escoceses determinen. Creative Scotland podrá conceder subvenciones y préstamos a dichas personas que considere apropiadas con el fin de, en relación con, o en los que aparezca conducente al ejercicio de sus funciones. Según la ley de presupuesto 2013-14, los recursos de Creative Scotland (en libras) son los siguientes:</p> <p>Gasto Actual: 34,095,000 Depreciación: 298,000 Capital: 2,000,000 Otras artes: 16,329,000 Total: 52,722,000</p>
Focos y objetivos de las políticas de EA	<p>El objetivo escocés es hacer que los estudiantes sean lo mejor que puedan en un nuevo ambiente curricular, donde la innovación es valorada, el cambio es adaptado con ansias, y se celebra el que cada niño sea un niño creativo.</p> <p>La fuerza para lograr la «creatividad en todo el plan escolar de estudios de Escocia» se apoya en los docentes, y no precisamente en los más entusiastas, aquellos a los que les encanta abrazar nuevos desafíos y disfrutan diseñando técnicas novedosas en sus programas para impulsar el la creatividad. El eje para el cambio hacia el éxito nacional está en esa mayoría de maestros que no están tan convencidos, esos que ya han probado «innovaciones» antes y tienen sus dudas acerca de las ventajas de las «nuevas tendencias» que les son impuestas y que, por lo general, demandan más trabajo sin garantizar resultados muy certeros.</p>

	<p>Probablemente, lo que va a convertir a la educación escocesa en la gran campeona de la educación creativa es la voluntad de cada maestro/a para utilizar su intuición innata acerca de la enseñanza creativa. Transformarse en curiosos que exploran nuevas maneras de involucrar a los estudiantes en los interrogantes de mayor interés de cada materia y estar motivados a continuar probando ideas, charlar con colegas y especialistas en otros campos para intercambiar y obtener datos frescos.</p>
<p>Dispositivos para lograr los objetivos de la EA</p>	<p>- <i>Creativity Portal</i>, que permite a los educadores tener acceso a organizaciones y prácticas culturales por toda Escocia, ayudándolos a desarrollar la creatividad en cada aspecto de su trabajo. Ya hay 1300 usuarios del portal al mes. El <i>Creativity Portal</i> es un sitio web con gran cantidad de recursos y <i>links</i>. El sitio fue diseñado para transformar enfoques de enseñanza y aprendizaje y cerrar la brecha entre los recursos culturales del país y la educación y con ello respaldar el <i>Curriculum for Excellence</i>.</p> <p>- <i>Scotland's Creative Learning Plan: Learning Plan 2012-2014</i> Líneas de trabajo y objetivos Línea de trabajo 1 (WS1): Compartir la visión de una sociedad más creativa y asegurar que todos los socios se comprometan para alcanzar esta meta. Línea de trabajo 2 (WS2): Construir capacidad y habilidades en los enseñantes y socios creativos para apoyar el desarrollo de habilidades a través la enseñanza y el aprendizaje. Línea de trabajo 3 (WS3): Desarrollar un enfoque estratégico para los itinerarios de aprendizaje creativo a lo largo de la vida. Línea de trabajo 4 (WS4): Desarrollar enfoques para evaluar la creatividad, incluyendo la certificación.</p> <p>El <i>Curriculum for Excellence</i> (CfE) (Programa de Estudios para la Excelencia) es un plan nacional holístico, centrado en el educando e inspirador a un nivel jamás visto. Las organizaciones gubernamentales y educativas se han alineado claramente acerca del valor, la necesidad y la urgencia de priorizar la creatividad en las escuelas escocesas. Las instituciones se han reorganizado para orientarse al logro de este objetivo.</p> <p>- <i>Creativity across learning 3-18 curriculum: Education Scotland</i> ha creado un currículo en el marco del Curriculum for Excellence, que define qué es creatividad y cómo se inserta en la educación escocesa. Dado que Escocia se ha propuesto desarrollar un grupo de habilidades de orden superior entre sus jóvenes para poder enfrentar los desafíos de un futuro cambiante y de una economía y un</p>

medio ambiente inciertos, la capacidad de pensar de modo creativo será una de las herramientas más importantes para lograr esto.

El Scottish Qualifications Authority ha lanzado el nuevo *National Qualifications from Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)* para los niveles de 1 a 5. Las cualificaciones avanzadas y superiores también están siendo revisadas. Las nuevas cualificaciones buscan entregar oportunidades para desarrollar y consolidar habilidades genéricas –habilidades para el aprendizaje, la vida y el trabajo, tal como fueron definidas en Building the Curriculum 4– en áreas como el pensamiento creativo y para aplicarlas a través de un rango de sujetos y contextos. Estas oportunidades están indicadas en documentos obligatorios y respaldadas por documentos para las nuevas cualificaciones.

En el contexto de *Curriculum for Excellence*, Creative Scotland, Education Scotland y College development Network, están trabajando para insertar la creatividad en el aprendizaje en las escuelas, las universidades y las comunidades, en todas las edades. Han creado el programa «Creative Learning Network», a través del cual se forman nuevas alianzas, se desarrollan prácticas innovadoras y se fomenta el trabajo colaborativo.

Dos proyectos de alianza exitosos y significativos, manejados por Education Scotland y Creative Scotland también están apoyando el desarrollo de la creatividad a través -que cruce- el aprendizaje. El Creativity Portal, entrega un único punto de contacto *online* para los educadores en Lifelong Learning, ofreciendo un foco en el desarrollo profesional creativo con recursos para apoyar el desarrollo de habilidades creativas y ejemplos de nuevas buenas prácticas, incluyendo la Creativity Measuring Tool. Ofrece y asegura oportunidades de asociación de calidad con proveedores de enseñanza y vínculos a investigaciones actuales y presentaciones clave de expertos externos. El uso de este portal ha crecido a lo largo de Escocia, y hay planes de extenderlo para asegurar que el perfil de la creatividad sea elevado y cruce el aprendizaje a lo largo de la vida.

El Segundo proyecto es el Creative Learning Networks (CLN) que ha sido establecido en casi todas las autoridades locales de Escocia. Estas redes buscan conectar a todos aquellos que estén interesados en el aprendizaje creativo, para crear nuevas alianzas y asegurar que los estudiantes tengan la mejor experiencia creativa posible. Se ha designado un coordinador de Creative Learning Network en cada autoridad local, ya sea en los departamentos de educación, de familia o de arte y cultura. La National Creative Learning Network se compone del grupo de coordinadores que lideran el Creative Learning Network para cada autoridad. Esta fuerte comunidad de práctica, tiene un rol de liderazgo en defender

	la creatividad tanto en los contextos de aprendizaje formal como informal.
Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir	<p>Siguientes pasos para desarrollar habilidades de creatividad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un entendimiento del proceso creativo y de las habilidades creativas asociadas como conceptos distintivos debe ser desarrollada en todos los sectores de educación. <ol style="list-style-type: none"> a. Líderes escolares y personal deben desarrollar su entendimiento de la importancia de las habilidades creativas para las vidas y carreras de niños y jóvenes. 2. Los líderes de las escuelas y el personal deben desarrollar el entendimiento de cómo las habilidades de creatividad se alcanzan de mejor manera en los jóvenes y niños a través del aprendizaje, de la enseñanza y de los procesos de evaluación. <ol style="list-style-type: none"> a. El personal de enseñanza debe dar señales claras a los estudiantes en donde las habilidades de creatividad están siendo desarrolladas, en las actividades de aprendizaje. b. Para poder desarrollar más habilidades de creatividad, el personal de enseñanza debe explorar activamente maneras de entregar a los estudiantes más responsabilidades para planificar y manejar un proyecto creativo, haciendo que las actividades de aprendizaje sean más abiertas y entregando apoyo a los estudiantes mientras desarrollan sus ideas. c. Enseñar al personal debería asegurar que todos los niños y los jóvenes sean apoyados para desarrollar habilidades de creatividad en formas que construyan sus fortalezas personales, tanto en actividades grupales como individuales. 3. Las escuelas y los centros preescolares deben tener una estrategia bien articulada, para desarrollar habilidades creativas, junto con otras habilidades, en sus planes de mejora. Deben asegurar primero, el desarrollo de un lenguaje común compartido entre estudiantes, practicantes, padres y empleados, cuando sea apropiado. 4. Las escuelas y otros establecimientos educativos deben continuar trabajando en alianzas con organizaciones externas pero ser más claros en establecer dónde se desarrollan las habilidades de creatividad en los proyectos conjuntos. 5. El perfil de las Creative Learning Networks, de Creativity Portal y otras fuentes de apoyo, deben ser mejoradas en los sectores de educación.

	<p>a. Más material de apoyo: para planificar la creatividad, implementar las actividades de aprendizaje y para la evaluación de las habilidades creativas.</p> <p>b. Las escuelas deben asegurar, dentro de lo posible, que hay suficiente tiempo, un espacio y recursos apropiados, que incluyan, TICs, para las actividades de aprendizaje, enfocándose en desarrollar habilidades de creatividad.</p> <p>6. El trabajo que siga debe ser considerado para proveer evidencia del impacto de la creatividad en el logro de metas.</p> <p>Casi todas las autoridades locales en Escocia tienen estrategias de educación que incorporan o se refieren a la creatividad. En la mayoría, la creatividad se vincula con la promoción del arte y la cultura por los fuertes lazos entre el involucrarse en actividades de arte y el desarrollo de habilidades creativas. Pocos tienen estrategias que se enfocan en el desarrollo de habilidades creativas más genéricas a través del currículo, y un mayor número promueve los enfoques creativos para aprender y enseñar. Si bien esto es alentador, subraya la necesidad de una mayor claridad de los beneficios de que la creatividad cruce el currículo. Si bien el involucrarse con las artes y la cultura es sin dudas un conducto muy beneficioso hacia el desarrollo de las habilidades creativas, con mucho que decir sobre metodologías efectivas para aumentar la creatividad, no es la única ruta para lograrlo. Para algunos, la fuerte asociación entre arte y cultura puede incluso actuar de barrera para sentirse atraídos por ellas, si las personas se consideran poco talentosas o tienen pocas facilidades para el arte o escasos intereses en ésta.</p> <p>Los coordinadores de CLN en muchas autoridades locales están trabajando persistentemente para aumentar el entendimiento del desarrollo de habilidades de creatividad que cruce el aprendizaje y han influenciado un mayor número de estrategias de educación en muchas autoridades locales hacia este objetivo.</p>
--	--

IV PARTE

ANÁLISIS DE LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

A través de una mirada transversal de los casos internacionales presentados en la sección previa, en este capítulo se pretende observar de manera comparada las distintas opciones que han tomado los diferentes países en relación a temas críticos para el desarrollo de la EA.

A continuación, se presenta una síntesis analítica que apunta a las principales dimensiones (8) de la institucionalidad del fomento a la EA de los seis países seleccionados. El análisis llevado a cabo, se realizó en base a cada uno de los ocho criterios, extrayendo las ideas principales, y las fortalezas y debilidades en términos de institucionalidad que emergen en cada caso. Con esto, se espera poder comenzar a generar sugerencias para configurar una propuesta de institucionalidad y políticas de EA para el caso chileno.

1. Lo que se entiende por Educación Artística: Cuestiones de definición

Todo quien intente definir qué es la EA deberá, en algún momento de su reflexión, considerar qué es el arte, con qué ámbitos se relaciona, qué función desempeña en la sociedad y quiénes pueden ser entendidos como artistas.

Una definición clara y precisa de los conceptos de «arte», «artista» y «EA» parece fundamental, toda vez que, en lo ideal, es a partir de las definiciones conceptuales y operativas desde donde emergen las acciones pertinentes para el desarrollo integral de las facultades artísticas.

Cabe preguntarse con qué acepción de arte se rigen las definiciones de la EA. La palabra arte no remite únicamente a lo tradicionalmente se entiende como arte —artes plásticas, música, danza, etc.—, sino también al oficio, al conjunto de conocimientos

específicos básicos para el desarrollo de una práctica cualquiera, específicamente una práctica manual. Así, otra clase de «artes» también puede ser importante para el desarrollo de los estudiantes. En este punto corresponde revisar las diferencias entre lo que cada país entiende por EA, sobre todo a partir de lo que se plasma en las asignaturas artísticas o métodos de enseñanza artísticos, y asignaturas técnicas, o métodos de enseñanza técnicos, y evaluar si corren por vías paralelas o bien son parte del mismo universo.

La *variedad de definiciones* da cuenta de lo complejo que resulta definir estos términos: todos los países estudiados ofrecen definiciones distintas que, a su vez, son reflejo de estrategias distintas para abordar la EA.

En el caso de Colombia, por ejemplo, la estrategia es *acotar todo lo posible la definición*, de modo que no quepan dudas en qué cabe bajo el paraguas de la EA; en los casos de Argentina, España y Escocia se favorece un *inventario de condiciones críticas* que no pueden ser desatendidas; en Noruega la definición es extraída de un par de programas referidos a la educación y, en Francia, más que una definición, lo que hay es *un objetivo, una meta*.

En esta misma línea, Brasil valora lo humano a través de la práctica artística, trabajo colaborativo con la comunidad y actividades vinculadas al mundo social, lo que acentúa la dimensión socio-afectiva del arte. Las actividades de las artes y la cultura deben fomentar estas prácticas, no sólo en los estudiantes regulares, sino también en toda la comunidad.

En Noruega, Escocia y, en cierta medida, Argentina, se identifica a *los estudiantes de primaria y secundaria como los objetivos de la EA* aunque en su normativa esta visión de los actores se amplía hacia el resto de la comunidad, cuestión que abre alternativas de programas y acciones adicionales o en vinculación al espacio escolar. En España, se habla de profesionales, ciudadanos y alumnado. En los otros países o se da por sentado o no se hace alusión a quienes está destinada la EA.

En mayor o menor grado, todas las definiciones señalan que la EA *fomenta la creatividad*. Así mismo, la mayoría de las definiciones dan por hecho que el desarrollo de «herramientas creativas» tiene un impacto positivo en la vida de las personas. En España, por ejemplo, se expone una concepción que favorece, sobre todo, el desarrollo

de habilidades y destrezas manuales y de una sensibilidad en el alumnado a través de actividades con un cierto «sentido terapéutico».

Escocia es el único país donde *no se concibe la EA como un proceso vertical*: «En Escocia, existe la idea de que todos los niños y jóvenes serán empoderados como individuos completos para desarrollar imaginación, demostrar capacidades para pensamiento original y entendimiento de innovaciones importantes, contribuyendo a la sociedad en general». Al hablar de empoderamiento, la definición escocesa sugiere que la EA es un proceso transversal.

Argentina es el único caso donde se privilegia una especie de *selección natural*: «Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales». En ninguno de los otros casos estudiados la definición establece que la EA debe dirigirse a quienes demuestren poseer habilidades artísticas. Hay un reconocimiento, desde la misma definición, de que la EA está reservada para quienes demuestren tener *aptitudes artísticas que anteceden a la educación*, es decir, innatas. A la luz de las definiciones que se han recogido en este estudio, surgen acciones de gran importancia para el futuro de la EA en Chile.

Una definición única (o en otras palabras, articulada) para todas las instituciones que participan en el desarrollo de la EA: Es vital que todas las instituciones involucradas en el fomento, desarrollo e implementación de la EA tengan una definición común y es fundamental que ésta sea el resultado de un consenso. Esto permitiría enmarcar todas las políticas. Así, se trate de literatura o música, de pintura o danza, existiría un tronco común del cual emergen los fundamentos y objetivos de la educación de esas disciplinas.

2. ¿Qué lugar ocupa la Educación Artística en las políticas culturales y educativas de cada país?

No todos los países ponen el mismo énfasis en la EA. En algunos países se la considera «imprescindible», como en Francia, donde el acceso al arte y la cultura es considerado

un derecho inalienable según la Constitución —la cultura es entendida como un factor clave del desarrollo humano, lo que se extiende a la EA—. En Colombia, la Ley General de Cultura, promulgada en 1997, le da un carácter vinculante, otorgándole atribuciones pertinentes al Ministerio de Cultura para hacer valer la ley. Lo mismo ocurre en Escocia donde, desde 2010, se identifica a la EA como un componente crucial para el desarrollo. En Argentina prevalece un lenguaje garantista, que si bien reconoce la importancia de la EA como un campo de conocimiento, no le concede mismo peso que en Escocia, Francia o Noruega. Por último, en España, a pesar que la EA forma parte del currículo, ésta ocupa un lugar marginal dentro de las políticas culturales.

Por otra parte, también existen *diferencias en la función* que ha de cumplir la EA. En España, por ejemplo, el arte parece ser entendido como un don, es decir, como un talento recibido; así, la formación pasa antes por el desarrollo de habilidades y destrezas que por la comprensión de los símbolos, a menudo complejos, del arte. Es un enfoque utilitarista, con arreglo a lo práctico. La EA en Colombia es obligatoria en la educación primaria, sin embargo, deja de serlo en la secundaria. En Escocia, las instituciones correspondientes han puesto el énfasis en las dimensiones creativas de la EA que contribuyen al bienestar social y al desarrollo humano. En Noruega se dan las garantías para que la comunidad en la que se encuentra tal o cual escuela que imparta una EA reciba los mismos beneficios que los alumnos de una escuela. En otras palabras: la EA en Noruega es considerada como un beneficio del que no pueden quedar marginados grupos que tradicionalmente no acceden al arte y la cultura, o que no cursan estudios primarios o secundarios.

En Argentina, la EA sigue un camino de especialización: en primaria, etapa que podría calificarse como la del despertar de las sensibilidades artísticas, se garantiza la enseñanza de al menos dos modalidades artísticas; en secundaria, el estudiante debe elegir una disciplina y, por último, en la educación superior puede seguir una carrera artística y licenciarse como tal.

El caso argentino es similar al chileno. En ambos, la EA, fuera de las escuelas reconocidas, o lo que se solía llamar escuelas reconocidas, está limitada a un área del currículo, no es considerada un *método pedagógico* o un *estilo de aprendizaje*. Como hemos señalado, todo lo contrario ocurre en Escocia, donde la EA es considerada un factor de desarrollo y bienestar y, por consiguiente, su administración es deseable en

prácticamente cada ámbito de la enseñanza. España y Argentina comparten una mirada práctica de la EA.

3. Estructura organizacional que rodea las políticas de Educación Artística

En términos de responsabilidad institucional, prevalece el modelo centralista, en el cual es el Ministerio de Cultura, en conjunto con el Ministerio de Educación, y otras instituciones, las que llevan adelante y establecen los objetivos de la EA.

La arquitectura que sostiene y organiza la EA tiene niveles, dispositivos y elementos comunes, pero son diferentes en el plano ejecutivo. Mientras que en Chile el gestor del currículo es el Ministerio de Educación y el administrador son las municipalidades y sus múltiples departamentos, en la mayoría de los países revisados, existe la figura de organismos mancomunados, ministerios de educación y cultura, etc., con una fuerte relación construida en base a alianzas estratégicas, capaces de gestionar la conexión entre lo macro, lo meso y lo micro, por ejemplo, Colombia, Argentina, Francia, Noruega.

Estas reparticiones no solo hacen posible la proyección del currículo, sino que también, y lo que es muy relevante, permiten que la bajada del currículo se haga considerando las características de la comunidad, la que además participa en la gestión y modificaciones al currículo. Se entiende que el impacto de estos particulares modos de inclusión deben parte de su éxito a la participación voluntaria de la comunidad, no solo aquella ligada a la gestión educativa, sino todos los actores vinculados al quehacer artístico. Las políticas públicas consideran imprescindibles a los ciudadanos como gestores, participantes y depositarios de la Educación Artística. A su vez es una forma de democracia y un dispositivo para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos (Francia y Noruega).

En este punto, Escocia constituye un caso excepcional. Desde 2010, a través del programa *Education and the Arts, Culture & Creativity: An Action Plan*, en Escocia se ha privilegiado la conformación de alianzas que vinculen a socios estratégicos en distintos lugares de la cadena de enseñanza. Así, por ejemplo, el plan escocés contempla

la participación de Education Scotland, Scottish Qualifications Authority, College Development Network, General Teaching Council for Scotland, Skills Development Scotland, Association of Directors of Education in Scotland y el propio gobierno escocés. Este es un modelo más inclusivo, más democrático, en el que se toman en consideración distintos actores a fin de enriquecer y diversificar la EA. Vale la pena recordar que es precisamente en este país donde la EA es considerada como transversal al currículo.

En términos de planificación, gestión y evaluación de las políticas de EA, es importante observar cómo los países han decidido organizarse. Las distintas formas de organización pueden dar pistas sobre el curso de acción conveniente para la realidad chilena. En el marco de la inminente reforma educacional, cuyos aspectos centrales todavía se encuentran indeterminados, aunque existen indicios del camino que se tomará —compra de colegios, garantías de calidad, etc.—, la experiencia de los países recogidos en esta investigación puede servir sobre todo como una hoja de ruta para evaluar si corresponde la implantación de un sistema más centralizado de planificación, gestión y evaluación de las políticas y programas de EA, o bien, si los beneficios de planes que ponen el acento en la autonomía y la propia gobernanza son más afines a los objetivos de las futuras acciones que se llevarán adelante en Chile.

Así mismo, surge la pregunta por la creación de un plan de desarrollo, algo que suele realizarse en Chile en distintos ámbitos de las políticas públicas, y que suele también ser muy común en Latinoamérica, donde los gobiernos centrales tienen una influencia que supera en mucho a las instituciones locales o distritales.

Así, por dar un ejemplo, en Colombia, como resultado del establecimiento de una agenda intersectorial creada para fortalecer la interrelación entre cultura y educación, se estableció un Plan Nacional de EA entre 2007 y 2010. El organismo encargado de la política pública en esta materia es el Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural. El SINFAC nació el año 2000, entre otras cosas, para ordenar las desavenencias entre las instituciones a cargo del arte, la cultura y la educación. «Desencuentros entre la educación y la cultura, que establecen tensiones y dificultan el logro de una educación pertinente, que se fundamente en la cultura de la cual hace parte, y una visión, a veces limitada, de buena parte del sector cultural, que no trasciende a la responsabilidad social que le compete a la cultura» (Jaramillo, 2004), es una de las

anotaciones explicativas a la creación de este sistema central de ordenamiento, planificación y gestión.

El caso de la SINFAC resulta instructivo pues ejemplifica una de las posibles maneras de erradicar el conflicto y las inevitables ineficiencias que se producen cuando más de una institución lidera un proceso. Un sistema nacional así es una de las alternativas viables que CNCA, MINEDUC y las otras entidades que participan de la reflexión e implementación de la EA tienen para acabar de raíz con los problemas que naturalmente surgen entre ellos. El mayor problema, y lo veremos más adelante, con entes articuladores de esta naturaleza, es, por supuesto, el del financiamiento.

En Argentina ocurre algo similar que en Colombia. La diferencia principal radica en que el programa argentino reconoce la importancia de «la articulación con el mundo del trabajo, la producción y la cultura; propiciando programas educativos para la inclusión, la construcción y difusión de identidades culturales, la extensión educativa y la promoción socioeconómico cultural». En otras palabras, en Argentina uno de los principales objetivos, muy en línea con sus definiciones y el lugar que ocupa la EA en la política cultural, es la integración entre el mundo del trabajo y la EA. Esta dimensión productiva, que hemos llamado *utilitarista*, recorre la política argentina.

En este punto reemerge la pregunta por la diferencia entre educación técnica y EA. Sabemos que la educación técnica puede ser artística, pero la EA no siempre es técnica. Resulta de vital importancia obtener definiciones operativas que distingan ambos modelos educativos. El caso argentino sirve como contrapunto para el caso chileno.

En Brasil, el currículo no está centralizado, pero hay parámetros curriculares nacionales que trazan directrices generales para el arte y la enseñanza artística. Cada estado elabora su proyecto curricular y cada municipio establece sus referencias curriculares, cuestión que atiende las diferencias locales.

En Europa, y sobre todo en Francia, el acceso al arte y la cultura y cómo enseñarla, ha sido objeto de reflexión hace varias décadas. Desde los años setenta, muchos esquemas y planes se implementaron en Francia para fortalecer la EA y cultural tanto dentro de la escuela, como fuera de ella. Este último aspecto es de enorme relevancia. Cuando se habla de políticas de EA se suele pensar en la escuela, y cuando

se encuentran fuera de ella, no parece ser resultado de una política orgánica, sino de las iniciativas de diversas instituciones como parte de su esfuerzo de «extensión».

Volviendo al caso francés, con la ley de descentralización territorial en la década de los 80, las instituciones locales comenzaron a recuperar la capacidad para autodeterminar sus objetivos y los medios para conseguirlos. En España, la política descentralizada y la organización territorial en Comunidades Autónomas, ha favorecido la adopción de modelos particulares de educación, de gestión cultural y de apoyo y promoción de la creación artística.

En el caso francés, las autoridades locales, junto con las Direcciones Regionales del ministerio de cultura (DRAC) establecen su propia agenda cultural, así como instituciones y organismos culturales para implementar sus políticas locales, y este pasa a ser el modo habitual de acción. En 1999, se crean las Instituciones de Cooperación Pública Inter-comunal (EPCI). En 2002 se crea el estatus de Institución Pública de Cooperación Cultural (EPCC), que dio reconocimiento al sistema de cooperación multinivel y la gobernanza basada en acuerdos, que caracteriza la política cultural en Francia.

En el caso español, con el objetivo de dotar a la cultura de un carácter transversal, en 2011 se restituyó la Comisión Delegada del Gobierno para Asuntos Culturales, la cual es responsable de supervisar la coordinación con otros Departamentos Ministeriales, como por ejemplo, el Ministerio de Industria, Energía y Turismo, el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, y el Ministerio de Economía y Competitividad. Por lo que respecta a la cooperación intergubernamental, el Estado está obligado constitucionalmente a organizar la comunicación cultural entre las diferentes regiones «en colaboración en ellas». Para ello, la administración central creó una unidad específica —la Subdirección General de Comunicación con las Comunidades Autónomas, hoy Subdirección General de Cooperación Cultural con las Comunidades Autónomas—, que en la actualidad se halla bajo el amparo de la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Es importante notar el nivel de descentralización con el que operan las políticas culturales francesa y española, un modelo que tiene ventajas y desventajas, pero que permite a las instituciones locales, comunales o municipales, definir con la ayuda del

gobierno central sus propias políticas, implementarlas con mayor velocidad, etc. Entre las desventajas evidentes se encuentra el cortoplacismo. Las autoridades locales no siempre son capaces de ver los problemas en su máxima dimensión, o ubicarlos en el contexto nacional.

Otro aspecto interesante de la política francesa es la relación que entablan con los artistas profesionales. *No todo artista es un pedagogo artístico, pero la obra de un artista siempre es educativa.* Al vincularse con los artistas, la política francesa consigue un doble beneficio: i. tener a disposición a los verdaderos expertos; ii. contar con su *expertise* para perfeccionar el currículo y los programas de EA. En algunos casos, la inclusión de los artistas, si su participación es remunerada, permite, indirectamente, que estos financien sus obras, o bien, que su labor no se aleje demasiado de su campo, tomando en consideración que muchos artistas, al no contar con los medios suficientes para subsistir, trabajan en áreas que no corresponden a su vocación.

En Noruega, si bien el Ministerio de Educación e Investigación es el responsable de establecer el currículo, los planes y programas, y los objetivos de las dimensiones creativas y culturales de la educación, hay participación de los niveles regionales y locales, quienes, por medio de audiencias, tienen incidencia sobre los contenidos del programa. A su vez, tienen la potestad para crear currículos locales y así contribuir, o modificar el currículum general; todavía más, las escuelas, de manera independiente, también pueden ejercer su influencia sobre los contenidos del currículo, ya sea creando uno propio, o bien adaptando el plan de estudios general a la realidad local. Como se puede observar, en Noruega, a nivel de creación del currículo, existe una cierta flexibilidad, una libertad que parece fundarse en la noción de que los actores locales, conocedores de su realidad, pueden incrementar la calidad y densidad del currículo por sí mismos. En particular, que una escuela tenga la posibilidad de crear sus propios contenidos habla de una valiosa voluntad por participar del propio destino de la educación, de ser *cocreadores* de sus programas.

En las escuelas locales recae la responsabilidad de implementar el currículo de arte y artesanía; las evaluaciones, en cambio, los criterios con los que se juzgarán los programas, son responsabilidad del Ministerio de Educación.

En la misma línea de empoderamiento que se persigue en Noruega, el año 2007 el Ministerio de Educación e Investigación estableció el plan estratégico *Creative*

Learning: Strategy for Art and Culture in Education, 2007-2010, orientado a capacitar a los «decision makers» en todos los niveles de la educación, basado en el principio que cada nivel es responsable de la calidad de educación que entrega.

El Norwegian Centre for Art and Culture in Education —centro noruego nacional para las artes y la cultura en la educación—, creado en 2007 y ubicado en la Escuela Universitaria de Bodø, promueve las artes y la cultura y sirve como centro de documentación e información para los establecimientos educativos de todos los niveles, incluido el preescolar. Su principal misión es proveer a las escuelas, a líderes de prebásica y profesores, de apoyo y competencias para fortalecer su trabajo. Es también responsable de la puesta en práctica del plan estratégico de aprendizaje creativo y la coordinación de la red nacional de universidades y centros de educación superior que ofrecen formación artística a los docentes y que están vinculados a los museos universitarios y la «mochila cultural». Coordina así mismo la red noruega de estudios artísticos, Nettverk for estetiske fag, de la que forman parte representantes de centros de educación superior y universidades que ofrecen formación y cursos para docentes de la materia. La Mochila Cultural (CSB) se organiza de diferentes maneras según los condados y municipios. Los dueños de las escuelas son responsables del anclaje local y para desarrollar la CSB en las escuelas. Cada condado tiene un contacto para ayudar en lo relacionado a contactos y comunicaciones en las escuelas artísticas.

Escocia es un caso particular. Cuenta con una larga tradición de educación pública, distinta de otros países del Reino Unido. A nivel político, la responsabilidad de la educación en todos los niveles, está a cargo del parlamento escocés y de los Departamentos de Gobierno de Educación y de Aprendizaje. Las escuelas del Estado son propiedad de las autoridades locales, quienes las operan y actúan como autoridades de educación. También hay escuelas privadas, que en general son responsabilidad del Consejo Escocés de Escuelas Independientes.

Las inspecciones y auditorías de estándares educativos son llevados a cabo por tres entes: El Care Inspectorate, quien se encarga de inspeccionar estándares de la provisión en prebásica; Her Majesty's Inspectorate of Education, de Education Scotland, quien se encarga de la inspección en prebásica, primaria y más allá, y de la comunidad. La oficina escocesa de Quality Assurance Agency for Higher Education, es responsable de la educación superior.

Escocia cuenta con un plan nacional llamado *Creative Learning Plan*. Este es el resultado del trabajo que diversas organizaciones dedicadas a la educación y a la creatividad y que se propone, en los próximos diez años, promover una visión ambiciosa, según sus propios términos sobre la educación y la creatividad. Las instituciones participantes son Creative Scotland, Education Scotland, el gobierno de Escocia, College Development Network, y Association of Directors of Education in Scotland, Skills Development Network, General Teaching Council for Scotland y la Scottish Qualification Authority. Cada uno se propone implementar una serie de acciones orientadas a incrementar la calidad y la cantidad de las oportunidades de aprendizaje creativo a lo largo de Escocia. Tienen cuatro áreas de trabajo (WS1-4).

Dentro de la vertiente de trabajo 1 (WS1) están creando conciencia del valor de las artes y la creatividad, incluyendo a grupos a los que es más difícil llegar, tales como el sistema de justicia, personas con alguna discapacidad y comprometiendo a personas mayores en una amplia gama de programas de arte. Un compromiso con el aprendizaje sostiene todos los objetivos de esta institución. Por ejemplo, están liderando la entrega de la estrategia *Time to Shine – Scotland’s Youth Arts Strategy for ages 0-25*. También apoyan el desarrollo profesional de artistas y otros profesionales creativos, que también se benefician de un fondo de desarrollo profesional. En alianza con Education Scotland, están lanzando (2013) la herramienta *creative online* llamada *Brewstometer*. Todos pueden usarla para ayudar a evaluar desempeños, talleres y otras actividades. Las organizaciones de arte pueden usarla para unirse al Directorio Creativo del Portal de Creatividad.

Estos son solo algunos de los propósitos del ambicioso plan escocés —un resumen de otros objetivos y otras funciones se pueden encontrar en la Tabla «Revisión de las políticas de EA en seis países». El plan es el resultado un diseño concienzudo e inclusivo, en el que la mayoría, o todas las instituciones abocadas a la educación participan. Además, existe un compromiso con la creatividad como herramienta o estilo de aprendizaje. Es decir, la EA, entendida como un trabajo creativo de la imaginación, está en el centro de la política escocesa.

Uno de los aspectos llamativos de este plan hace referencia a la gobernanza, en particular, a las interacciones de actores públicos. Este modelo de planificación exige acuerdos políticos sustantivos que, sin duda, no son fáciles de alcanzar. Ha habido un

esfuerzo sistemático en Escocia por hacer más transparente y eficiente la toma de decisiones, a nivel local y central (www.scotland.gov.uk). En cierta medida, la experiencia escocesa es diametralmente opuesta a las experiencias latinoamericanas. El gobierno central, a través de los Ministerios de Educación y Cultura, no es el agente central del plan, sino uno más. Las responsabilidades se dividen en entidades más pequeñas, que internalizan la visión del plan, añadiendo sus propios idiosincrasias, su propia identidad. La responsabilidad es, en cierto sentido, y no es solamente un eslogan, un asunto de todos.

¿Es posible que en Chile se implementara un plan con tal cantidad de actores donde el gobierno central sea solo, aunque importante, un agente más? Parece imposible dar una respuesta del todo satisfactoria. Es difícil predecir si existe la voluntad política por crear una agencia como Creative Scotland que concentre responsabilidades que hoy se dividen entre el CNCA, MINEDUC y otras instituciones. Orientar la discusión hacia un modelo como el escocés exige tener en el horizonte la posibilidad que los departamentos que hoy se hacen cargo de la EA en ambas reparticiones se transformen en una agencia independiente.

4. Marco legal

La discusión legislativa en Chile sobre la EA está supeditada al destino de la inminente Reforma Educacional. Es en ese contexto que el Consejo de la Cultura y las Artes y el Ministerio de Educación, y las demás instituciones correspondientes —como, por ejemplo, la DIBAM, el Colegio de Profesores, etc.—, tendrán que determinar qué estrategia tomar: por un lado, si conviene crear una agencia que esté a cargo de la EA, o bien por otro, si lo adecuado es el establecimiento de un Plan Nacional, como el Plan de Fomento de la Lectura, por dar un ejemplo, cuya responsabilidad recae en determinadas áreas de los ministerios.

La experiencia de los países estudiados arroja luz sobre los desafíos que han significado los planes centrales, la creación de entes articuladores, o agencias.

El caso de Colombia es uno de cooperación. Desde 2005 los Ministerios de Cultura y Educación vienen trabajando mancomunadamente generando diagnósticos, documentos, estudios prospectivos que han servido de base para la formulación de lineamientos de política pública, concluyendo con el Plan Nacional de EA 2007-2010.

En Francia, la historia legislativa demuestra una creciente preocupación con la EA. En 1958 se determinó que el acceso a la cultura y el arte era un derecho constitucional. En un mundo que privilegia cada vez más la educación científica y tecnológica, Francia se ha esforzado por darle una mayor importancia a la EA, y en 2012, se realiza una nueva consulta nacional para encontrar nuevas maneras de garantizar un mejor acceso a los bienes artísticos y culturales. A diferencia de esto, en España la responsabilidad de la EA a nivel escolar, se traslada cada vez más a los niveles locales. De hecho, en la última ley de educación de 2013, la LOMCE, se deja un amplio margen regulatorio a las comunidades autónomas, así como a los centros educativos en la oferta final de la EA el cual tiene, entre otras funciones, la de elaborar propuestas al Ministerio de Educación en relación con la enseñanza, la investigación, la información y la proyección social de las enseñanzas artísticas, así como con la promoción de los profesionales relacionados con ellas.

En Argentina, por otra parte, en 1994 la Ley Federal de Educación otorgó la significación de Régimen Especial a la EA. Esto tuvo como resultado que la EA se viera relegada a los espacios extracurriculares o no formales. El 2006, por medio de una nueva ley, se corrige la resolución de 1994, y se reconoce la importancia de la EA. Solo dos años después, en 2008, el Ministerio de Educación crea la Coordinación Nacional de EA. Puesto en perspectiva, el caso argentino revela como, en un periodo apenas superior a un decenio, se han producido cambios radicales en la valoración de la EA. En el nivel de educación superior, la EA está más regulada desde el nivel central con la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

Otro aspecto importante del caso argentino lo constituye la Resolución 24/07 del CFE Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. «En las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria *se deberá prever la existencia de unidades curriculares vinculadas al arte que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad del campo, ampliando la mirada respecto del área.* Esto supone la vinculación con la diversidad de manifestaciones estéticas y culturales de la

contemporaneidad, y el conocimiento de lineamientos básicos del abordaje pedagógico-didáctico de los lenguajes/disciplinas artísticas, con el fin de interactuar con los docentes de las especialidades artísticas en su futuro desempeño.»

En Noruega, los cambios legislativos comienzan a ocurrir en 1997. En ese año se crean las escuelas de música y artes escénicas. En los años siguientes se establecen distintos programas, coronados con la creación del plan estratégico *Creative Learning – Art and Culture in Education, 2007-2010*.

El primer paso para dar una importancia capital a la creatividad en la educación escocesa, fue en 2006, cuando se propone crear Creative Scotland, en reemplazo del Scottish Arts Council y el Scottish Screen. El 2010 entra en funcionamiento. Ese mismo año se disuelve el Consejo de las Artes de Escocia.

Este último hecho es central para la consideración futura de las políticas públicas en EA en Chile. Exige preguntarse si existe la voluntad, y el financiamiento, para corregir las instituciones existentes y, en caso de ser necesario, eliminarlas en pos de mayor eficiencia.

El 2010 se crea Education Scotland, una agencia ejecutiva del gobierno escocés, orientada a mejorar la calidad del sistema educativo del país. A través de la creación de esta agencia, se acoplaron las responsabilidades del Inspectorado de Educación y de Aprendizaje y Enseñanza: Her Majesty's Inspectorate of Education y Learning and Teaching Scotland. Education Scotland también incorporó las funciones del ente gubernamental encargado de apoyar a las escuelas y a las autoridades locales para introducir e implementar enfoques que promuevan relaciones y comportamientos positivos, y el ente encargado de proveer apoyo estratégico para proseguir el desarrollo profesional de la educación escocesa.

Lo que salta a la vista de prácticamente todos los casos estudiados, es el afán de perfeccionamiento en la construcción de instituciones, sean estas agencias, o planes encargados de la EA. En Chile, programas como *Acciona* están más en la línea de lo que ocurría en 1994 en Argentina, a saber, que la EA se encuentra en los márgenes del currículo, y en la mayoría de los casos, en los tiempos de libre disposición. *Acciona mediación*, que promueve el intercambio entre establecimientos educacionales e instituciones culturales locales, planta una semilla, pero si la EA no es central en el

currículum, la posibilidad de que los beneficiarios del programa no persistan en el arte es un riesgo mayor. Así mismo, el que la EA se encuentre en los márgenes de la educación, ya sea en talleres o en intercambios culturales, crea la equivalencia entre arte y tiempo libre, sembrando la idea de que, en términos vocacionales y productivos, el arte no es un oficio central. Sin embargo, uno de los principales objetivos de Acciona 2014 es «reconocer y valorar la dignidad del trabajo —manual e intelectual—, como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, así como del valor eminente de la persona que lo realiza.»

5. Financiamiento

Creative Scotland cuenta con un presupuesto anual de 52 millones libras esterlinas —en dólares, 89 millones aprox., lo que equivale a alrededor de 10 libras esterlinas por persona —en dólares: 17; en pesos: 9.400. Creative Scotland tiene la facultad de financiar personas o instituciones según su criterio. En algunos casos, exige que el 10% del financiamiento sea aportado por la persona o institución que postula a los fondos.

En Colombia, la inversión total entre los años 2002-2010 en las diferentes áreas artísticas de la Dirección de Artes fue de 19.540.049.887 pesos colombianos, lo que corresponde, al cambio de hoy, a 10.5 millones de dólares. Del presupuesto total de la Dirección de Artes, 34% fue asignado a formación en ese periodo.

En Francia, el presupuesto oficial del Ministerio de Cultura para 2013 fue de 7.363 millones de euros. De estos, 33.2 millones fueron a EA y cultural, lo que representa un 8% más que el año anterior. En un solo año Francia invierte el triple que lo que Colombia ha invertido en los últimos siete años, y en Francia hay 20 millones de habitantes más que en Colombia.

España, con un presupuesto total de 50.448 millones de euros, no da abasto para hacer frente a una educación en crisis, agravada aún más por las nuevas restricciones impuestas por la ley LOMCE que, entre otras cosas no cuenta con la Educación Artística como elemento relevante, dado que cada vez se la marginaliza más. Aun así, informes como *Buenos días Creatividad* (2012) de La Fundación Botín, sostienen, entre

otras virtudes, que la educación artística es un campo perfecto para iniciar la exploración de esta mirada.

En Argentina, al 2010, los dineros destinados a la EA corresponden a planes de mejora para 51 Secundarias de Arte con Especialidad por un monto de 4.5 millones de pesos argentinos —al cambio de hoy, eso equivale a US 552 mil—; 5 millones de pesos argentinos en centros *multimediales* para 55 Secundarias de Arte con Especialidad —al cambio de hoy, eso equivale a US 613 mil—. Además, hay una línea de subsidios para 18 experiencias institucionales de innovación pedagógica por 51.000 pesos argentinos —lo que equivale a US 6,300.

En Noruega, los fondos para el arte y la cultura provienen de distintas fuentes, incluyendo la Lotería Nacional, fondos del gobierno central, fondos de gobiernos regionales y locales, fundaciones y filántropos, industria, padres y apoderados, comunidad, etc. Se reparten de distintas maneras. Existe una asignación anual a nivel local para condados y municipios transferidos desde el Ministerio de Gobierno Local y Desarrollo Regional, becas de la Mochila Cultural, aportes familiares. Los subsidios estatales asignados para escuelas municipales de música y artes escénicas fueron incluidos en las partidas presupuestarias de las municipalidades en 2004. Cada alumno debe realizar un pago determinado por las municipalidades. El Ministerio monitorea estos cobros para que no queden niños excluidos de participar por el precio. La Mochila Cultural (CSB) se financia fundamentalmente a partir de la Lotería Noruega. Del financiamiento de la CSB, aproximadamente el 80% se destina a medidas locales y regionales administradas por los municipios y los departamentos locales de cultura, y aproximadamente el 20% se destina a proyectos nacionales, divididos en música, cine, artes visuales y artes escénicas.

6. Focos y objetivos de las políticas de Educación Artística

En Colombia, los objetivos son la profesionalización de artistas y docentes, el fortalecimiento de la oferta de EA en sus diferentes niveles y modalidades, la identificación de experiencias significativas y nodos locales que estructuran la Red

Nacional de EA, la construcción de referentes de calidad para la EA —lineamientos y orientaciones—, el fomento a la investigación y el fortalecimiento de la cooperación internacional en esta materia. En otras palabras, en Colombia los objetivos apuntan a la construcción de una EA de calidad. Hay un reconocimiento de parte de las autoridades colombianas de que la EA se encuentra en un estado incipiente, de ahí que los objetivos apunten a los distintos eslabones que van en pos de la formulación de una política integral de la EA en Colombia.

En este país, como se ha mencionado, los Ministerios de Cultura y Educación trabajan conjuntamente generando diagnósticos, documentos, estudios y prospectivos que han servido de base para la formulación de lineamientos de política pública. Dentro de las acciones más relevantes del proceso, se destaca el fortalecimiento de la oferta de educación artística en sus diferentes niveles y modalidades, la identificación de experiencias significativas a nivel local que estructuran la Red Nacional de Educación Artística, y la construcción de referentes sociales de retroalimentación y apoyo para las políticas en el área. Estas acciones se han desarrollado en alianza estratégica con actores del quehacer artístico y, muy fundamentalmente, a través de la creación de Mesas Sectoriales de Música y Artes Escénicas que son el sustento para desarrollar las políticas en plano local y regional.

Chile puede extraer algunas lecciones del caso colombiano. En primer lugar, *los objetivos indican que la discusión no está encaminada al perfeccionamiento de un sistema vigente, sino a la creación de uno nuevo*. En segundo lugar, la profesionalización de artistas y docentes es un objetivo colombiano con resonancias poderosas para Chile. Uno de los problemas generales, es que ni los fondos concursables en sus distintas líneas —como FONDART, por ejemplo—, ni el CNCA en su totalidad ha podido resolver es precisamente el de la profesionalización de los artistas chilenos. Un programa que nunca terminó de despegar fue el de las Residencias Artísticas. Lo fundaba la idea que la permanencia de artistas en ciertas localidades podía despertar el interés de la comunidad en el arte y la cultura: la idea no es errónea.

La presencia de un artista en una localidad cualquiera, incluso una que no es vulnerable, genera efectos positivos para el artista y la localidad. Los efectos positivos en términos de la EA, son, entre otros: i) la disposición de un artista como docente para escuelas, centros de extensión, etc.: el artista se transforma en portador de su oficio; ii)

el artista como influencia creativa y iii) el subsidio para el artista, que toma la forma de una beca y de un trabajo. Además, la profesionalización de los artistas como docentes, sea por vía de la universidad, o bien, a través del SENCE, permite que individuos que se encuentran en estados de empleo transitorios sean remunerados. En tercer lugar, la profesionalización docente es una deuda. Parece urgente debatir el futuro del profesorado en relación a la EA y la inminente reforma educacional.

En el caso español, el objetivo de la EA se centra sobre todo en la educación formal y a través del currículo. Así, se busca que los alumnos de primaria entren en contacto con las enseñanzas artísticas a través de dos lenguajes: plástico y musical, pero incorpora también contenidos de danza y teatro. Luego, en la ESO —educación secundaria—, la nueva LOMCE pasa a considerar todas las asignaturas artísticas como obligatorias y contempla en los tres primeros cursos, las materias de Música, Educación plástica, visual y audiovisual y Cultura clásica, a las que se añade Artes escénicas y danza, en el cuarto curso. El Bachillerato cuenta, en la actualidad y, en principio, hasta el curso 2015-2016, con una modalidad de Artes, organizada en dos vías: Artes plásticas, diseño e imagen, y Artes escénicas, música y danza. La Formación Profesional prepara al alumnado para la actividad en un campo profesional, como pueden ser las artes y artesanías, las Artes gráficas o el Vidrio y la cerámica. Las Enseñanzas Artísticas de régimen especial forman a los futuros profesionales en las áreas de la música, la danza, las artes plásticas y el diseño, y el arte dramático. Finalmente, en educación superior, los estudios en materia de arte se ofrecen dentro y fuera de la universidad, como titulaciones universitarias o como enseñanzas artísticas de grado superior.

En Francia, «la EA y cultural está diseñada para contribuir al desarrollo y la apreciación intelectual de niños y jóvenes. En este sentido, sobrepasa la enseñanza de artes como tal y cubre el rango completo de arte y cultura conocido como patrimonio, que representa la cultura humana. Además, contribuye a revivir el interés en instituciones culturales.» El objetivo central en Francia es incentivar a los estudiantes a que se transformen en sujetos cultos, profundizando su capital cultural. Para ello, promueven la educación cultural y artística en todos los ámbitos del currículum, es decir, *la EA es transversal*.

En el caso francés, los objetivos en EA están imbricados con su historia cívica, cultural y educacional. En Francia, la escuela pública es un bastión, lo que no ocurre en Chile.

En Argentina, «El foco central es la EA para todos los niveles y modalidades con atención en los procesos de interpretación estético-artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionados con la contextualización sociocultural.» Tal como en el caso francés, en Argentina hay un importante influjo de producción social de artistas. El segundo eje de la política argentina, la formación específica, apunta a la creación de artistas profesionales: «formación de artistas, técnicos y docentes profesionales, *en tanto sujetos políticos*, comprometidos con sus realidades locales, regionales y nacionales.»

Existe aquí una contradicción, que podemos llamar la *contradicción centralista*. En regímenes políticos como el argentino, y en general en América Latina, el Estado tiene mucha más responsabilidad que en las sociedades liberales —el caso de Escocia ilustra esto a la perfección. La EA puede crear artistas, pero no es su objetivo principal; esa es más bien una externalidad del proceso. Al fijar la EA como un mecanismo para crear artistas, y no solo eso, artistas que, en tanto sujetos políticos, se comprometan con sus realidades locales, lo que la política argentina quiere decir es que están comprometidos con las provincias. En este sentido, y el tercer eje de la política argentina, véase en Tabla «Revisión de las políticas de EA en seis países», es que la creación de los artistas es un tema patrimonial. Este es un problema que, en cierto sentido, también aqueja a Chile. El fortalecimiento regional se suele pensar desde el centro.

En Noruega, la EA está *vinculada a lo productivo*. Promueve la importancia de fomentar el «espíritu emprendedor». Según el Plan Estratégico *Creative Learning: Strategy for Art and Culture in Education 2007-2010* de Noruega, los niños y los jóvenes deben desarrollar sus propias habilidades tanto en la experiencia como al expresarse en las tantas facetas del campo del artístico y la cultura. El arte y la expresión cultural pueden convertirse en una parte y mejorar la educación, proporcionando a los estudiantes múltiples y variadas experiencias. El conocimiento del arte y la cultura adquirido en los primeros años de enseñanza debiera entregar una

percepción y un entendimiento de la coexistencia, participación en la sociedad y el desarrollo social y de la sociedad.

A diferencia del caso argentino, en Noruega la EA es concebida como una herramienta de importancia vital para el desarrollo de la innovación. El vínculo que se persigue puede ser local, pero siempre es internacional. Un gran emprendimiento habitualmente traspasa las fronteras de lo nacional. En cierto sentido, el caso noruego es un reflejo de la globalización. En países pequeños pero altamente educados como los escandinavos, Israel, Islandia, etc., la economía depende de innovaciones productivas, científicas y tecnológicas antes que de la explotación de bienes primarios. La EA en Noruega responde a ese desafío. Además, Noruega pone un especial énfasis, en los niveles superiores de enseñanza, en la formación de profesores para las etapas prebásica y básica con conocimientos de arte y cultura. El objetivo de una política así es crear un *círculo virtuoso de aprendizaje*.

En Escocia, el objetivo es transformar a los docentes tradicionales en agentes de la EA. El raciocinio detrás de este objetivo es que son ellos mismos, empoderados para tomar decisiones, quienes encontrarán la mejor manera de fomentar la creatividad entre sus alumnos. Se les incentiva a que usen su intuición, antes que conocimientos formales, para esto.

Las diferencias entre los países latinoamericanos y los europeos son muy grandes. Mientras en Colombia se camina en dirección a una política sobre EA integral, en Francia esta se viene discutiendo desde hace más de cincuenta años. El caso colombiano nos indica la importancia del diálogo institucional, y cómo este puede transformar un campo hasta hace poco tiempo incipiente en uno que comienza a desarrollarse a pasos agigantados. La experiencia noruega, por contrapartida, indica la importancia de pensar en términos globales, mientras la argentina señala, una vez más, los problemas inherentes al centralismo. Por otra parte, la experiencia escocesa abre caminos al potenciar la autodeterminación y la creatividad en todos los ámbitos de la EA.

En Chile la discusión tendrá que encaminarse en la dirección de qué estrategia se adecúa mejor a la realidad chilena. Pensar si es conveniente una reformulación total del proceso, o bien, tomar en cuenta la infraestructura existente, la manera habitual en que se desarrollan las políticas, y encontrar soluciones de compromiso hasta que no se haga realidad la reforma educacional.

7. Dispositivos para lograr los objetivos de la Educación Artística

Colombia ha puesto en marcha diversas iniciativas para conseguir los objetos propuestos en sus políticas y planes sobre EA (en tabla «Revisión de las políticas de EA en seis países»). De todos esos esfuerzos, llama la atención el énfasis que han colocado en la formación y profesionalización de artistas-docentes. En 2010, de los 230.000 docentes que corresponde al número de plantas docentes en el servicio educativo, 5.000 corresponden a docentes en artes que equivalen al 2.17% de esta comunidad que demanda una permanente actualización y cualificación.

En la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura se registra de 2006 a 2010 un número de 3.622 artistas y docentes de arte vinculados a procesos de formación continuada ofertados en el marco de los Planes de Artes y de Música. A la fecha, están matriculados 855 estudiantes —artistas y docentes de artes— vinculados al programa Colombia Creativa para la profesionalización de artistas y docentes de artes; de los cuales 545 (15.04%), corresponden al área de música, 115 (3.17%), a danza, 160 (4.41%) a teatro y 35 (0.9%) a EA. El total de los beneficiarios de programas profesionales impulsados por el Ministerio de Cultura, corresponde al 23.6% de artistas y docentes vinculados a procesos de formación continuada en el último cuatrienio.

La formación de artistas docentes es un hecho crucial para el éxito de cualquier política sobre EA. En Chile, hoy en día, no existe un programa como Colombia Creativa. La creación de un programa análogo en Chile, con la participación del SENCE, el Colegio de Profesores, el CNCA y el MINEDUC, entre otros, contando con asesoría nacional e internacional, sería de gran utilidad para poner en marcha una política integral sobre las EA. La formación de profesores es central para el éxito de las políticas educativas, especialmente en lo relativo a la EA, donde el número de docentes es inferior al de aquellos que se ocupan de otras materias. Sin embargo, el camino de la especialización es solo uno de los tantos posibles. Como demuestra la experiencia escocesa, quizás antes que invertir en la especialización lo que corresponde son instancias locales, regionales y nacionales en las que se incentive a los profesores a

encontrar soluciones creativas, usando su intuición y su experiencia como elementos base de la enseñanza.

Por otra parte, la experiencia colombiana busca activamente la descentralización de la construcción de políticas públicas para la EA a través de la realización de encuentros nacionales y regionales que identifican agentes educativos, artísticos y culturales, los que se organizan por medio de nodos regionales a nivel nacional.

La realidad de España está supedita a la superación de la crisis que la atraviesa hace unos años. A diferencia de Colombia, donde se realizan esfuerzos en distintos ejes para construir una EA de calidad que cubra las necesidades de los usuarios desde el nivel central hasta el regional, en España el estado de cosas depende de una disminución de la carga financiera que recae sobre el Estado, lo que supone una búsqueda de socios en el sector privado, o en organizaciones locales o regionales sin fines de lucro, así como en las autoridades locales. Así es como, en alianza con diferentes organismos, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, ha podido participar de la creación de diferentes planes de fomento y premios a la creación artística y la innovación.

En Francia, los distintos dispositivos o mecanismos para cumplir las metas de su política de EA, van encaminados a, 1. asegurar la transversalidad de la EA, 2. asegurar que la cobertura sea universal, incluso en aquellos sectores más vulnerables y tradicionalmente fuera de la red educativa, 3. asegurar el intercambio entre instituciones culturales y estudiantes, poniendo a disposición de los segundos todas aquellas instituciones que tengan relevancia para la enseñanza de una materia (museos, bibliotecas, etc.). Además, tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de Cultura se han unido para crear www.education.arts.culture.fr, que sirve como herramienta de acompañamiento para profesores y estudiantes, y en la que se entregan todos los recursos que sean pertinentes y se introduce a los profesores en las minucias de la EA.

Las políticas de EA en Francia tienen, a raíz de su realidad constitucional, la responsabilidad de velar por el acceso a las artes y a la cultura. En nuestro país, este es un tema con una increíble vigencia. Distintos estudios —Encuesta Nacional de Consumo Cultural y Uso del Tiempo Libre, CNCA-INE, entre otras—, dan cuenta de que en Chile el acceso a los bienes culturales y artísticos es un reflejo de la desigualdad. En este aspecto, la EA tendría, entre otras funciones, fomentar la creatividad, el

desarrollo cognitivo, la valoración de la persona, y la de abogar, o la menos tender un puente, entre los estudiantes más vulnerables y los bienes culturales y artísticos. De entre las responsabilidades del CNCA, una de las más importantes, para el destino de la educación, en general, y de la EA, en particular, es la de asegurar que los bienes artísticos y culturales estén a disposición de las personas, y promover la contemplación de dichos bienes.

En Argentina, uno de los principales objetivos es la universalización de la EA de calidad. Para ese propósito se plantean varias acciones (véase Tabla «Revisión de las políticas de EA en ocho países»). La formación docente también es un tema de importancia en Argentina, donde la política se propone crear, o transformar, entre 250 a 400 Escuelas Artísticas (véase la experiencia más adelante).

Este último punto impone la pregunta por las Escuelas Artísticas en Chile, por su futuro. Según el estudio de caracterización de las escuelas artísticas en Chile, comisionado por el CNCA, a 2010 existían 47 escuelas reconocidas como artísticas por el Ministerio de Educación. «24 del sistema formal y 10 no formales, y desde el año 2009, 13 establecimientos han iniciado un proceso de integración hacia esta clasificación, 16 considerándose ‘escuelas en transición’. Estas escuelas se encuentran distribuidas por todo Chile, con al menos una en cada región» (CNCA, 2011a).

«En relación con la cobertura, en la actualidad, 21.103 estudiantes —solo el 0,59% matrícula escolar nacional—, logra acceder a formación artística especializada. Con el objeto de ampliar la cobertura, el FNEA se ha propuesto como meta de mediano plazo alcanzar al 1% de la matrícula nacional con acceso a eduarts. Esto es que el año 2015 unos 35.000 estudiantes se encuentren recibiendo formación artística especializada, en el sistema de educación» (CNCA, 2011a).

El destino de las escuelas artísticas en Chile depende de la reforma educacional y el lugar que ocupará la EA en ella. Ciertamente, los colegios privados que imparten este tipo de enseñanza no caen estrictamente bajo el paraguas de la reforma. Sin embargo, su existencia indica el interés, aun reducido, de algunos padres por matricular a sus hijos en establecimientos que potencien las habilidades artísticas. Cabe debatir si la oferta es suficiente, y si corresponde «competir» con los privados, habilitando establecimientos públicos de esta naturaleza a nivel regional de manera que los talentos de algunos estudiantes no se pierdan. A su vez, si se contempla una EA transversal, el debate pasa

al modo de captar los alumnos que demuestren excepcionales dotes creativas para su eventual participación en este tipo de escuelas.

En Noruega, el Plan estratégico *Creative Learning: Strategy for Art and Culture in Education 2007-2010*, tiene como objetivo desarrollar competencia en arte, cultura, estética y creatividad en alumnos y empleados de EA en todos los niveles. Tienen cinco áreas prioritarias:

1. Desarrollar y fortalecer las competencias en arte y en provisión de cultura en todos los niveles educativos;
2. Fortalecer las competencias comunicativas en las materias artísticas y culturales en educación y capacitación;
3. Desarrollar métodos de enseñanza variados y buenas herramientas pedagógicas;
4. Estimular y documentar las artes y la capacitación cultural;
5. Hacer accesible importantes partes del patrimonio del país y la expresión cultural de la sociedad multicultural.

En Noruega las políticas, en este caso un plan sobre EA, son multidimensionales, y cuentan con mecanismos para el cumplimiento de los objetivos en cada dimensión. La *Mochila Cultural* es el dispositivo principal, y entre sus funciones, está que los alumnos de primaria y secundaria puedan acceder al arte y la cultura. Este programa permite que los alumnos se familiaricen con el arte y la cultura, evitando que esta resulte amenazadora. Asimismo, los incentiva a ser parte del proceso artístico; fomenta la creatividad de los alumnos. Desde 2008 la *Mochila* se encuentra en todos los niveles educativos. Al igual que en Francia, y también en cierta medida Chile -Acciona-, promueve el intercambio entre escuelas y centros culturales.

En Noruega, Francia y Escocia son los únicos países donde se promueve la centralidad del arte en el currículo general. En 2006 se introdujo la *Knowledge Promotion*. El Currículo Central se centra en la creatividad y en la capacidad creativa. La creatividad es acentuada como una actitud o forma de enfrentar la vida, desarrollando normas de belleza e interacción o introduciendo nuevas expresiones estéticas. Otro dispositivo que emplean en Noruega es la participación de los artistas en actividades organizadas por el gobierno local. Las políticas sobre EA en Noruega, como

ya se ha mencionado, descansan sobre distintos agentes mediadores, que introducen paulatinamente al estudiante, y también a los adultos, en el mundo del arte y la cultura.

Por último, en Escocia hay diversos mecanismos para dar cumplimiento a los objetivos de los programas y planes sobre EA. Está el Creativity Portal, que permite a los educadores tener acceso a organizaciones y prácticas culturales por toda Escocia, ayudándolos a insertar la creatividad en cada aspecto de su trabajo; *Scotland's Creative Learning Plan: Learning Plan 2012-2014*; *Curriculum for Excellence (CfE)*; *Creativity across learning 3-18 curriculum*; *National Qualifications from Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF)*; *Creative Learning Network*; *Lifelong Learning*, y *Creative Learning Networks (CLN)*. Todos estos programas tienen en común un compromiso con la creatividad en la enseñanza y la calidad de la misma.

Independientemente de los dispositivos institucionales para el logro de los objetivos asociados al desarrollo de la EA, en diversos países es posible identificar proyectos o experiencias que sintetizan ideas fuerza relevantes para el fortalecimiento de este campo; algunas ya han sido reseñadas en el documento, pero en su conjunto representan iniciativas que, como el caso de ACCIONA chileno, pueden servir de referente práctico para el impulso y reconocimiento de la EA a nivel transversal en la sociedad

Enseñanza de historia del arte a todos los estudiantes (Francia). Lo relevante de esta modalidad es que todos los estudiantes participan de ella, permitiéndoles la entrada en contacto con la historia del arte desde diversos ángulos y manifestaciones. Principalmente, hay un énfasis puesto en la recuperación y valoración de la herencia cultural y patrimonial desde la consideración de obras de arte medioambiental, con el componente valórico del compromiso con el entorno, obras y manifestaciones que incluyan lo lingüístico, lo cotidiano, entendido como la capacidad de leer en clave crítica las visualidades urbanas (cultura visual), experimentación con sonido, artes visuales. Todo esto confronta a los estudiantes con la cultura de otros, en su condición de inmigrantes.

La metodología implica la inexistencia de un horario predeterminado ni docentes asignados según especialidades. La modalidad se teje desde el trabajo propio de las disciplinas de ciencias pero con la impronta de las artes visuales, la música y la historia. Se apoya en un aparato logístico de alianzas propias de la Educación Artística. La

transversalidad y la negociación de la misma es un factor clave para el logro de esta iniciativa. Se inició el año 2008 con Educación Básica, el 2009 se sumó la Educación Secundaria y se iniciará prontamente en la Educación Superior.

Este es un buen ejemplo de colaboración entre disciplinas y por otra parte una manera novedosa de acercarse a la historia del arte aprovechando la inmediatez de la cultura y lo contemporáneo de las visualidades, que suelen ser bastante habituales para los jóvenes. Argentina tiene una estrategia similar a la descrita, con la que se pretende universalizar la Educación Artística a todos los niveles del currículo.

La Mochila Cultural (Noruega). El año 2001 se crea el concepto *Mochila Cultural* para estudiantes de educación básica y secundaria para acercar a los estudiantes que tuvieran una actitud positiva frente al arte y la cultura. Esta relación de contacto con las experiencias artísticas y culturales, hace posible encontrar sentido al currículo escolar, a su vez que las instituciones culturales colaboran desarrollando rangos más amplios de actividades, para que los jóvenes se acerquen a la creación y experimentación de nuevos procesos creativos. Desde 2008, esta iniciativa abarca todos los niveles educativos.

El modelo se sustenta en la colaboración entre instituciones culturales y la escuela. La *Mochila* no parece una carga, sino un bagaje que puede ser empleado como insumo cultural, no solo en asuntos propiamente disciplinares, sino que como una práctica de formación extensible a otros contextos. Es una iniciativa viable y puede resultar motivadora para los estudiantes, pero requiere de una permanente colaboración entre entidades. Otro de los factores positivos es que abarca a todos los niveles educativos.

Escuelas secundarias de arte (Argentina). El proyecto busca crear y/o transformar escuelas artísticas. De 250 existentes se busca crea o transformar para llegar a 400. De este modo se amplían los cupos educativos para todos los jóvenes interesados en permanecer o terminar estudios. El modelo es formal y está bajo el alero del Plan 2012 - 2016 de la Coordinación Nacional de Educación Artística, que tiene como objetivo ampliar la oferta de alternativas para la inclusión considerando la planificación territorial y tres modalidades: orientada, con especialidad y artístico técnica.

Por otra parte existen 100 escuelas de educación estética, artísticas o vocacionales que entregan entidades no oficiales como un medio de extensión escolar, organizadas por niveles y destinadas a una población variada, desde niños hasta personas mayores. Los docentes provienen de la educación formal o son artistas docentes. Entre los objetivos de corto plazo, Argentina ha fijado un compromiso para implementar sostenidamente las escuelas de arte y, en concomitancia con ello, el desarrollo de políticas para mejorar la formación y titulación docente.

Mais cultura nas escolas (Brasil). Por último este programa también es relevante para comprender la diversidad de espacios en que puede desarrollarse la EA. En este caso el programa promueve un encuentro pedagógico entre escuelas de la red pública con experiencias culturales y artísticas diversas en el contexto territorial donde las escuelas se asientan. Institucionalmente, corresponde a un proyecto conjunto del Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura destinado a favorecer el apoyo y desarrollo de saberes y experiencias a nivel comunitario, la práctica artística y cultural local y, en términos generales, el fortalecimiento de la identidad y el patrimonio en diversas localidades.

En el año 2011, esta experiencia involucró a 15 mil escuelas proyectando el financiamiento y desarrollo de 10.000 proyectos a desarrollar entre los años 2012 y 2013, incluyendo iniciativas de cultura digital y comunicación, cultura afrobrasileña, culturas indígenas, tradición oral y educación museística.

8. Límites y debilidades de los modelos, pasos a seguir

El gran desafío para el modelo colombiano es la consolidación. Como hemos mencionado, el caso colombiano es uno en construcción, donde se están sentando los cimientos para el futuro de la EA. Los distintos pasos a seguir se pueden encontrar en la tabla «Revisión de las políticas de EA en seis países.» Nada más queda agregar que los límites de la estrategia colombiana parecen ser más bien financieros. Además, se hace importante que la EA esté enfocada no solo a edades tempranas, sino que hasta los niveles profesionales.

En España, el principal problema, además de los recursos, que ha afectado tanto a la formación de los profesionales del sector como al conjunto de la población, ha sido la falta de integración de la formación artística en el sistema educativo general. Si bien las leyes educativas sucesivamente desarrolladas, han intentado regular la integración de las enseñanzas artísticas en los diferentes niveles educativos, la ordenación concreta de éstas —número de horas, trayectoria vertical entre los diversos ciclos, permeabilidad entre ramas académica y profesional, etc.—, es llevada a cabo en último término por las Comunidades Autónomas, por lo que se configuran diferentes funcionamientos y resultados.

Según la Consulta Nacional de EA y cultural realizada en 2012, en Francia el principal problema es que no se estaría garantizando el acceso a la EA a lo largo de la nación. Todavía carecen de los instrumentos de supervisión y evaluación; es decir, el proceso de descentralización no ha sido todo lo exitoso que se preveía. Además, a pesar del aumento de 8% de recursos del último año desde el Ministerio de Cultura a la EA y cultural, en general ha habido una disminución de los recursos presupuestarios del Estado hacia estas áreas.

En Argentina todavía quedan varios temas pendientes. Entre ellos, garantizar la cobertura total al año 2021 de las clases de EA en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria, implementar políticas tendientes a mejorar las condiciones de titulación y formación de los docentes, garantizar el pleno cumplimiento de la implementación de la Secundaria de Arte, en sus tres opciones: orientada, con especialidad y artístico-técnica al año 2015 para la Secundaria de Arte Orientada, y al año 2016 para las Secundarias de Arte con especialidad y artístico-técnica; ampliar, en forma gradual y progresiva, las posibilidades de acceso a la Secundaria de Arte, creando ofertas educativas, e implementar la nueva estructura de la EA Específica. Al igual que en el caso de Colombia, en Argentina el desafío es la consolidación del nuevo modelo de EA.

En Brasil, debido a las peculiaridades del país, no se puede hablar de una política nacional; su riqueza está en la diversidad, pero programas como *Mais cultura nas escolas*, potencialmente de carácter transversal, posee el desafío de institucionalización y vinculación a objetivos curriculares significativos.

En Noruega ha existido una particular concentración en la música. Uno de los desafíos es la inclusión de otras disciplinas artísticas en las agencias mediadoras. Además, el *Norwegian Centre for Arts and Culture Education* ha tenido resultados positivos sobre todo en la educación preescolar.

En el marco de la gobernanza, uno de los problemas a los que se enfrenta Escocia, es el de la definición de creatividad y su implementación a nivel local y regional. Pese a poner un acento muy fuerte en la creatividad como elemento central del aprendizaje, no todas las instituciones han hecho suyo esta directriz. Para más detalle, véase la tabla «Revisión de las políticas de EA en seis países», presentada en el capítulo anterior.

Estas debilidades representan para el caso chileno una lección crítica, aunque todos los modelos aspiren a distintas cosas —transversalidad de la EA, creación de entes articuladores, creación de planes de trabajo, gobernanza y autonomía, agentes mediadores, centralización, descentralización, cobertura universal, calidad, etc.— cada uno tiene puntos ciegos. El problema de la transversalidad, como ocurre en Escocia, es definir qué es la creatividad, cómo fomentarla y cómo evitar que los docentes se resguarden en sus antiguos modos de enseñar cuando se torna dificultoso implementar el proceso.

El problema de la creación de entes articuladores, como ocurre en casi todos los países investigados, es definir cuáles son sus atribuciones, sus modos de financiamiento y su duración. Los países que, dada su tradición institucional, como ocurre en Francia, cuentan con un modo centralista de operar, demuestran que, aun cuando quieren delegar responsabilidades en los diferentes territorios, no pueden escapar del todo a la cultura centralista imperante. O como en Argentina, donde las políticas intentan crear artistas y personas comprometidas políticamente con su región o localidad, cuando en la realidad son esas personas las que deben determinar el nivel de su compromiso.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS PARA EL CASO CHILENO

A lo largo de este estudio, hemos arrojado luz a diferentes aspectos de la historia de la EA en Chile, sobre la realidad institucional que ha experimentado durante los años, sus debilidades, fortalezas, características, etc. Así mismo, a través del análisis de la situación de seis países en cuanto a su experiencia en EA, hemos podido obtener ideas sobre qué camino podría ser viable en Chile. Las siguientes, son las conclusiones y sugerencias que han surgido de este trabajo.

1. Como país, se nos hace fundamental preguntarnos sobre qué rol le queremos dar a la EA y cómo podemos lograr ese objetivo. En este sentido, es fundamental que la **definición de la EA sea el resultado de un consenso de país**. Para ello, uno de tantos mecanismos posibles es la **conformación de una mesa amplia**, en la que participen todos los actores considerados relevantes por la institución o las instituciones que lideren la implementación de la EA en Chile, desde los privados hasta las ONG, incluyendo al Colegio de Profesores. Una vez que esa definición se haya consensuado, sean cuales sean los mecanismos empleados para llegar a dicho acuerdo, resulta de primera importancia la difusión y socialización de los términos en todas las instituciones correspondientes, desde más arriba a más abajo —por ejemplo, desde MINEDUC hasta escuelas—. Esta definición consensuada, debe ser capaz de dotar a la EA de valor y debe darle un lugar protagónico en nuestros objetivos como país, en lo que queremos lograr como sociedad.

2. Si bien durante el análisis fue posible ver que en términos de **responsabilidad institucional**, prevalece el modelo centralista, en el cual son protagonistas el Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación, el caso de Escocia nos enseña una alternativa exitosa, de la cual podemos obtener ideas. Con su Plan *Education and the Arts, Culture & Creativity: An Action Plan*, el país ha optado por **conformar alianzas que vinculen a socios estratégicos** en distintos lugares y en diferentes niveles de la cadena de enseñanza, entre los cuales se encuentran entes públicos y organismos del Estado, pero también y en el mismo nivel jerárquico, entes privados. Con este modo más transversal de ver la EA, se han diversificado y enriquecido los enfoques y las formas de abordar y enfrentar la EA.

Por otra parte, los casos demuestran la necesidad de discutir las competencias y funciones de gestión institucional, en particular del CNCA y el MINEDUC. Y todo apunta a que, para fortalecer la EA en Chile, para darle un estatus distinto, una nueva instancia de coordinación y gestión es necesaria. Hasta acá, como modelo de gestión, parece insuficiente la repartición de roles entre CNCA y MINEDUC. Si el objetivo es que la EA esté en el corazón de la educación chilena, el modelo de gestión que se viene empleando es insuficiente, lo que redundaría en la ampliación del CNCA, en atribuciones e infraestructura, en una mesa interinstitucional, o bien, en la creación de una agencia. Otra posibilidad es la creación de un plan que delimite responsabilidades, financiamiento, etc.

3. El **modo de planificar** las políticas de EA que pudimos examinar a lo largo del análisis de los diferentes países, nos hace preguntarnos cuál sería el camino conveniente para Chile: si corresponde un sistema más centralizado de planificación, gestión y evaluación de las políticas y programas de EA, o bien, optar por planes que tiendan más hacia la autonomía y la propia gobernanza. En un país tan centralizado como Chile, surgen ideas como la creación de un **Plan de Desarrollo Nacional y de asignar un organismo específico** para llevarlo a cabo, como lo visto en el caso de Colombia, con su Plan Nacional de EA y el SINFAC.

Sin embargo, este tipo de modelos, también pueden incorporar ciertas características de transversalidad a través de una coordinación que se oriente hacia una **gobernanza** más participativa. Así, y tomando como ejemplo clave el caso escocés, no hay que olvidar ni la riqueza territorial y de la cultura local, ni la importancia de articular los diferentes mundos y los diferentes niveles que entran en juego al momento de querer desarrollar una política de fomento a la EA. En un esquema como éste, se hace clave el rol de un **ente articulador** o de **agencias mediadoras**, como en el caso noruego.

Una correcta coordinación de diferentes mundos, como el productivo y formativo, como en el caso Argentino, es fundamental. Lo mismo ocurre con la consideración que se le debe dar a la educación no formal o fuera de la escuela. En este sentido, los países europeos nos han dado lecciones con sus esquemas, dada la relevancia que se le otorga a la coordinación entre escuela y el mundo artístico que existe fuera de ella, y también por

sus modelos descentralizados y más autónomos de generación de políticas de EA, que incluyen incluso en la participación de los entes locales en el desarrollo del currículo.

No obstante, para llevar a cabo un esquema centralizado, pero con características descentralizadas, surge la duda de si es posible la implementación de un modelo así sin antes capacitar a los encargados regionales, municipales y/o comunales, y sin que antes las direcciones regionales del CNCA cuenten con los recursos adecuados —financieros, capital cultural y humano, etc.—, para llevar a cabo una operación de esta magnitud. Esto, no solo en el sentido más técnico, sino para no perder de vista el objetivo nacional de lo que se persigue como país en EA. Planes como el escocés y el noruego hacen patente la importancia de mesas interministeriales, u otros mecanismos, que contribuyan al dialogo y a la cooperación.

Como se menciona más arriba, es fundamental que exista un acuerdo sobre cómo se planificara el futuro del programa de EA, si conviene implementar un plan a nivel nacional, de qué duración, con qué instituciones; si el énfasis estará en el empoderamiento de los agentes o mediadores, si será materia de gobernanza local, regional y central, confiando en las buenas prácticas y en la autodeterminación de las instituciones, de las alianzas que se puedan establecer entre actores públicos y privados. Todos temas que, llevados por vías paralelas, generan ineficiencias que luego deben ser corregidas.

4. Se impone la pregunta sobre la **transversalidad de la EA en el currículo**. La EA en la mayor parte de los países estudiados, es transversal al currículo, no constituye un accesorio, una materia extra programática. Los casos de Noruega, Escocia y Francia, son los más paradigmáticos, ya que la EA se mezcla con el todas las asignaturas. Se reconoce su valor en términos más generales de influir en la creatividad e innovación de las personas, no necesariamente ligados al arte.

Surgen del análisis ideas de **políticas integrales** de EA, en los diferentes países, pero que se han dado con décadas de separación —el caso francés se viene discutiendo hace más de 50 años, mientras en Colombia, hace menos de 20—, lo que demuestra la diferencia que hace el rol otorgado a la EA desde los objetivos que cada sociedad se plantea, en el desarrollo de las políticas nacionales. También se ve esta diferencia en el grado de consolidación que tienen los diferentes modelos y las nuevas cuestiones que se

plantean: universalización de la EA o implementación de la gobernanza a nivel local, por ejemplo.

En Chile, a diferencia de Escocia y Noruega, y otros países, la EA ocupa un lugar auxiliar en el currículo: se encuentra en los márgenes de la JEC. Una posibilidad es la recuperación de las horas perdidas, y mantener un cierto *statu quo* respecto de la EA; otra posibilidad, radicalmente distinta, es potenciar la EA como estrategia de aprendizaje. Los malos resultados en SIMCE obligan a pensar en nuevas estrategias de enseñanza, y no solo en la reformulación del estatuto docente, tal como se viene discutiendo en estas fechas. El caso escocés indica que el fomento de la creatividad, de encontrar soluciones distintas a las preestablecidas, favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

El pensamiento crítico es central para el desarrollo cognitivo, como se afirma en las investigaciones de H. Gardner (Gardner, 1994). En este sentido, el desarrollo de las «capacidades simbólicas» representa un cambio de paradigma que va de la mano con la EA que, dada las materias expresivas que enseña, es la forma de educación más apropiada para poner en marcha el pensamiento simbólico. La pregunta es si existe la voluntad, en aras de una nueva reforma educacional, por darle a la EA un status diferente al que tiene.

5. Como ya ha sido mencionado, **el vínculo que una política de fomento a la EA debe tener con el mundo del trabajo**, debe ser considerado como fundamental. Nuevamente, puede ser útil tomar como ejemplo el caso colombiano, en cuyos objetivos de EA se encuentra la **profesionalización de artistas**, para lo cual se ha creado el programa *Colombia Creativa*. Buscar mecanismos —a través del sistema de educación formal como las instituciones de educación superior o modelos diferentes, como validar capacidades y oficios, a través de programas de certificación, SENCE, etc.—, será crucial para comenzar a cambiar, y mejorar, el lugar que ocupa la EA en nuestra sociedad y en nuestra educación.

La discusión sobre qué EA desea Chile es fundamental, y guiará el resto de las decisiones. ¿Quiere Chile una EA transversal, orientada a la creatividad, como la escocesa? ¿O quiere una educación creativa pero con un fuerte vínculo productivo, como la noruega? ¿Quiere una EA que se conciba en el MINEDUC, CNCA y otras instituciones y luego se aplique en cada establecimiento, o quiere que los

establecimientos escolares, de acuerdo a su propia naturaleza, según sus propias decisiones, determinen, al menos en parte, qué tipo de EA les conviene?

Una vez que exista claridad sobre qué modelo de EA es pertinente en el Chile, estas lecciones pueden servir a los tomadores de decisiones del país. Por una parte, los modelos de gobernanza tienen la virtud de que se potencian las buenas prácticas, pero cabe preguntarse si las instituciones locales y regionales tienen la suficiente legitimidad, recursos e infraestructura para llevar adelante estos procesos. Por otra parte, los modelos que descansan en las agencias mediadoras son fruto de un pacto político y social que no siempre es fácil de alcanzar y, además, confían en las entidades privadas, cuando en Chile se discute una reforma educacional que, precisamente, está limitando la influencia de los privados.

BIBLIOGRAFÍA

- Águila, D; Núñez M; & Raquiman, P. (2010). «Las artes en el currículum escolar.»
Revista EA, Cultura y Ciudadanía. De la teoría a la práctica. pp 21-30.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2003). Ley no. 19.891. Crea el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes.
- CNCA (2014). *Mapeo de las industrias creativas en Chile. Caracterización y dimensionamiento.*
- CNCA (2014). *Programa ACCIONA: Moviendo la educación con el Arte.*
- CNCA (2012). *Encuesta nacional de participación y consumo cultural (ENPCC)*
- CNCA (2011b). *Política cultural 2011-2016.*
- CNCA (2011a). *Estudio de caracterización de escuelas artísticas en Chile.*
- CPEIP (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en artes visuales y música.*
- Declaración de Bogotá (2005):
<http://www.catastrolatino.org/documentos/declaracionbogota.pdf>
- Educarchile (2013). *Lo que debes saber de las bases curriculares 2013.* Entrevista a Loreto Fontaine: <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=218339>
- Errázuriz, L. (1994). *Estudio de caracterización de escuelas artísticas.*
- Errázuriz, L. (2001). *La educación artística en el sistema escolar chileno.* Paper presentado en la Reunión de Expertos en Educación de Arte a nivel escolar en América Latina y el Caribe. Brasil 2001:
<http://portal.unesco.org/culture/es/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>
- Espirito Santo, D (2002): *Arte, Cultura y Ciudadanía en los proyectos sociales de Brasil.* Revista Perspectiva 124.
- Fundación Chile (2011). *Estudio de caracterización de escuelas artísticas en Chile.*
- Gardner, H. (2004). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
- Gysling, J., Hott, D. (2009). *Cambios de estructura del sistema escolar.*
- Gysling, J. (2013). Entrevista, Diciembre 2013.
- González, G. y Lizama M. (2013) *EducArte: Análisis de la Educación Artística en Chile:* <http://www.artes.uchile.cl/noticias/96376/educarte-analisis-de-la-educacion-artistica-en-chile>
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual.* Barcelona: Octaedro.

- Jaramillo, M. (2004). *Anotaciones sobre el desarrollo del Sistema Nacional de Formación Artística y Cultural - SINFAC del Ministerio de Cultura, en el período octubre de 1997-septiembre de 2000*. Colombia.
- Lauret, J. (2011). *¿Pueden ser evaluados los efectos de la educación artística y cultural?* Políticas Culturales: Contingencia y desafíos no. 1. Santiago.
- Martínez, J. (2010). *Pensando la Educación Artística*.
- Martínez, J. (2011). *Las artes visuales y la educación de la cultura visual*. Revista Cátedra de Artes no. 9. Pontificia Universidad Católica.
- MINEDUC (2013). *Bases Curriculares 2013 Educación Básica*. Chile
- Zamorano, P. (2007). *Educación Artística Chilena: Crisis e imposibilidad de un modelo*. Revista Atenea no. 495. Universidad de Concepción.
- www.cnca.cl
- www.scotland.gov.uk

Fuentes consultadas para la elaboración de las tablas de revisión internacional

Argentina

- Consejo Federal de Educación (2010): *La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional 2010*, Argentina.
- Encuentros Regionales (2012): *Educación Artística Inclusiva*. Argentina.
- Ministerio de Educación Argentina (2012): *La EA inclusiva*. Encuentros regionales.
- Normativa de la Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional. Documentos Curriculares vigentes y proceso de consenso según la LEN. Argentina.

Brasil

- Baacrin, L. (2005). *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política*. Universidade Estadual de Maringá, Brasil.(recurso eletrônico).
- Barbosa, A. «Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo.» Revista Digital Art&, no. 0, octubre de 2003
- Ministério da cultura: <http://www.cultura.gov.br/maisculturanas escolas>
- «Um panorama da arte-educação no Brasil»: <http://www.blogacesso.com.br/?p=702>

Colombia

Ministerio de Cultura, Dirección de Artes (2010): *Construcción de una política pública para la Educación Artística en Colombia Balance 2002-2010*. Grupo de Educación Artística Grupo de Industrias Culturales. Mayo, 2010.

Ministerio de Cultura - Ministerio de Educación Nacional. Secretaría de Cultura Recreación y Deporte, Universidad Pedagógica Nacional. IV Encuentro Nacional de Educación Artística Lugares y Sentidos del Arte en la Educación en Colombia (Documento de Trabajo) V.05

Ministerio de Educación Nacional Colombia (2010): *Orientaciones pedagógicas para la EA y cultural educación preescolar, básica y media*. Colombia, 2010. Documento no. 16.

Ministerio de Educación Nacional, Ministerio De Cultura (2010): *Plan Nacional de Educación Artística 2007-2010*. Documento de trabajo, Ministerio de Cultura, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2000): *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*. Bogotá-Colombia.

Escocia

Booth E, (2012): *Una perspectiva desde el otro lado del charco*.

<http://www.crearvalelapena.org.ar/wp-content/uploads/Eric-Booth-Ensen%C5%9Eando-a-Escocia-mayo-2012.pdf>

Creative Scotland (2013): «*What is creativity?*» *A source of inspiration and summary of actions from Scotland's Creative Learning Partners*

Education Scotland (2013): *Creativity Across Learning 3-18*. September 2013

España

- Bustamante, E. (2013). *España: La cultura en tiempos de crisis. Fuentes financieras y políticas públicas*. Documento de Trabajo 12, Fundación Alternativas. España.
- Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas (2010). *Informe sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas*. Ministerio de Educación. Gobierno de España.
- INE España (2014). *Anuario Estadístico de España 2014 Educación*
- Villaroya, M; Ateca-Amestoy, M. (2014). *Compendio de políticas y tendencias culturales en Europa, 15ª edición*. España Consejo de Europa / ERICarts

Francia

- Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Le plan pour les arts et la culture à l'École. Direction de l'Enseignement scolaire Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle*. Centre national de documentation pédagogique.
- Ministry of National Education (2010). *Artistic and Cultural Education in France. The Policy of the Ministry of National Education*. April 2010.
- Perrin, T; Delvainquiere, J. C.; Guy, J. M. (2013). *Compendium. Cultural Policies and Trends in Europe. Country Profile. France. Update May 2013*. www.culturalpolicies.net.

Noruega

- Bamford, A (2011). *Arts and Cultural Education in Norway*. Report by Professor. 2010-2011.
- Eurydice (2008). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Norway. 2007/08.»
- Ministry of Education and Research (2007): *Creative Learning Strategy for Art and Culture in Education 2007 - 2010*. Norway