



# **Estudio de caracterización de las Escuelas Artísticas**

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

---

Noviembre, 2011.

## **Estudio de caracterización de Escuelas Artísticas Informe final**

ESTUDIO A CARGO DE:

- Sección de Educación Artística y Cultura del Departamento de Ciudadanía y Cultura (CNCA)
- Sección Observatorio Cultural del Departamento de Estudios (CNCA)

EJECUCIÓN:

- Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile.

© Consejo Nacional de la Cultura y las Artes

¿Cómo citar este estudio?:

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. "Estudio de caracterización de Escuelas Artística". Web: [www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural](http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural). Sección Observatorio Cultural. Publicado: Nov. 2011. Consultado: (completar).  
<<http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural/estudiodecaracterizaciondeescuelasartisticas.htm>>

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente correspondiente.

[www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural](http://www.cultura.gob.cl/estudios/observatorio-cultural)

## ÍNDICE

Presentación	4
I. Antecedentes sobre las políticas de educación artística en Chile	5
I.1. Antecedentes conceptuales: La importancia de la educación artística	5
I.2 Antecedentes históricos de la educación artística en Chile	9
I.3 Antecedentes sobre las políticas de educación artística en Chile	11
a) Definición general	12
b) El Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA)	15
c) Otras iniciativas que fomentan el desarrollo de la educación artística en Chile	18
d) Marco curricular para formación artística especializada	20
e) Características de la implementación	24
II. Objetivos del estudio	26
III. Diseño metodológico	27
III.1 Revisión internacional	28
III.2 Análisis de datos secundarios	28
III.3 Encuesta Digital	31
III.4 Plataforma Digital de escuelas artísticas	32
III.5 Estudios de caso	33
IV. Resultados	36
IV.1 Análisis de experiencias internacionales	36
IV.2 Caracterización de las escuelas artísticas en Chile	53
a) ¿Cómo son las escuelas artísticas en Chile?	53
b) ¿Cómo se constituyeron estos establecimientos como escuelas artísticas?	65
c) ¿Cómo se vinculan estas escuelas con la comunidad, organizaciones locales e instituciones en general?	67
d) ¿Cómo participan las escuelas artísticas de la política educativa?	74
IV.3 Educación artística y resultados	75
a) Sentido de la educación artística	75
b) Autoevaluación de las escuelas artísticas	80
c) Expectativas y destino de los alumnos	82
e) Actividades y elencos artísticos	85
f) Resultados académicos	86
IV.4 Insumos en la provisión de educación artística	99
a) Recursos Humanos	99
b) Recursos económicos y materiales	110

IV.5 Procesos escolares	113
a) Gestión pedagógica	113
b) Marco curricular para la formación artística, planes y programas	121
c) Gestión institucional	124
IV.6 Fondo Nacional de Escuelas Artísticas	126
a) Valoración del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas	126
b) ¿Qué debiera privilegiar el FNEA?	130
c) Proyectos postulados y aprobados	121
V. Conclusiones	133
VI. Bibliografía	159

## INTRODUCCIÓN

Este documento corresponde al Informe final del estudio *Caracterización de escuelas artísticas*, el cual fue desarrollado por el Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile<sup>1</sup> a solicitud del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes<sup>2</sup>.

Fundación Chile, comprometida con el desarrollo de propuestas innovadoras que permitan mejorar las capacidades del sistema escolar, ha elaborado este documento bajo la convicción de que un esfuerzo de mejoramiento de las condiciones y los procesos educativos artísticos, requiere de una mirada evaluativa sistemática y permanente de sus resultados y factores asociados.

Este informe se compone de 6 capítulos. El primero de ellos presenta un conjunto de antecedentes que describen los fundamentos conceptuales de la educación artística, revisan el desarrollo histórico que ha tenido la educación artística en Chile y describen el estado de desarrollo de la política. El segundo capítulo especifica los objetivos del estudio, mientras que el tercero expone las estrategias metodológicas que se utilizaron para abordar dichos objetivos. El capítulo número cuatro presenta los resultados del estudio, los cuales a su vez incorporan seis secciones: una revisión transversal de experiencias internacionales, la caracterización de las escuelas artísticas en Chile, el análisis de la relación entre educación artística y resultados escolares, la descripción de los insumos con los que cuentan las escuelas para proveer educación artística especializada, la descripción de los principales procesos de gestión pedagógica y curricular (incluyendo el conocimiento y uso del Marco curricular para formación artística) y, por último, una evaluación por parte de las escuelas al FNEA. El último capítulo contiene las conclusiones y recomendaciones que se derivan del estudio.

---

<sup>1</sup> El equipo encargado del presente estudio está integrado por Gonzalo Muñoz (Jefe de Estudios), Javiera Marfán (Coordinadora Ejecutiva), Javier Pascual y M. Jesús Sánchez (Investigadores), Ricardo Méndez (Coordinador de Sistema de Información), por José Weinstein (Asesor Estratégico) y Francisco Ruiz (Asesor de Contenidos).

<sup>2</sup> Este estudio fue realizado en el marco de la licitación 1725-70-LE11 del CNCA

## I. ANTECEDENTES

Este capítulo, tiene por objetivo introducir el tema de la educación artística, entregando información clave para comprender e interpretar los contenidos en los sucesivos capítulos del estudio. En primer lugar, se exponen algunas definiciones conceptuales que aportan a la reflexión respecto de los fundamentos de la educación artística y su relevancia en el desarrollo de los estudiantes. En segundo lugar, se hace un breve recorrido por la historia de la educación artística en el país. Por último, la sección más extensa de este capítulo se enfoca en describir la política de educación artística en Chile y las principales líneas programáticas que actualmente la definen.

### 1.1. Antecedentes conceptuales: La importancia de la educación artística

Varios autores coinciden al señalar que la educación artística, se entiende como un proceso de formación de sujetos mediante el arte, el cual conforma un campo de conocimiento distinto al lógico matemático o al narrativo lingüístico, ambos fuertemente arraigados a nuestro actual sistema escolar (Aguirre, 2002; Efland, 2004; Eisner, 1995). No obstante, este campo sería, sin duda, igualmente aprehensible y enseñable.

Según la UNESCO, las actividades de aprendizaje comprendidas en la educación artística incluyen la producción de arte y la reflexión encaminada a apreciar, observar, interpretar y criticar las artes creativas (UNESCO, 2006).

Varios autores reconocen la importancia de la educación artística en la formación integral del ser humano. A este respecto el chileno Luis Hernán Errázuriz expone que *“en múltiples países desarrollados se reconoce que éste [el arte] a través de sus múltiples formas de expresión y apreciación, debería entregar una contribución importante al proceso de formación personal y social”* (Errázuriz, L. 1994, p.19) Para respaldar este planteamiento el autor argumenta que la racionalidad humana se manifiesta mediante diversas formas de entendimiento, las cuales se evidencian en variados sistemas simbólicos (estético, científico, histórico, filosófico, artístico, etc.) Desde esta perspectiva no sería posible concebir el principio de *“educación integral”, o intentar mejorar la calidad de la enseñanza a partir de una concepción humanista, cuando las manifestaciones artísticas están ausentes o juegan un papel marginal*” (Errázuriz, L. 1994, p.19)

Elliot Eisner(1995), uno de los principales teóricos norteamericanos sobre educación artística, propone que *“uno de los principales objetivos de la educación artística es*

*cultivar sensibilidades y fomentar actitudes artísticas. A pesar de que no todos los estudiantes pretenden a llegar a ser artistas, puedan estar informados y disfrutar de las cualidades estéticas del mundo en que viven” (Eisner, 1995. p, XVI).* De esta cita se anticipa la opinión del reconocido teórico acerca de la educación artística como medio para apreciación de la experiencia humana.

Algunos autores visualizan la educación artística como un camino para lograr objetivos que pueden ser adicionales o complementarios al proceso de educación y formación del ser humano. Así, Ramírez, Guijarro y Marín (2010) definen este tipo de educación como *“un conjunto de saberes cuyo objetivo es la creación de hábitos orientados a la producción y a la interpretación de los productos y fenómenos; pero esta capacitación ha de ir dirigida a que la persona sea competente para afrontar con mayores posibilidades y garantías la rápida evolución social, entendiendo el arte como parte del conocimiento humano, lo que significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general, a la que no se opone sino que la complementa”*(Ramírez et. Al, 2010)

Eisner hace explícita esta diferencia de acercamientos a la educación artística, distinguiendo principalmente dos justificaciones para enseñar arte en las instituciones educativas. La primera, denominada contextualista<sup>3</sup>, considera las consecuencias instrumentales del arte y formula sus objetivos en base a las necesidades específicas de la sociedad.

Esta justificación no tiene al arte como punto de partida, sino a los niños y al contexto del que ellos provienen y en el que se supone se van a desenvolver, por lo que extrae del arte lo que los niños requieren, ofreciendo ciertos valores educativos (Eisner, 1995. p.2)

Este tipo de justificación determina previamente las necesidades del niño, de la comunidad y de la sociedad en la que este está inserto. De esta manera, si por ejemplo se asume que lo que la sociedad necesita es mejorar los resultados académicos de los alumnos, o desarrollar mayores capacidades creativas para responder de manera más adecuada a los desafíos de una sociedad informática, se encauzará la enseñanza del arte en esta dirección. Sin embargo, Eisner argumenta que no es posible determinar lo que una sociedad necesita sin referencia a un conjunto de valores, por lo que la manera de enseñar el arte bajo esta justificación, dependerá de las visiones y creencias de quien defina sus criterios.

Siguiendo a este mismo autor, existen numerosas orientaciones dentro de esta fundamentación para enseñar arte. Dentro de este grupo está el arte terapéutico, el

---

<sup>3</sup>Esta justificación es también llamada *utilitarista* o educación *por* las artes.

arte como medio para fomentar el pensamiento creativo, y por supuesto todos los esfuerzos por fortalecer la educación artística cuyo fin sea mejorar los resultados académicos de los alumnos. Dicha orientación afirma que *“las actividades artísticas ayudan a que el estudiante comprenda mejor las asignaturas académicas, en especial las ciencias sociales, y que esto puede utilizarse como un recurso importante en la enseñanza de dichas materias. En una concepción de este tipo, se considera que el arte es mediador de la formación de conceptos”* (Eisner, 1995, p.8.)

Así, la justificación contextualista ha alcanzado amplia difusión, siendo por ejemplo, la que más se ha utilizado en las escuelas públicas estadounidenses para enseñar arte. La segunda justificación es la denominada esencialista y su principal objetivo es contribuir a la experiencia y el conocimiento humano de un modo que solo el arte puede ofrecer. De esta manera acentúa lo que el arte tiene de propio y único, aportando de manera a la comprensión individual del mundo, y expresión de valores humanos fundamentales<sup>4</sup>.

Según el autor *“oponiéndose al contextualista, el esencialista afirma que las aportaciones más importantes del arte son aquellas que sólo el arte puede ofrecer, y que todo programa educativo de arte que lo utilice como instrumento con el que alcanzar otros fines en primer lugar, está adulterando la experiencia artística y, de alguna forma, robando al niño lo que el arte puede ofrecerle”* (Eisner, 1995, p.6)

Para el autor *“el valor de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, hace una aportación única a la experiencia individual”* (Eisner, 1995. p. 9), de esta manera una de las principales funciones del arte sería ofrecer un *“sentido de lo visionario de la experiencia humana”*, inclinándose más por la justificación esencialista de la enseñanza del arte.

En este contexto, el autor se pregunta ¿qué funciones realiza el arte? o ¿para qué sirve el arte? Según su experiencia, las funciones del arte son múltiples; pues éste sirve para observar críticamente a la sociedad, despertar la fantasía, llamar la atención sobre aspectos aparentemente triviales de nuestra existencia, y producir afiliación entre los seres humanos.

La elección del paradigma bajo el cual se organiza la educación artística no es inocua, cada una de estas justificaciones tiene consecuencias profundas en la enseñanza del arte (Eisner, 1995. p.8 ). Así, los objetivos planteados y los criterios con los que se

---

<sup>4</sup>Esta justificación ha sido llamada también *individualista*, o educación *para* las artes.

evalúa los resultados de los alumnos y de la escuela en general, se verán fuertemente teñidos por las nociones teóricas de este tipo de educación a las que se adscriba.

Así, en el caso chileno las definiciones que realicen autoridades y escuelas afectarán fuertemente la forma y contenido que adquiera la enseñanza artística. En este sentido, la comprensión que tengan sobre la educación artística quienes realizan el diseño de políticas en la materia, impactará en la manera en que se diseñen y evalúen los incentivos a las escuelas artísticas. Por otro lado, las definiciones de los directores y sostenedores de estos establecimientos impactarán de manera decisiva en la manera en que se enseña y evalúa el arte en cada una de las escuelas.

En complemento a esto *“el modo como se da respuesta a las mismas determina el tipo de currículum que se planifica, el tipo de maestros que se contrata o el tipo de educación que se imparte a los profesores”* (Eliot Eisner, 1995, p.7). De esta manera, Eisner señala que si la educación artística se conceptualiza como un medio para liberar emociones la persona más indicada para impartirla será alguien formado en psicología, mientras que si se considera que la función más importante de este tipo de educación es ayudar al niño a comprender las grandes obras artísticas del arte contemporáneo, el más indicado será alguien formado en la crítica o la historia del arte.

En su libro *“Educar la visión artística”*, el autor concluye que *“por desgracia, muy pocos de entre quienes enseñan arte han reflexionado al respecto de lo que están enseñando. Esto supone que concepciones y creencias no examinadas proyectan y guían las decisiones que los profesores toman en la clase”* (Elliot Eisner, 1995, p.7)

Una reflexión de este tipo, se encuentra a la base del trabajo que deben realizar las instituciones encargadas de diseñar e impartir educación artística. En este sentido, uno de los desafíos de este estudio ha sido recoger las impresiones de los actores escolares sobre la importancia del arte en educación y sobre cuál es la función que éste debe cumplir en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Se espera que este sea un primer paso para que, a partir de los antecedentes recogidos, esta reflexión pueda realizarse de manera profunda e informada entre las autoridades educativas y culturales encargadas del diseño y ejecución de políticas. Así, las iniciativas que se realicen responderán a objetivos comunes, facilitando su articulación y coherencia.

## **1.2. Antecedentes históricos de la educación artística en Chile**

El presente apartado presenta algunas tendencias conceptuales y prácticas que han sido relevantes en la enseñanza del arte en nuestro país. Esta información dará luces

sobre los cimientos en que se ha construido la enseñanza de las escuelas artísticas chilenas. Esta sección se basa fuertemente en la obra del especialista en educación artística Luis Hernán Errázuriz, quien escribió el libro “Historia de un área marginal” que describe la trayectoria que ha tenido la educación artística en Chile.

Errázuriz señala que la enseñanza del arte en el sistema escolar formal se remonta a fines del siglo XVIII. El primer establecimiento educacional chileno en incorporar la enseñanza del arte en su currículum fue la Academia de San Luis en 1797, en esta se impartía la clase de dibujo. A este respecto el autor expone que *“El objetivo predominante de la educación artística, durante el siglo pasado, fue contribuir al crecimiento económico del país a través de la capacitación de recursos humanos que pudieran ser útiles al progreso industrial y artesanal. En gran medida a esto se debe la enorme relevancia que tuvo la enseñanza del dibujo geométrico lineal, ya que se pensaba que el conocimiento de esta actividad era clave para el desarrollo de múltiples oficios y una herramienta necesaria para ejercer diversas profesiones”* (Errázuriz, L. 1994, p. 17)

De esta manera, es posible afirmar que en nuestro país durante el siglo XIX primaba fuertemente la justificación contextualista de la enseñanza del arte.

A mediados del mismo siglo se comienzan a formar las escuelas especializadas en arte en nuestro país, Errázuriz agrega *“En efecto, en este período se fundaron la Escuela Normal, la Escuela de Dibujo Lineal, la Academia de Pintura, la Escuela de Artes y Oficios y el Conservatorio Nacional de Música. El rol de estas instituciones fue muy significativo para impulsar la enseñanza artística”* (Errázuriz, L. 1994, p. 183)

Estos establecimientos seguían teniendo un enfoque contextualista del arte *“debido a la urgente necesidad de enseñar a dibujar a los artesanos”* (Errázuriz, L. 1994, p. 44), llegando incluso a eximir a los alumnos de esta clase del servicio militar obligatorio. Esta necesidad respondía a los requerimientos económicos industriales. A este respecto el autor propone *“Cuesta imaginarse, incluso en esa época, que la autoridad gubernamental haya ofrecido suspender el servicio en las guardias cívicas por motivaciones de índole artístico-cultural”* (Errázuriz, L. 1994, p. 45). De todas maneras, se reconoce el espacio que fue ganando el dibujo en la educación formal, que poco a poco fue evolucionando a un enfoque menos industrial.

Posteriormente, con el programa de Educación Primaria de 1910 se adicionó al dibujo geométrico lineal (que seguía siendo el modo preeminente de la enseñanza artística) un *“estilo más creativo y libre de enseñanza que contemplaba el dibujo de objetos naturales (...) y el dibujo intuitivo basado en la ilustración de poesías o pequeñas*

*historias*” (Errázuriz, L. 1994, p. 45). Aún así, el objetivo primordial de este tipo de enseñanza seguía siendo el de formación de artesanos.

Más adelante, en los años 40, se desarrollan algunas iniciativas para fomentar la enseñanza artística en Latinoamérica basadas en el pensamiento del historiador y crítico de arte inglés Herbert Mead. Esta tendencia se llamó Educación por el Arte y Creatividad. En el caso chileno esta tendencia se manifestó en el Programa de Educación Primaria de 1949. En él: *“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, L. 1994, p.154).

Este cambio ocurrió primero para la Educación Primaria, y catorce años después para la Secundaria. Este cambio fue sumamente relevante para la concepción sobre la educación artística que se tenía en nuestro país. De esta manera: *“También marcó nuevos rumbos en cuanto a la función del Arte en la educación ya que, además de reiterar la necesidad de estimular la imaginación, la inteligencia y la sensibilidad estética, introdujo la idea del desarrollo de la creatividad como uno de los objetivos que debía cumplir la asignatura. Con el pasar de los años este planteamiento llegaría a constituirse uno de los propósitos centrales de la teoría de la educación artística”* (Errázuriz, L. 1994, p.154).

Esta orientación se tradujo en la formación de la Escuela Experimental Artística (actual Liceo Experimental Artístico): *“El objetivo primordial de esta escuela era atender y orientar a los alumnos –generalmente niños de modestos recursos- de la Enseñanza primaria del país, a fin de descubrir y estimular las inclinaciones y capacidades creadoras de aquellos que tuvieran predisposiciones para el área de Arte. De este modo, intentaba entregar una preparación para proyectar a sus alumnos en estudios de carreras artísticas o en el ámbito laboral relacionado con esta área”* (Errázuriz, L. 1994, p.150).

La escuela fue una de las primeras de su tipo en Latinoamérica y contó con fuerte apoyo del Estado y autoridades. Llegó a tener cerca de 180 alumnos de ambos sexos, venidos de varias regiones del país. Impartía educación plástica (dibujo, pintura, escultura, arte de los metales, artes textiles y de la madera) música (canto, conjunto coral, instrumentos) y dinámica (danza y teatro). Actualmente el Liceo Experimental Artístico Cuenta con 457 alumnos entre enseñanza básica y media. Y es el único

establecimiento en Chile que otorga el título de Técnico Artístico en la especialidad elegida por los alumnos.

Posterior a esto, el autor expone que el Decreto 300 promulgado por el régimen Militar en nuestro país afectó fuertemente el estado de la *eduarts*<sup>5</sup>, eliminando la obligatoriedad de la asignatura de arte en 7° y 8° básico y reduciendo su extensión en los primeros años de enseñanza media. El autor plantea que es posible que las temáticas y contenidos también se hayan visto fuertemente afectadas por el clima de autoritarismo del país (*Errázuriz, L. 1994, p.161*).

El autor señala que desde 1990 se realizaron una serie de cambios en las orientaciones de la Educación Artística a nivel escolar. Como se verá en el siguiente apartado, con la Reforma Educacional que se comenzó a implementar en 1996 se estableció la obligatoriedad de la disciplina artística en el curriculum escolar, en todos los niveles de enseñanza.

A modo de conclusión, Errázuriz plantea que en Chile ha primado una concepción utilitarista de la enseñanza del arte: *“El énfasis de la enseñanza artística en Chile se ha concentrado fundamentalmente en el quehacer práctico; vale decir, el trabajo se ha orientado hacia el desarrollo de habilidades y técnicas en desmedro de apreciación y reflexión en torno al Arte. Aun cuando a fines del siglo pasado se aprecia una tendencia a incorporar la formación estética, todavía se puede constatar un fuerte predominio de la enseñanza del Arte desde una perspectiva funcional”* (*Errázuriz, L. 1994, p.185*)

Esta tendencia se observó claramente en las escuelas visitadas en el estudio de casos realizado para la presente investigación. Más detalles de esto se pueden encontrar en el capítulo de resultados del estudio, que se presenta más adelante.

### **1.3. Antecedentes sobre las políticas de educación artística en Chile<sup>6</sup>**

A continuación se presentan algunos elementos que caracterizan la política de educación artística en Chile, con el propósito de dar cuenta del contexto en el que se inserta el estudio. A partir de la descripción de los principales programas y

---

<sup>5</sup>En la literatura especializada se acepta y comprende el uso del concepto “*eduarts*” como educación artística.

<sup>6</sup>Cabe destacar que la revisión del caso chileno no incorpora antecedentes sobre resultados, debido a que ése es uno de los temas a levantar en el presente estudio.

herramientas que se han puesto a disposición de las escuelas artísticas, se desprenden las principales interrogantes que se buscará responder a través de esta investigación<sup>7</sup>.

### a. Definición general

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (CNCA) ha definido como parte de su política cultural, diversas medidas que refuerzan el rol de la cultura y las artes en el servicio que ofrece el Estado en materia educacional. Una de estas iniciativas consiste en el apoyo que el Consejo entrega a las Escuelas Artísticas. Estas escuelas son un grupo de entidades, formales e informales, que ofrecen formación artística especializada, sistemática y permanente, a estudiantes en edad escolar. Dicho reconocimiento es otorgado por el Seremi de educación de cada región, basado en un decreto emitido en 1997.

Actualmente el CNCA define dos tipos de escuelas artísticas: Escuelas con Reconocimiento y en Transición.

Las **Escuelas con Reconocimiento**: son escuelas especializadas en cultura y educación artística que cuenten con reconocimiento vigente del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Estas escuelas pueden ser formales y no formales.

Las escuelas formales son aquellos establecimientos cuyos alumnos siguen estudios del currículum nacional de formación general, tanto de básica como de media, y al mismo tiempo estudios especializados de educación artística (todas aquellas entidades, escuela y liceos, que cuentan con Rol Base de Datos).

Las escuelas no formales, en tanto, son las que imparten formación especializada artística, pero que no cuentan con alumnos propios (academias, centros culturales, conservatorios, ONG, etc.).

En la definición del CNCA una escuela artística reconocida debería contar con las siguientes características:

- Planes y programas de estudio orientados al desarrollo de disciplinas artísticas.

---

<sup>7</sup> Es importante considerar que estos son los antecedentes con los que se contaban hasta el momento en que se inició el presente estudio. Mucha de esta información será retomada durante el desarrollo de este trabajo.

- La docencia especializada es ejercida por profesionales competentes, habilitados/as (pedagogos de especialidades, pedagogos artistas, artistas, gestores/as culturales y artísticos, productores/as culturales y artísticos, etc.).
- Tiempo específico para la enseñanza artística (que en varios casos excede la jornada escolar completa)
- Equipamiento e infraestructura en cantidad y calidad suficiente para atender la enseñanza especializada. Con todo, de acuerdo a la información actualmente disponible, hoy no existen escuelas que hayan alcanzado una infraestructura específica que satisfaga a cabalidad la necesidad de formación especializada.
- Comunidad educativa comprometida con el proyecto educativo artístico. Casi invariablemente, todas las escuelas artísticas tienen un respaldo explícito de las autoridades, del cuerpo docente, de los padres y madres y de los propios estudiantes, quienes conocen y apoyan el proyecto.
- Red de alianzas estratégicas: universidades, centros culturales, agrupaciones culturales y artísticas, artistas, políticos, entidades públicas y privadas, solo por mencionar unas cuantas instancias, son parte de la red estratégica con que cuenta una escuela artística.
- Procedimientos y mecanismos de selección y nivelación. La mayoría de las escuelas acreditadas ante el CNCA cuenta con procedimientos para seleccionar a sus estudiantes, útiles a su propio enfoque y gestión de la enseñanza. Asimismo, hay escuelas que disponen de mecanismos para nivelar estudiantes que ingresan a cursos superiores, con conocimientos y/o destrezas artísticas básicas.
- Estructura de gestión básica: por lo general, en cada escuela artística hay:
  - Un/a director/a, encargado/a de la gestión general de la institución. Suele ser un profesional de la educación, pedagogo en artes o artista.
  - Un/a jefe de especialidad (llamado/a en algunos casos coordinador/a artístico/a), responsable de los aspectos técnicos de la enseñanza de los lenguajes artísticos y coordinación de acciones educativas artísticas (símil UTP de una escuela tradicional). Por lo general, es un/a pedagogo/a artista, artista, con un perfil técnico y experiencia en educación artística.
  - Un equipo docente de educación artística, constituido por pedagogos/as en arte, pedagogos/as artistas, artistas, gestores/as culturales, productores/as, quienes hacen la enseñanza sistemática de la/s especialidad/es que ofrece la escuela.
- Muchas de estas escuelas cuentan con “elencos” (agrupaciones, talleres, conjuntos y otros que surgen como agrupaciones artísticas).

**Las Escuelas en Transición o que fomentan el arte y la cultura:** son los establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados, que sin

haber sido reconocidos con la especialidad de “artísticos” por el Ministerio de Educación tienen el respaldo institucional para iniciar un proceso de transición hacia futuros proyectos educativos artísticos, o bien desarrollan proyectos artísticos sistemáticos que potencian el arte y la cultura como medio en la formación integral del niño o niña, y que los definen como parte de los ejes de su Proyecto Educativo Institucional. Para que una escuela entre en esta categoría debe cumplir al menos, los siguientes requisitos:

- Jornada Escolar Completa
- Personal idóneo, directivo y docente;
- Infraestructura y equipamiento adecuado para la educación artística;
- Un Proyecto Educativo Institucional, planes y programas de estudios ceñidos al marco curricular general;
- Una red de alianzas estratégicas que ayuden a dar soporte al proyecto artístico;
- Estudios de demanda, competencia e inserción laboral afín;
- Experiencia de enseñanza artística de al menos dos años.
- Respaldo explícito de la comunidad escolar y el sostenedor.
- Ofrecer al menos 2 modalidades de expresión artística.

Cabe la pena destacar que desde el año 2012 la distinción entre escuelas “con reconocimiento” y “en transición” dejará de existir.

Para que una escuela logre acreditarse como artística debe implementar gradualmente el currículum artístico establecido por el MINEDUC, además de perfeccionar a sus docentes respecto a ese currículum. En promedio, un establecimiento que imparte exclusivamente educación media debiera demorar cuatro años en implementar dicho currículum, mientras que uno que imparta educación básica y media debiera tardar diez años en lograr el mismo objetivo.

En 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 estas escuelas artísticas formales. Dicho currículum comprende 7 áreas: artes danzarias, 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.

Actualmente, son 47 las 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,

considerándose “escuelas en transición”. Estas escuelas se encuentran distribuidas por todo Chile, con al menos una en cada región.

Al 2010, estas escuelas sumaban 623 docentes especialistas, artistas, gestores culturales, productores, licenciados en arte, trabajando en ellas. Además seis ex alumnos de escuelas artísticas habían conseguido el premio nacional de arte, y cerca del 23% de los egresados del 2009 (241 estudiantes) continuaban sus estudios superiores en artes. Un fenómeno detectado es de la captación temprana de talentos por parte de universidades de los alumnos de este tipo de escuelas.

En el mismo año, estas escuelas contaban con 21.103 estudiantes (0,59% de la matrícula escolar nacional), recibiendo formación artística en enseñanza básica y media. La matrícula nacional escolar supera los 3,5 millones de estudiantes<sup>8</sup>.

## **b. El Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA):**

### ***i. Creación del Fondo***

En 1995 existía una decena de escuelas artísticas distribuidas por todo el país que subsistían gracias a la gestión de sus equipos directivos, en la mayoría de los casos; y al apoyo de entidades mayores, tales como universidades, facultades, municipios, en otros. A raíz de la organización y exigencias 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 educación artística especializada.

Su principal propósito es “*apoyar al mejoramiento, difusión y calidad de la educación artística especializada en Chile en establecimientos reconocidos como tales por el Ministerio de Educación y en 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*”<sup>9</sup>. En la actualidad, también promueve y financia la creación de nuevos proyectos educativos artísticos en el país.

En su primer año como fondo concursable, se asignaron \$222.472.000 para financiar 31 proyectos. En el 2010 esa suma había ascendido a \$439.681.000 favoreciendo a 60

---

<sup>8</sup>Información obtenida de Libro del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas, editado por el CNCA en 2010.

<sup>9</sup> Información obtenida del sitio web oficial del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes [www.consejodecultura.cl](http://www.consejodecultura.cl)

proyectos de escuelas artísticas reconocidas y en transición. En sus 15 años de existencia se han invertido \$5.087.467.081 financiando 1.019 proyectos.

Sin duda, la participación proactiva de los directores de escuelas artísticas, de manera informal al comienzo y luego formalmente a través del directorio de la Agrupación de Directores de Escuelas Artísticas de Chile, ha sido una de las claves para el desarrollo y fortalecimiento de la institucionalidad de educación artística nacional. Esta agrupación realiza peticiones concretas al MINEDUC como la creación de la modalidad de Educación Artística para enseñanza media.

## **ii. Líneas de postulación**

Todas las escuelas artísticas “con reconocimiento”, pueden postular a este fondo de manera anual, presentando un proyecto que se alinee con su proyecto educativo institucional, el marco curricular de educación artística especializada y los propios contenidos culturales y artísticos locales. Las áreas en las que pueden postular proyectos son las siguientes:

*Línea de Mejoramiento Curricular:* Incluye la creación de programas de estudio, unidades de aprendizaje, didácticas, incorporación de nuevas metodologías, desarrollo de materiales educativos, articulación e integración de contenidos, desarrollo modelos de enseñanza, procedimientos, instrumentos de evaluación, etc.

*Línea de Perfeccionamiento Docente:* En cursos dentro y fuera de la escuela, a través de artistas residentes o en cursos de educación superior, diplomados, intercambio profesional entre pares, etc.

*Línea de Extensión y Difusión:* Incluye difusión y extensión de elencos y temas artísticos, tanto en la localidad, provincia, región, como en el país, además de pasantías inter-escuelas o inter-instituciones.

*Línea Material de Enseñanza-Aprendizaje:* El Fondo financia compras de materiales de enseñanza tales como instrumentos, accesorios, insumos, herramientas, etc. necesarios para la enseñanza del arte.

Cada escuela puede postular un máximo de seis proyectos; el monto mínimo por proyecto es de \$ 1.500.000 y el máximo \$ 15.000.000.

Las escuelas artísticas “en transición”, en tanto, pueden también postular a dicho fondo. Sus proyectos deben estar orientados a instalar condiciones básicas para la

iniciación o adecuación de un proyecto educativo artístico e incorporar obligatoriamente proyectos de mejoramiento en la línea de currículum y de perfeccionamiento directivo y docente. Este proyecto debe incluir además la contratación de una entidad externa que asesore el proceso. Dichos planes pueden incluir además acciones relacionadas con las áreas de difusión y extensión y equipamiento y materiales de enseñanza. Esta categoría está solo abierta para escuelas y liceos financiados por el Estado.

Más del 41% de los recursos que ha asignado el Fondo han sido destinados para proyectos de la línea 'materiales de enseñanza'. La línea de mejoramiento que ha recibido un porcentaje menor de recursos ha sido la de perfeccionamiento docente con un 14%.

El 46% de los recursos se han entregado para el área de música, mientras que para literatura ha sido sólo un 1,6%<sup>10</sup>.

### *iii. Principios orientadores del Fondo*

Los principios que orientan el funcionamiento del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas son los de calidad, cobertura y comunicación.

En cuanto a la **calidad**, hasta el año 2007 cada escuela tenía su propia versión de oferta educativa artística, expresada en su proyecto curricular. Hoy el país cuenta con un referente de calidad nacional, de alta exigencia académica: el Marco Curricular para la Formación Diferenciada Artística. La calidad se expresa también en la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos, toda vez que esa condición impacta el aprendizaje artístico estudiantil.

En relación con la **cobertura**, en la actualidad, 21.103 estudiantes -solo el 0,59% matrícula escolar nacional- logran 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

En cuanto a **comunicación**, se estima que existe desconocimiento sobre los méritos de la educación artística en el mejoramiento del sistema escolar en su conjunto. Se requiere avanzar en la difusión sobre los beneficios de este tipo de educación a nivel

---

<sup>10</sup>Información obtenida de Libro del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas, editado por el CNCA en 2010.

país. El libro del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas, editado por el CNCA durante el año 2010 es un primer avance en este sentido.

### **c. Otras iniciativas que fomentan el desarrollo de la educación artística en Chile**

En Chile, se ha incorporado la educación artística en el currículum formal escolar desde hace ya varios años. Con la Reforma Educacional de 1996 se asigna la obligatoriedad de esta disciplina en todos los establecimientos del país que no cuenten con planes y programas propios (Errázuriz, L. 2001). Así, dependiendo del nivel de enseñanza, se deben impartir entre 3 y 4 horas pedagógicas semanales de artes visuales y/o musicales en educación básica, y 2 horas pedagógicas semanales en educación media (Ministerio de Educación, 2011).

Los profesionales que se hacen cargo de su enseñanza difieren en cuanto su habilitación; mientras en el primer ciclo básico todavía es frecuente que las horas sean implementadas por un profesor de formación general, en el segundo ciclo básico hay mayor presencia de docentes especialistas. En la teoría, en la enseñanza media la educación artística solo es enseñada por especialistas (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2010)

En muchas escuelas chilenas esta asignatura se ha visto suprimida en beneficio de otras que se consideran más “importantes” (es común que se utilicen las horas de arte para realizar ensayos SIMCE u otras actividades). La mayoría de las veces ni los docentes, ni los apoderados, ni el Estado le han dado mucha importancia a esta asignatura (por ejemplo, dentro de los textos que entrega el MINEDUC, no existe uno para “Arte” como sub sector).

Además del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas, existen otras iniciativas que promueven la incorporación de enseñanza artística en las escuelas chilenas.

- *Acciona* es un programa de fomento de la creatividad en la Jornada Escolar Completa que está destinado a escolares de escasos recursos del país de educación media. Fomenta la enseñanza artística por medio de la incorporación de artistas pedagogos y cultores tradicionales al aula, que trabajan en conjunto con docentes titulares de la especialidad. El artista/tallerista interviene en el aula realizando hasta 72 horas pedagógicas durante aproximadamente 7 meses.

Actualmente, este programa se está realizando en 61 liceos municipales del país distribuidos en las regiones de Valparaíso, Maule, Biobío, Araucanía, Los Ríos, Los Lagos y Metropolitana.

- La incorporación de una nueva modalidad de formación diferenciada para la enseñanza media. Además de las tradicionales científico-humanista y técnico-

profesional, está en formulación la iniciativa de incorporar la modalidad *artística* orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso de las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos. Habilita a los alumnos a continuar estudios profesionales, o a incorporarse al mundo del trabajo.

Han existido en Chile otras instancias de financiamiento de proyectos artísticos como el concurso 'Buenas Prácticas en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía' del 2009.

Además de las escuelas artísticas formales y no formales, el CNCA y el Ministerio de Educación, existen otras organizaciones que fomentan la educación artística en el país. Un ejemplo de esto es el trabajo que realiza la Corporación CreArte cuyo principal objetivo es promover la resiliencia en niños y niñas que se encuentran en vulnerabilidad psicosocial a través del desarrollo de habilidades y talleres artísticos (CreArte, 2011).

#### **d. Marco Curricular para Formación Artística Especializada<sup>11</sup>**

En su nueva modalidad la Ley General de Educación (LGE) explicita un Marco Curricular de Formación Artística Especializada diseñado para las escuelas y liceos Artísticos formales que entreguen formación integral (general y artística simultáneamente). Desde el año 2004 el Ministerio de Educación ha estado trabajando en dicho marco. En el 2010 se completó el proceso y se publicaron los objetivos fundamentales terminales para los últimos años de educación media.

Es relevante explicitar que este marco es diferente a los contenidos mínimos que el Ministerio exige para la enseñanza artística en el área de formación general. Este último es obligatorio para todos los establecimientos educacionales del país, mientras que el Marco Curricular de Formación Artística Especializada es optativo y está diseñado pensando en las escuelas que centran su formación en la enseñanza de las disciplinas artísticas.

#### **i. Estructura por Ciclos**

En una descripción muy general, el marco curricular considera una estructuración de la enseñanza artística por ciclos

- Ciclo Exploratorio

---

<sup>11</sup>Información recopilada de <http://www.curriculum-mineduc.cl/> y [www.consejodecultura.cl](http://www.consejodecultura.cl)

- Ciclo Básico
- Ciclo Medio
- Ciclo Mención

**Cuadro 1: Cursos según ciclo de enseñanza artística**

Cursos	Ciclo
1° básico	Exploratorio
2° básico	
3° básico	
4° básico	
5° básico	Básico
6° básico	
7° básico	
8° básico	
1° medio	Medio
2° medio	
3° medio	Mención
4° medio	

Fuente: elaboración propia en base contenidos de [www.cnca.cl](http://www.cnca.cl)

Cada uno de estos ciclos tiene un objetivo general y una carga horaria mínima a ser destinada por la escuela para las actividades de educación artística (siempre igual o inferior a las horas de libre disposición de esta).

El primer ciclo es denominado exploratorio integrado y en él los alumnos deben acercarse a todas las especialidades artísticas (Artes Visuales, Artes Musicales y Artes Escénicas, dentro de las que están el Teatro y la Danza).

En el ciclo básico los estudiantes inician el conocimiento y apropiación creciente de los códigos y técnicas además del desarrollo de habilidades asociadas a dos de las disciplinas arriba mencionadas.

En los dos primeros años de Enseñanza Media, en el ciclo medio, se mantiene la formación en dos áreas o sub-áreas, aunque profundizando en una de ellas en una perspectiva vocacional, permitiendo al estudiante desarrollar más ampliamente un lenguaje artístico de acuerdo con sus intereses y habilidades.

El ciclo mención, corresponde a la especialización (formación diferenciada) donde el estudiante desarrolla las competencias propias de la mención escogida. Cada alumno tiene un área o sub-área Mención y otra opcional complementaria.

Esta organización sugiere que el marco ha sido diseñado pensando en un modelo de enseñanza tendiente a la especialización artística.

La organización por ciclos se complementa con un conjunto de objetivos adicionales y objetivos terminales

## ***ii. Objetivos y contenidos adicionales***

Corresponden al conjunto de Objetivos y Contenidos que deben ser enseñados en cada uno de los niveles de la enseñanza básica, y en primero y segundo medio, en cada uno de los lenguajes artísticos antes mencionados.

Para el ciclo exploratorio se presenta un marco curricular que presenta los objetivos y contenidos generales a manejar para cada nivel (NB1 Y NB2). Esta información es complementada con un programa de estudios que contiene orientaciones didácticas.

Se presenta además una organización del programa que contiene tres elementos: aprendizajes esperados, indicadores de evaluación y ejemplos de actividades. Estas categorías representan los propósitos, medios de evaluación y las acciones que el profesor debe tener en consideración para lograr una adecuada implementación del programa y el tiempo necesario para la aplicación del programa.

En el caso del ciclo básico se presenta un marco curricular para cada una de las cuatro áreas (Artes Visuales, Artes Musicales, Danza y Teatro) con sus respectivos objetivos y contenidos generales. Se presenta además un programa de estudios para cada ciclo con los principales ejes temáticos a trabajar, la organización del programa y el tiempo necesario para la aplicación de este.

En el ciclo básico y medio, existen cuatro dimensiones de formación artística propuestas por el MINEDUC que organizan el programa de estudio.

- Producción
- Apreciación
- Reflexión crítica
- Difusión

**Cuadro 2: Objetivos y Contenidos Adicionales<sup>12</sup>**

<b>Documento</b>	<b>Contenido</b>	<b>Ejemplo</b>
Marco Curricular	Objetivos y contenidos generales a manejar	Reconocer las capacidades expresivas y motrices del propio cuerpo, en el marco de los múltiples procedimientos de la danza.
Programa de Estudios	Aprendizajes esperados	Comprenden el mecanismo del acto de la respiración, reconociendo sus fases (inspiración y espiración), aplicándolo en las acciones motrices
	Indicadores de evaluación	Emplea las fases del proceso respiratorio (inspiración y espiración) en la expresión libre y espontánea del movimiento corporal.
	Ejemplos de actividades	Crean en parejas, un diálogo de movimiento usando la respiración como motivación al movimiento.

Fuente: Elaboración propia en base a [www.curriculum-mineduc.cl](http://www.curriculum-mineduc.cl)

<sup>12</sup>Información obtenida del Plan de Estudios de Danzas Escénicas para quinto año básico. Más información en [www.curriculum-mineduc.cl](http://www.curriculum-mineduc.cl)

### **iii. Objetivos Fundamentales Terminales de la Educación Artística Diferenciada**

Corresponden a los objetivos últimos de la educación artística. Están estructurados por dimensión de formación (producción, apreciación, reflexión crítica y difusión etc.) en cada lenguaje artístico. Incluyen además los perfiles de egreso de cada mención, es decir las habilidades específicas que debe haber adquirido el alumno para todas las menciones en cada uno de los 4 dominios arriba mencionados.

A continuación se presentan las menciones a las que puede acceder un alumno de escuelas artísticas formales en nuestro país.

**Cuadro 3: Menciones artísticas, según Área y Sub área.**

Área	Sub área	Mención
Artes Musicales		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interpretación Musical</li><li>▪ Composición Musical</li><li>▪ Apreciación Musical</li></ul>
Artes Visuales		<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Artes Visuales</li><li>▪ Artes Audiovisuales</li><li>▪ Diseño</li></ul>
Artes Escénicas	Teatro	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interpretación Teatral</li><li>▪ Diseño Escénico</li></ul>
	Danza	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Interpretación en Danza de nivel intermedio.</li><li>▪ Monitoría en Danza</li></ul>

Fuente: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

Para acceder a esta formación diferenciada los alumnos deberán haber aprobado los objetivos de los niveles previos de educación artística.

La única escuela que actualmente entrega títulos al egreso de la enseñanza media es el Liceo Experimental Artístico de Santiago, que acogido a la normativa que establece el reconocimiento para establecimientos de especial singularidad, logró el reconocimiento de estos títulos, homologables al nivel técnico profesional.

A pesar de que en términos de objetivos, aprendizajes esperados e indicadores de evaluación el marco recién expuesto parece ser pertinente, no existe información acerca de los planes y especialidades por nivel, el tipo y cantidad de docentes que debiese tener la escuela por nivel, el número óptimo de estudiantes por curso, o la infraestructura específica que cada una de las especialidades artísticas requieren.

Por otro lado, poco se sabe sobre cómo estos establecimientos logran (o no) implementar este nuevo currículum. Preguntas como ¿de qué manera integran estas escuelas el currículum general y artístico? ¿Cómo se organizan para conseguir una buena implementación del currículum artístico? ¿Es posible identificar uno o varios modelos que estas escuelas han desarrollado para esta implementación? Aún no han sido respondidas, lo que justifica de manera importante el desarrollo del presente estudio.

### **c. Características de la implementación**

Actualmente no existe suficiente evidencia acerca del modo en que las escuelas chilenas han implementado esta política de escuelas artísticas. A continuación se presentan algunos datos recopilados del libro del “Fondo Nacional de Escuelas Artísticas” editado por el CNCA en el 2010.

La iniciativa de desarrollar formación escolar artística especializada históricamente ha respondido al interés de entidades escolares específicas que se han organizado y han exigido que se formule una política que apoye a las escuelas artísticas técnica y económicamente. Cada una de estas escuelas ha creado su propio proyecto educativo y planes de estudio (aunque algunas han utilizado el mismo modelo).

El primer esfuerzo que ha realizado el MINEDUC por homologar estas ofertas, es la construcción del marco curricular antes expuesto. Si bien en algunas escuelas ya ha sido implementado, muchas aún están en proceso de adoptarlo completamente y otras no lo han implementado. La irregular implementación del marco radica, entre otros aspectos que se desarrollarán más adelante, en que la construcción del currículum artístico especializado no necesariamente conversa con el de enseñanza obligatoria de artes en el currículum formal.

La formación artística especializada de un estudiante de una escuela artística nacional ocupa, en promedio, unas 5 o 6 horas semanales. No obstante, existe una alta variabilidad al respecto, existiendo experiencias que sobrepasan las 12 horas semanales, mientras que otras sólo destinan 2 o 3 horas semanales a esta enseñanza.

La música ocupa un lugar preferente en la oferta formativa especializada. Dicha formación se ha centrado principalmente en la interpretación instrumental clásica (con poca presencia de formación instrumental popular y/o tradicional). Por otro lado, el uso extendido de las nuevas tecnologías en la música es una gran deuda formativa.

Las artes visuales ocupan el segundo lugar de importancia, donde la pintura, el dibujo, el grabado y la fotografía, son las disciplinas con más desarrollo. En este campo, el uso de las nuevas tecnologías también es incipiente.

En general, la formación artística especializada chilena ha estado más centrada en la dimensión interpretativa y de ejecución, que en los ámbitos de la reflexión, apreciación y gestión artísticas.

Vinculado a estos temas, un elemento de especial relevancia para el estudio ha sido describir las características que adquiere la educación artística especializada en Chile y, a la vez, profundizar en las expectativas de resultados que tienen estas escuelas, logrando comprender qué habilidades (ej.: cognitivas, sociales, interpretativas) son las que están buscando desarrollar o potenciar en los niños y jóvenes a través del arte.

Adicionalmente, debido a su relevancia dentro de los programas dirigidos a escuelas artísticas, es relevante analizar la importancia que las escuelas adjudican al FNEA como fuente de financiamiento a la educación artística especializada, su posible combinación con otras fuentes de financiamiento y la pertinencia que tiene en sus definiciones de gasto para el desarrollo de proyectos artísticos.

El presente estudio avanzará en responder estas y otras preguntas, lo que le permitirá convertirse en un insumo clave para el diseño y ejecución de la política de educación artística especializada en Chile. En este sentido, será posible entregar conclusiones que retroalimenten al CNCA y le permitan contar con una base de información empírica para guiar la política de educación artística especializada, así como también organizar sus herramientas y recursos institucionales con el fin de mejorar la combinación entre cultura y educación en el sistema escolar.

## II. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan los objetivos que ha perseguido la investigación, de acuerdo a lo solicitado en las bases de la licitación.

Objetivo General:

Caracterizar a las escuelas artísticas en términos de sus objetivos de enseñanza, modelos de funcionamiento y contextos específicos, reconociendo las diferencias internas, e identificando elementos comunes que las distingan de otros establecimientos educativos, con especial foco en la búsqueda y consecución de resultados de los estudiantes.

Objetivos Específicos:

- Identificar las particularidades de las escuelas artísticas que las distinguen de los demás establecimientos del país.
- Explorar en la influencia que tiene la formación artística sobre los resultados de los estudiantes, entendidos desde una perspectiva multidimensional (distintos tipos de resultados).
- Caracterizar la gestión pedagógica e institucional en las escuelas artísticas, dando cuenta de sus similitudes y diferencias y buscando rescatar modelos tipificables de gestión.
- Indagar en el sentido asignado a la educación artística, tanto desde la perspectiva escolar, como familiar y comunitaria.
- Describir la apropiación y uso que se hace del marco curricular artístico.
- Realizar una evaluación general del FNEA en las escuelas artísticas, dando cuenta de su distribución entre las escuelas y tipo de proyectos, relevancia dentro del conjunto de aportes financieros a las escuelas y su valoración subjetiva como política para el fomento de la educación artística.
- Entregar conclusiones y recomendaciones al CNCA, que retroalimenten la implementación de la política de educación artística especializada y permitan la toma de decisiones basada en conocimiento empírico.

### **III. DISEÑO METODOLÓGICO**

La presente investigación utilizó metodologías mixtas, considerando técnicas cuantitativas y cualitativas de levantamiento y análisis de información. Se estructura en base a cinco componentes metodológicos que entregan la información necesaria para caracterizar la educación artística chilena. A continuación se presenta una descripción detallada de las estrategias metodológicas que se utilizaron en cada uno de dichos componentes:

#### **1. Revisión Internacional**

Una manera de aproximarse a la descripción de modelos de gestión pedagógica e institucional que sean acordes (o propicien) el desarrollo de proyectos educativos que estimulen las artes, es rescatar los aprendizajes obtenidos por otros sistemas educativos. Este tipo de ejercicio es especialmente relevante en un escenario como el actual, de escaso desarrollo de investigaciones locales sobre las escuelas artísticas, sus resultados y las características institucionales.

Este componente fue llevado a cabo mediante un ejercicio de análisis secundario de literatura sobre experiencias acerca de la implementación de políticas de escuelas artísticas y definición de lineamientos curriculares. La revisión incluyó 6 países reconocidos por experiencias de educación artística exitosa: Argentina, Canadá, Colombia, Estados Unidos, España e Italia.

Adicionalmente se realizó un análisis transversal de los casos, que permite observar de manera comparada las distintas opciones que han tomado los países en relación a temas críticos para el desarrollo de la educación artística.

#### **2. Análisis de datos secundarios**

Este componente realiza una descripción cuantitativa general de los establecimientos artísticos y analiza en profundidad los resultados académicos que logran, a partir de la sistematización y análisis de bases de datos públicas. Para lograrlo se han propuesto tres focos de análisis:

##### **a) Descripción general de las características básicas de los establecimientos artísticos de Chile.**

Su propósito es obtener datos generales acerca de estas escuelas que permitan contextualizar la información obtenida en los siguientes apartados, además de permitir una comparación con la situación de las escuelas no artísticas del país.

- Cuantificación de los establecimientos artísticos en Chile: Cantidad de escuelas artísticas, proporción que imparte educación formal, distribución geográfica.
- Caracterización de las escuelas: Dependencia, ruralidad, vulnerabilidad, tendencias de matrícula, tamaño, perfil docente.

El primer elemento se analiza para el total de escuelas artísticas del país, formales y no formales, con reconocimiento y en transición, es decir el universo de 47 escuelas artísticas chilenas. Todas las demás variables del análisis de datos secundarios (resumidas en el segundo punto) han sido analizadas para el total de escuelas artísticas formales (37) que tienen asociado un RBD, ya que son estas las escuelas sobre las cuáles es posible encontrar información en las bases del MINEDUC y otros organismos de educación.

Además de una descripción univariada de estas variables para las escuelas artísticas, se realizaron cruces por variables que pueden influir en ellas (como dependencia administrativa y vulnerabilidad por ejemplo) y se comparó su situación con la del promedio de escuelas chilenas.

## **b) Resultados académicos de los alumnos de las escuelas artísticas formales**

Este análisis se realiza a partir de los puntajes obtenidos en las pruebas SIMCE y PSU, durante los últimos años.

En el caso de los resultados SIMCE se utilizaron los resultados de las pruebas de lenguaje y matemática, analizando el promedio obtenido en cada subsector por los alumnos de 4° básico de las escuelas artísticas entre los años 2005 y 2010, los resultados obtenidos por alumnos de escuelas artísticas en 8° en 2004, 2007, 2009 y resultados de los alumnos de 2° medio de los años 2006, 2008 y 2010. En el análisis, adicionalmente se incorporan cruces con variables como la dependencia de variables, zona, vulnerabilidad y tipo de enseñanza de los establecimientos, con el fin de dar cuenta del efecto de éstas en los resultados académicos.

En el caso de los resultados PSU, se muestra la evolución de los resultados promedio de las escuelas artísticas en los últimos cinco años. Este análisis se realizó sólo a los liceos y escuelas formales que imparten educación media, es decir al 59% de éstas.

Tanto en lo que respecta a este análisis, como al anterior, los datos han sido procesados a través del programa de análisis estadístico SPSS.

**c) Comparación de resultados con los de escuelas similares.**

Para observar el efecto real de que una escuela sea artística en los resultados SIMCE del establecimiento, se construyeron modelos de regresión lineal múltiple, de manera de controlar el efecto de otras variables. Se generaron 6 modelos, uno para cada subsector (lenguaje y matemática) y para cada nivel (4to y 8vo básico y 2do medio). Además de que la escuela sea o no artística, se incluyen en el modelo las siguientes variables independientes:

- Ruralidad
- Grupo Socioeconómico del establecimiento
- Dependencia Administrativa
- Matrícula de la escuela

Las bases de datos que se utilizaron en este componente de análisis de datos secundarios fueron, las siguientes:

- Directorio de Establecimientos 2010: Esta base de MINEDUC contiene los datos básicos de todas las escuelas, como lo son la dependencia administrativa, la ruralidad o la ubicación del establecimiento.
- Matrícula: Se utilizaron las bases de matrícula desde el 2000 al 2010, de manera de poder observar las tendencias de matrícula de los establecimientos en cuestión durante los últimos 11 años.
- Dotación Docente: La base de datos de Dotación Docente facilitada por MINEDUC contiene datos de la cantidad de docentes que trabajan en cada establecimiento.
- Profesores: Contiene información acerca de las características de todos los docentes del país, asociado al RBD en el que imparten más horas.
- IVE SINAIE 2011: Esta base de datos de la JUNAEB contiene el porcentaje de alumnos vulnerables en cada establecimiento, según una encuesta realizada el año 2010.
- SIMCE: Se utilizaron las bases SIMCE a nivel de alumno desde el año 2004 a 2010. Éstas contienen los puntajes de cada estudiante de 4to y 8vo básico y 2do medio.
- PSU: Se utilizaron bases con resultados de la PSU desde 2006 a 2010 (correspondiente a los procesos de admisión desde 2007 hasta 2011). Éstas son a nivel de establecimiento, pero se ponderan según la cantidad de alumnos que rinden la prueba. Al igual que en el caso anterior, se realizará un análisis longitudinal de los establecimientos en cuestión.

### 3. Encuesta digital

El tercer componente metodológico consistió en la aplicación de una encuesta electrónica, consistente en la aplicación de cuestionarios estructurados a los directores, coordinadores de especialidad artística (o cargo equivalente, en caso que exista) y docentes que impartan especialidades artísticas.

Esta encuesta se orientó a recoger datos sobre las escuelas de manera censal, por lo que originalmente estuvo dirigida a todos los actores señalados en el párrafo anterior, en cada una de las 47 escuelas artísticas del país; formales y no formales, reconocidas y en transición.

Debido a la ausencia de datos de contacto de los actores a encuestar, que permitiese el envío de la encuesta, se mandó inicialmente una planilla a los directores de todas las escuelas solicitándoles que entregaran en ella la información de contacto de todos los actores escolares a encuestar (ellos mismos, el coordinador de especialidad artística y todos los docentes que impartan educación artística especializada).

Principalmente como efecto del paro estudiantil que afectó al sistema educativo chileno durante el transcurso del trabajo de terreno, hubo escuelas que no lograron ser contactadas. Otras, si bien recibieron la solicitud de planilla, no enviaron de vuelta sus datos a pesar de los constantes llamados telefónicos. La tasa de devolución de planillas corresponde al 89% de las escuelas

**Tabla 3.1: Estado final de recepción de planillas con datos de contacto de actores escolares**

<b>Escuelas con Planilla enviada</b>	<b>Escuelas sin Planilla enviada</b>	<b>Escuelas total</b>
39	8	47

Posteriormente, a través del sistema de encuestas Survey Monkey, se enviaron directamente los cuestionarios a cada uno de los contactos identificados, para que fuesen respondidos individualmente. A continuación se presenta una tabla con las tasas de respuesta alcanzada por actor encuestado<sup>13</sup>

**Tabla 3.2 Tasa de respuesta de encuestas digitales**

<b>Cargo</b>	<b>Encuestas Completas</b>	<b>Encuestas Parciales</b>	<b>Sin respuesta</b>	<b>Sin contacto</b>	<b>% respuestas Completas</b>	<b>% respuestas Parciales</b>
Directores Formales	22	4	5	7	59%	11%
Directores No Formales	7	1	1	2	70%	10%
Coordinadores Artísticos	15	0	4	*	79%	0%
Docentes Formales	164	45	139	*	47%	13%
Docentes No Formales	70	16	24	*	64%	15%
<b>Escuelas</b>	<b>278</b>	<b>66</b>	<b>173</b>	<b>*</b>	<b>53%</b>	<b>13%</b>

\*Debido a que no se cuenta con información sobre el número de docentes que tienen las escuelas que no enviaron su planilla, no es posible definir la cantidad de docentes que quedaron sin responder. Del mismo modo, no se sabe si esas escuelas cuentan con la figura de coordinador de especialidad artística o no. Para estos actores (coordinadores artísticos y docentes), las tasas de respuesta han sido calculadas en base al total e contactados.

Si se considera a los docentes que contestaron la encuesta como una muestra del conjunto de profesores de educación artística, se obtiene un error máximo de estimación de 5,57% para las escuelas formales y 7,1% para las no formales, con un 95% de confianza.

Tanto en el proceso de recolección de planillas como de aplicación de la encuesta, se contó con seguimiento telefónico. El objetivo fue, por una parte, insistir con los directores en la importancia del envío de las planillas con los datos de contacto de su personal. En segundo lugar, aumentar la tasa de respuesta de la encuesta, a través del monitoreo del número de cuestionarios contestados y llamados telefónicos a todos los actores para recordar y fomentar la participación en la encuesta.

La tasa de respuesta alcanzada y consecuente error máximo de estimación pueden considerarse bastante aceptables, especialmente si se considera el contexto que enmarcó el estudio, que como se señaló, estuvo marcado por un escenario nacional de paros y tomas de los establecimientos que dificultó el acceso a los potenciales encuestados.

#### **4. Plataforma Digital de Escuelas Artísticas**

En cuarto lugar, se creó una plataforma electrónica, a la que ingresaron las Escuelas Artísticas para proveer datos y documentos relevantes, complementando la información recopilada y analizada en los componentes metodológicos anteriores. A

cada escuela se le solicitó subir su Proyecto Educativo Institucional, Plan de mejoramiento SEP (ambos en formato electrónico), 6 fotos representativas de la enseñanza artística de la escuela y contestar un conjunto de preguntas que se presentaban en un cuestionario.

Para ello, se les entregó a todos los directores de escuelas artísticas reconocidas o que fomentan el arte y la cultura, un usuario y una contraseña para ingresar al sitio [artisticas.educarchile.cl](http://artisticas.educarchile.cl). De esta manera, se esperaba el ingreso de 47 usuarios, considerando los directores de las 37 escuelas artísticas formales, y de las 10 escuelas no formales.

Se le realizó una capacitación presencial a los directores, donde se les explicó la manera de ingresar y llenar los contenidos requeridos. Posteriormente se realizó un proceso de seguimiento y acompañamiento vía telefónica y por correo electrónico (en algunos casos se complementó con asesoría presencial) entre el día 22 de agosto y el 30 de septiembre recién pasados.

A continuación se presenta un cuadro con la información acerca de las escuelas que ingresaron a dicho sitio, y sobre cuántos de ellos completaron el cuestionario correspondiente, en función del total de escuelas artísticas.

**Tabla 3.3 Tasa de respuestas de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas**

	<b>Cuestionarios Finalizados</b>	<b>Cuestionarios con más de 50% y menos de 100%</b>	<b>Cuestionarios contestados entre 1% hasta 50%</b>	<b>Cuestionarios sin respuesta</b>	<b>Cuestionarios totales</b>
Escuelas	24	4	6	13	47
Porcentaje	<b>51%</b>	9%	13%	28%	100%

Si se considera a las escuelas que contestaron la plataforma como muestra del total de establecimientos artísticos, se obtiene un error máximo de estimación de 14%, con un 95% de confianza.

En este caso, el error máximo es superior al logrado por las encuestas, a pesar de que los directores fueron informados de que este estudio se convertiría en un insumo para el mejoramiento del actual apoyo que se le entrega a las escuelas artísticas. Ello les fue recalcado no sólo por el equipo de investigación, sino por los propios funcionarios del

CNCA a cargo del programa, tanto por vía telefónica como presencial<sup>13</sup>. La irregular participación de los directores no sólo plantea un desafío para el CNCA, en relación a continuar recolectando información sobre las escuelas, sino que también deposita responsabilidad en los propios establecimientos de marginarse a participar cuando se les invita de una política que los beneficia directamente.

Es importante tener en cuenta que la plataforma será traspasada al CNCA para que sea reabierto cuando este lo requiere, para poder continuar la recopilación de la información aquí incorporada, pudiendo exportar futuras bases de datos en formato Excel para posteriores análisis.

Al igual que en el caso de las encuestas, la información proveniente de la plataforma ha sido procesada y analizada con la ayuda del paquete estadístico SPSS 18.0.

## 5. Estudio de casos

La investigación consideró la realización de estudios de casos que permitieran conocer en profundidad distintos tipos de escuelas artísticas. Ellos han permitido al estudio entregar mayor contextualización a la información recolectada en los componentes anteriores y, a la vez, mejorar las posibilidades para su correcta interpretación.

Se seleccionaron **8 establecimientos**, que reflejan parte de la diversidad de realidades escolares que conforman las escuelas artísticas. Los criterios utilizados para ello han sido de tres tipos: en primer lugar, contar con escuelas con reconocimiento y en transición, y dentro de las del primer tipo, con las de tipo formal y no formal. En segundo lugar, asegurar la inclusión de casos tanto en la región Metropolitana, como en otras regiones del país, para lo cual se visitó escuelas en las regiones IV, V, VII Y VIII<sup>14</sup>. Por último, el tercer criterio de segmentación refiere a la presencia de establecimientos del mundo municipal y del particular subvencionado.

Las escuelas seleccionadas son las siguientes:

---

<sup>13</sup> Durante la jornada anual de encuentro de escuelas artísticas se presentó el estudio con sus objetivos, relevancia y método. En dicha instancia se capacitó a los directores en el uso de la plataforma y motivó su participación en el estudio.

<sup>14</sup> Esto debido a que su alta concentración de escuelas artísticas brinda condiciones ideales para la realización del trabajo en terreno, o bien, fueron elegidas por razones prácticas vinculadas a su relativa cercanía con la RM.

**Tabla 3.4: Escuelas seleccionadas para Estudios de Casos**

Región	Escuela	Formal/no formal	Dependencia	Reconocimiento CNCA
IV	Colegio Artístico Cultural Form-Arte	Formal	Particular Subvencionado	En transición
	Liceo Experimental de Música J.P Hen	Formal	Particular Subvencionado	Con reconocimiento
RM	Escuela Las Parcelas	Formal	Municipal	En transición
	Liceo Experimental Artístico (Almirante Barroso)	No formal	-	Con reconocimiento
V	Escuela República Argentina	Formal	Municipal	En transición
VII	Liceo de Cultura y Difusión Artística	Formal	Municipal	Con reconocimiento
VIII	Centro Artístico Cultural Comunal Concepción	No formal	-	Con reconocimiento
	Escuela Artística "Soro Barriga"	Formal	Municipal	Con reconocimiento
<b>Total</b>		Formales =6 No formales = 2	Particular Subvencionado = 2 Municipal = 4	Con reconocimiento =5 En transición = 3

Fuente: Elaboración propia

En cada escuela, se realizó una visita en profundidad para levantar información sobre la implementación de la política, desde la perspectiva de los propios actores escolares. En este ejercicio, se utilizaron dos técnicas de investigación social cualitativa: entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión.

Entrevistas semiestructuradas: Esta modalidad de entrevista se caracteriza por la utilización de una pauta de preguntas o contenidos que guían la conversación. Tiene la ventaja de tener una estructura flexible que permite rescatar las particularidades de cada uno de los casos, pero asegurando a la vez que existan variables de análisis

compartidas que permitan hacer comparaciones y rescatar elementos comunes. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron a:

- Director
- Coordinador de especialidad artística (o cargo equivalente, cuando existía)
- 3 a 5 docentes del establecimiento<sup>15</sup>.
- 1 a 2 representantes de apoderados<sup>16</sup>

Grupos de discusión: Esta técnica de investigación consiste en una conversación grupal en torno a temas predefinidos por el investigador. Tiene la ventaja de que no sólo obtiene información a partir de las respuestas de los participantes, sino que también, se nutre de la propia conversación e intercambio.

Se realizó un grupo de discusión con alumnos, uno por cada por escuela.

La información recopilada en los cinco componentes recién mencionados ha sido posteriormente triangulada y analizada con el objetivo es proporcionar conclusiones y recomendaciones que permitan al CNCA una toma de decisiones más informada sobre sus orientaciones de política.

---

<sup>15</sup>Dependiendo de la escuela, los docentes a entrevistar no fueron exclusivamente de educación artística, ya que lo que interesaba era ver el funcionamiento de éste tipo de formación dentro de la escuela en un nivel integral.

<sup>16</sup>Los apoderados seleccionados debían cumplir el requisito de ser Presidente(o parte de la directiva) del Centro de Padres y Apoderados, o bien, ser reconocidos por la escuela como apoderados fuertemente vinculados al desarrollo de las actividades de la escuela artística. El objetivo era contar con informantes calificados para nutrir de información al estudio.

## **IV. RESULTADOS**

Este capítulo contiene los resultados del Estudio de Caracterización de Escuelas Artísticas, los cuales integran la información proveniente de los distintos componentes metodológicos y van dando respuesta a las inquietudes planteadas en los objetivos de investigación. En primer lugar, se presentan los resultados de la revisión de experiencias internacionales. Ellos describen las características centrales de las iniciativas de educación artística, a partir de un análisis transversal, de 6 países y avanzan en la identificación de perfiles fuertemente vinculados a opciones político administrativas que definen la acción de cada estado. En segundo lugar, se presenta una caracterización general de las escuelas artísticas en Chile, la cual cumple la función de proveer información de contexto que enmarque la lectura de las secciones siguientes. La tercera, explora la relación entre educación artística y resultados escolares, buscando primero describir qué resultados son los que se esperan de este tipo de formación y analizando estadísticamente la relación entre educación artística y logro académico. La cuarta sección, trata sobre los insumos con que cuentan las escuelas para impartir educación artística especializada, incluyendo en esta definición tanto a recursos humanos, como materiales y de infraestructura. La sección número cinco, describe la gestión institucional y pedagógica que caracteriza a las escuelas artísticas y da cuenta del uso que actualmente se hace del marco curricular. Por último, la sexta sección trata del uso y evaluación que las escuelas tienen del Fondo Nacional de Educación Artística.

Las fuentes de información que aportan a la construcción de este capítulo son diversas, por lo que en la descripción de los datos permanentemente se irá indicando cuál es la fuente de la cual han sido extraídos. Cuando se hace referencia a las escuelas artísticas formales, es preciso señalar que se está haciendo referencia tanto a las escuelas con reconocimiento como las que están en transición. Esa agrupación se ha hecho con el fin de facilitar la observación de las características que tienen las escuelas artísticas en comparación con las que no tienen dicha particularidad.

### **1. REVISIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES**

El presente apartado contiene una revisión de la situación actual de la educación artística a nivel internacional. En una primera parte se presentan antecedentes generales de la educación artística a nivel mundial, seguido por un análisis transversal que permite comparar 6 experiencias en base a un grupo de variables relevantes que

emergieron del análisis detallado de cada país. Los casos considerados para este análisis son: Argentina, Canadá, Colombia, España, Estados Unidos e Italia.

Argentina fue seleccionada debido a la extensa experiencia de este país en política de educación artística y a las ventajas que podría proporcionar para el análisis, dadas las similitudes que mantiene con Chile. Canadá, en tanto, se constituye como un modelo innovador en la región que puede servir de referencia para otros países, principalmente por sus buenos resultados educativos. Por su parte, Colombia fue seleccionado por el marco legal y el reconocimiento político que tiene en el país la *eduardts.*, principalmente a través del Plan decenal de Cultura 2001-2010.

Estados Unidos fue considerado por la política educativa focalizada a los más vulnerables (No Child Left Behind o NCLB), que ha influenciado la organización de la educación artística. Por otro lado, España es interesante por poseer un currículum artístico transversal e innovador respecto de la posibilidad de los alumnos de “especializarse” desde más pequeños y por la flexibilidad que poseen en el currículum. Finalmente, Italia es reconocido en la política educativa de la formación artística diferenciada que entregan en educación secundaria.

En el anexo es posible encontrar información específica acerca de la política de educación artística en cada uno de estos países.

### **a) La educación artística en el debate internacional**

A partir de la década del 50, la UNESCO inicia un proceso comunicacional activo y reflexivo en torno a la importancia de la educación artística en la formación de las personas. Desde esta década, esta modalidad de enseñanza ha estado desarrollándose crecientemente como un campo de la educación y la formación que merece atención especializada y estudios sistemáticos en torno a ella.

Actualmente, la instalación de la *eduardts* en el ámbito curricular de la enseñanza formal mundial es aceptada sin cuestionamientos. Esto se ve reflejado en que en la mayoría de los currículum de los países miembros de la UNESCO está presente la educación artística (UNESCO, 2006)

Desde el año 1996, la UNESCO inició un llamado concreto para fomentar la educación artística como respuesta a la necesidad de reforzar y reformar los sistemas escolares del mundo, acordando un lugar especial a la enseñanza de valores artísticos y temas que comprometan la creatividad. De acuerdo con esta institución, dado el actual

desarrollo tecnológico, social y cultural de nuestra sociedad es fundamental fomentar el desarrollo de las capacidades artísticas en la escuela pues:

*“Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores, y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. La educación artística proporciona a las personas que aprenden las habilidades que se requieren de ellas y, además, les permite expresarse, evaluar críticamente el mundo que les rodea y participar activamente en los distintos aspectos de la existencia humana”* (UNESCO, 2006. p. 3)

A nivel mundial, regional y local hoy existe un acumulado de estudios, investigaciones y reflexiones, que aportan evidencias que “justifican” la importancia de incorporar el arte en los currículos educacionales (más información en “*Hoja de Ruta para la Educación Artística*” UNESCO, 2006). Estas investigaciones reconocen que la educación artística favorece el desarrollo estético, socioemocional, sociocultural, cognoscitivo además del progreso escolar de los niños que la reciben de manera sistemática y prolongada.

En este contexto, la educación artística constituiría un medio para que los países puedan desarrollar al máximo su capital cultural y humano, fortaleciendo así su desarrollo social y económico.

Evidencia de la importancia que ha ido cobrando la educación artística en la discusión internacional y como parte de las definiciones de política al interior de los países, es la frecuente organización de conferencias y congresos mundiales y regionales respecto al tema.

La UNESCO definió una “Hoja de Ruta para la educación artística”<sup>17</sup> para proyectar el desarrollo de esta entre 2006 y 2010. Muchas conferencias que se han organizado a nivel mundial se han estructurado en torno a dicho recorrido. En este documento se explicitan los cuatro objetivos principales de la educación artística:<sup>18</sup>

- a) Garantizar el cumplimiento del derecho humano a la educación y la participación en la cultura.

---

<sup>17</sup>Ver conferencias “Construyendo capacidades creativas para el Siglo XXI” (Lisboa 2006), “Hacia una Educación Artística de Calidad, Retos y Oportunidades” (Colombia, 2005) y el congreso “Retos de la Educación Artística Intercultural de calidad en América Latina” (Colombia, 2007).

<sup>18</sup>Para más información revisar “Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI” (Lisboa, 6-9 de marzo de 2006) en

[http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2BEducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf)

- b) Desarrollar las capacidades individuales: Al recibir educación artística y participar en procesos artísticos se estimula la creatividad, iniciativa, imaginación e inteligencia emocional de las personas, además de estimular el desarrollo cognitivo, haciendo que el modo y el contenido del aprendizaje resulte más pertinente para las necesidades de las sociedades modernas en las que vive el que lo recibe.
- c) Mejorar la calidad de la educación: El aprendizaje de y a través de las artes puede potenciar el aprendizaje activo, contribuir a diseñar un plan de estudios adaptado al entorno específico en el que se inserta la escuela que despierte interés y entusiasmo de los estudiantes, fomentar el respeto y el compromiso con las comunidades y culturas locales, y la presencia de docentes formados y motivados.
- d) Fomentar la expresión de la diversidad cultural: La educación artística fomenta la conciencia y las prácticas culturales, además de constituir un medio través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra.

Algunos ejemplos de las instancias que se han organizado para discutir y mejorar la educación artística a nivel mundial son los siguientes:

- *Cumbre Mundial de la Creatividad* (Hong Kong, 2001). Se trató de una instancia donde se dialogó y se diseñaron estrategias y alianzas en favor de las pedagogías creativas del siglo XXI (FICCAC, 2010).
- *Mini-cumbre sobre Educación Artística* (Australia, 2005). Constituyó un encuentro donde se acordaron cuatro áreas que requerían acciones gubernamentales para mejorar la implementación de las políticas para la educación artística y, especialmente, para equipar a los jóvenes del siglo XXI: identificar argumentos persuasivos a favor de la inclusión de las artes en la educación, aumentar y mejorar el entrenamiento y el desarrollo profesional de artistas y educadores, refinar los métodos de evaluación y mejorar la colaboración con socios claves (FICAAC, 2010)
- *Conferencia Regional de América Latina sobre Educación Artística, "Hacia una Educación de Calidad: Retos y Oportunidades"* (Colombia, 2005). Esta conferencia se constituye como una de las preparatorias para la primera Conferencia Mundial sobre Educación Artística. En dicho encuentro se concluyó que en América Latina la educación artística es entendida como un factor que vincula la cultura y la educación. Así, los retos de la política cultural y educativa incluyen aspectos como la preservación de la diversidad, la identidad, y el desarrollo de las capacidades locales en la sociedad del conocimiento. Adicionalmente, atendiendo a una fuerte preocupación por la calidad de la educación artística no formal en toda la región,

se declaró la necesidad de establecer estándares mínimos para su desarrollo (UNESCO, 2005)

- *Conferencia Mundial sobre Educación Artística de la UNESCO* (Portugal, 2006). Se discutieron temas tales como la promoción e introducción de la educación artística a nivel político, impacto de la educación artística en las esferas sociales, culturales y académicas, educación de calidad en relación a la formación de docentes y a métodos pedagógicos y promoción de consorcios para la introducción de programas de educación artística (UNESCO, 2006)
- *Seminario Internacional sobre Educación Artística* (Chile, 2007). Su principal objetivo fue proyectar acciones estratégicas conducentes a una mayor presencia de la cultura y las artes en la educación chilena (CNCA, 2007)
- *Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Artística* (Corea del Sur, 2010). Se realizó una evaluación crítica de la Hoja de Ruta de la Educación Artística y se manifestó como evidente que la educación artística sigue siendo interpretada de maneras muy diversas por distintos países u organizaciones. (EDUCULT, 2011)

A nivel internacional, además de reuniones para analizar temas de educación artística, existen redes globales de consejos de arte y ministerios de cultura que tienen carácter permanente (por ejemplo, FICAAC o The International Federation of Arts Councils and Culture Agencies). Su misión, es mejorar las capacidades y efectividad de los organismos estatales que financian iniciativas artísticas para beneficiar a la sociedad a través de redes, investigación y difusión.

Para avanzar en la descripción y análisis del desarrollo que ha tenido la educación artística internacionalmente, la próxima sección profundizará en las definiciones de política que han tomado –esta vez- países específicos.

## **b) Políticas de educación artística en el escenario internacional: Análisis comparado a partir de la revisión de países**

La presente sección ofrece un análisis transversal de la organización de la política de educación artística en las seis experiencias: Argentina, Canadá, Colombia, Estados Unidos, España e Italia. Se trata de países que, al estructurar sus políticas, han tenido en consideración la importancia que se le ha dado a este tipo de educación a nivel internacional en los últimos años (UNESCO, 2006). Esta revisión es útil para observar la actual política de educación artística de nuestro país, proyectando futuras mejoras en la misma. Así, del presente análisis es posible obtener lecciones, buscar similitudes y diferencias en la organización de esta enseñanza, lo que permitirá generar una reflexión más profunda respecto a la situación actual de la educación artística chilena.

Esta sección ofrece un análisis comparado que se organiza en torno a tres ejes. En primer lugar se analiza el efecto de la centralización política (o administrativa) en la obligatoriedad de la educación artística, mientras que en un segundo apartado, se presenta un esquema general acerca de los lineamientos curriculares que guían este tipo de educación, que incorpora la institución que los define y hasta qué nivel se encuentran especificados. En un último apartado se presentan los principales modos de financiamiento de la educación artística en cada uno de los países revisados.

### ***i. Efecto de la centralización (o descentralización) política en la incorporación de la educación artística***

La centralización política en el modo en que se administra la educación artística es de suma relevancia pues afecta la organización interna de las escuelas. Así **una administración más centralista puede exigir que se generen estándares nacionales sobre la calidad de la *eduardts* que se imparte a nivel nacional. Por otro lado, administraciones más descentralizadas tienen la ventaja de poder atender y adaptar sus políticas a la cultura y realidad local en la que están insertas las escuelas artísticas.**

En los países con políticas más centralizadas, la educación artística es administrada por las entidades nacionales y estatales encargadas de la educación. Colombia, España e Italia son buenos ejemplos de países con este tipo de organización. En Colombia por ejemplo la educación es administrada por el Ministerio de Educación, quien tiene alianzas fuertes con el Ministerio de Cultura. Esta administración se encuentra respaldada por la Ley General de Educación que establece que la educación artística y cultural es un área fundamental del conocimiento, razón por la cual su enseñanza es obligatoria para todas las instituciones educativas del país, en los tres niveles de enseñanza iniciales. En Italia, en tanto, la educación artística especializada es administrada por el Ministerio de Educación y esta se imparte a nivel secundario. Dentro de los liceos en los que los estudiantes pueden realizar este nivel educativo existe el *Liceo Artístico* (Liceo Artístico) que tienen como objetivo promover el estudio de fenómenos estéticos y la práctica artística.

En la mayoría de estos casos de administración centralizada, la educación artística se incorpora como una materia obligatoria en todas las escuelas del país y en todos los niveles de enseñanza. En España por ejemplo, la Ley Orgánica de Educación (LOE) incorpora la competencia cultural y artística como una de las ocho competencias básicas que deben impartirse obligatoriamente en las escuelas españolas dentro de la educación primaria y secundaria (junto con la competencia social y ciudadana, la

matemática y la de comunicación lingüística, entre otras). Así, en los casos donde la centralización es máxima, la enseñanza de las disciplinas artísticas se hace obligatoria en todas las escuelas del país.

También existen casos en los cuales, si bien la enseñanza artística tiene carácter obligatorio en algunos niveles de enseñanza, no lo tiene en otros. En Colombia, por ejemplo, como se señaló más arriba, la disciplina artística es obligatoria en los niveles preescolares, básico y medio, pero no así en la educación secundaria. En Italia por su parte, la educación artística general sólo es obligatoria en la enseñanza “elemental” (los primeros cinco años de educación obligatoria) y “medio inferior” (tres años siguientes) y es optativa en el nivel secundario. Este último nivel de enseñanza es materia de la educación artística especializada y existen establecimientos acordes para ello.

Por otro lado, en países con mayor descentralización política -como es el caso de Estados Unidos y Canadá - son los Departamentos de Educación de cada Estado o provincia quienes definen sus propias políticas educativas en general, y para la educación artística en particular.

En estos países, cada uno de los Estados o provincias pueden determinar si la disciplina artística es obligatoria en las escuelas de su jurisdicción. De este modo, aunque minoritarias, existen jurisdicciones en las cuáles la disciplina artística no es incorporada obligatoriamente en todas las escuelas, como es el caso de Colorado en Estados Unidos.

Un caso intermedio es el de Argentina, donde si bien las escuelas tradicionales que imparten educación artística deben responder al Ministerio de Educación de la Nación, las escuelas artísticas especializadas son organizadas por el gobierno provincial encargado de esta materia.

De esta manera es posible observar que **la centralización de la administración de la educación artística impacta en la obligatoriedad de la disciplina, y con esto al reconocimiento de la importancia de la *eduardts* en la formación general de los estudiantes del país.** Mientras mayor es la centralización del país, la obligatoriedad de la enseñanza artística es más extendida y fuerte.

Por otro lado, en todos los países revisados se imparte algún tipo de educación artística especializada, aunque las características de ésta varían mucho en cada uno de los casos. Algunos países cuentan con escuelas artísticas formales y especializadas, donde los alumnos reciben educación en todas las áreas del curriculum nacional,

además de recibir educación especializada en una o más disciplinas artísticas. En Argentina, al igual que Chile, existen este tipo de establecimientos, pero su organización es diferente. Mientras en Chile estas escuelas existen en todo el país y se basan en estándares de contenido formulados a nivel nacional y centralizado, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de Argentina existen escuelas tradicionales con “intensificación en artes” que se rigen por los estándares propuestos por su gobierno regional. Lo anterior está muy relacionado con el nivel de centralización de la administración de la educación artística, mientras en Chile la administración es centralizada y el Estado, a través del Ministerio de Educación, propone criterios para el funcionamiento de estas escuelas, en Argentina que es de un nivel de centralización media, esa tarea es del gobierno regional.

En algunos países las escuelas artísticas que imparten educación secundaria, tienen modalidades que permiten acreditar a sus alumnos en especialidades artísticas. Dentro de estos, está el caso de Italia, donde existen Liceos Artísticos y Escuelas de Bellas Artes, dependientes del Estado, donde los alumnos deben cursar 4 años obligatorios, y luego de un quinto opcional, que les da la opción de continuar sus estudios en la universidad. El caso de España es similar, pues los alumnos que siguen el bachillerato artístico en la educación secundaria, pueden cursar dos años más para obtener una especialidad.

En España además los establecimientos donde se imparte educación artística especializada poseen convenios con universidades con el fin de facilitar la consecución de estudios profesionales a los egresados de sus escuelas.

Una vez más aparece el tema de la centralización: en ambos **casos la administración es centralizada y es el Estado quien tiene esta labor de permitir la continuidad de estudios y garantizar la calidad de la enseñanza que se entrega.**

Otra modalidad de enseñanza de educación artística especializada son las “escuelas de talento” donde estudian niños y jóvenes que siguen carreras artísticas y deportivas de manera profesional, mientras reciben formación académica. Estados Unidos y Canadá son ejemplos de países que poseen este tipo de establecimientos. Estas escuelas existen en países donde la provisión de este tipo de educación es descentralizada y son instituciones privadas las encargadas de administrarla

Un exitoso ejemplo de una de estas escuelas es el Canada’s National Ballet School, que imparte educación artística especializada y formación académica a niños de entre 6° y 12° grado.

Finalmente, en la mayoría de los países existen además escuelas artísticas no formales, que se caracterizan por impartir enseñanza de disciplinas artísticas a niños y adultos de diferentes edades. España y Colombia son ejemplos de países donde funcionan este tipo de establecimientos. El caso de Colombia es muy interesante pues existe un programa denominado “Redes de escuelas de Formación Artística y Cultural” que aúna a un grupo de organizaciones no formales que imparten educación artística, generalmente casas de cultura. Estas últimas pueden ser de dependencia privada, de universidades o estatal.

Una iniciativa interesante de destacar en el caso de los países con organizaciones más descentralizadas, es lo que ocurre en Canadá, donde existe una red llamada “ArtsSmarts”, organización nacional y sin fines de lucro, que cuenta con una secretaría que proporciona servicios y apoyo a las asociaciones locales, regionales y provinciales. La red incluye organizaciones de arte, juntas escolares, y en muchas provincias consorcios de socios (que incluyen a los Ministerios de Educación y de Cultura, y a los Consejos de Arte Provincial) para contribuir a la autosuficiencia de asociaciones artísticas locales que vinculen a los jóvenes, artistas, organizaciones de arte, escuelas y a la comunidad en general.

## ***ii. Marco Curricular para la educación artística***

La presencia (o ausencia) de un marco curricular para este tipo especial de educación da luces acerca de la importancia que los países revisados otorgan a la educación artística, además de entregar información acerca de la profesionalización con la que se espera que egresen los alumnos de estas escuelas especializadas. De este modo, mientras más segmentado se encuentre por nivel y disciplina el marco, es posible que se esté tendiendo a formaciones más especializadas. Marcos estructurados en forma de “embudo” (donde los más pequeños tienen acceso a todas las disciplinas artísticas, y van seleccionando una menor cantidad de disciplinas hasta terminar en la especialización en una) van en esa misma dirección.

Al hablar de marco curricular en el presente apartado, se hace referencia a la definición de estándares que hacen los países respecto de lo que se considerará aceptable que los niños aprendan respecto a la educación artística.

En la mayoría de los países revisados existen estándares de contenido para cada una de las distintas disciplinas artísticas que se imparten en el país. Los estándares de contenido responden a la interrogante ¿qué deben saber y saber hacer los alumnos que reciben educación artística? (Cox y Meckes, 2010). **En la mayoría de los casos lo que se intenta desarrollar son competencias o habilidades básicas para la**

**producción o apreciación artística.** Países como Estados Unidos, España y Argentina detallan estos estándares para todos los niveles de enseñanza, y para cada una de las disciplinas artísticas que se imparten en el país.

Otros países, como Colombia tienen además definiciones curriculares mucho más específicas, donde se detallan los objetivos de la enseñanza artística para cada nivel. De esta manera, además de las habilidades o competencias que los niños debiesen adquirir con la educación artística, los gobiernos centrales de estos países detallan los contenidos que deben cumplirse en cada nivel de enseñanza, y para cada una de las disciplinas artísticas que se imparten en el país.

Un segundo tema relevante son los estándares de logro o de desempeño que se definen en cada país. **Un estándar de logro o de desempeño determina los niveles de dominio que los alumnos debieran obtener en un determinado tema para considerar que un aprendizaje fue exitoso** (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010).

Algunos países detallan estándares de logro para cada uno de los estándares de contenido propuestos para los diferentes niveles de la enseñanza artística. Colombia es un ejemplo de esta tendencia.

A continuación y a modo de ejemplo se presentan los estándares para la asignatura de música para preescolar, y grados 1°, 2° y 3° de Colombia.

**Cuadro 1.1:**

Contenido	Ejemplo
<b>Estándar de contenido</b>	Desarrollo perceptivo de las propias evocaciones y fantasías sonoras, de las cualidades sonoras de las propuestas musicales de los otros y de la producción musical del contexto particular.
<b>Estándar de logro<sup>19</sup></b>	Evoca y expresa experiencias sonoras y musicales que ha vivido, relativas a su interacción con la naturaleza, con los demás y con la producción musical del contexto cultural.

Fuente: Elaboración propia en base a documento “Escuela Artísticas” de la serie Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Otros países como España y Argentina, definen únicamente estándares de contenido para todas las asignaturas y niveles de enseñanza. A continuación se presenta un ejemplo de cómo se estructura la definición semántica que propone el Ministerio de Educación de España:

**Cuadro 1.2:**

Ciclo	Bloques	Contenidos
<b>Primer Ciclo</b>	Observación Plástica	Observación y exploración sensorial de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico Descripción verbal de sensaciones y observaciones. Curiosidad por descubrir las posibilidades artísticas que ofrece el entorno.

Fuente: Elaboración propia en base a Real Decreto que establece las enseñanzas para la Educación Primaria.

Por otro lado, **casi ninguno de los países revisados define criterios o métodos para medir los niveles de logro recién mencionados.** En Colombia proponen sugerencias de evaluación generales de diferentes contenidos, pero tampoco proponen estándares de evaluación para los logros esperados.

<sup>19</sup>Cada estándar de contenido puede estar asociado a más de un estándar de logro.

Otro tema relevante a considerar es que entidad es la que define el currículum de la enseñanza artística. **En los países con organizaciones más centralizadas, el currículum está definido por una entidad central encargada de la educación, el cual puede ser adaptado por las escuelas.** Este es el caso de España e Italia. En España, por ejemplo los establecimientos deben diseñar sus planes de estudio en base a la definición semántica de las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación, además de los que hayan establecido la comunidad autónoma en la que está inserta. En Italia por su parte, los programas de enseñanza artística fueron aprobados con el Real Decreto 1239, de 19 de junio de 1924, sin embargo, en el transcurso de los años, además de la introducción de algunas regulaciones y experimentaciones, las escuelas han adaptado los programas escolares a su oferta educativa, mediante la introducción de nuevos temas o por la modificación del horario lectivo, por ejemplo.

En estos países existe una definición bastante acabada y específica acerca de los estándares de contenido que deben cumplirse en cada uno de los niveles de enseñanza artística.

En los casos donde la organización es más descentralizada, cada provincia tiene libertad de proponer sus propios estándares, y en la mayoría de los casos las escuelas pueden adaptarlos a su contexto específico. Este es el caso de Canadá y Estados Unidos. En este último país existe una dificultad, pues la enseñanza del arte no está considerada dentro de las pruebas que intentan medir los resultados de los alumnos en función de lo previsto por NCLB, lo que hace que esta se vea como una de las disciplinas con menos importancia en el currículum escolar. En consecuencia, la programación de la enseñanza del arte continúa funcionando en la periferia de las escuelas.

Con la aprobación de la ley NCLB, la enseñanza de las artes visuales fue identificada por el gobierno nacional como una disciplina necesaria a ser enseñada en las escuelas estadounidenses. Según estudios, el objetivo antes mencionado, debe pasar de ser una afirmación bienintencionada a ser una disciplina obligatoria en los currículum de las escuelas públicas del país (Sabol, R. 2010).

### ***iii. Financiamiento de la educación artística***

Los modos de financiamiento pueden afectar directamente la calidad de la educación que se entregue. Pueden influir además en la manera en que las escuelas se organizan y en la libertad que estas tienen para administrar los recursos que reciben.

En todos los países revisados en que la educación artística es una asignatura obligatoria en las escuelas tradicionales, su financiamiento básico está incluido en el presupuesto general de la escuela y no constituye un componente con financiamiento proveniente de fuentes específicas. En los países que funcionan de esta manera y que además poseen una organización política centralizada, la enseñanza artística tiene financiamiento estatal. Es posible que estas escuelas no puedan administrar sus recursos de manera muy flexible, y que los criterios para el gasto de esos recursos sean previamente definidos a nivel nacional. Esto, no quita que en algunos países puedan existir fondos o incentivos específicos para la educación artística.

Las escuelas italianas y españolas cuentan con este tipo de financiamiento estatal. Como se señaló, que las escuelas cuenten con financiamiento estatal no significa que no puedan recibir recursos extra de gobiernos locales o instituciones privadas, como es el caso de los Liceos Italianos. En este país el Estado es el responsable del financiamiento de la parte educacional y administrativa de estos liceos, mientras los gobiernos regionales deben proveer (directamente o a través de un delegado) servicios y asistencia a los estudiantes (comedores, transporte, libros de texto para las escuelas primarias, asistencia social y de salud) sacado de su propio presupuesto. Además deben financiar los planes de construcción y mejoramiento de las escuelas. Estos gobiernos pueden delegar a los provinciales y las municipalidades para que estos provean asistencia y servicios como la calefacción, iluminación, conexión telefónica y mantenimiento de las escuelas

En el caso de los países con organizaciones más descentralizadas, como Canadá, el financiamiento proviene del presupuesto del Ministerio o Departamento responsable de la educación primaria y secundaria de cada jurisdicción. Es posible que estos presupuestos se encuentren mayormente adaptados a la realidad local en la que están las escuelas, pero no se encontró información que avalara esta hipótesis.

En muchos de los países revisados se encontró la presencia de fondos, concursos u otras iniciativas que fomentan proyectos relacionados con la educación artística similares al Fondo Nacional de Escuelas Artísticas chileno. Colombia por ejemplo, cuenta con el Premio Nacional a Escuelas de Formación Artística que beneficia a 5 escuelas nacionales al año, reconociendo experiencias significativas de educación artística del país.

La experiencia canadiense es interesante, pues además de apoyos y fondos estatales, existen instituciones privadas que apoyan la educación artística en diferentes niveles. Así, una parte del financiamiento de grupos de arte comunitarios, centros, galerías, museos y otro tipo de organizaciones que proveen educación artística, se obtiene de

fondos específicos que organizan patrocinadores del mundo corporativo. Otro caso interesantes es el de Colombia, donde un grupo importante de escuelas no formales dependen de universidades, por lo que obtienen su financiamiento a través de este medio.

**Cuadro 1.4: Resumen Análisis Transversal Políticas Educación**

	<b>Centralización de la administración</b>	<b>Institución que diseña las políticas de educación artística</b>	<b>Incorporación obligatoria de Educación Artística en curriculum formal</b>	<b>Educación Artística especializada</b>	<b>Definición de un Marco Curricular para Educación Artística</b>	<b>Definición de estándares de contenido</b>	<b>Financiamiento de la Educación Artística</b>
Canadá	Administración descentralizada	Ministerios de educación de cada estado o provincia.	Sí, en todos los estados	Escuelas de Talento privadas	Sí, definido por gobiernos locales	Sí	Mixto (estatal, local y privado) Fuerte apoyo del sector empresarial.
Colombia	Administración centralizada	Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura del país.	Sí, en todos los niveles de enseñanza	Escuelas Artísticas estatales	Sí, definido por gobierno central	Sí, para todos los niveles de enseñanza. Cuenta además con estándares de logro.	Estatal y universidades. Además cuenta con el Premio Nacional para Escuelas de Formación Artística. Estatal
España	Administración centralizada	Ministerio de Educación nacional	Sí, en todos los niveles de enseñanza	Escuelas Especiales de Música y Danza estatales	Sí, definido por gobierno central	Sí, para todos los niveles de enseñanza.	Estatal
Estados Unidos	Administración descentralizada	Ministerios de educación de	Sí, en la mayoría de los	Escuelas de Talento	Sí, definido por	Sí, para todos los niveles de	Mixto (estatal, local y privado)

---

		cada estado o provincia.	estados	privadas	gobierno central	enseñanza (no son vinculantes)	
Italia	Administración centralizada	Ministerio de Educación nacional	Sí, en algunos niveles de enseñanza	Liceos Artísticos y Escuelas de Bellas Artes estatales	Sí, definido por gobierno central	Sí	Estatal
Argentina	Administración semi centralizada	Ministerio de Educación de la nación y Gobierno de la Provincia	Sí, en todos los niveles de enseñanza	Escuelas con Intensificación en Artes locales	Sí, definido por gobierno central con planes locales	Sí, para todos los niveles de enseñanza	Mixto (estatal y local)

---



## 2. CARACTERIZACIÓN DE LAS ESCUELAS ARTÍSTICAS EN CHILE

Esta sección consiste en una descripción general de los establecimientos que imparten educación artística especializada y de las particularidades que los distinguen de las demás escuelas del país<sup>20</sup>. Para ello, se comparan las tendencias que tienen las escuelas artísticas formales con las demás escuelas del país, las cuales para efectos de este estudio han sido denominadas “Escuelas Regulares”.

### a) ¿Cómo son las escuelas artísticas en Chile?

#### *i. Identificación de escuelas artísticas y distribución geográfica*

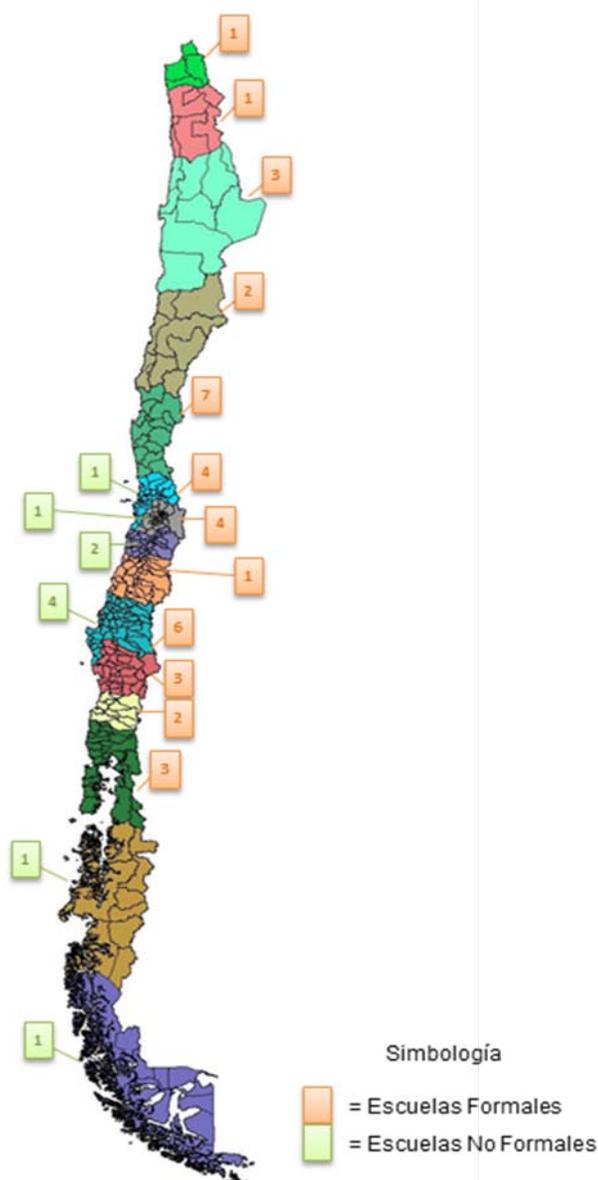
Actualmente existen en Chile 47 escuelas artísticas, de las cuales 37 son formales y 10 son no formales. Esto significa que el 80% de las escuelas artísticas chilenas, correspondientes al primer tipo, imparten el currículum tradicional común a todos los establecimientos educacionales del país, además de la enseñanza de disciplinas artísticas.

Consistentemente con lo señalado en la sección de antecedentes, de las 47 escuelas artísticas del país, 13 se encuentran “en transición” o son escuelas que “fomentan el arte y la cultura”, todas las demás cuentan con “reconocimiento”, condición otorgada por el Seremi de educación de cada región. Del mismo modo, en todas las regiones del país existe al menos una escuela artística. La región que posee más escuelas de este tipo es la de Bío Bío. Por su parte las regiones de Arica, Aysén, Magallanes y Tarapacá solo cuentan con 1 escuela cada una.

---

<sup>20</sup>En los casos en que se analizan datos secundarios se analizan únicamente las tendencias de las escuelas formales pues no es posible incluir a las escuelas “no formales” o que no tienen alumnos propios, ya que estas no cuentan con información en el directorio de establecimientos del Ministerio de Educación. Estos datos incluyen tanto a las escuelas “con reconocimiento” como a las “en transición”

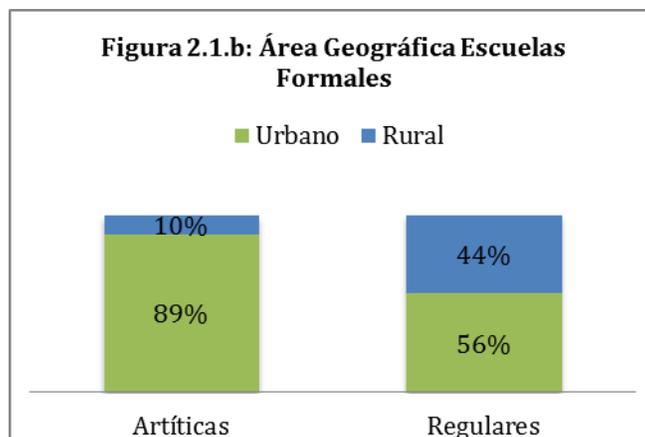
**Figura 2.1.a Escuelas Artísticas Formales y No Formales según Región**



Fuente: Elaboración propia en base a datos entregados por el CNCA.

Una de las características que tiene la educación artística en Chile, es que se trata de un tipo de formación principalmente urbana. Al analizar los datos disponibles para las escuelas formales (para las cuales hay información), la mayoría se encuentra ubicada en sectores definidos como localidades urbanas, encontrándose sólo un 10% de los

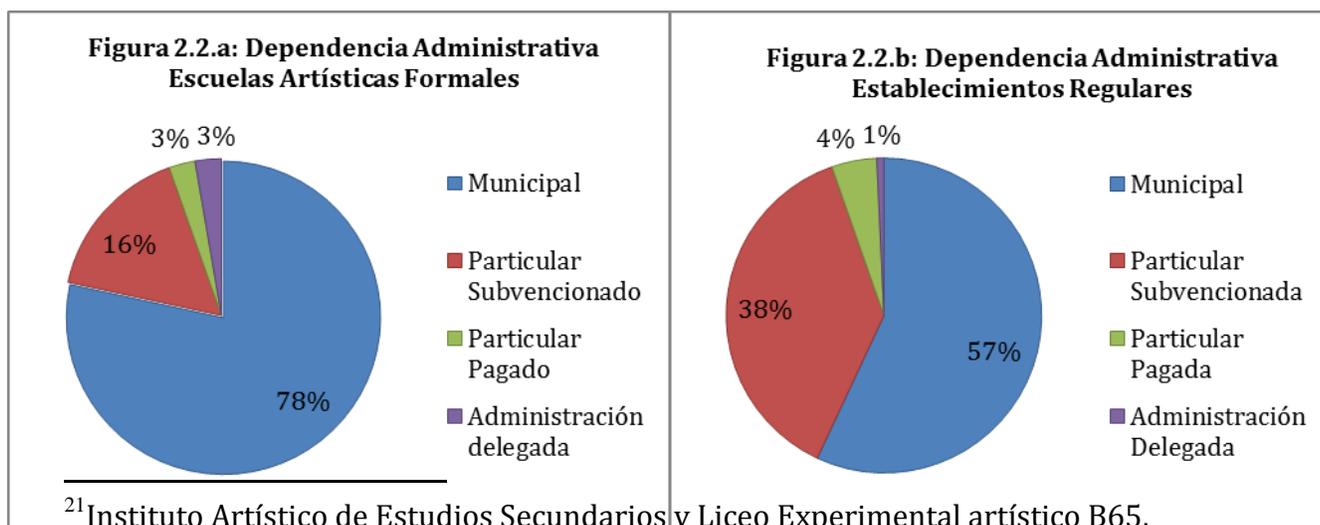
establecimientos en zonas rurales. Esta concentración es más acentuada que la distribución general de establecimientos escolares regulares, donde el porcentaje de escuelas urbanas es bastante menor, alcanzado el 56% (ver Figura 2.2).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

## ii. Dependencia Administrativa

La mayoría de las escuelas formales que al 2011 son reconocidas como artísticas por el CNCA o en proceso de transición a dicha condición, son municipales (78%). Sólo hay un establecimiento particular pagado y uno de administración delegada<sup>21</sup>, ambos de Santiago (ver Figura 2.2.a.). Esta tendencia se asemeja a la distribución por dependencia de las escuelas regulares, donde la mayoría pertenece al sector municipal, aunque en el caso de las escuelas artísticas ese porcentaje es 20% más alto.



<sup>21</sup>Instituto Artístico de Estudios Secundarios y Liceo Experimental artístico B65, respectivamente.

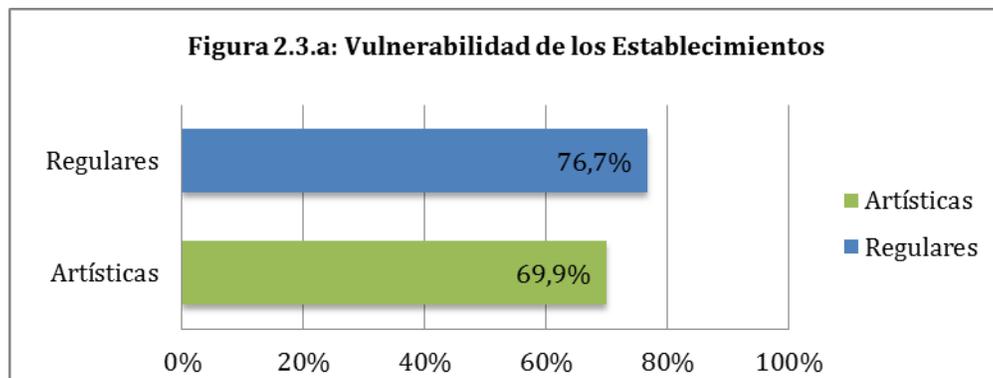
N= 37

N= 9.584

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC.

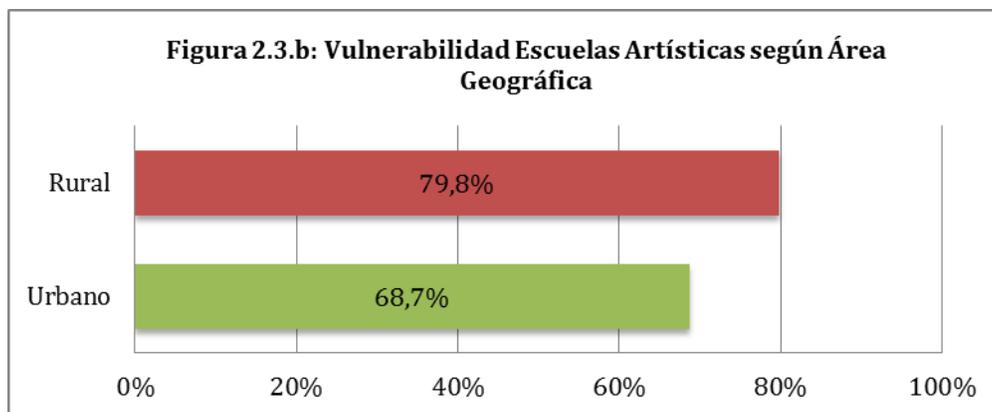
### iii. Vulnerabilidad:

De acuerdo con los datos de la JUNEAEB, el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) de las escuelas artísticas formales es menor que en el caso de las regulares. Mientras que las escuelas regulares tienen en promedio 76,7% de alumnos vulnerables, las escuelas artísticas tienen 70% (ver Figura 2.3.a). La escuela más vulnerable dentro de los establecimientos artísticos formales del país, es la Escuela básica Carabinero Isaías Guevara, donde el 92% de los niños están en situación de vulnerabilidad.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos JUNAEB.

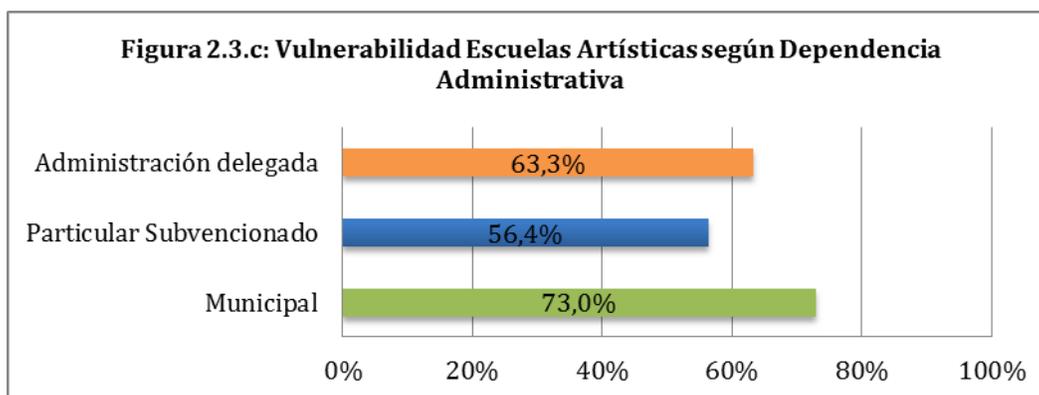
Esta situación de menor vulnerabilidad promedio, posiblemente se vincule con el bajo porcentaje de escuelas artísticas que se desempeñan en zonas rurales. En este sentido, cuando se distingue dentro de las escuelas artísticas formales según área geográfica, se ve que efectivamente las escuelas situadas en sectores de ruralidad presentan un IVE que en promedio es significativamente superior al de las escuelas urbanas. En promedio las escuelas artísticas rurales tienen 12% más alumnos vulnerables en promedio que las escuelas artísticas urbanas (ver Figura 2.3.b)



N= 37

Fuente: Elaboración propia a partir de datos JUNAEB.

Al considerar la dependencia administrativa, se puede señalar que dentro de las escuelas artísticas las más vulnerables son las municipales (con un 73% de alumnos vulnerables, ver figura 2.3.c), en tanto que los que presentan la menor vulnerabilidad promedio son los establecimientos particulares subvencionados, con un IVE de 56,4%<sup>22</sup>.



N=37

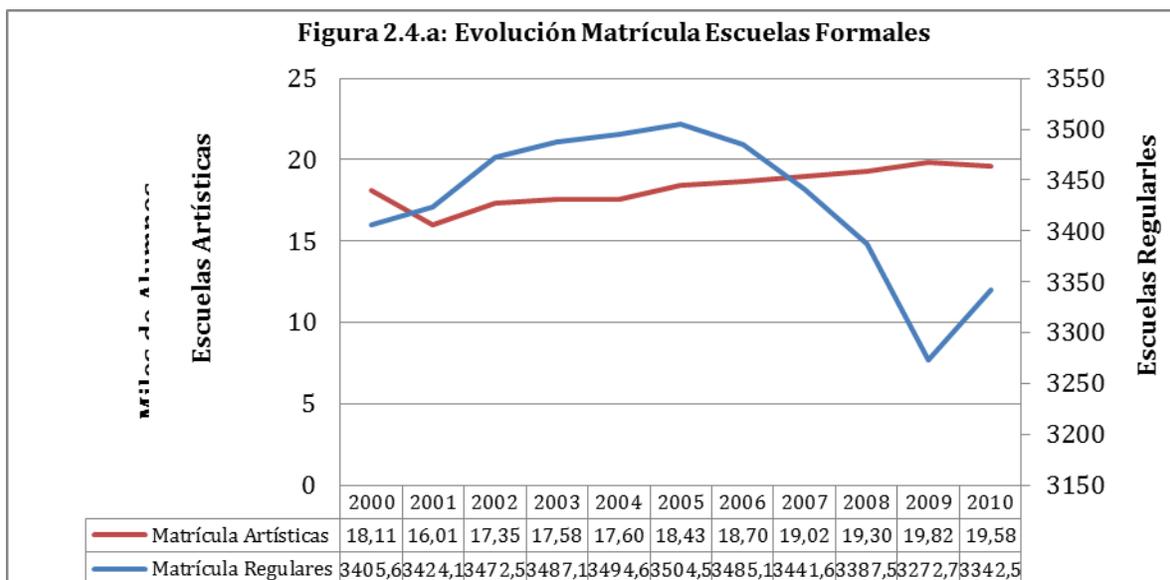
Fuente: Elaboración propia a partir de datos JUNAEB.

#### ***iv. Tendencias de Matrícula***

De acuerdo con los datos más recientemente disponibles, en el año 2010 las escuelas artísticas formales representaban aproximadamente el 0,6% de la matrícula nacional de escuelas regulares del país, con 19.580 alumnos en total.

<sup>22</sup>El establecimiento particular pagado no se incluye en este análisis pues, por su dependencia la JUNAEB no le otorga un Índice de Vulnerabilidad Escolar.

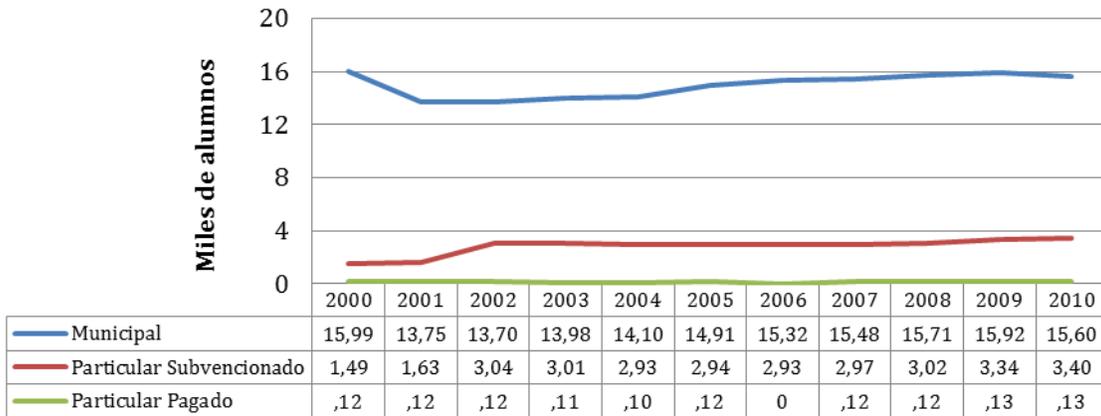
La matrícula de las escuelas artísticas formales ha mostrado una interesante tendencia en los últimos 10 años. Así, en el período comprendido entre 2000 y 2010 se presenta una tendencia al incremento en el número de alumnos de este tipo de establecimientos. Esto contrasta marcadamente con el curso que ha tenido la matrícula en las escuelas regulares, la cual ha disminuido sostenidamente desde 2005, aunque con un leve repunte en la última medición (ver Figura 2.4.a).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

Las tendencias positivas en matrícula aplican tanto para los establecimientos municipales como particulares subvencionados. Esto es especialmente interesante para el caso de los primeros, donde la diferencia respecto de lo que está ocurriendo con las escuelas regulares se hace más fuerte (ver Figuras 2.4.b y 2.4.c). En este sentido, mientras que a nivel nacional la matrícula de establecimientos municipales decae continuamente a partir de 2003, para las escuelas artísticas de esta misma dependencia la situación es la inversa. En cuanto a las escuelas artísticas particulares subvencionadas, en tanto, se ve una tendencia a la alza desde el año 2002. La escuela particular pagada es la única que no ha seguido esta tendencia.

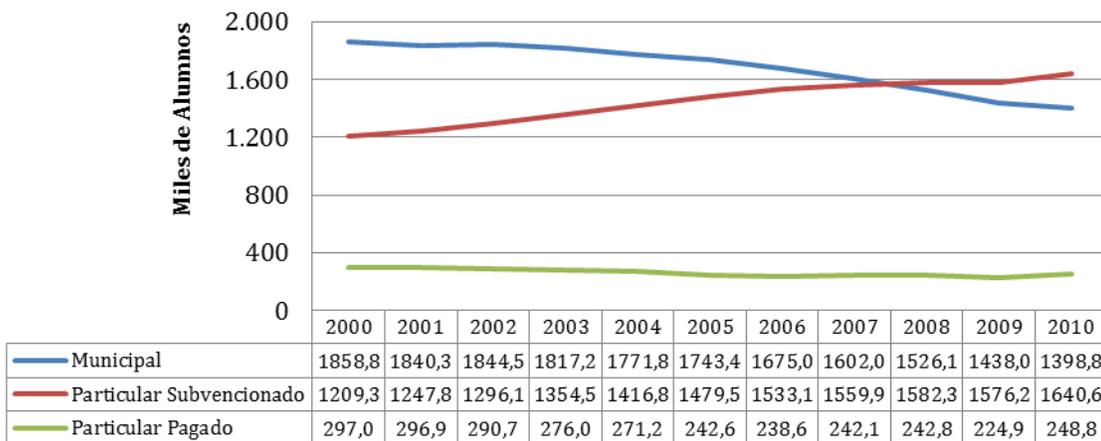
**Figura 2.4.b: Evolución de la matrícula según Dependencia Administrativa Escuelas Formales**



N= 37

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

**Figura 2.4.c: Evolución de la matrícula según Dependencia Administrativa Establecimientos Regulares**



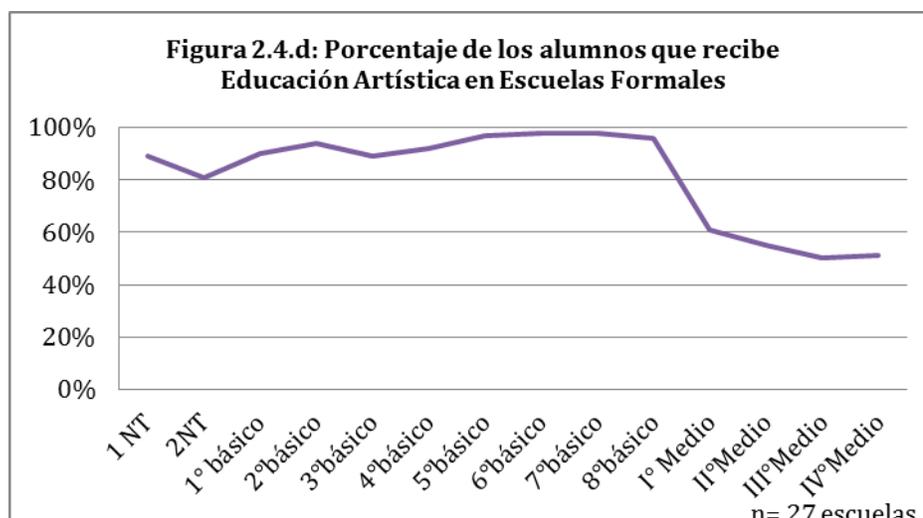
N= 9.584

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

Así, la tendencia de matrícula que muestran las escuelas artísticas en relación a las regulares, puede considerarse **como un primer indicador de éxito de este tipo de enseñanza**. Se trata de escuelas con alta demanda por parte de los estudiantes, lo que puede interpretarse como una señal de **valoración por parte de las familias de la opción educativas que realizan estos establecimientos**.

Para conocer qué porcentaje de los alumnos que asiste a escuelas artísticas efectivamente recibe educación especializada en arte, se incorporaron preguntas al

respecto en la Plataforma Digital de Escuelas Artísticas, las cuales eran distintas dependiendo de si se trataba de escuelas formales o no formales. A las primeras, se les consultó por la matrícula total que tienen en cada nivel de enseñanza, así como también, la matrícula que recibe educación artística especializada en cada nivel. Al calcular la proporción en base a las respuestas, se obtiene que la mayoría de los estudiantes que asiste a escuelas formales recibe educación artística especializada<sup>23</sup>. En educación básica este porcentaje es siempre superior al 80%, mientras que en enseñanza media si bien es menor, de todos modos es siempre mayor a un 50%(ver figura 2.4.d). Cabe destacar que esta disminución en enseñanza media, puede deberse a que a medida que aumentan los niveles de enseñanza y la enseñanza artística se va volviendo más avanzada, las escuelas se ven en la necesidad de contar con recursos profesionales y técnicos de mayor calificación. En este sentido, sería más fácil implementar el curriculum artístico en el ciclo experimental, pues no se necesitan docentes especialistas y la complejidad de los materiales de enseñanza podría ser menor.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de escuelas artísticas.

De acuerdo con lo rescatado en los estudios de caso, la razón por la cual habría alumnos de escuelas artísticas que no participan del aprendizaje de disciplinas específicas sería de tipo práctico. Esta situación se encontró en dos escuelas municipales (una con reconocimiento y una en transición), donde sus directores lo

<sup>23</sup>Estos datos se obtuvieron comparando la cantidad de alumnos que la escuela declara recibiendo educación regular y los datos de la cantidad de alumnos que se encuentran recibiendo educación artística.

atribuyen a la escasez de recursos (económicos, materiales y humanos) de los que dispone la escuela para la educación artística especializada, además del escaso valor que los DAEM de los que dependen le otorgan a este tipo de educación.

Así, hay algunos actores señalan a sus escuelas tienen una inclinación artística, más que ser escuelas artísticas propiamente tales. En palabras de una jefa de UTP:

*“Somos una escuela común con talleres artísticos, pero con un decreto del año 98’ que dice que somos Escuela Artística”* (JUTP, Escuela Formal)

En el caso de las escuelas no formales, se les consultó por el número de alumnos que tenían, según tramo de edad. Ello responde a que en este tipo de establecimientos la estructura de cursos no se presenta en paralelo a los niveles de enseñanza de la educación formal. Los resultados de la plataforma indican que la matrícula se concentra en estudiantes que tienen 11 y 15 años. Dado el carácter de estas escuelas, especializadas en educación artística, optativas y sin alumnos propios, la educación artística que ahí se imparte llega a la totalidad de los niños que concurren.

<b>Hasta 10 años</b>	26,39%
<b>Entre 11 y 15 años</b>	46,35%
<b>Entre 16 y 20 años</b>	23,27%
<b>20 años o más</b>	3,96%

Fuente: Elaboración propia en base a Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

#### **v. Tamaño de los Establecimientos**

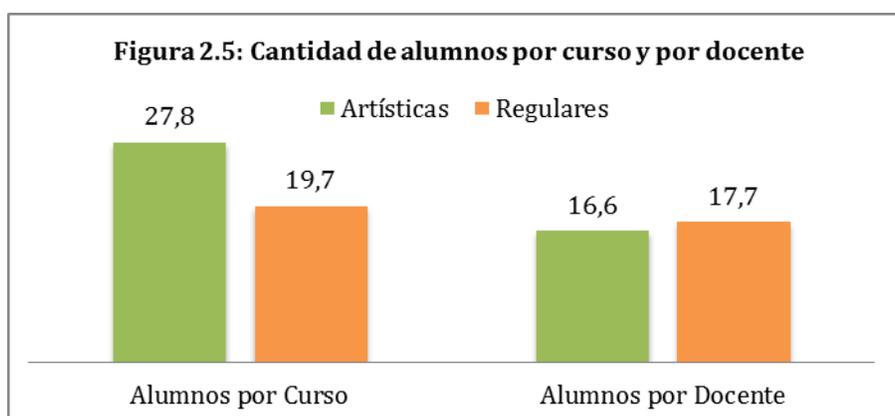
De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación, en 2010 las escuelas artísticas formales tenían en promedio 539 alumnos cada una. La escuela que tiene menos alumnos es la Escuela de Difusión Artísticas de Llanquihue con 68, en tanto que la que concentra más alumnos es el Liceo Mariano Latorre con 1.364.

Las escuelas regulares tienen en promedio 352 alumnos, número bastante menor. Esta diferencia posiblemente esté influida por la menor proporción de establecimientos rurales que hay entre las escuelas artísticas. Se debe considerar que más de 2.000 escuelas en el país declaran tener 20 alumnos o menos, lo que impacta

profundamente este promedio, disminuyéndolo. En este sentido, es difícil señalar con claridad que las escuelas artísticas sean más grandes que las regulares.

Al analizar la cantidad de alumnos por aula, se observa que las escuelas artísticas tienen en promedio 5 alumnos más que las regulares. Prácticamente no existen diferencias entre la cantidad de alumnos por docente en ambos tipos de escuela (ver figura 2.5).

Esto podría leerse como un problema, pues en el estudio de casos los docentes y estudiantes recalcaron la importancia y necesidad de la enseñanza personalizada en el área artística. Se mencionó que los avances de los estudiantes son muy dispares y que en una clase grupal no es posible atender estas diferencias.



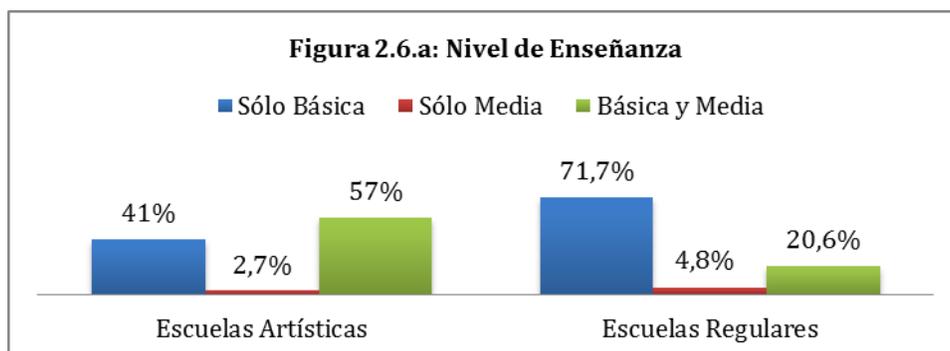
Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC.

## **vi. Niveles de enseñanza**

Más de la mitad de las escuelas artísticas formales imparten educación básica y media, y un 40,5% imparte sólo educación básica (versus la proporción mucho mayor de escuelas regulares que imparten únicamente este nivel, 71,7%). De esta manera el 98% de estas escuelas trabaja con niños menores de 15 años. El 2,7% de estas escuelas imparten únicamente educación media (ver Figura 2.6.a).

Esta mayor tendencia a conformar escuelas que imparten educación en todos los niveles, es consistente con las necesidades asociadas a la formación artística, pues, como reconocen varios de los entrevistados en el estudio de casos, la continuidad de estudios dentro de una misma institución facilita el aprendizaje de una disciplina artística a medida que el alumno transita entre niveles de enseñanza. En este sentido,

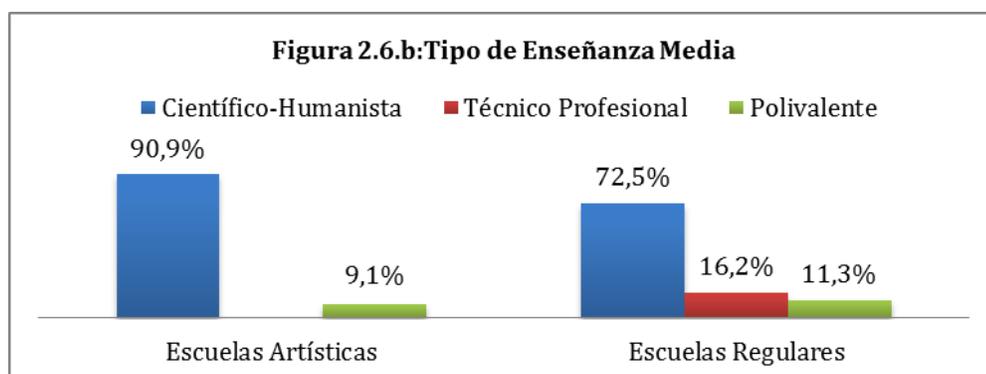
no es de extrañar que casi el 60% de las escuelas artísticas impartan educación básica y media.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

Una amplia mayoría de las escuelas artísticas especializadas del país impartan educación media de tipo Científico Humanista (90,9%) (ver Figura 2.6.b). Este número es bastante mayor al 72,5% de escuelas regulares que impartan este tipo de educación.

No existen escuelas artísticas que impartan únicamente educación Técnico Profesional, mientras que un 16,2% de las escuelas regulares lo hacen. Posiblemente esto se deba a que la enseñanza artística especializada suele impartirse dentro de las horas de libre disposición que permite la educación científico humanista, en tanto que este mismo tiempo está dedicado a la formación de competencias profesionales en el caso de los liceos técnicos.

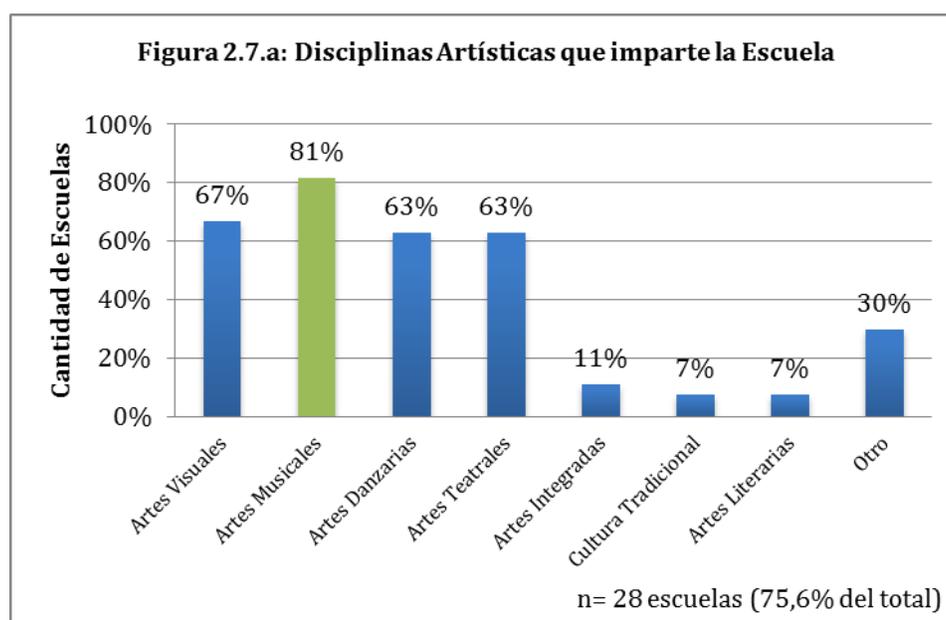


Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

## vii. Disciplinas artísticas impartidas

De acuerdo con el CNCA, son siete las disciplinas que configuran la oferta básica de las escuelas que proveen este tipo de información (éstas pueden adicionar voluntariamente otras disciplinas). Si bien todas ellas forman parte del espectro de oportunidades de aprendizaje que se producen en las escuelas artísticas, hay algunas que se encuentran significativamente más presentes que otras.

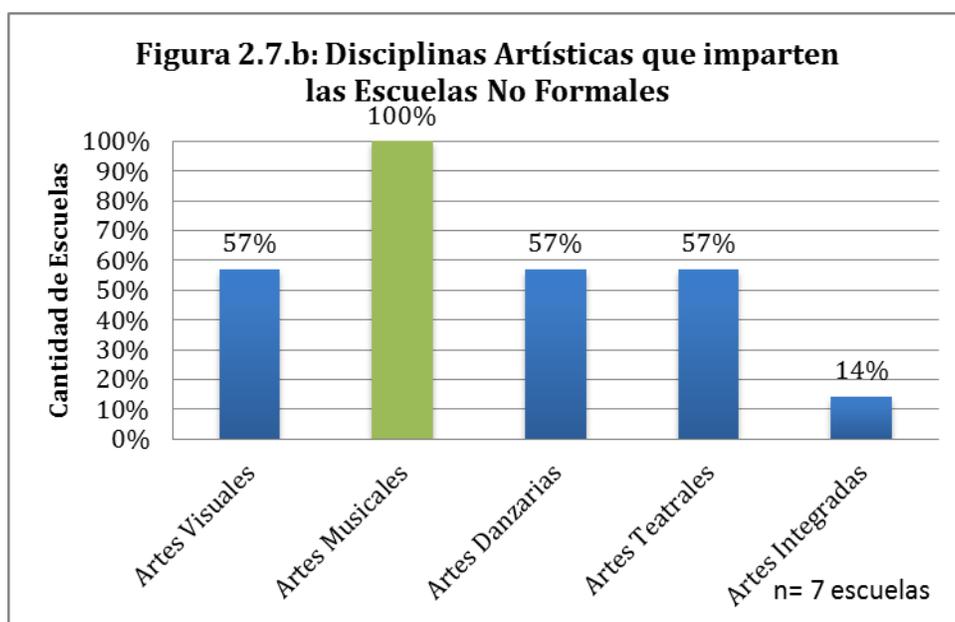
Así, en lo que respecta a las escuelas formales, la disciplina artística que es impartida por el mayor número de establecimientos es Artes musicales (más cuatro quintos, de acuerdo con la información entregada en la plataforma). Le siguen Artes Visuales, Danzarias y Teatrales (ver Figura 2.7.a). En tanto, las disciplinas menos extendidas son artes literarias y artes integradas.



En el caso de las escuelas no formales, la oferta educativa no provee todas las disciplinas contempladas por el CNCA. Así, para los alumnos que no asisten regularmente a una escuela artística formal (sin alumnos propios), **las posibilidades de desarrollar disciplinas artísticas especializadas se ve restringida a una gama bastante menor**. Así, las escuelas que ingresaron a la plataforma<sup>24</sup> declararon en conjunto cinco disciplinas: artes musicales, artes danzarias, artes visuales, artes

<sup>24</sup> La plataforma fue contestada por 7 de 8 escuelas artísticas no formales. En la mayoría de las categorías sólo se tienen respuestas de 6 de estas, pues la primera solo entregó información acerca de las disciplinas y la jornada de la escuela.

teatrales y artes integradas siendo la primera de ellas la que alcanza la mayor cantidad de menciones, pues todas las escuelas la imparten. (ver Figura 2.7.b)



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma de Escuelas Artísticas.

### b) ¿Cómo se constituyeron estos establecimientos en escuelas artísticas?

A través del estudio de casos se indagó en la manera en que estos establecimientos se constituyeron como escuelas artísticas con reconocimiento del CNCA o en “escuelas que fomentan el arte y la cultura”. Al respecto se encontraron tres patrones, los cuales se encuentran directamente asociados a la clasificación que han adquirido las escuelas en el CNCA.

Un primer grupo, se compone de establecimientos formales cuya existencia es de larga data (50 o 60 años), que comenzaron como escuelas que impartían talleres artísticos en algunos casos en complemento a la enseñanza regular y en otros en modalidad de centro cultural. Estos establecimientos dedicaron esfuerzos fuertes y sostenidos en el tiempo para convertirse en “Escuelas Artísticas”, condición que alcanzaron varias décadas después, con el reconocimiento por parte del Consejo.

El segundo grupo, compuesto por establecimientos formales, municipales y que imparten educación básica, también tiene su origen hace varias décadas. Sin embargo, en estas escuelas no existía inclinación por el área artística hasta la reciente llegada de algún director que quiso imprimirle dicho sello. En estos casos el proyecto del nuevo

director se convirtió en una postulación al CNCA que les confirió la condición de “escuelas en transición o que fomentan el arte y la cultura”.

El tercer grupo de escuelas, comprende a las no formales. Ellas tienen una larga tradición en impartir talleres artísticos de manera profesional y, al igual que las del primer grupo, cuentan con el reconocimiento del CNCA hace varios años.

De las escuelas que ingresaron a la Plataforma Digital para Escuelas Artísticas<sup>25</sup>, una amplia mayoría de las escuelas formales declara que el establecimiento fue fundada antes de 1950 (ver Tabla 2.b.1)<sup>26</sup> La escuela formal que declara haberse formado hace menos tiempo lo hizo en 2005. En el caso de las escuelas no formales, la mitad declara haberse fundado después del año 1983 (ver Tabla 2.b.2). La escuela no formal más reciente se formó en el año 2000.

<b>Antes de 1950</b>	51,9%
<b>Entre 1951 y 1968</b>	7,4%
<b>Entre 1969 y 1986</b>	25,9%
<b>Después de 1987</b>	14,8%

<b>Antes de 1950</b>	33,3%
<b>Entre 1951 y 1966</b>	0%
<b>Entre 1967 y 1982</b>	16,7%
<b>Después de 1983</b>	50,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

Al preguntar a las escuelas desde qué año imparten educación artística se observa que más de la mitad de las escuelas formales comenzaron a hacerlo después de 1990 (ver Tabla 2.b.3). En el caso de las escuelas no formales la mitad comenzó a hacerlo después de 1985 (año bastante cercano al de la fundación de estas instituciones) (ver Tabla 2.b.4)

<sup>25</sup>En esta sección, se recodificaron los años en terciles a través de la recodificación automática del programa SPSS. Esto hace que las tablas tengan diferentes unidades de medida.

<sup>26</sup>Es posible que estos datos se encuentre distorsionado porque un gran grupo de las escuelas declararon 1900 como el año de fundación de la escuela, o como el año en que comenzaron a impartir educación artística o de reconocimiento del CNCA, ya que no se podía marcar un año anterior a este, o porque las escuelas no conocían el dato y dejaron la opción “1900” que aparecía por defecto.

<b>Tabla 2.b.3: Año desde el que imparten Educación Artística Escuelas Formales</b>	
<b>Antes de 1950</b>	22,2%
<b>Entre 1951 y 1970</b>	3,7%
<b>Entre 1971 y 1990</b>	22,2%
<b>Después de 1990</b>	51,9%

<b>Tabla 2.b.4: Año desde el que imparten Educación Artística Escuelas No Formales</b>	
<b>Antes de 1950</b>	33,3%
<b>Entre 1951 y 1967</b>	0%
<b>Entre 1968 y 1984</b>	16,7%
<b>Después de 1985</b>	50,0%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

Por otro lado, una amplia mayoría de las escuelas declaran que obtuvieron el reconocimiento del CNCA después de 1991 (ver Tabla 2.b.5) Llama la atención que un tercio de las escuelas declare haber obtenido el reconocimiento antes de 1950, considerando que el FNEA fue creado en 1995. En el caso de las escuelas no formales el 100% de las escuelas declara haber recibido el reconocimiento después de 1988.

<b>Tabla 2.b.5 Año Reconocimiento CNCA Escuelas Formales</b>	
<b>Antes de 1950</b>	33,3%
<b>Entre 1951 y 1970</b>	0%
<b>Entre 1971 y 1990</b>	0%
<b>Después de 1991</b>	66,7%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

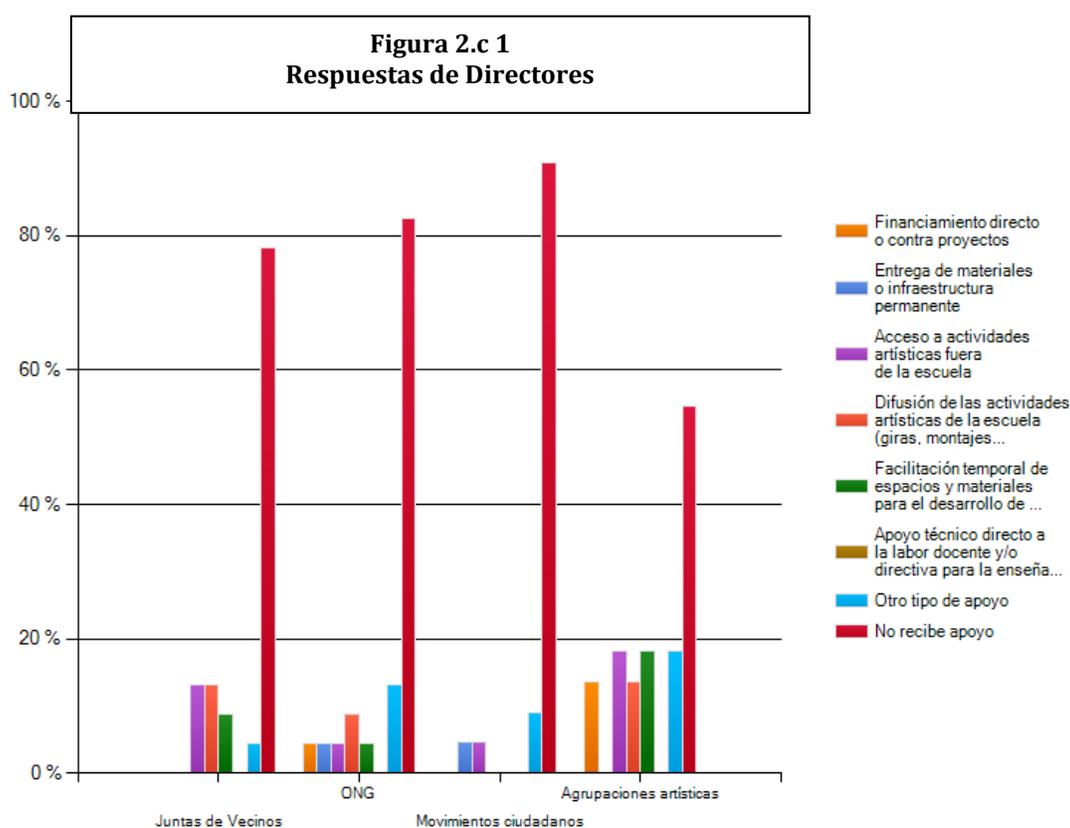
### **c) ¿Cómo se vinculan estas escuelas con la comunidad y con otras instituciones y organizaciones?**

Uno de los temas de interés para el estudio, consistió en indagar en los vínculos que establecen las escuelas artísticas con otras instituciones u organizaciones locales. El objetivo, es aprender sobre las redes que establecen este tipo de establecimientos y en qué medida éstas se convierten en una fuente de recursos para fortalecer la

enseñanza o para encontrar espacios de difusión artística. Así, se le preguntó a los actores escolares por el apoyo que reciben de organizaciones comunitarias (juntas de vecinos, ONGs, movimientos ciudadanos y agrupaciones artísticas) y de instituciones externas (sostenedor, oficinas municipales, CNCA, empresas, universidades u otras instituciones artísticas), buscando diferenciar qué tipo de apoyo reciben de cada una de estas entidades.

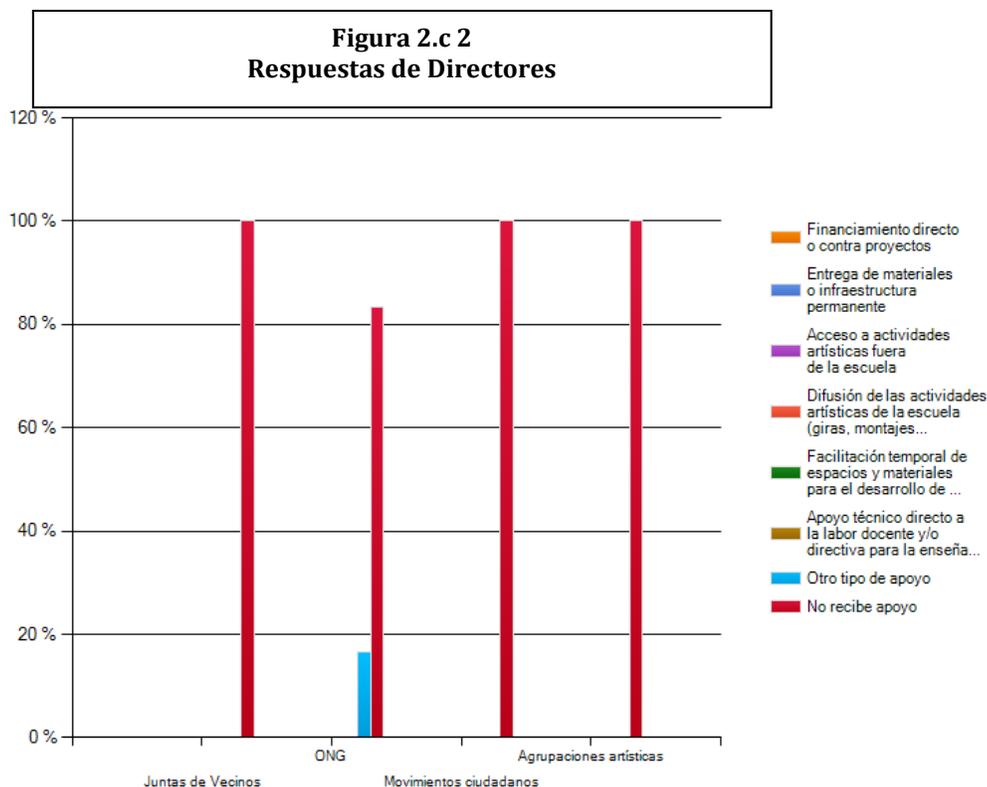
Los resultados de la encuesta muestran que, en términos generales, **el apoyo con el que cuentan las escuelas artísticas tanto por parte de organizaciones comunitarias como de otros agentes externos, es bastante bajo. La excepción, estaría dada por la participación que tienen de sus sostenedores y del CNCA.**

En este sentido, en lo que respecta a las organizaciones comunitarias, cerca de la mitad de los directores de escuelas artísticas formales (54,5%), declara no recibir apoyo de Agrupaciones Artísticas, un 78,3% declara no recibir apoyo de Juntas de Vecinos, mientras que un 82,6% no recibe apoyo de ONG (ver Figura 2.c.1).



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas.

En el caso de los directores de escuelas artísticas no formales, la falta de apoyo es aún más marcada. La totalidad de estos directores dice no haber recibido apoyo de ninguna organización, a excepción de las ONG en donde sólo el 16,7% recibe algún tipo de apoyo (ver Figura 2.c.2)

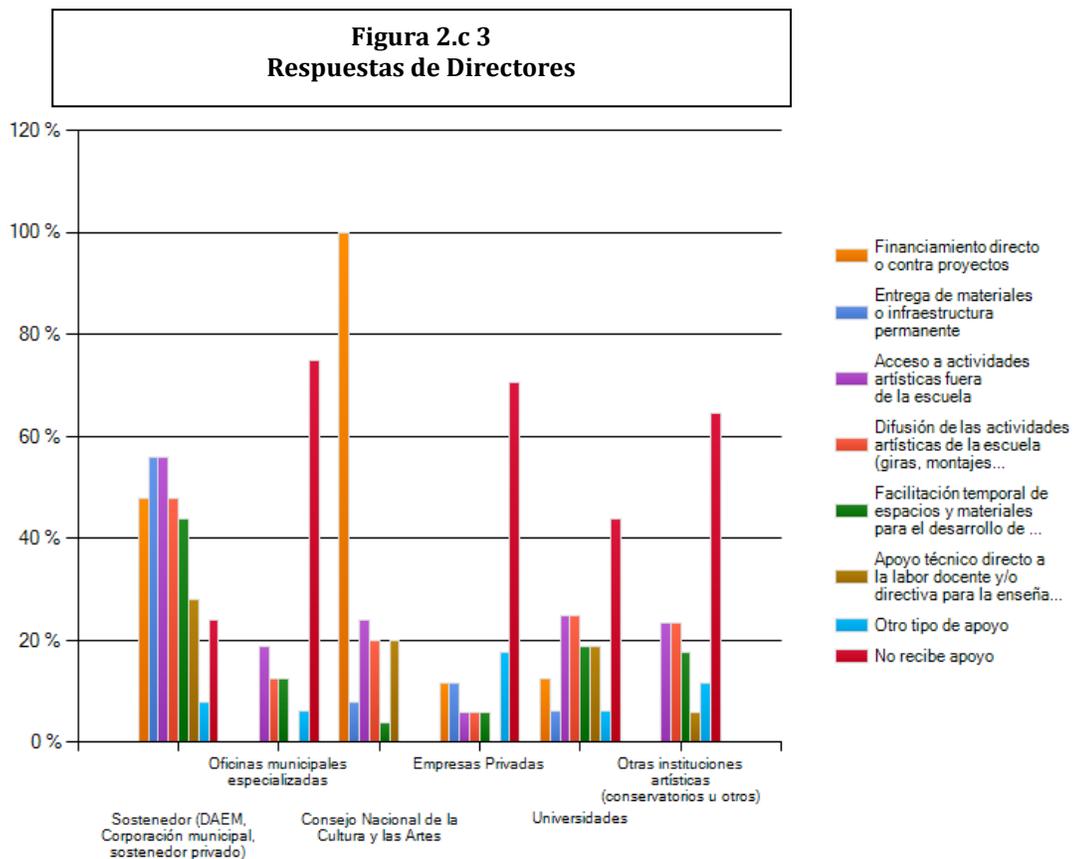


Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas.

En cuanto a aportes institucionales, tanto los directores de escuelas artísticas formales como no formales, manifiestan un bajo apoyo.

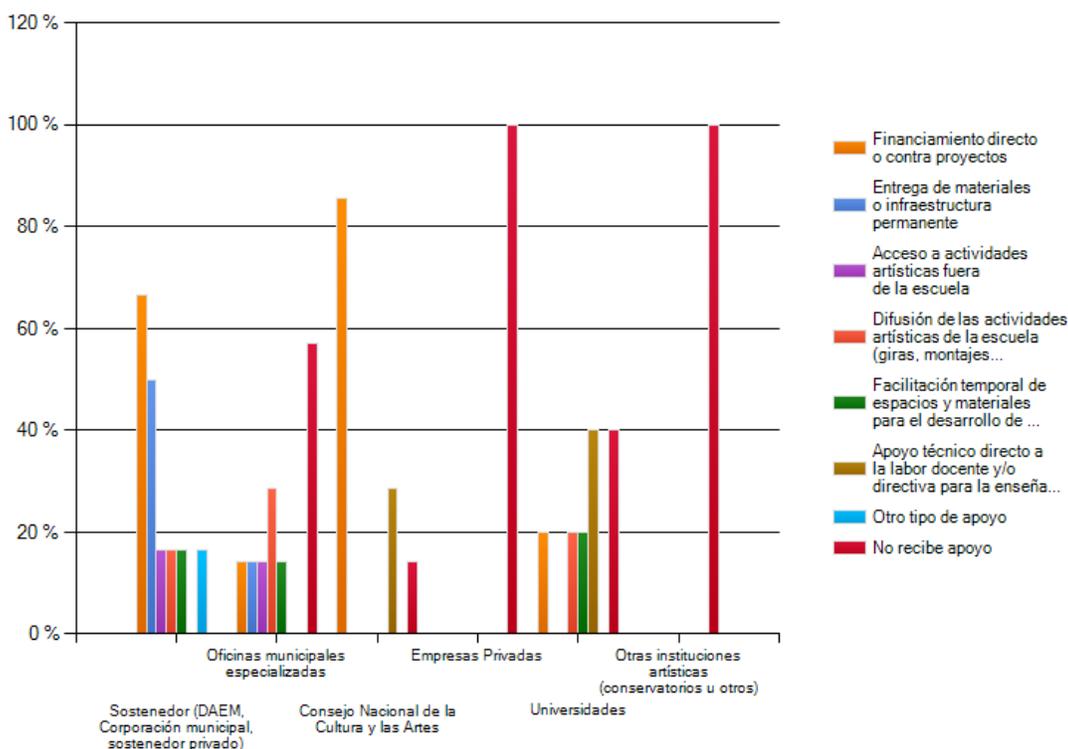
Una tendencia distinta se observa al preguntar a las escuelas por el apoyo que reciben del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), el cual es reconocido por todas las escuelas formales por el aporte que realiza en términos financieros (ver Figura 2.c.3). Los directores de escuelas no formales, señalan en un 85,7% contar con apoyo en la forma de financiamiento directo o contraproyectos y un 28,6% a través de apoyo técnico directo a la labor docente y/o directiva para la enseñanza artística especializada (ver Figura 2.c.4)

El sostenedor (DAEM, corporación municipal, sostenedor privado), en tanto, también es identificado por un porcentaje importante de escuelas como una institución que brinda apoyo. Así, un 56% de los directores de escuelas formales declara recibir apoyo de esta institución tanto a través de la entrega de materiales e infraestructura permanente, como de apoyo en el acceso a actividades artísticas fuera de la escuela. Del mismo modo, 48% de los directores de escuelas formales y un 66,7% de las no formales señalan recibir apoyo de su sostenedor tanto a través de financiamiento directo o contraproyectos, como en la difusión de las actividades artísticas de la escuela.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas.

**Figura 2.c 4**  
**Respuestas de Directores**



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas.

Sin embargo, los estudios de caso reflejaron que **especialmente en las escuelas municipales existe una fuerte crítica al apoyo entregado por el sostenedor**. Esto ocurre tanto para las escuelas formales como para las no formales. Los entrevistados destacan que sus sostenedores no comparten la visión de estas escuelas ni entienden su proyecto artístico. Esto se traduce en que, al momento de asignar recursos o plantear exigencias a las escuelas, no consideran la condición artística de la escuela como un factor relevante. Un estudiante de una escuela formal expone: *“Somos un cacho para la municipalidad, porque nosotros somos el único liceo artístico de la región, reconocido. Y un liceo artístico requiere muchos recursos, y somos un gasto, y nos han dicho en la municipalidad en la cara, -y cómo pueden tener un profesor para 15 alumnos’-, del DAEM”* (Estudiante Escuela Formal)

El director de otra escuela de dependencia municipal comenta: *“Nosotros tenemos nuestro plan y decimos, -más horas de matemática y más horas de piano-. Y el DAEM llega y nos da plata para matemática, pero no para piano. Si nosotros decimos -dinero*

*para colocar biografías de artistas en cada sala-, -no, les vamos a colocar resmas de hojas-, y deberían darnos todo, si es nuestro plan". (Director Escuela Formal).*

De acuerdo con los entrevistados, para el sostenedor no sería rentable impartir educación artística especializada por los altos costos que esta implica en la adquisición de materiales, infraestructura y recursos humanos especializados. La formación artística tendría características distintas a la enseñanza de otros contenidos, por lo que requeriría de un menor número de alumnos por profesor y de recursos especializados. Los actores señalan al respecto que por parte del sostenedor no habría disposición para financiar la construcción de espacios físicos para la enseñanza artística, o bien, una dotación docente superior a la de otros establecimientos y que permita que los profesores trabajen enseñando arte a un número reducido de alumnos.

Otro tema relevante que se trató durante los estudios de caso, refiere a los vínculos que establecen las escuelas artísticas con otras instituciones, con fines de colaboración. Consistentemente con lo observado en los datos, los actores entrevistados en el estudio de casos suelen declarar **la ausencia vínculos sistemáticos entre las escuelas y otras instituciones y organizaciones**. Al respecto se observaron dos excepciones, ambas escuelas formales. Una de ellas cuya administración depende de una Universidad y otra que recibe aportes constantes de una empresa local.

En el primer caso la Universidad aporta con algún tipo de apoyo técnico a la escuela. De esta manera el director del establecimiento señala:

*"La elección de los profesores lo hace la Universidad. Profesores de excelencia. Como ocupamos los espacios de la Universidad, en el recreo hay una mezcla de jóvenes, porque toda la parte musical se hace al otro lado" (Director Escuela Formal)*

En el segundo caso dichos aportes se materializan en la entrega de equipamiento e infraestructura:

*"Sí, tenemos vínculos con el sector privado, con la empresa privada, por ejemplo ahora tenemos un contacto muy bueno con INDUMAC que es mobiliario de escuelas, y el dueño siempre está haciendo donaciones o instrumentos. Él nos abasteció toda la escuela de nuevo (Director Escuela Formal).*

La única modalidad de vínculo que apareció en la mayoría de las escuelas, formales y no formales, refiere a instituciones y organizaciones que las contactan para solicitar que los alumnos presenten números artísticos en actividades o celebraciones:

*“En la parte de difusión nos vinculamos con la comunidad, tenemos muchas agrupaciones artísticas y nos piden muchas presentaciones, organismos, ONGs, gobierno, nos piden que aportemos con presentaciones, este año ha sido muy poco, el año pasado también por el terremoto. Yo soy el director musical de la orquesta del colegio, y nos piden de muchas partes de la región, y fuera de la región, es todo gratuito”.* (Docente Música, Escuela Formal)

El carácter gratuito de estas presentaciones es transversal a las escuelas visitadas. Sin embargo, se suelen exigir condiciones mínimas para el desempeño de los estudiantes:

*“Si pedimos ciertos requisitos, por ejemplo el traslado. Es lo mínimo que nosotros podemos pedir, por razones de seguridad y por el asunto de los instrumentos musicales. Y una colación para los niños también porque hay veces que tienen que permanecer bastante rato en estos eventos. Pero no cobramos, si la institución nos quiere dar algún aporte, es bienvenido. Pero generalmente lo que se pide es eso: el traslado y la colación para los alumnos y el profesor que vaya a cargo”* (Directora, Escuela No formal)

Al preguntar por la relación que existe entre las escuelas artísticas y su entorno cercano, las respuestas apuntan a **una relación poco fluida con la comunidad en que estas están insertas**. De todas maneras, las escuelas formales que imparten únicamente enseñanza básica participan en las actividades abiertas a la comunidad, y se presentan en espacios públicos locales. Un ejemplo de esto lo entrega una entrevistada:

*“Acá hay varias fiestas que se realizan en la comuna: de la Virgen y de la Vendimia. Los chiquillos se van preparando durante el año para las presentaciones, y son bien bonitas. Yo tengo entendido que siempre preguntan con qué nos van a sorprender este año, pero la escuela es la encargada. Esas presentaciones se van haciendo en las mismas clases”* (Docente educación básica, Escuela Formal)

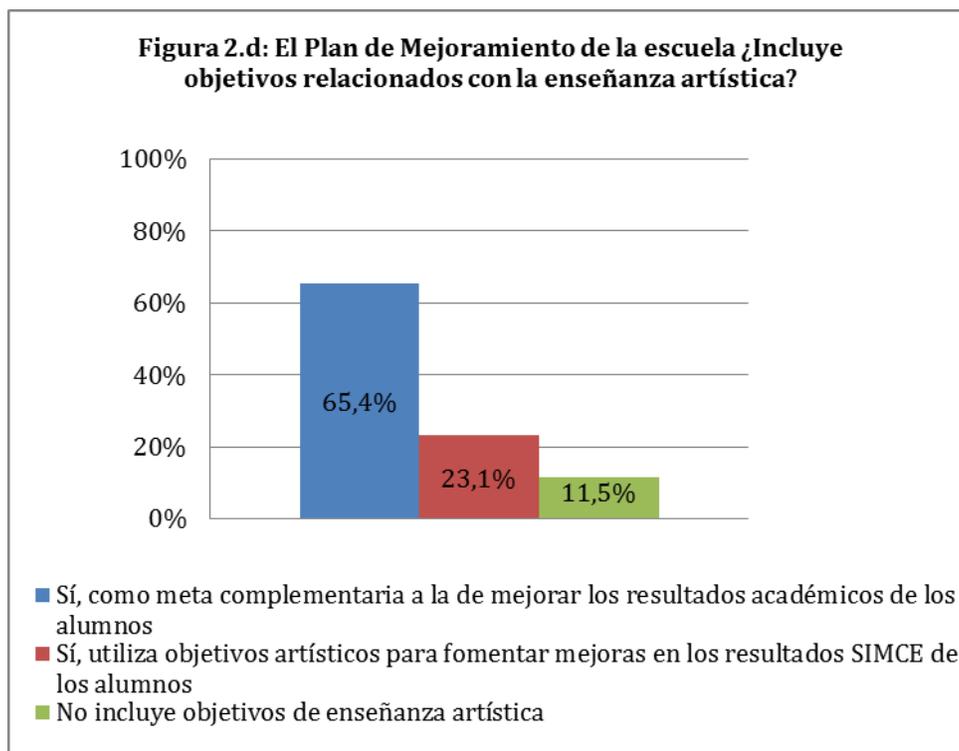
Dentro de la comunidad **el vínculo más fuerte que existe es con los apoderados de los estudiantes que asisten a sus escuelas**, pues las escuelas realizan actos o presentaciones artísticas para los padres y apoderados al menos de manera anual en la que muestran los avances y aptitudes artísticas de los estudiantes.

## d) ¿Cómo participan las escuelas artísticas de la política educativa?

### i. Subvención Escolar Preferencial

Según los datos obtenidos de la Plataforma Digital para Escuelas Artísticas, un 75% de las escuelas formales recibe Subvención Escolar Preferencial. Las escuelas declaran que en promedio tienen 171 alumnos prioritarios, considerados hasta 7º básico.

Por su parte, dentro de las escuelas que reciben subvención SEP, el 88,5% de estas declara que su Plan de Mejoramiento Escolar incluye objetivos relacionados con la educación artística. La gran mayoría de las escuelas lo ha incorporado como meta complementaria a las mejoras en los resultados académicos de los alumnos (ver Figura 2.d)



Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

Por su parte, el 46,2% de las escuelas declara haber recibido algún tipo de asistencia técnica para la educación artística especializada. Es preciso señalar que esta asistencia técnica puede haber sido financiada con SEP o con otros recursos (como el FNEA).

## *ii. JEC<sup>27</sup>*

En el caso de las escuelas formales un 96% de estas tiene Jornada Escolar Completa, mientras sólo un 4% cuenta con doble jornada. Por su parte, el 86% de las escuelas no formales revisadas tiene jornada de mañana y tarde, y un 14% funciona únicamente jornada de tarde.

### **3. EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y RESULTADOS**

Existen diversas maneras de medir el éxito de una escuela artística. Mientras algunas escuelas pueden considerar como exitoso el obtener buenos resultados académicos, en otros casos un indicador de logro puede ser el porcentaje de alumnos que siguen estudios artísticos profesionales o la cantidad de actividades artísticas en las que participa la escuela.

En este apartado se presentan algunas definiciones de éxito que los mismos actores otorgan a la educación artística, complementado con la descripción del desempeño en algunos de estos resultados, tales como destino de los alumnos de este tipo de establecimientos, las actividades que se realizan y de los resultados académicos de los estudiantes.

#### **a. Sentido de la educación artística**

Al indagar en lo que los actores de las escuelas artísticas consideran como un resultado exitoso, se observan resultados diferentes dependiendo del tipo de escuela. Así, los docentes y directores de escuelas formales en su mayoría consideran que **una escuela artística exitosa debe en primer lugar contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje escolar de los estudiantes**. Esta tendencia es mucho más marcada en el caso de los directores, pues el 68% de ellos opina de esta manera.

Así, los resultados académicos son puestos al centro de la labor educativa de las escuelas. Posiblemente, esto se encuentre vinculado con los incentivos que la política educativa pone para el mejoramiento en la prueba SIMCE (p.e. la SEP autoriza el cierre de escuelas que no alcancen las metas de aprendizaje propuestas en su plan de mejoramiento, las cuales son medidas en SIMCE) y la valoración social que reciben las escuelas formales al mejorar sus puntajes.

---

<sup>27</sup> Información obtenida de Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

En el caso de las escuelas no formales existe otra tendencia. La mayor parte de los directores y docentes de este tipo de establecimientos considera que **una escuela artística exitosa es aquella que contribuye a que los alumnos puedan mejorar su manera de relacionarse con su entorno cercano y la sociedad en general** (ver Tabla 3.a.1)

**Tabla 3.a.1: ¿Qué resultados caracterizan a una escuela artística exitosa en primer lugar?**

	Directores Formales	Directores No Formales	Coordinadores artísticos	Docentes Formales	Docentes No Formales
Que los alumnos logren apreciar e interpretar estéticamente el entorno en el que viven	8%	0%	8%	10%	8%
Que los alumnos logren un desempeño destacado en distintas expresiones del arte	4%	14%	<b>38%</b>	17%	23%
Que los alumnos logren traducir su desarrollo artístico en mejores resultados de aprendizaje escolar.	<b>68%</b>	29%	31%	<b>38%</b>	21%
Que los alumnos puedan mejorar su manera de relacionarse con su entorno cercano y la sociedad en general	16%	<b>43%</b>	23%	22%	<b>37%</b>
Otro resultado ¿cuál?	4%	14%	0%	13%	11%

Fuente: Elaboración Propia en base a datos obtenidos de encuesta digital para escuelas artísticas.

Al analizar cuál es el objetivo de la escuela en primer lugar, se observa concordancia con la percepción de éxito de la educación artística que tienen los actores de estas escuelas. Una vez más, las escuelas formales centran sus esfuerzos en mejorar los resultados académicos de sus alumnos (ver Tabla 3.a.2). Así, el desempeño académico es identificado como objetivo principal por un porcentaje de escuelas significativamente mayor al de quienes declaran metas directamente vinculadas con la interpretación del arte o el desempeño destacado en alguna expresión artística. En este sentido, la formación de los alumnos en disciplinas artísticas es percibida por la

mayoría de los directores, coordinadores y parte importante de los docentes de escuelas formales, **como un medio para el logro de otros aprendizajes y no necesariamente como un fin.**

**Tabla 3.a.2: ¿En cuál de los siguientes objetivos de la educación se pone mayor énfasis en este establecimiento?**

	Directores Formales	Directores No Formales	Coordinadores artísticos	Docentes Formales	Docentes No Formales
Que los alumnos logren apreciar e interpretar estéticamente el entorno en el que viven	0%	0%	0%	6%	6%
Que los alumnos logren un desempeño destacado en distintas expresiones del arte	4%	14%	23%	22%	<b>35%</b>
Que los alumnos logren traducir su desarrollo artístico en mejores resultados de aprendizaje escolar.	<b>76%</b>	29%	<b>54%</b>	38%	18%
Que los alumnos puedan mejorar su manera de relacionarse con su entorno cercano y la sociedad en general	16%	<b>43%</b>	15%	20%	29%
Otro resultado	4%	14%	8%	13%	13%

Fuente: Elaboración Propia en base a datos obtenidos de encuesta digital para escuelas artísticas

Al indagar en las percepciones de éxito y en el sentido que las escuelas artísticas chilenas le otorgan a la educación artística a través del estudio de casos, emergieron nuevas categorías. La mayoría de los entrevistados considera que una educación artística exitosa debe contribuir al “desarrollo integral” de los estudiantes. Se observa una visión consensuada del **principal objetivo de la escuela: la formación integral de los niños, niñas y adolescentes donde el arte ocupe un lugar privilegiado.** Al

igual que lo arrojado por la encuesta, los estudios de caso dan cuenta de que en las escuelas artísticas se utiliza **una justificación más contextualista de la enseñanza del arte, pues se la concibe más como una herramienta para el desarrollo general de los estudiantes**, de manera que puedan desenvolverse exitosamente en cualquier área a la que se dediquen, que como un camino para la formación de artistas profesionales.

Uno de los directores entrevistados, lo resume de la siguiente manera:

*“La idea es formar alumnos y alumnas en forma integral, fortalecer el desarrollo personal con una enseñanza científica y hacia el mundo de la música. El desarrollo del pensamiento y el cultivo de la música.”* (Director Escuela Formal).

A pesar de esto, algunos de los entrevistados señalan que el ideal es que los alumnos se conviertan en artistas, pero sin embargo, reconocen que la probabilidad más alta es que sigan otros caminos. Un profesor de música explicita:

*“La misión es educar en base al arte, que todos los chicos que están estudiando acá, tengan una visión del arte más amplia. Lo ideal sería que los chicos de acá, estudiaran una carrera artística, fueran artistas, pero es bonito también que estudie medicina o leyes y sepa entender o tocar un instrumento”* (Profesor de Música, Escuela Formal)

A pesar de que existe el acuerdo de la utilización del arte como herramienta para el desarrollo de los estudiantes en todas las escuelas, existe un grupo de establecimientos que están más orientados a la profesionalización del área artística. De esta manera, sus actores declaran que lo ideal es que los alumnos sigan estudios artísticos de manera profesional y que dediquen sus vidas a esto, pero también reconocen que el arte les entregará herramientas positivas en el camino que elijan.

Dos de las escuelas visitadas cumplen con este perfil, ambas poseen educación media y sus áreas artísticas son enseñadas por docentes con altos grados de especialización (aunque no necesariamente pedagogos). Todos los estudiantes de estos establecimientos reciben educación artística, y a medida que avanzan en los cursos, van teniendo clases más especializadas en algún área previamente seleccionada por ellos.

Otras de las escuelas visitadas, presentan una visión menos profesionalizante del arte, y enfatizan la labor de la *eduarts* en el desarrollo de sus alumnos. Uno de los directores comenta:

*“La misión tienen que ver más que nada con la formación de los alumnos en forma integral, y la formación artística para que se puedan desenvolver en el futuro con alguna vocación”. (Docente Escuela Formal)*

En general, las escuelas que presentan este discurso parecen ser menos exigentes en las materias artísticas y presentan mayores grados de integración entre esta área y la de formación general.

Otro elemento interesante que se observó en las escuelas formales visitadas, es la idea de que **la edwarts contribuye a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales**. Esta idea se rescató en dos de las escuelas, en un caso se utiliza este tipo especial de educación para apoyar la enseñanza a niños con problemas de conducta y aprendizaje, en el otro caso como un componente fundamental de proyecto de integración de la escuela (de niños con síndromes de Down o Asperger, en concreto). A este respecto, una apoderada comenta:

*“La más chiquitita tenía un problema de sordera, y en el liceo no se dieron cuenta de eso, entonces como que no aceptaron lo que yo les decía y mi chica las letras las confunde, entonces acá la niña que estaba me dijo ‘Ella tiene un problema fonoaudiológico’. Y ahora ha tenido un cambio enorme, participan en todo” (Apoderada Escuela Formal)*

En las escuelas no formales se observa una **tensión entre la opción de privilegiar la incorporación y formación de alumnos con aptitudes artísticas destacadas y la idea de incluir a todo tipo de alumnos para acercar el arte y la cultura a la comunidad**, lo que da cuenta de la tensión que existe en el sentido que le otorgan a la educación artística. En el primer caso, se privilegiaría la visión de que una escuela artística exitosa es una en la cual se formen talentos artísticos, mientras en la segunda la educación artística es vista como un medio de integración social y de difusión cultural.

Al menos en el discurso, en ambas escuelas se observó que se privilegia la incorporación de todo tipo de estudiantes que estén interesados en el arte. A este respecto, la directora de una de estas escuelas expone:

*“Yo suspendí todo lo que fueran estos casting, audiciones, las saqué, porque aquí no estamos buscando estrellas, tenemos abierto el centro para los niños que tienen inquietudes, y estamos formando personas, y si te sale alguien eximio, excelente. Pero no buscamos una maestría, aquí se trabaja pensando en una excelencia en cuanto a los valores de lo humano, y además una actitud ante la vida distinta. Si un niño no sabe danzar, y le gusta, hay que enseñarle” (Directora).*

Por otro lado, en todas las escuelas visitadas es posible dar cuenta de un consenso acerca del efecto de la educación artística sobre la convivencia escolar. Todos los actores entrevistados reconocen que **este tipo de enseñanza mejora la disciplina y la convivencia de los estudiantes**.

A este respecto, uno de los alumnos de una escuela formal señala:

*“Te entrega la sensibilidad, como que nos adecuamos a estar más tranquilos, por ejemplo en la clase uno no puede estar chacoteando, o metiendo bulla si tu compañero está tocando. El respeto es lo esencial en la música”* (Estudiante)

Esto es aún más claro en las escuelas no formales, pues la mayoría de los niños asiste voluntariamente a este tipo de instituciones, y por ende están interesados en el arte. La directora de una de estas escuelas expone:

*“Aquí son niños vitales, creativos, nada con boches, nadie pelea, son niños especiales en ese sentido, son niños lindos, que vienen a eso”*. (Directora)

Los estudiantes reconocen además, que las agrupaciones artísticas les permiten relacionarse de manera diferente con sus compañeros y con niños de distintos cursos, lo que contribuye a la convivencia escolar. Una de las estudiantes entrevistadas comenta:

*“Son súper cercanos y cerrados como colegio. Como tenemos conjuntos se mezclan alumnos de diferentes cursos y es como una relación diferente. Uno se relaciona más directamente con personas que tal vez uno de otra manera no conocería”* (Estudiante Escuela Formal)

## **b. Autoevaluación de la labor de las escuelas artísticas**

Consultados a través de la encuesta digital, la mayoría de los actores evaluaron bien el cumplimiento de los objetivos de la educación artística en sus escuelas. Cabe señalar que los directores de las escuelas no formales evalúan de manera más positiva que los otros actores, todos los objetivos que se les consultaron.

Todos los actores evalúan de manera más positiva el logro de la escuela, en términos de que **los alumnos mejoren su manera de relacionarse con su entorno cercano y con la sociedad en general**, lo que está bastante relacionado con hallazgos relacionados con la convivencia en el estudio de casos.

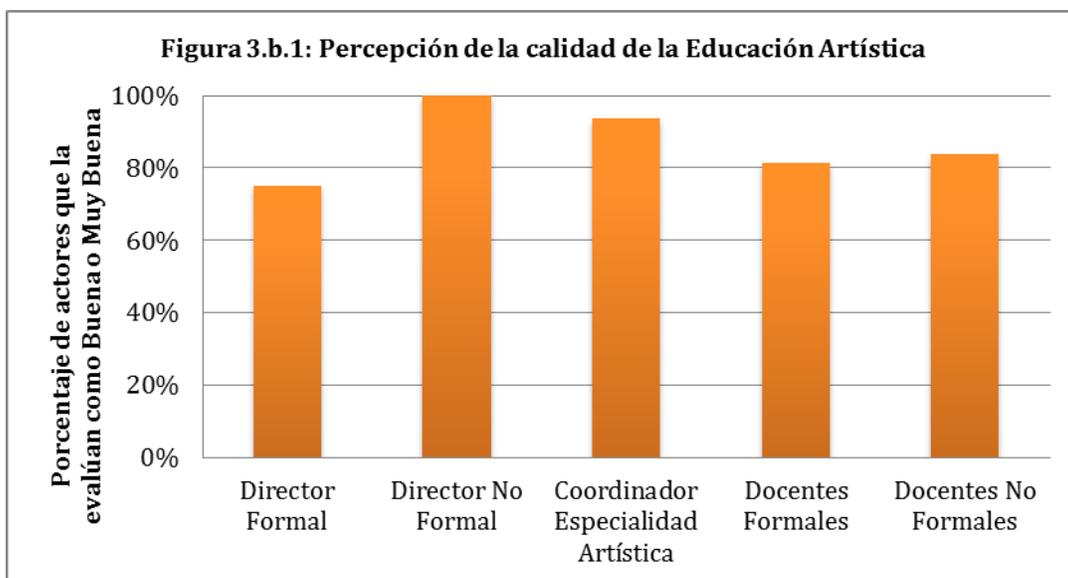
**Tabla 3.b: Evaluación a los objetivos de la escuela**

Promedio nota evaluación a objetivos de la escuela*	Directores Formales	Directores No Formales	Coordinadores artísticos	Docentes Formales	Docentes No Formales
Los alumnos logran apreciar e interpretar estéticamente el entorno en el que viven	7	8,14	7,13	6,23	6,88
Los alumnos logran un desempeño destacado en distintas expresiones del arte	7,64	8,14	7,53	7,51	7,35
Los alumnos logran traducir su desarrollo artístico en mejores resultados de aprendizaje escolar.	7,84	8,29	7,6	6,8	7,28
Los alumnos mejoran su manera de relacionarse con su entorno cercano y la sociedad en general	<b>8,24</b>	<b>9,33</b>	<b>7,8</b>	<b>7,58</b>	<b>8,31</b>

\*La escala de evaluación va del 1 al 10

Fuente: Elaboración Propia en base a datos obtenidos de encuesta digital para escuelas artísticas.

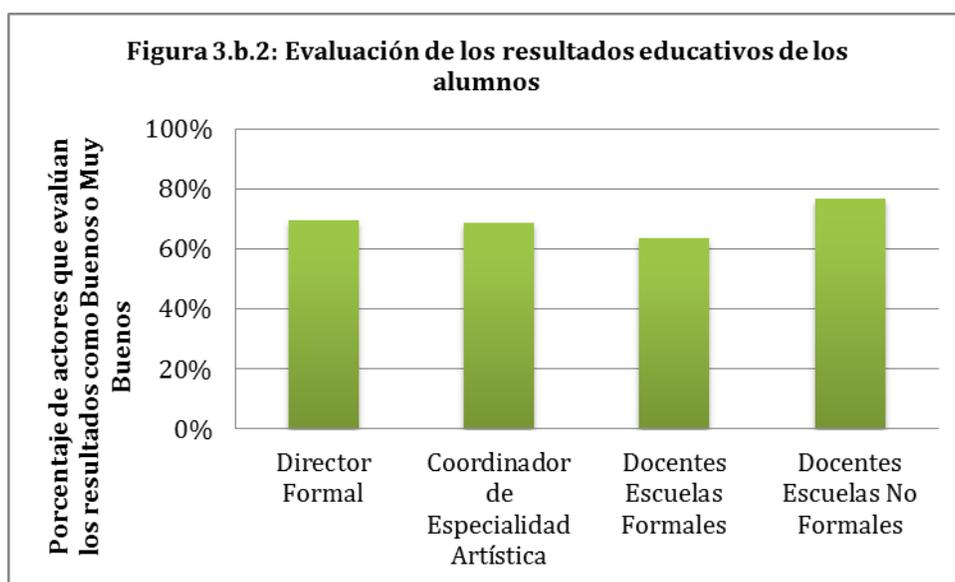
Complementariamente, los diferentes actores evaluaron la calidad de la educación artística especializada que se imparte en sus escuelas. Las evaluaciones son en general positivas: todos los tipos de actores consultados evalúan en más de 75% como “Buena o Muy buena” la calidad de la educación artística de su escuela. Quienes mejor la evalúan son los directores de las escuelas no formales, pues el 100% de ellos la consideran como “Buena o Muy Buena” (ver Figura 3.b)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta digital para escuelas artísticas

Ambas fuentes de información dan cuenta de una misma realidad: **los actores de las escuelas artísticas chilenas evalúan de manera positiva la educación artística que ahí se imparte.**

Al preguntar a los docentes y directivos de las escuelas acerca de los resultados educativos de sus alumnos, también se obtienen valoraciones positivas. En todos los casos, más del 64% de los actores evalúa como “Buenos o Muy Buenos” los resultados educativos de sus alumnos (ver Figura 3.b.2). Lo anterior da cuenta de las **expectativas positivas que los docentes y directivos tienen sobre sus alumnos**, lo cual es consistente con la información recogida por los estudios de caso.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta digital para escuelas artísticas.

### c. Expectativas y destino alumnos

Al preguntar en el estudio de casos acerca de las expectativas que la escuela, la familia y los propios estudiantes tienen sobre su futuro, se observa que a la mayoría de los profesores especialistas en arte les gustaría que los alumnos siguieran carreras artísticas de manera profesional, aunque reconocen que aún de no ser así, este tipo de educación le entregará un tipo de formación relevante para su vida. Así lo grafica uno de los docentes entrevistados:

*“Para nosotros sería lo ideal que nuestros alumnos estudiaran una carrera artística. Que fueran artistas. Pero, es bonito también que quien salga de acá y quiera estudiar una carrera como medicina o leyes, va a tener la capacidad que no tiene otro chico: va a saber arte, va a poder manejar un instrumento o va a entender el teatro”* (Profesor Escuela Formal)

Por su parte, varios de los alumnos entrevistados muestran inclinación por seguir carreras artísticas, pero reconocen que muchas veces esos anhelos no pueden cumplirse. Algunos de los estudiantes de enseñanza media exponen:

*“A mí me gustaría estudiar música pero se me hace complicado porque de partida me falta nivelarme mucho, soy flojo e igual me cuesta. Así que no creo que siga carrera artística”* (Estudiante Escuela Formal)

*“Me gustaría entrar a estudiar música, pero yo no tengo tantos recursos para estudiar, y las carreras artísticas usualmente son súper caras. Yo creo que viajaría por Chile, viendo música”* (Estudiante Escuela Formal)

Algunos proponen estudiar una carrera más tradicional para dejar tranquilos a sus padres, o para tener un respaldo en caso de que la música no les permita vivir, pero sin dejar de lado el estudio o desarrollo del área artística. Una estudiante comenta:

*“Quiero sacar pedagogía para asegurarme, pero igual quiero ir complementando como estudiar teoría, música y armonía, interpretación, canto popular”* (Estudiante Escuela Formal)

De todas maneras, reconocen que el gusto por lo artístico los acompañará, independiente de las decisiones que tomen en su vida profesional.

*“Todos independiente de que estudiemos o no carreras artísticas, es algo que siempre vamos a tener... nuestra especialidad porque llevamos tanto tiempo que va a ser imposible sacarlo de nuestra vida”* (Estudiante Escuela Formal)

Las expectativas respecto del futuro de los alumnos se encuentran más definidas en las escuelas que tienen educación media. En el discurso de las escuelas formales que no imparten este nivel de educación, las expectativas no son tan marcadas, ni de parte de los docentes y directivos, ni de los estudiantes. De todas maneras se valora positivamente el hecho de que los alumnos dediquen sus vidas al arte de manera profesional.

Por otra parte, en las tres escuelas sin educación media se reconoce **la falta de instituciones locales que continúen la labor de formación artística**, por lo que

una vez que los alumnos egresan de 8° es muy posible que vean truncada en cualquier inclinación por la profesionalización de sus aptitudes artísticas.

*“Aquí en la zona no hay muchas oportunidades para que ellos sigan con estas especialidades, o esta forma de trabajo. Hay liceos que yo conozco que les dan la oportunidad de seguir, pero en forma de taller no como perfeccionar sus estudios y sacar después una carrera técnica. O sea, la misión de nosotros llega hasta ahí no más”* (Profesor Escuela Formal)

Otro elemento interesante en cuanto a las expectativas, es el **fuerte apoyo que muestran los apoderados de los estudiantes de escuelas no formales a que sus hijos sigan carreras artísticas de manera profesional:**

*“Yo creo que los papás de ahora somos distintos, hemos crecido con esa idea de que los hijos deben desarrollarse en lo que a ellos les guste, nunca presionarlos (...) si el niño quiere estudiar danza, que lo haga. Si quiere estudiar música, que lo haga. Aunque digan que la música no es buen negocio, que no va a dejar plata, pero el área artística no es para ganar plata. Es una pena que buenos artistas no tengan apoyo económico, pero cuando pintan o cuando tocan, o cuando cantan o cuando bailan expresan cosas y son felices. Y eso lo he aprendido a través de Margarita (su hija) y de los profesores que le han hecho clases”* (Apoderada Escuela No formal)

En relación con el destino de los alumnos que egresan de establecimientos artísticas y en concordancia con las expectativas que demuestran los alumnos, en todos los establecimientos visitados se reconoce que de una manera u otra los alumnos siguen vinculados al arte una vez que egresan. A pesar de ello, las escuelas estudiadas señalan que no es la mayoría de los alumnos los que optan por seguir carreras artísticas de manera profesional. Al respecto, uno de los docentes entrevistados señala:

*“De 50 alumnos que egresan de 4° medio, hay veces que tenemos 6, 7, 8 alumnos que van a música, y en otros años van 4. Yo creo que los alumnos que egresan de esta escuela van a estudiar profesiones, y es menor el número que va a música. Eso que me indica, en cierta medida, que los padres ponen a sus hijos acá porque es una educación más integral, la gran mayoría de nosotros tenemos dentro lo artístico* (Profesor de Historia, Escuela Formal)

De todas maneras, se cuenta con orgullo los casos en que los alumnos han seguido carreras artísticas con éxito. Uno de los directores comenta:

*“Nosotros tenemos ex alumnos en todas las orquestas profesionales del país, filarmónica, orquesta de la USACH, orquesta de Talca, Copiapó, Antofagasta, y de buen nivel.*

*Tenemos alumnos muy destacados, que incluso participan de orquestas en el extranjero. Alumnos que se fueron a estudiar a España, otro que terminó su magister en Alemania, otro que está entrando a sus estudios en Palmas de Mallorca, que ellos deciden por el desarrollo de su parte musical. Aquí los alumnos que optan seguir por la carrera municipal, emigra.”* (Director Escuela Formal)

En el caso de las escuelas no formales, los docentes y directivos declaran que un alto porcentaje de sus alumnos sigue este tipo de carreras de manera profesional, o al menos sigue participando activamente en agrupaciones artísticas.

Por otro lado, al consultar por el destino de los alumnos en la plataforma digital, un 56% de las escuelas formales que ingresaron, reconocen no saber qué pasa con los alumnos una vez que egresan del establecimiento. No fue posible calcular el porcentaje de estos que siguen carreras artísticas, pues sólo un 18% de las escuelas respondió este grupo de preguntas<sup>28</sup>.

#### **d. Actividades y elencos artísticos**

Al preguntar por el tipo de actividades y elencos artísticos de las escuelas formales también se encontraron dos tendencias. Por un lado, **los establecimientos más orientados a la profesionalización del arte poseen elencos estables y organizados por nivel**. Orquestas infantiles y juveniles y grupos de danza son las que cuentan con mayor presencia.

Estos participan en concursos y festivales de arte, salen en giras además de presentar números en actividades culturales de la comuna a la que pertenecen. Los docentes y directivos se muestran muy orgullosos de los logros de este tipo de elencos, lo que sugiere que se les interpreta como un indicador de éxito de una escuela artística.

Un segundo grupo está conformado por escuelas donde se organizan grandes actividades anuales o semestrales, en las que participa un grupo importante de estudiantes y de la comunidad escolar. Estas son presentadas en la misma escuela, invitando a la comunidad local y en algunos casos se presentan en actividades comunales o locales. En estos **casos existen agrupaciones artísticas que se conforman con el fin de realizar dicha actividad, más que contar con elencos que funcionen establemente**. La participación en este tipo de actividades y grupos, se

---

<sup>28</sup>En el caso de las escuelas no formales, el porcentaje de respuestas fue demasiado bajo para poder extraer algún tipo de conclusión.

presenta como un premio o reconocimiento a los estudiantes que cuentan con un mayor talento o interés por el área artística.

Por último, también hay escuelas que no cuentan con elencos o agrupaciones artísticas ni participan de manera sistemática en actividades de este tipo. Sólo participan en actividades artísticas muy puntuales y esporádicas.

En el caso de las escuelas formales visitadas, existen elencos estables en el tiempo que representan a los estudiantes con más aptitudes artísticas, en cada una de las áreas artísticas que imparte la escuela. Estas agrupaciones participan (y en algunos casos organizan) festivales y concursos artísticos, además de presentar números en otros establecimientos educacionales o en eventos comunales y locales.

#### **e. Resultados académicos**

En el estudio de casos, se observó un **relativo consenso en las opiniones acerca de que existe una relación positiva entre los resultados académicos de los alumnos y la educación artística**. Dentro del grupo en que considera que este tipo de educación afecta positivamente a los resultados académicos, se resalta que **la educación artística ayudaría a desarrollar el sentido de responsabilidad**.

Una profesora de una escuela formal ejemplifica este punto:

*“La responsabilidad que le da el instrumento al niño, que tiene que practicar, todo eso le ayuda a que tiene que ser más responsable. La música les enseña a eso, a la autodisciplina”* (Profesora de Tecnología)

Algunas de las escuelas visitadas reconocen que su proyecto es desarrollar habilidades artísticas en los niños para mejorar los resultados en los demás subsectores, en concordancia con lo que se veía en la Tabla 3.b.

Para analizar la hipótesis de la vinculación entre resultados académicos y educación artística, se realizó un análisis a partir de los resultados de estos establecimientos en las pruebas estandarizadas SIMCE y PSU. Debido a que exclusivamente las escuelas formales rinden SIMCE, este análisis excluye a las escuelas no formales y los resultados académicos de los alumnos que ahí estudian.

#### **i. Resultados SIMCE**

La prueba SIMCE es la única prueba estandarizada a nivel nacional que tiene la ventaja de realizarse en todos los establecimientos del país y con una frecuencia periódica (anualmente para 4to básico y cada dos años para 8vo básico y 2do medio). De esta

manera, un análisis detallado de estos resultados se convierte en una herramienta muy útil para un primer acercamiento acerca de la efectividad de las escuelas artísticas en el logro de aprendizajes cognitivos.

En el presente análisis se consideraron los promedios por escuela<sup>29</sup>, utilizando los datos de las pruebas SIMCE rendidas entre los años 2004 y 2010<sup>30</sup>.

#### - Evolución SIMCE

A continuación se presenta un análisis de los resultados SIMCE desagregado por curso, año y prueba rendida. En el caso de los resultados obtenidos por alumnos de 4° básico se puede observar que, en promedio, las escuelas artísticas obtuvieron mejores puntajes que las regulares en los años 2005 y 2006 en ambas pruebas. Aunque la única diferencia estadísticamente significativa es la de la prueba de lenguaje en el año 2005. El resto de los años, las escuelas regulares obtienen mejores puntajes que las artísticas, sobre todo en el año 2009 y 2010, donde dicha diferencia es estadísticamente significativa.

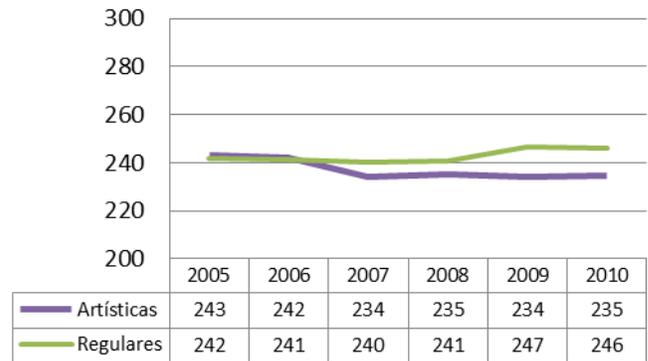
En el caso de las pruebas de matemática, las escuelas regulares obtienen mejores puntajes que las artísticas de 2007 en adelante (en todos los casos de manera estadísticamente significativa)

Cabe la pena destacar que las escuelas artísticas aumentaron sus resultados en la prueba de lenguaje entre el año 2005 y el 2010, en 4 puntos.

---

<sup>29</sup>A pesar de que los puntajes SIMCE son sensibles a la cantidad de alumnos que rinden la prueba, se tomó esta opción en función de que la unidad de análisis del estudio son las escuelas artísticas chilenas. De esta manera una escuela equivale a un caso, independiente de si es una escuela pequeña o una de un tamaño mucho mayor. Si se hiciera la ponderación por alumno, las escuelas más grandes estarían sobrerrepresentadas y sus resultados valdrían mucho más que los de las escuelas más pequeñas. Se debe considerar además que las escuelas con menos de 6 alumnos que rindieron esta prueba, no están consideradas en el presente análisis, dado que no se cuenta con estos datos en las bases SIMCE liberadas.

<sup>30</sup>Según la página oficial del SIMCE las diferencias de 5 puntos son estadísticamente significativas. Este criterio será utilizado para la lectura de los resultados que se presentan en este apartado.

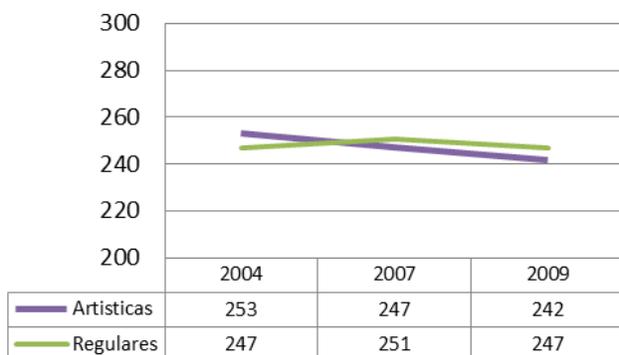
**Figura 3.e.1: SIMCE Lenguaje 4° básico****Figura 3.e.2: SIMCE Matemática 4° básico**

\*Para la prueba de 2010, en el caso de lenguaje la desviación típica es de 28,9 puntos y el rango de variación es de 106 puntos. En el caso de la prueba de matemática la desviación típica es de 27,3 puntos y el rango de 112, lo que da cuenta de una gran dispersión de los resultados entre las escuelas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE

En el caso de los resultados obtenidos por los alumnos de 8° básico, se observa que las escuelas artísticas obtienen resultados promedio levemente menores que las regulares.

En ambas pruebas se puede observar que las escuelas artísticas obtuvieron mejores resultados que las regulares en el año 2004. Esta diferencia fue de 6 puntos en el caso de la prueba de lenguaje y de 5 en la de matemática, ambas estadísticamente significativas. Sin embargo, esta tendencia se invirtió en 2007 y 2009. En ambas pruebas las escuelas regulares obtuvieron mejores resultados que las artísticas (ver Figuras 3.e.3 y 3.e.4).

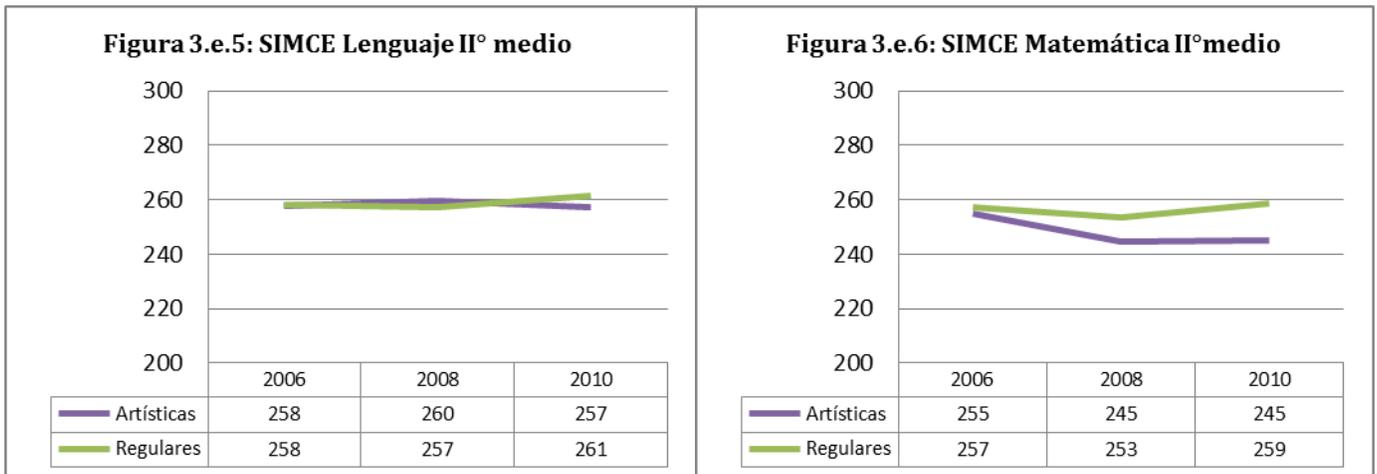
**Figura 3.e.3: SIMCE Lenguaje 8° básico****Figura 3.e.4: SIMCE Matemática 8° básico**

\*Para las pruebas de 2009, en el caso de lenguaje la desviación típica es de 28,2 puntos y el rango de variación es de 102 puntos. En el caso de la prueba de matemática la desviación típica es de 28 puntos y el rango de 116, lo que da cuenta de una gran dispersión de los resultados entre las escuelas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE.

En el caso de los resultados de la prueba SIMCE de II° medio las escuelas artísticas tienen resultados muy similares a los de las escuelas regulares en la prueba de lenguaje, y algo menores en la prueba de matemática.

Las escuelas artísticas no modificaron significativamente sus resultados en la prueba de lenguaje, pero sí lo hicieron en la prueba de matemática, donde disminuyeron 10 puntos. En la prueba de lenguaje se observan resultados muy similares entre los dos grupos de escuelas (ver Figura 3.e.5) El caso de la prueba de matemática es algo distinta, pues en todas las mediciones las escuelas artísticas están bajo las regulares. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas en 2008 y en 2010 (ver Figura 3.e.6)



\*Para las pruebas de 2010, en el caso de lenguaje la desviación típica es de 25,7 puntos y el rango de variación es de 97 puntos. En el caso de la prueba de matemática la desviación típica es de 25,4 puntos y el rango de 108, lo que da cuenta de una gran dispersión de los resultados entre las escuelas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE.

Como es posible observar, **no hay una tendencia clara que permita establecer que las escuelas artísticas tengan resultados SIMCE mejores o peores que las escuelas regulares.** Mientras en algunas mediciones obtienen resultados significativamente mejores, en otras obtiene resultados estadísticamente similares o más bajos.

Ello implica que, de acuerdo con estos datos, la condición de escuela artística no necesariamente explicaría la tendencia en los resultados, sino que éstos bien podrían

explicarse por las características de la gestión institucional de los establecimientos, o bien, condiciones propias de la cohorte de alumnos que rinde la prueba. Más bien, los resultados permiten abrir la **reflexión acerca de los objetivos de la educación artística y los usos que se le da en los establecimientos, en el sentido de si éstos promueven o no una articulación coherente entre el arte y la formación de otras áreas del conocimiento**. Bien puede ser que en la actualidad, la educación artística y la cognitiva corran por carriles independientes, lo que ayudaría en parte a explicar por qué no sería posible observar empíricamente una incidencia (ni a favor ni en contra) de educación artística sobre los resultados académicos en lenguaje y especialmente matemática.

Esto último pudo corroborarse en el estudio de casos, pues en varias de las escuelas existe escasa articulación entre el área artística y la de formación general. Por su parte, en las escuelas donde sí se articula, no se observó que dicha práctica tuviera objetivos de mejoras en los resultados académicos, sino más bien para generar aprendizajes y experiencias más integrales en los estudiantes.

A continuación se presenta un breve análisis de los resultados SIMCE, controlando por dependencia administrativa, área geográfica, tipo de enseñanza y grupo socioeconómico, para observar cómo afectan estas variables a los resultados que obtienen los alumnos de los establecimientos artísticos del país.

- Evolución SIMCE según variables de segmentación

Al contrastar los resultados SIMCE de escuelas artísticas según su dependencia administrativa<sup>31</sup> se observa que, en general, los resultados de los establecimientos municipales están por debajo de los particulares subvencionados (Figuras 3.e.7 y 3.e.8). Las brechas no siguen una tendencia clara, sino que más bien fluctúan inestablemente.

Cabe destacar que en la última medición realizada en 4° básico, los establecimientos municipales mejoran sus puntajes, no así los particulares subvencionados. De continuar esta tendencia, se estaría avanzando hacia una disminución de la brecha de puntajes entre establecimientos de estas dependencias.

El establecimiento de administración delegada, en tanto, se mueve de forma más inestable, y depende del año y la prueba si tiene mejores o peores resultados que sus

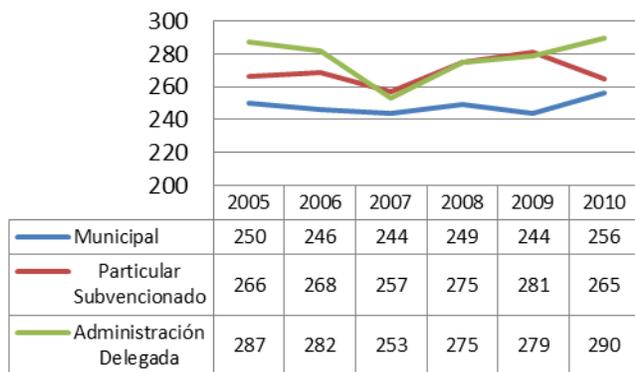
---

<sup>31</sup>No fue posible incluir en este análisis al establecimiento particular pagado, dado que no había datos para todos los años.

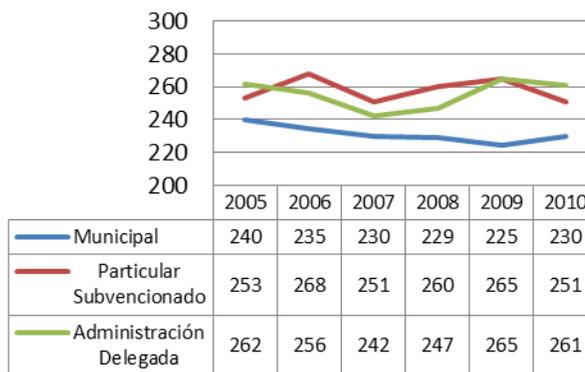
pares municipales o particulares subvencionados. Tampoco se ve una tendencia clara sobre sus resultados, excepto en 2do medio donde van en alza<sup>32</sup>.

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE.

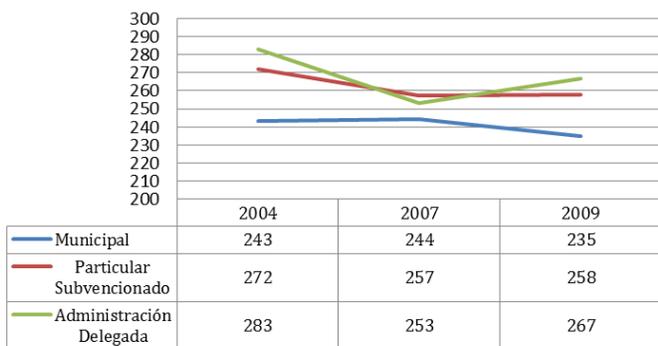
**Figura 3.e.7: SIMCE Lenguaje 4° básico según Dependencia**



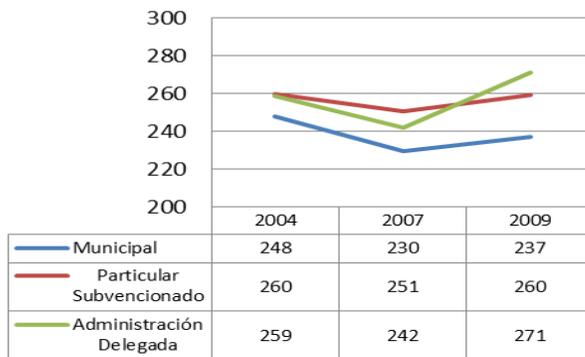
**Figura 3.e.8: SIMCE Matemática 4° básico según Dependencia**



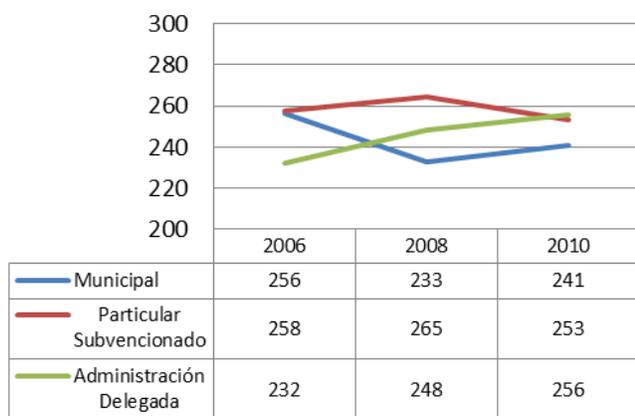
**Figura 3.e.9: SIMCE Lenguaje 8° básico según Dependencia**



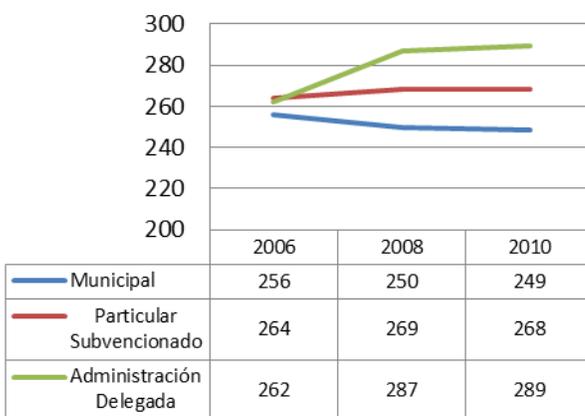
**Figura 3.e.10: SIMCE Matemática 8° básico según Dependencia**



**Figura 3.e.11: SIMCE Lenguaje II° medio según Dependencia**



**Figura 3.e.12: SIMCE Matemática II° medio según Dependencia**

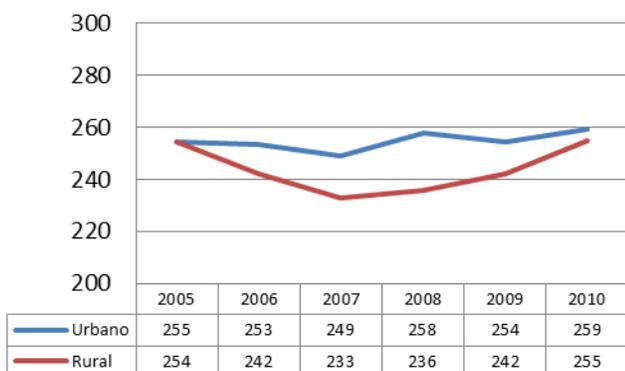


<sup>32</sup>Vale la pena considerar que por tratarse de un solo establecimiento los datos son sumamente fluctuantes.

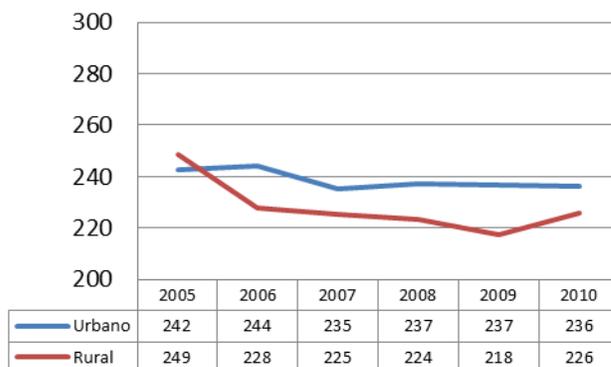
El contraste según zona geográfica varía según el nivel al que se le aplique la prueba. En el caso de 4to básico, se ven tendencias similares, con brechas que se abren y se cierran, pero que en ningún caso sobrepasan los 20 puntos. En general son las escuelas rurales las que están por debajo, aunque en algunos años los resultados son similares entre ambos grupos (Figuras 3.e.13 a 3.e.16)<sup>33</sup>.

En el caso de 8vo básico, el año 2004 se observaba una brecha a favor de los establecimientos urbanos de 31 y 28 puntos en lenguaje y matemática respectivamente, brecha que disminuyó a 16 y 10 puntos respectivamente el año 2007, aunque esto está más ligado a la reducción de los puntajes del grupo de escuelas artísticas urbanas que a un aumento de los puntajes obtenidos por las rurales. En 2009 se ve que las escuelas rurales mejoraron sus resultados, por lo que la brecha

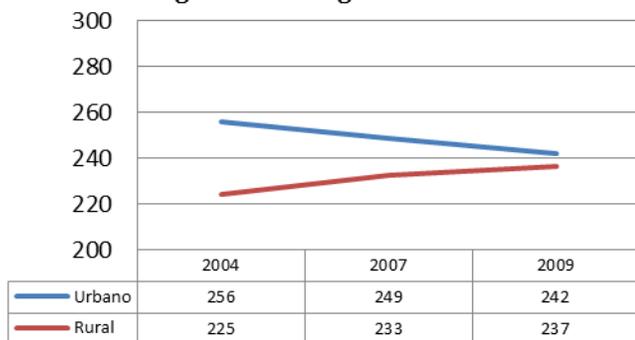
**Figura 3.e.13: SIMCE Lenguaje 4ºbásico según Área Geográfica**



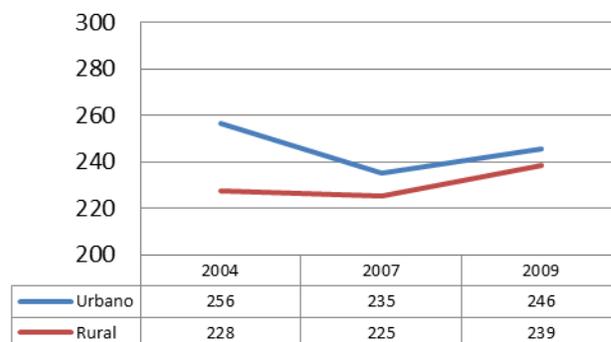
**Figura 3.e.14: SIMCE Matemática 4ºbásico según Área Geográfica**



**Figura 3.e.15: SIMCE Lenguaje 8ºbásico según Área Geográfica**



**Figura 3.e.16: SIMCE Matemática 8ºbásico según Área Geográfica**

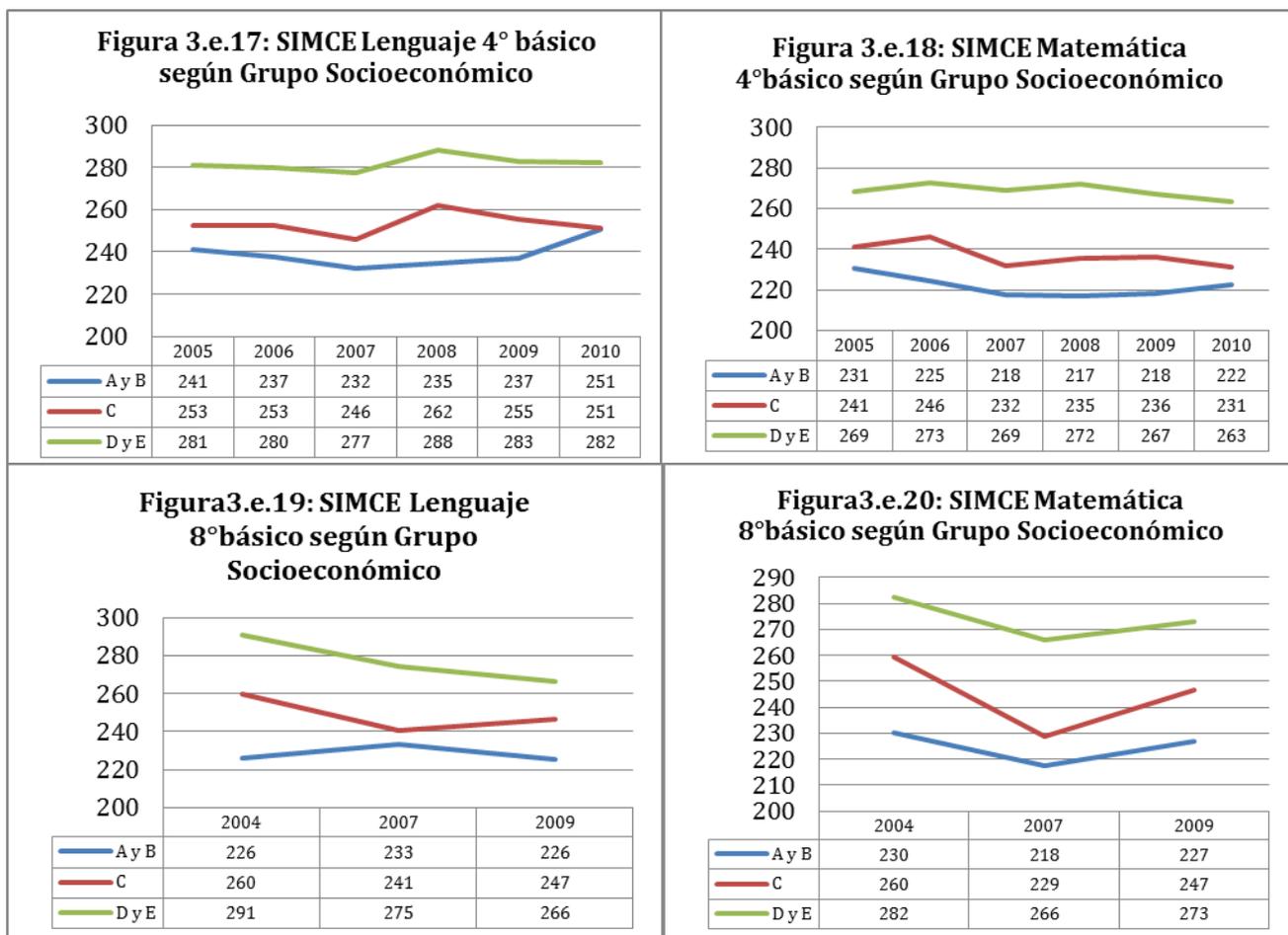


<sup>33</sup> No se muestra el análisis de II° medio porque no existen establecimientos rurales que aparezcan con resultados para 2008.

disminuyó a 5 y 7 puntos respectivamente.

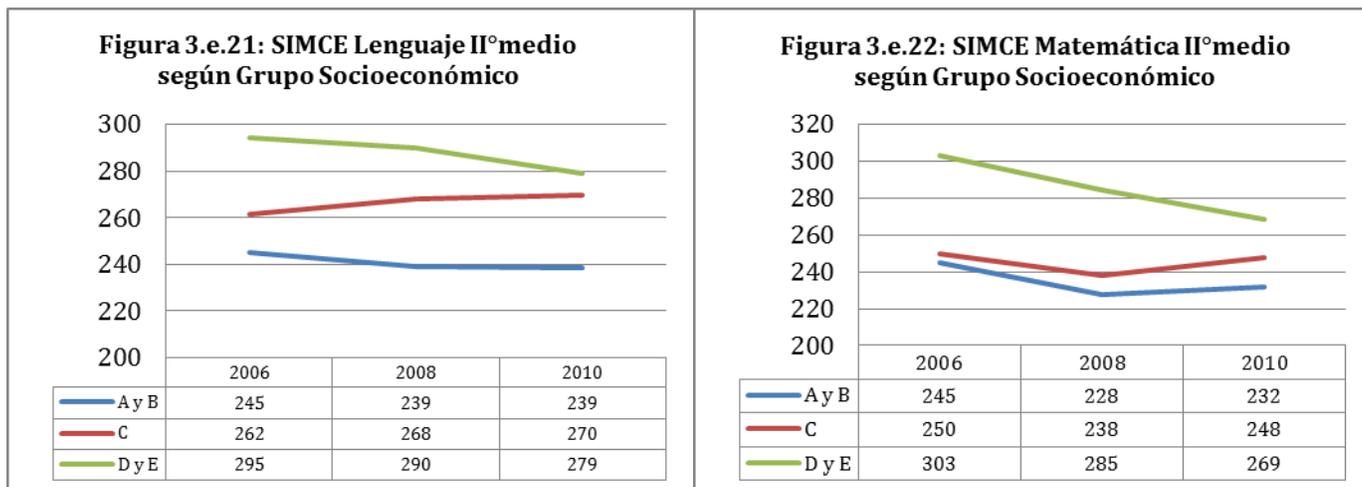
Los resultados de escuelas artísticas diferenciados por grupo socioeconómico<sup>34</sup> son similares a las tendencias nacionales, donde mientras mayor es el nivel socioeconómico, mejores son los resultados.

En todas las mediciones, y en ambas pruebas se observa que el grupo D y E (de mayor nivel socioeconómico, de acuerdo a la caracterización que realiza SIMCE) obtiene mejores resultados que el A y B, y que el C. Sin embargo, las últimas mediciones muestran que los grupos socialmente más desaventajados han aumentado sus



puntajes en 4° básico, disminuyendo la brecha.

<sup>34</sup> Grupos socioeconómicos atribuidos al establecimiento definidos por SIMCE cada año para cada nivel según IVE, ingreso de las familias y escolaridad de los padres del curso evaluado



Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE.

#### - Regresiones Lineales

Para observar el efecto real de que una escuela sea artística en los resultados SIMCE del establecimiento, se construyeron modelos de regresión lineal múltiple, donde se controló el efecto del grupo socioeconómico, el tamaño de la escuela, su dependencia administrativa y ruralidad. Como variables dependientes se utilizó la última evaluación de cada nivel de lenguaje y matemática, a saber, 2010 para 4to básico y 2do medio y 2009 para 8vo básico. De esta manera surgen 6 modelos de regresión (uno para cada nivel de enseñanza y subsector) resumidos en la Tabla 3.e.

Los modelos realizados son altamente predictivos de la varianza de los puntajes SIMCE de las escuelas (ver  $R^2$  que muestra el % de la varianza de estos puntajes SIMCE que es explicado por el modelo)

En términos generales **no se ve una relación fuerte entre que un establecimiento sea artístico y sus resultados SIMCE, aunque sí hay una relación estadísticamente significativa para ambas pruebas en el caso de 4to básico y para la prueba de matemática en 8vo básico.**

**Estas relaciones, calculadas en base a la última medición SIMCE, son siempre negativas, manteniendo constantes el resto de las variables de la escuela. Así, una escuela artística tendría 8 puntos menos en la prueba de lenguaje para 4to básico, 13 puntos menos en la prueba de matemática del mismo nivel, y 10 puntos menos en la prueba de matemática de 8vo básico, que una escuela que no es artística.**

Es interesante notar que en el caso de las pruebas de lenguaje, las diferencias son mucho menores, y para el caso de las pruebas de 8° básico y 2° medio ni siquiera son significativas. De esta manera, es posible establecer que **la condición de “artísticas” no afecta el resultado de las pruebas de lenguaje de manera clara**. Es posible que esto suceda por la relación más directa que existe entre el lenguaje y las expresiones artísticas.

Si bien la tendencia en años recientes ha sido a que los establecimientos artísticos presenten resultados levemente más desfavorables que los demás, la evidencia que aportan los datos no es lo suficientemente sólida para respaldar la hipótesis de una asociación entre la enseñanza artística y los resultados académicos. Dependiendo el año y el ámbito de aprendizaje, existe variabilidad respecto de quiénes obtienen mejores resultados: escuelas artísticas o regulares.

¿Por qué sucedería entonces que las escuelas artísticas han obtenido en los últimos años resultados inferiores que las escuelas regulares en algunas mediciones? A este respecto, vale la pena destacar el fuerte énfasis que la política pública en el área de educación ha puesto sobre el mejoramiento de los resultados académicos, medidos a través de la prueba SIMCE. Sanciones a las escuelas de bajos resultados, como los que contempla la Subvención Escolar Preferencial y la ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, así como también incentivos económicos que se entregan a los establecimientos con mejores resultados (p.e. excelencia académica), hacen que las escuelas concentren sus esfuerzos por aumentar dichos puntajes. Esto lleva a que gran parte de las escuelas destinen recursos pedagógicos y de tiempo a la preparación de dichas pruebas. Como las escuelas artísticas además de este objetivo tienen el de la formación artística, **es posible que las horas totales que usan para preparar estas pruebas o hacer reforzamiento en los subsectores medidos por SIMCE, sean menores que en el caso de las escuelas regulares, lo que impactaría en sus resultados**. Esto puede verse reflejado en el uso de las horas de libre disposición, pues las escuelas artísticas deben utilizar un porcentaje importante de estas para impartir las clases de las disciplinas artísticas, mientras las demás escuelas pueden utilizarlo para potenciar los aprendizajes en subsectores medidos por SIMCE, tales como lenguaje o matemática.

**Tabla 3.e: Regresiones Lineales <sup>ab</sup>**

		4to Básico		8vo Básico		2do Medio	
		Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática	Lenguaje	Matemática
Constante		257,077	231,472	236,325	236,943	222,141	205,208
<b>Enseñanza</b>	<b>Artísticas</b>	<b>-8,303</b>	<b>-13,218</b>	<b>-5,908</b>	<b>-9,558</b>	<b>-1,821</b>	<b>-3,748</b>
<b>(Ref: Regulares)</b>		<b>(-,025*)</b>	<b>(-,032**)</b>	<b>(-,017)</b>	<b>(-,024**)</b>	<b>(-,005)</b>	<b>(-,015)</b>
Zona	Urbana	-7,958	-5,957	-9,971	-7,748	2,075	1,644
(Ref: Rural)							
Dependencia	Particular	2,550	,641	1,893	1,986	5,446	7,762
Administrativa	Subvencionado						
(Ref: Municipal)	Particular	14,193	20,057	18,634	26,624	19,514	28,902
	Pagado						
	Administración	31,720	26,936	6,179	3,380	16,880	26,036
	Delegada						
Grupo (Ref: A y B)	C	20,410	16,350	15,779	17,557	32,017	38,365
	D y E	37,307	39,307	36,052	42,326	51,043	68,868
Matrícula		,007	,012	,010	,013	,012	,019
R <sup>2</sup>		37%	42,3%	44,2%	54,5%	68,3%	68,4%
ANOVA (sig.)		,000	,000	,000	,000	,000	,000

<sup>a</sup> Números equivalen a los coeficientes.

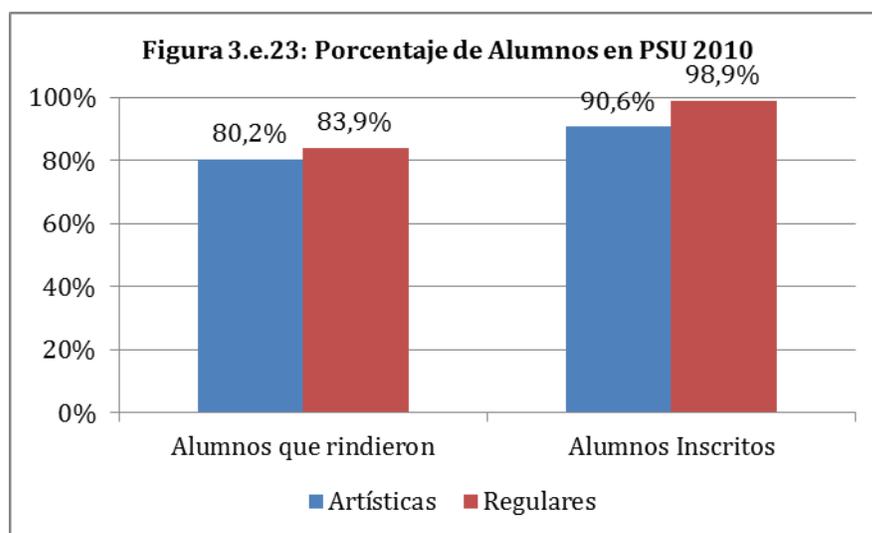
<sup>b</sup> Números entre paréntesis corresponder a coeficientes estandarizados

\* Significativo a una 95% de confianza

\*\* Significativo a un 99% de confianza

**ii. Resultados PSU**

Otra forma de conocer los resultados académicos de los alumnos es ver sus resultados en la PSU. Esto tiene la limitación de que no considera a las escuelas que sólo tienen educación básica, ni tampoco considera a los alumnos que no rinden la prueba. Llama la atención que el porcentaje de alumnos de escuelas artísticas que se inscribió para dar la PSU es menor que el de alumnos de escuelas regulares, y ocurre lo mismo con el porcentaje de alumnos que efectivamente la rindieron. De hecho, el 90% de alumnos de escuelas artísticas de 4to medio se inscribió para la PSU el año 2010<sup>35</sup> (v/s el 99% de los establecimientos regulares) y sólo el 80% la rindió efectivamente (Figura 3.e.23).

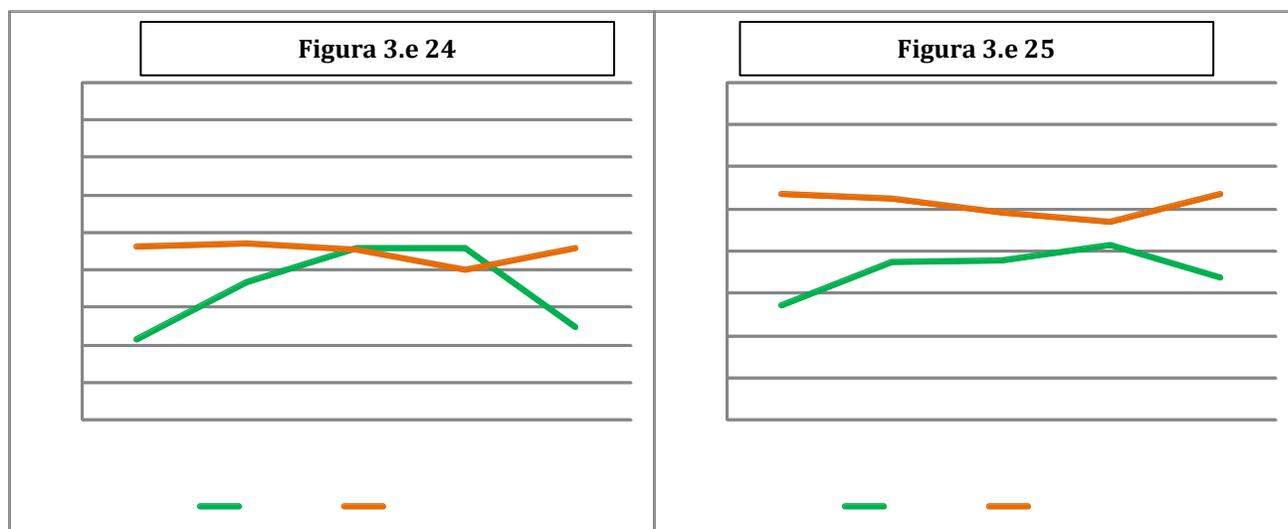


Fuente: Elaboración propia a partir de datos CRUCH y MINEDUC

Los resultados indican que históricamente los alumnos de liceos artísticos han tenido resultados más bajos en la Prueba de Selección Universitaria que los alumnos de liceos regulares.

Cabe señalar que las escuelas artísticas aumentaron sus resultados progresivamente entre 2006 y 2009, llegando incluso a superar levemente a las regulares en lenguaje en 2008 y 2009, obteniendo posteriormente una pequeña baja en 2010 (que de todas maneras supera el resultado promedio obtenido en 2006).

<sup>35</sup> Corresponde al proceso de admisión 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de datos CRUCH

A este respecto, es interesante considerar la importante labor de formación artística que tienen estas escuelas durante la enseñanza media. En las escuelas visitadas en el estudio de casos, durante la enseñanza media los estudiantes reciben un porcentaje mucho mayor de horas de perfeccionamiento, además de centrarse en la especialidad artística que ellos elijen. Es posible que esto afecte los resultados que –en promedio– los alumnos obtienen en PSU. De todos modos, es posible que esto se vea equilibrado para los alumnos que continúan estudios artísticos, pues los mismos estudiantes entrevistados comentaron que una vez que estos ingresan a las universidades, vienen con mucho camino adelantado.

#### 4. INSUMOS EN LA PROVISIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Esta sección da cuenta de los recursos con que cuentan las escuelas artísticas para entregar formación especializada vinculada a las artes. Se considera como insumo todo aquello que contribuye a los procesos pedagógicos y que puede considerarse anterior a la gestión que realiza la escuela. En este sentido, forma parte de esta sección la descripción de los docentes y directivos, en tanto sus características básicas y de formación, así como también, la caracterización de los recursos financieros, de infraestructura y materiales de que disponen los establecimientos.

## a) Recursos Humanos

### i. *Dotación Docente*

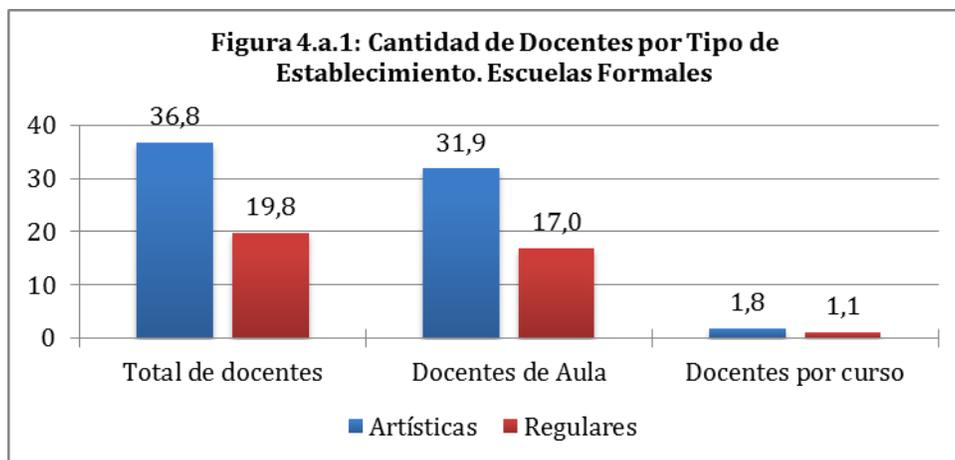
Según los registros de dotación docente del Ministerio de Educación, en el año 2010 las escuelas artísticas formales contaban con 1.359 profesores activos en total, lo que correspondía al 0,7% del total de docentes del país, cifra coherente con el 0,6% de matrícula que concentran estas escuelas.

Las escuelas artísticas tienen en promedio 37 docentes. Los establecimientos con menos profesores son las escuelas rurales Marcelo Guenteo Solís y Las Parcelas, de Chiloé y Talagante respectivamente. Ambas cuentan con 13 docentes<sup>36</sup>. Por su parte, las escuelas regulares cuentan en promedio con 20 docentes. Vale la pena decir que este promedio puede verse algo sesgado por las más de 1.700 escuelas chilenas que declaran ser unidocentes.

Las escuelas artísticas tienen en promedio 32 docentes de aula, lo que se traduce en 1,8 docentes por curso. Por otro lado, las escuelas regulares tienen cerca de 17 docentes de aula en promedio, lo que implica que tienen 1,1 docentes por curso. **En términos generales es posible establecer que las escuelas artísticas cuentan con un número mayor de docentes que las regulares.** Es posible que esto se asocie a dos factores. Por una parte la enseñanza de una disciplina artística requiere de docentes con alto nivel de especialización, ello implica que la escuela debe incorporar a profesores que tienen conocimiento experto de determinadas áreas artísticas y que focalizan ahí su labor docente. En este sentido, impartir educación artística exige a la escuela contar con docentes artistas, los cuales no necesariamente podrán hacerse cargo los demás subsectores, lo que hace que la planta crezca. Por otra parte, los entrevistados en los estudios de caso destacan que la enseñanza artística requiere de un proceso pedagógico más personalizado. Esto fue constatado en las visitas que se realizaron a las escuelas formales y no formales, donde los profesores deben trabajar de manera independiente con sus alumnos, sobre todo en el área musical.

---

<sup>36</sup>La escuela de Cultura y Difusión Artística, que es la que posee menos alumnos no declara información sobre cantidad de docentes el año 2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC.

Al ingresar a la plataforma, las escuelas formales declaran tener en **promedio 9,6 docentes del área artística, es decir, cerca de un 30% de sus docentes de aula**. Ellos imparten en promedio 12,5 horas semanales de educación artística especializada<sup>37</sup>.

## ii. Perfil Docente (total docentes)

Los datos que se presentan a continuación, están referidos al total de docentes que tienen las escuelas artísticas y las regulares, por lo que el análisis se circunscribe a la caracterización de los docentes que imparten formación artística especializada.

En cuanto a su género, la mayoría de los docentes de escuelas artísticas en 2010 eran mujeres (un 62%). En las escuelas regulares también predominan las docentes mujeres, incluso en mayor medida el caso de las artísticas (ver Tabla 4.a.1).

En tanto, el 86,5% de estos docentes en escuelas artísticas se desempeña como docente de aula en la escuela en la que trabaja más horas, porcentaje bastante similar al que se observa en las escuelas Regulares.

**Tabla 4.a.1 Características Docentes Escuelas Formales**

	Escuelas Artísticas Formales	Escuelas Regulares
--	------------------------------	--------------------

<sup>37</sup>No fue posible obtener este dato de las escuelas no formales, por el bajo porcentaje de respuestas que se obtuvo en esta sección del cuestionario por parte de estas escuelas.

Género	Hombre	37,8%	29,7%
	Mujer	62,2 %	70,3%
Edad		45,0	43,64
Función	Docente de Aula	86,5%	85,2%
	Planta Técnico Pedagógica	3,7%	3,7%
	Planta Directiva	3,3%	4%
	Director(a)/Profesor Encargado	2,8%	3,8%
	Otra en el establecimiento	3,7%	3,1%
	Otra fuera del establecimiento	,1%	,2%

Fuente: Elaboración propia en base a datos MINEDUC.

### iii. *Formación docente (total docentes en escuelas artísticas)*

Al igual que en el apartado anterior, la información que aquí se presenta hace referencia al conjunto de docentes que tienen las escuelas y no sólo a los que imparten formación artística especializada.

Así, en cuanto a su formación, un 8,5% de los docentes que trabajan en escuelas artísticas formales no tiene título en educación (4,3 no tiene ningún tipo de título), porcentaje un poco mayor al 6,3% de docentes sin título en educación de las escuelas regulares. Sólo el 4,2% tiene título en otra área. La mayoría de los docentes tienen título de enseñanza media (40,6%), mientras que en las escuelas regulares, un porcentaje similar de los docentes tiene título en enseñanza básica. Este dato es consistente con el hecho de que, en términos relativos, entre las escuelas artísticas hay significativamente más establecimientos con educación media que en las escuelas regulares

Dentro de los docentes que trabajan en escuelas artísticas formales chilenas, un 59,4% no tiene especialidad<sup>38</sup>. Ese número es mayor en los establecimientos regulares (se debe considerar que en ese tipo de escuelas el porcentaje de docentes con título en educación básica y de párvulos es mayor) (ver Tabla 4.a.2).

**Tabla 4.c.1: Formación Inicial Docente en Escuelas Formales**

Título	Título en educación	91,5%	93,7%
	Título en otra área	4,2%	4%
	No tiene título	4,3%	2,3%
Tipo de título	Sin título en educación	8,5%	6,3%
	Educación de Párvulos	8,5%	10,4%

<sup>38</sup>Dentro de este grupo se encuentran los profesores que no tienen título en educación media y quienes no tienen título en educación.

Educación Diferencial	2,7%	3,6%
Educación General Básica	39,7%	45,6%
Educación Media	40,6%	34%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC.

Un 7,6% de los docentes de las escuelas artísticas formales tiene título en Educación Musical (mucho mayor al 1,5% de los establecimientos regulares). Por otro lado, el 3% de los docentes de las escuelas artísticas tiene título en Artes Plásticas (también mayor al 1,4% de los docentes de escuelas regulares)

De esta manera, se puede observar **que las escuelas artísticas formales cuentan con un mayor porcentaje de docentes que tienen especialidades artísticas, que las escuelas regulares.**

**Tabla 4.a.3: Especialidad Docentes Escuelas Formales**

	Escuelas Artísticas	Escuelas Regulares
Sin especialidad	59,4%	66%
Otras disciplinas	29,9%	31%
Educación Musical	7,6%	1,5%
Artes Plásticas	3,0%	1,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC.

Consultados por su formación a través de la encuesta digital, los coordinadores artísticos señalan en un 50% contar con un título en educación media, y uno de cada cuatro tiene un título en otra área.

En cuanto a los directores, dos tercios de los directores de escuelas formales tienen un título en educación media, y es el único caso donde se ve un alto porcentaje de profesores normalistas (20%)<sup>39</sup>.

Cabe destacar además el caso de los directores de escuelas no formales, ya que el 83% de ellos tienen un título en otra área, y apenas un 33% declara tener algún título en educación, todos en educación media. (ver Tabla 4.a.4)

**Tabla 4.a.4: Formación inicial de Directores y Coordinadores de Escuelas Artísticas**

Tipo de Título en	Directores	Directores No	Coordinadores
-------------------	------------	---------------	---------------

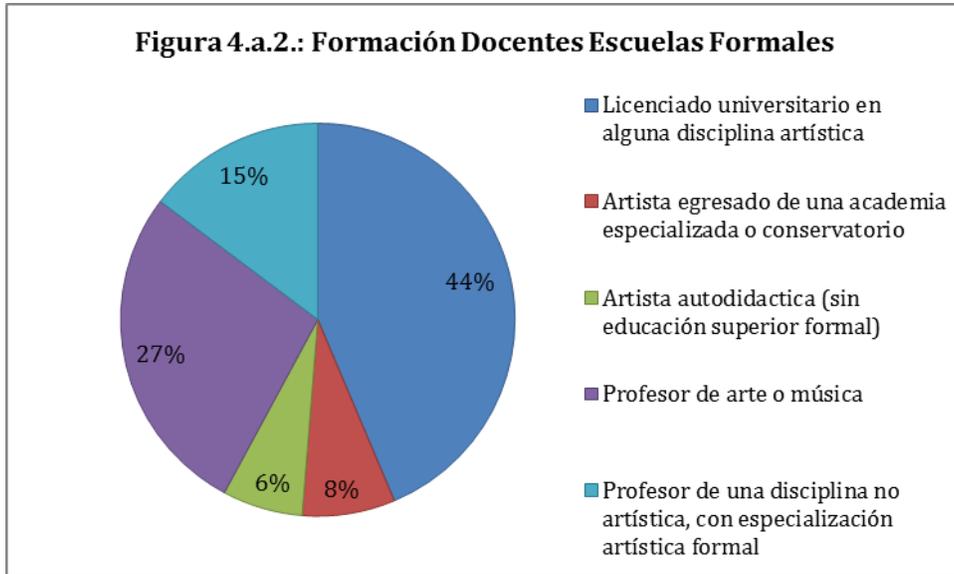
<sup>39</sup> Los encuestados podían marcar más de una opción, por eso las columnas suman más del 100%.

<b>Educación*</b>	<b>Formales</b>	<b>Formales</b>	<b>artísticos</b>
<b>Título universitario en educación de párvulos</b>	0%	0%	0%
<b>Título universitario en educación diferencial</b>	0%	0%	0%
<b>Título universitario en educación general básica</b>	32%	0%	17%
<b>Título universitario en educación media</b>	64%	33,3%	50%
<b>Título de profesor normalista</b>	20%	0%	0%
<b>Título profesional de profesor (Instituto profesional)</b>	0%	0%	0%
<b>Otro (especifique)</b>	12%	83,3%	25%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas

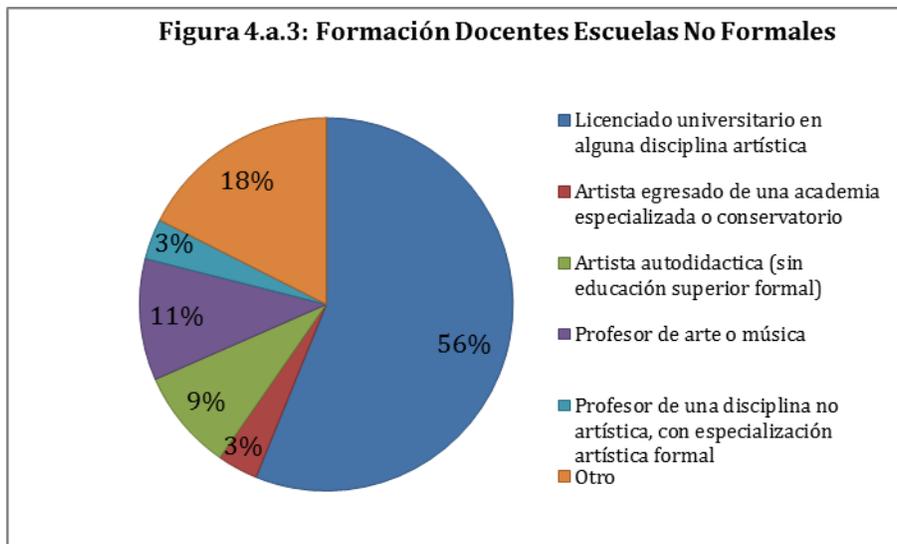
***iv. Formación de los docentes de educación artística (sólo quienes imparten formación artística especializada)***

Dentro del grupo de docentes de las escuelas formales cuyos directores declaran como pertenecientes al área artística, **más de la mitad posee formación vinculada al arte pero no en pedagogía** (52%). Si a ello se le suma el 6% de profesores que son artistas autodidactas (sin formación formal en arte), se obtiene que el 58% de los docentes de educación artística especializada no tiene formación como profesor. Por su parte del 42% restante de docentes, que son pedagogos de formación, 27% son profesores de arte o música y 15% son profesores de disciplinas no artísticas pero que cuentan con una especialización artística formal. No se encontraron profesores (pedagogos) de una disciplina no artística, que no hayan contado una especialización artística formal (ver Figura 4.a.2)



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

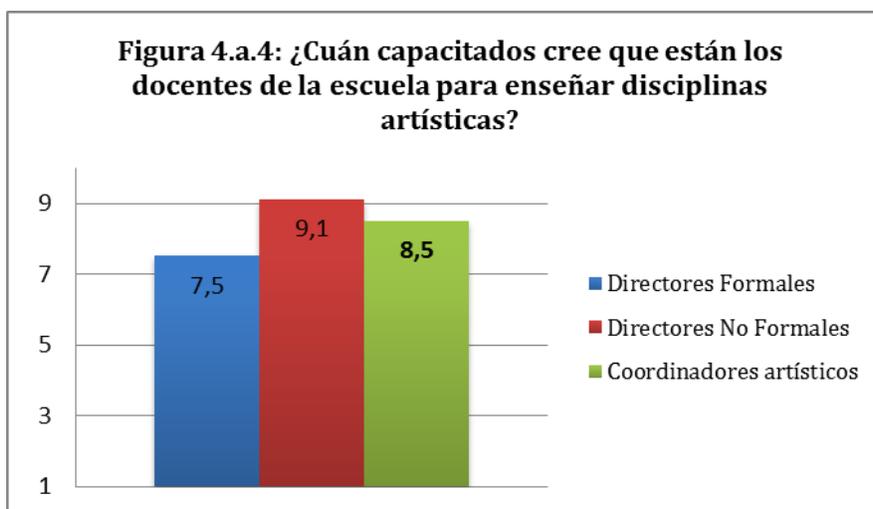
En el caso de las escuelas no formales, casi un 60% de los docentes tienen licenciatura en alguna disciplina artística o egresaron de alguna academia especializada o conservatorio. Apenas un 14% son profesores, la mayoría de arte o música, y un 9% no tiene educación superior formal.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

Cabe destacar que **los directivos tienen una buena percepción del nivel de capacitación de sus docentes para enseñar en disciplinas artísticas.** Los menos

optimistas son los directores de escuelas formales, que evalúan con un 7,5 en promedio en una escala de 1 a 10, mientras que los directivos de escuelas no formales ponen en promedio una nota superior al 9.



Evaluación de 1 a 10, donde 1 es la peor nota y 10 es la mejor.

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

#### v. *Formación continua*

En cuanto a la formación de posgrado de los distintos actores, llama la atención que más de la mitad de los directores de escuelas formales tiene un magíster, y un 32% tiene un diplomado o postítulo. También los directores de escuelas no formales tienen estudios de posgrado, aunque principalmente postítulos o diplomados y en menor medida magíster. En este sentido, **se observa un escenario en el cual los directores de escuelas artísticas cuentan con formación académica avanzada**. Lo que más llama la atención es que **mientras el 89,5% de los estudios de posgrado de directores de escuelas formales son en un área no artística o cultural, en el caso de los directores de escuelas no formales esta proporción se invierte, correspondiendo en un 80% a postítulos en áreas artísticas o culturales**.

Entre los docentes, en cambio, más de la mitad dice no tener especialización de un año de duración o más. Esta situación es más marcada entre los profesores de las escuelas no formales, posiblemente a causa de los incentivos que la carrera docente pone a la formación del sistema formal.

Una proporción un tanto menor de coordinadores artísticos (53,9%), tiene estudios de posgrado, siendo levemente mayor la proporción entre estudios en arte o cultura y estudios en otro tipo de áreas. Sin embargo, apenas un 7,7% de ellos tiene magister. Los docentes tienen aún menos especialización, particularmente los de escuelas no formales, dónde un 70,5% de ellos no tiene estudios de posgrado de más de un año de duración. Sin embargo, tanto en escuelas formales como no formales, se observa una proporción mayor de estudios en el área de arte y cultura.

**Tabla 4.a.5: Actores con especialización de al menos un año de duración**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
<b>Diplomado - Postítulo</b>	32%	<b>42,9%</b>	<b>46,2%</b>	33,1%	21,2%
<b>Magíster</b>	<b>52%</b>	28,6%	7,7%	9,1%	8,2%
<b>Doctorado</b>	4%	0%	0%	0,6%	0%
<b>Sin especialización de más de un año de duración</b>	12%	28,6%	<b>46,2%</b>	<b>57,1%</b>	<b>70,5%</b>

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas

**Tabla 4.a.6: Área de la especialización\***

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
<b>En arte o cultura</b>	10,5%	<b>80%</b>	<b>60%</b>	<b>66,7%</b>	<b>80%</b>
<b>En otra área</b>	<b>89,5%</b>	20%	40%	33,3%	20%

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas

\*Sólo actores que dijeron contar con especialización de al menos un año

## vi. Necesidades de formación

Al preguntar por las necesidades de formación, **un importante porcentaje de los directivos encuestados (siempre mayor a la mitad) reconoce que le ha faltado algún tipo de formación para desempeñarse en su escuela artística. Existe una tendencia inversa en los docentes**, pues en ambos tipos de establecimientos más del 60% declara que no le ha faltado ningún tipo de formación extra (ver Tabla 4.a.7). Al preguntar por el tipo de formación que hubiesen requerido, **un 67% de estos directores declara que dicha formación debe darse en el área artística cultural.** En el caso de los coordinadores artísticos, el porcentaje es igual al 66%.

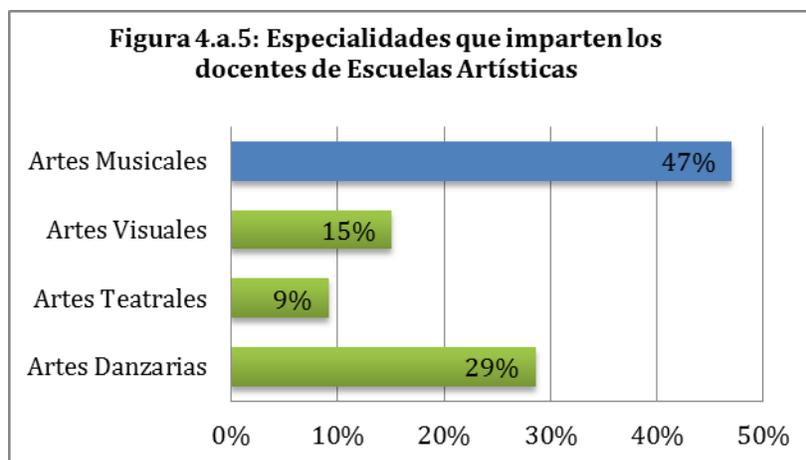
**Tabla 4.a.7: Necesidades de formación**

¿Le ha faltado formación para desempeñarse en escuela artística?	Directores Formales	Directores No Formales	Coordinadores artísticos	Docentes Formales	Docentes No Formales
<b>Sí</b>	<b>58,3%*</b>	<b>57,1%**</b>	<b>69,2%***</b>	37,0%	32,4%
<b>No</b>	41,7%	42,9%	30,8%	<b>63,0%</b>	<b>67,6%</b>

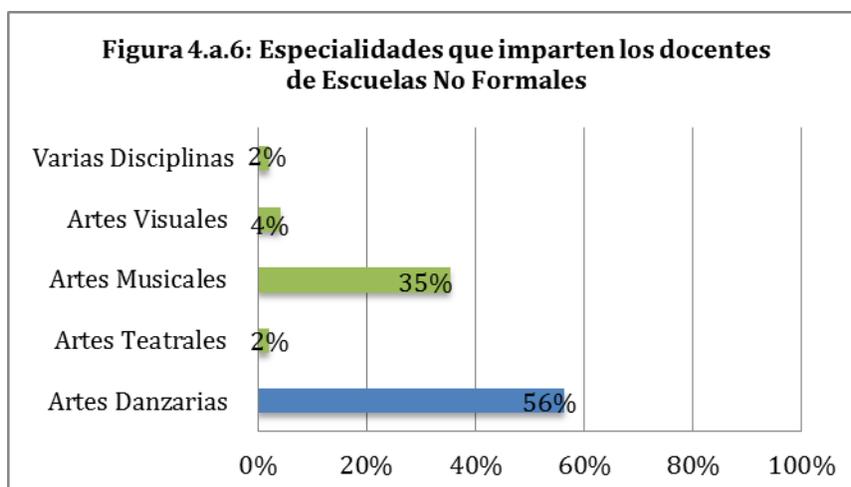
Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de encuesta electrónica para escuelas artísticas

**vii. Especialidades y niveles en los que imparten clases los docentes especialistas en educación artística**

La gran mayoría de los docentes de educación artística en las escuelas artísticas formales imparte artes musicales (47%), seguido por artes danzarias (con un 29%). Sólo un 15% imparte artes visuales y un 9% imparte artes teatrales. Similar es el escenario en las escuelas no formales, donde se ve que más de la mitad imparte artes musicales (ver Figuras 4.a.5 y 4.a.6)

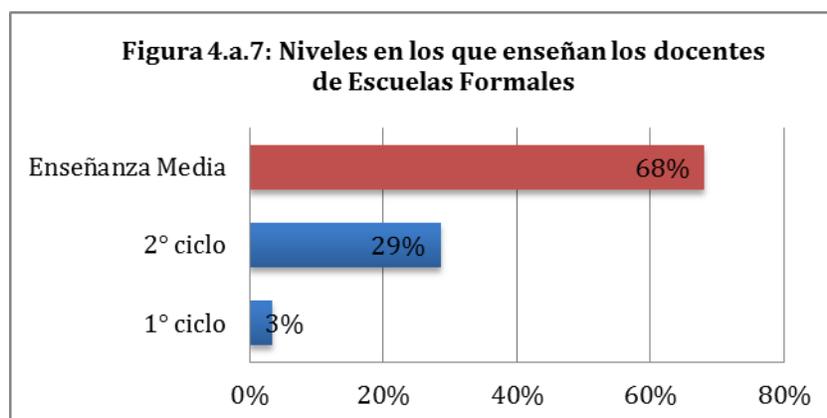


Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

Los docentes en general imparten clases en enseñanza media, y varios en 2do ciclo. Sólo el 3% declara hacer clases en primer ciclo. Es posible que esto se dé porque en los niveles menores las disciplinas artísticas son impartidas por los profesores generalistas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

En promedio, los docentes de especialidades artísticas de las escuelas formales realizan 13,7 horas semanales de este tipo de enseñanza. Por su parte los profesores de las escuelas no formales realizan 7,5 horas semanales de enseñanza<sup>40</sup>.

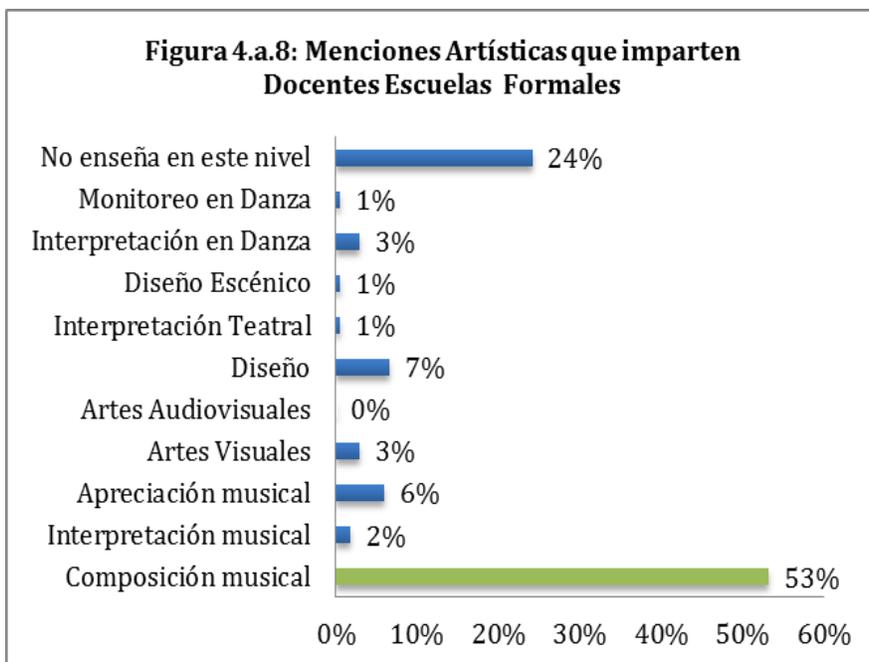
Por otro lado, considerando las menciones artísticas que imparten los docentes especialistas en el área artística, como parte del ciclo terminal, se observa que en

<sup>40</sup>Fuente: Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

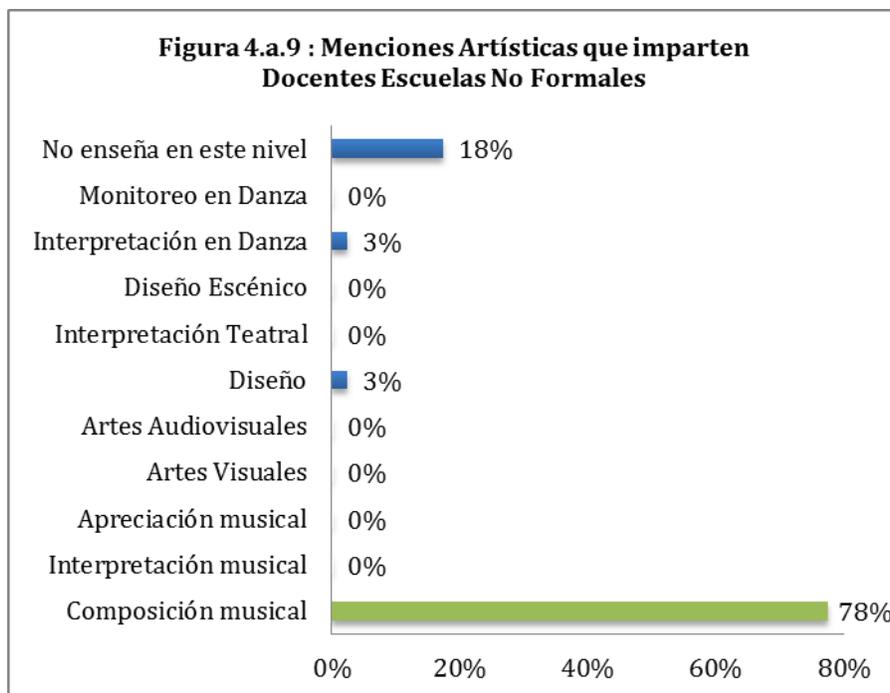
ambos tipos de escuela Composición Musical es la mención que más docentes declaran enseñar (ver Figuras 4.a.8 y 4.a.9)

En el caso de las escuelas formales, la mitad de ellos imparte composición musical, mientras un 24% de ellos no enseña disciplinas artísticas en este nivel, por lo que no imparte ninguna de estas menciones.

En el caso de las escuelas no formales, casi el 80% de los docentes imparte composición musical.



Fuente: Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

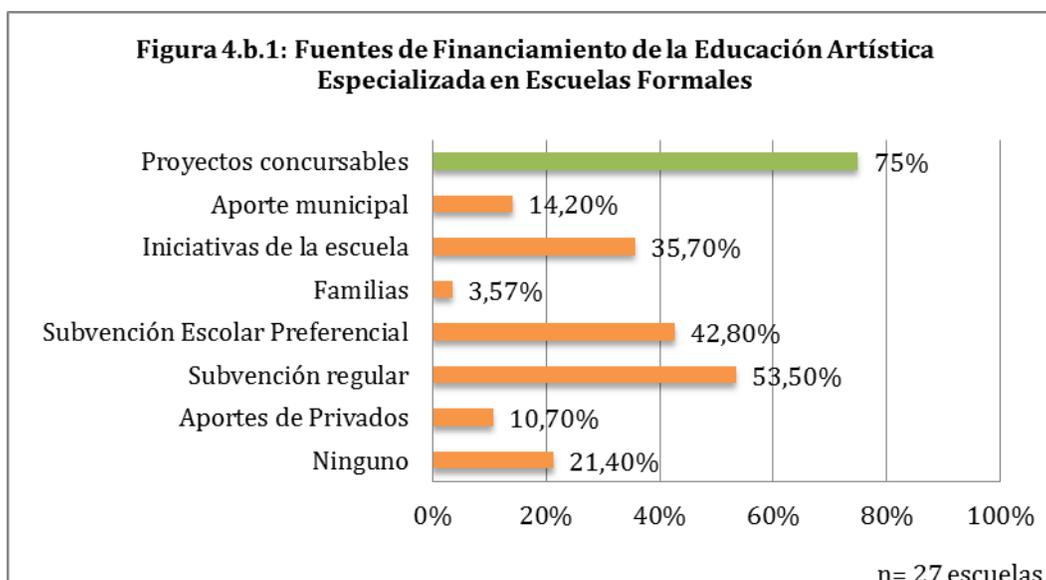


Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

## **b) Recursos económicos y materiales**

### ***i. Financiamiento de la educación artística especializada***

Al preguntar por los modos de financiamiento de la educación artística especializada se obtuvieron las siguientes tendencias: tres de cada cuatro escuelas artísticas formales se financia a través de proyectos concursables, y más de la mitad con la subvención regular. Un 42,8% utiliza financiamiento de la Subvención Escolar Preferencial, y una de cada tres recurre a fondos por iniciativas propias de la escuela. Apenas una de las escuelas consultadas cuenta con financiamiento por parte de las familias para impartir educación artística. Así, **la gran mayoría de las escuelas obtiene financiamiento a través de fondos concursables y parte importante destina dineros provenientes de la subvención (regular o preferencial) para proveer formación artística especializada.**



Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de Plataforma Digital para Escuelas Artísticas

De las seis escuelas no formales que respondieron, en tanto, cuatro dicen recibir financiamiento por aporte municipal y cuatro afirman que se financian por proyectos concursables<sup>41</sup>. No fueron marcadas otras fuentes de financiamiento propuestas en la plataforma.

Esto es coherente con la información recopilada en el estudio de casos. **Todas las escuelas visitadas reconocen que una de sus principales fuentes de financiamiento son los fondos y proyectos concursables- ya sea el FNEA, fondos municipales u otros-**.

Además, todas las escuelas visitadas que reciben Subvención Escolar Preferencial afirman que se utiliza parte de estos recursos para financiar este tipo especial de educación. Para conseguir dichos recursos **incorporan actividades artísticas en las secciones de convivencia escolar y de mejora de puntajes SIMCE** en sus Planes de Mejoramiento Escolar, de manera que puedan destinar parte de esta subvención al área artística sin tener problemas.

También existe una fuerte presencia de aportes de empresas privadas, pero la mayoría de las veces son esporádicos y los montos no son demasiado elevados.

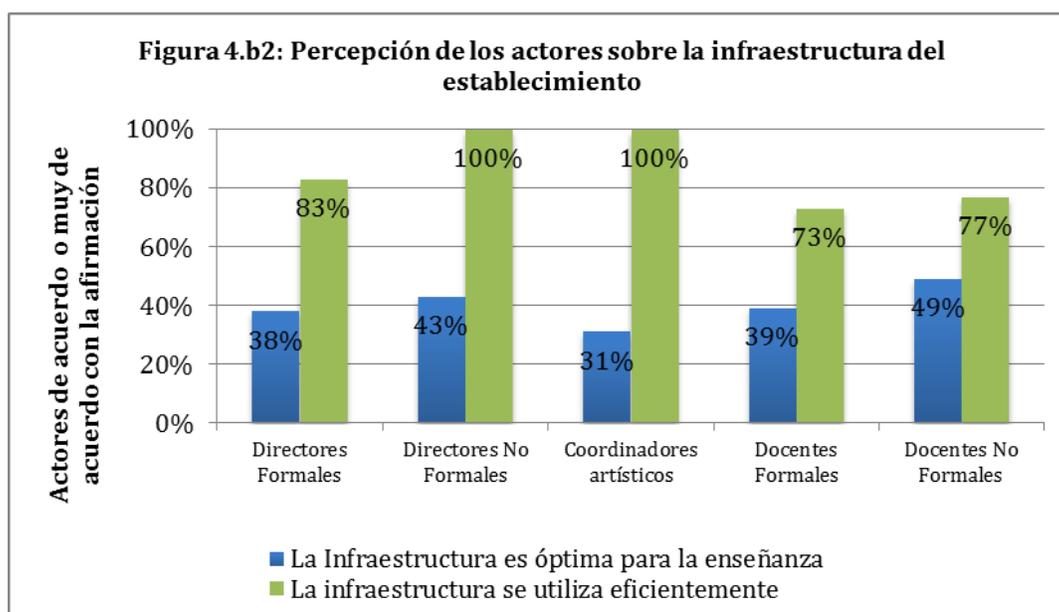
<sup>41</sup>Esto debido a que las escuelas podían marcar más de una fuente de financiamiento para la educación artística especializada.

En tanto, las escuelas no formales visitadas obtienen gran parte de su financiamiento de parte del DAEM municipal del que dependen.

## ii. Infraestructura y equipamiento

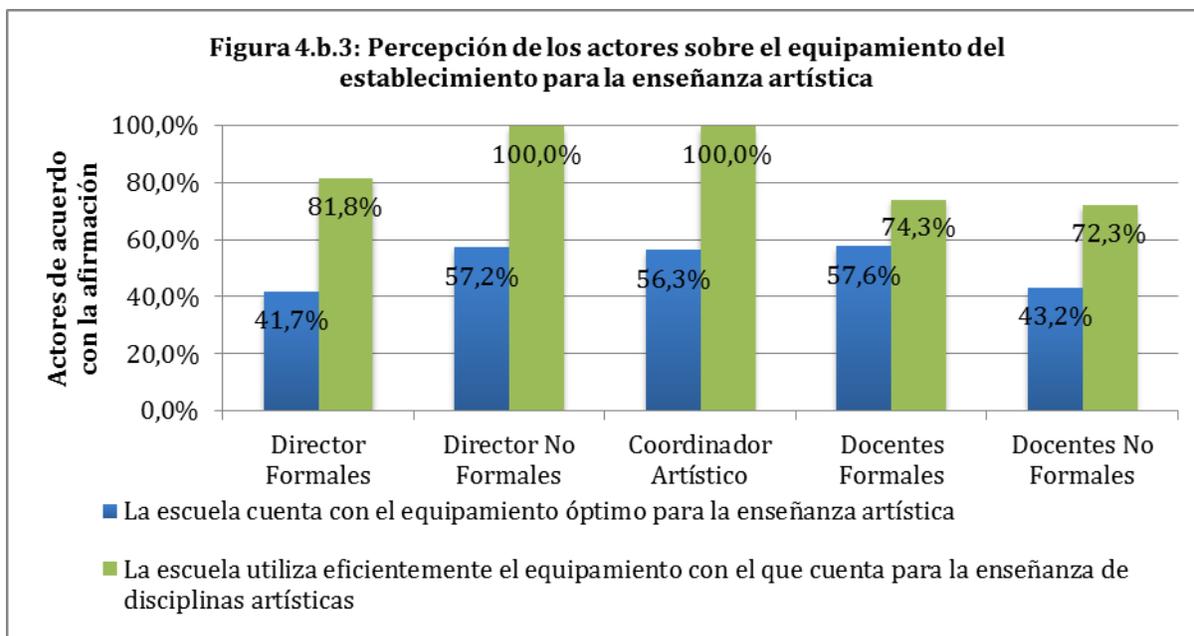
Al preguntar a las escuelas si la infraestructura con la que cuentan para la enseñanza artística es óptima, se observa que sólo alrededor del 40% de los actores está de acuerdo con esta afirmación (este grado de acuerdo es levemente mayor en las escuelas no formales). Los coordinadores artísticos son los más críticos en este aspecto, aunque siempre más de la mitad de ellos evalúa positivamente la infraestructura de su escuela.

En contraposición, **a pesar de que no todos los actores consideran óptima la infraestructura de su establecimiento**, sí puede señalarse su gran mayoría considera que el uso que se le da a ésta es eficiente.



Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al preguntar por el equipamiento necesario para la enseñanza artística en los establecimientos, levemente más favorable. En general, **alrededor de la mitad de los actores está de acuerdo con que existe un equipamiento óptimo para la enseñanza artística**, mientras que el 50% restante que no opina lo mismo. Además, es bastante mayor el porcentaje de actores que opina que éste se utiliza eficientemente, llegando a su totalidad en el caso de los coordinadores artísticos y en los directores de escuelas no formales.



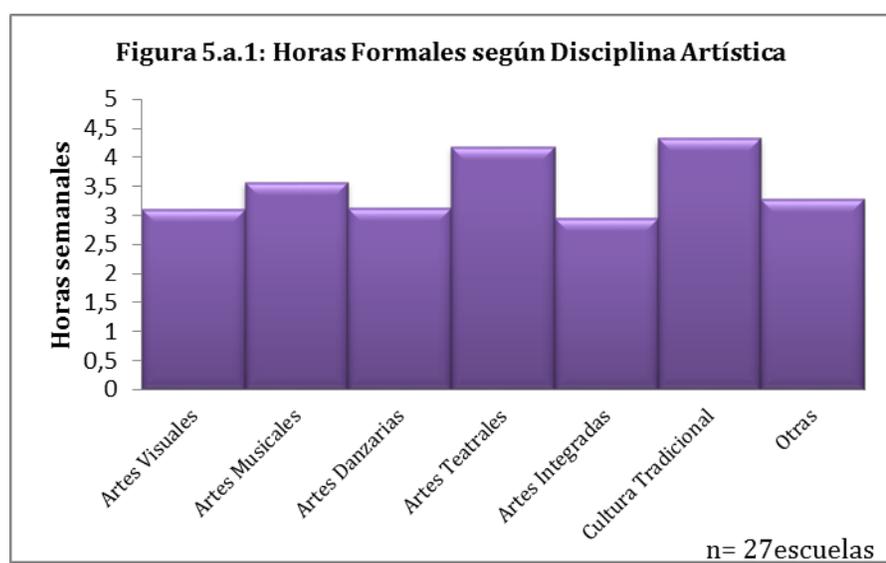
Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas

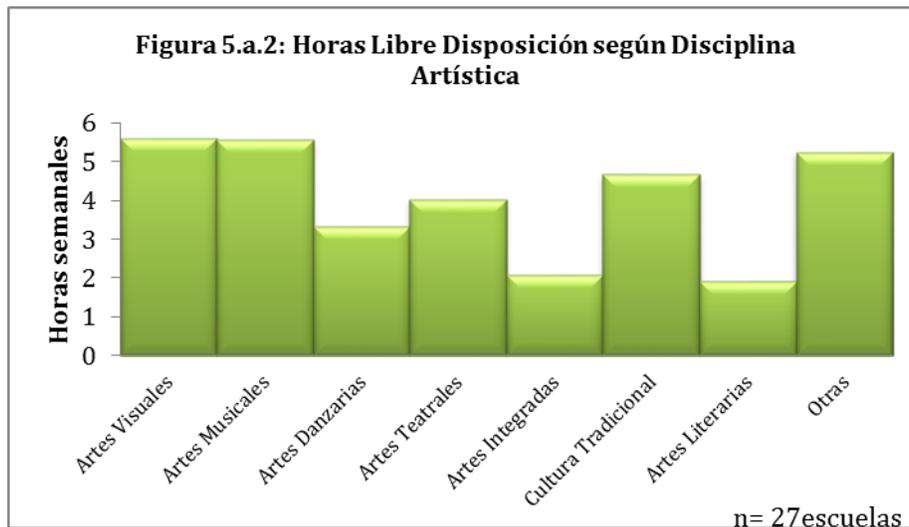
## 5. PROCESOS INSTITUCIONALES

### a) Gestión Pedagógica

#### i. *Horas semanales de enseñanza artística especializada*

En promedio, las escuelas artísticas imparten 3,5 horas semanales de disciplinas artísticas en el horario formal, y 4,05 en el horario de libre disposición.





Fuente: Elaboración propia en base a plataforma digital para escuelas artísticas.

## ii. *Planificación de las clases de disciplinas artísticas especializadas*

Al preguntar por la manera en que las escuelas artísticas formales organizan la enseñanza especializada, se observó que **en la mayoría de las escuelas visitadas ésta tiene parámetros más flexibles que la de la enseñanza de formación general**. La mayoría de los docentes reconoce que debe entregar planificaciones al igual que los docentes del área de formación general, pero que en la práctica la supervisión y retroalimentación a esa planificación es prácticamente nula.

*“La planificación básica, objetivos verticales, transversales, con un formato de UTP para todos los profesores, las revisan, no tenemos mucha retroalimentación y se trabaja semestralmente (...) no hay retroalimentación de UTP”* (Profesor de Matemática y Música, Escuela Formal)

Al preguntar por la frecuencia con que planifican las clases los docentes de disciplinas artísticas especializadas se observa una disparidad de opiniones. Mientras un alto porcentaje de los directores declara que se hace al menos una vez al mes, la mayoría de los docentes y los coordinadores artísticos declara que esta labor se realiza clase a clase (ver Tabla 5.a.1)

Es posible que los docentes del área artística tengan un concepto diferente de planificación al de los directivos. En las entrevistas realizadas en el estudio de casos, muchos de los docentes comentaban que la clase dependía de los avances de los alumnos, por lo que es posible que ellos realicen algún tipo de planificación amplia para cada una de estas clases. Por otro lado, es posible que los directores se refieran a

las planificaciones que se entregan a principio de año, donde deben declarar los objetivos y metodologías que se utilizarán en las clases.

**Tabla 5.a.1: Frecuencia de planificación de clases**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Clase a clase	19,2%	14,3%	<b>50,0%</b>	<b>47,2%</b>	<b>44,9%</b>
Al menos una vez a la semana	23,1%	0,0%	8,3%	18,1%	19,2%
Al menos una vez cada quince días	11,5%	14,3%	0,0%	2,0%	2,6%
Al menos una vez al mes	<b>30,8%</b>	<b>28,6%</b>	0,0%	14,1%	9,0%
Al menos una vez al semestre	15,4%	<b>28,6%</b>	33,3%	12,1%	16,7%
Al menos una vez al año	0,0%	14,3%	0,0%	4,5%	7,7%
No entregan planificaciones	0,0%	0,0%	8,3%	2,0%	0,0%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

### **iii. Observación de clases y retroalimentación de la enseñanza**

Al preguntar respecto a la frecuencia de la observación de clases a través de la encuesta, se obtuvieron respuestas muy distintas. No es posible observar tendencias marcadas, pero sí se nota que las opiniones de los directivos difieren de las de los docentes. Así, los directores (de escuelas formales y no formales) declaran una mayor frecuencia de observaciones que las que reconocen los docentes. Esta divergencia de opiniones puede dar cuenta de la flexibilidad con que se organiza la enseñanza artística, en el sentido que podría no haber claridad en lo que se entiende por observación de aula ni hay procedimientos definidos al respecto.

**Tabla 5.a.2: Frecuencia observación clases disciplinas artísticas especializadas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Una vez a la semana	15%	33%	25%	19%	17%
Una vez cada quince días	31%	50%	17%	6%	13%
Una vez al mes	23%	0%	17%	16%	17%

Una vez al semestre	27%	0%	33%	26%	23%
Una vez al año	4%	0%	8%	4%	6%
Nunca	<b>0%</b>	<b>17%</b>	<b>0%</b>	<b>30%</b>	<b>23%</b>

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al preguntar por la frecuencia con la que se retroalimenta a los docentes de arte, casi todos los actores señalan que esta actividad en general sí se produce. No obstante, nuevamente se produce un contraste entre lo declarado por los directivos y los profesores: mientras que la mayoría de los primeros señala que a los docentes se les retroalimenta “siempre” o “casi siempre”, estos últimos opinan del mismo modo en cerca del 40% de los casos en escuelas formales y 45% en las no formales. (ver Tabla 5.a.3)

**Tabla 5.a.3: Frecuencia con que se retroalimenta a los docentes de disciplinas artísticas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Siempre	27%	<b>50%</b>	17%	19%	<b>25%</b>
Casi siempre	<b>35%</b>	<b>50%</b>	<b>42%</b>	21%	20%
Algunas veces	27%	0%	33%	38%	30%
Casi nunca	8%	0%	8%	17%	13%
Nunca	4%	0%	0%	6%	12%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al preguntar quién es el principal encargado de observar clases de disciplinas artísticas, se observa consenso dentro de los actores de un mismo tipo de escuela. Mientras quienes trabajan en establecimientos formales están de acuerdo con que es el coordinador de especialidad artística el principal encargado de observar estas clases, quienes trabajan en establecimientos no formales concuerdan en que dicha labor la realizan los directores en sus escuelas (ver Tabla 5.a.4)

**Tabla 5.a.4: Principal encargado de observar clases de disciplinas artísticas especializadas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Director de la escuela	17%	<b>67%</b>	0%	6%	<b>36%</b>
Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica	30%	0%	33%	17%	0%

Coordinador de especialidad artística (o cargo equivalente)	<b>43%</b>	33%	<b>42%</b>	<b>45%</b>	30%
No hay un encargado definido	9%	0%	17%	33%	34%
Otro ¿cuál?	0%	0%	8%	0%	0%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

La misma tendencia que se observa en la tabla anterior se replica al preguntar por el encargado de retroalimentar a los docentes (ver Tabla 5.a.5), lo que **nos permite avanzar en una definición acerca del rol del coordinador de especialidad artística, quien sería el que entrega el apoyo técnico a los docentes especialistas.**

**Tabla 5.a.5: Principal encargado de retroalimentar a los docentes de disciplinas artísticas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Director de la escuela	20%	<b>67%</b>	0%	6%	29%
Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica	20%	0%	<b>42%</b>	10%	0%
Coordinador de Especialidad Artística o cargo equivalente	<b>44%</b>	33%	<b>42%</b>	<b>44%</b>	25%
No hay un encargado definido	16%	0%	17%	40%	<b>40%</b>
Otra persona ¿quién?	0%	0%	0%	0%	5%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al preguntar acerca de quién es el principal encargado de evaluar a los docentes de formación artística especializada, las respuestas no muestran patrones muy claros. De todas maneras, el coordinador de especialidad es nombrado por varios de los actores de las escuelas formales, lo que podría corroborar la hipótesis anterior (ver Tabla 5.a.6).

**Tabla 5.a.6: Principal encargado de evaluación de los docentes de disciplinas artísticas especializadas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Director	38%	43%	8%	15%	36%
Jefe de Unidad Técnico Pedagógica	12%	0%	33%	12%	1%
Coordinador de Especialidad Artística (o cargo similar)	31%	29%	33%	42%	20%
No hay un encargado de evaluar a los docentes de disciplinas artísticas	4%	14%	17%	27%	32%
Otro ¿cuál?	15%	14%	8%	5%	9%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Por otra parte, y con respecto a la evaluación de la enseñanza en el estudio de casos, la mayoría de los docentes declara que **se les ha evaluado en muy pocas ocasiones, y que estas evaluaciones no son sistemáticas.**

#### ***iv. Evaluación aprendizajes de los estudiantes***

Respecto de la evaluación de los estudiantes en las disciplinas artísticas, los estudios de casos permitieron observar que en todas las escuelas formales visitadas se otorgan calificaciones numéricas. **En la mayoría de las escuelas, éstas están basadas en escalas de progreso y listas de cotejo.** Un grupo de escuelas utiliza estas calificaciones como notas acumulativas para materias de formación general. De todas maneras, esta no es una práctica sistematizada y depende de las circunstancias. Uno de los estudiantes de una escuela formal comenta:

*“Cuando lo hacemos bien nos ponen notas. Por ejemplo danza va a lenguaje. Música se va a matemática”* (Estudiante Escuela Formal).

Esta tendencia también se observó en una de las escuelas no formales visitadas, donde algunos de los establecimientos de origen de los estudiantes aceptan las notas y las

incorporan en sus notas finales. Es relevante considerar que este es el caso de la sede Almirante Barroso del Liceo Experimental Artístico, cuyas actas de notas son aprobadas por el Ministerio de Educación

Al indagar en los mecanismos que las escuelas utilizan para evaluar a sus estudiantes a través de la encuesta, es posible observar que **uno de los medios de evaluación más utilizado es el marco curricular para escuelas artísticas** (ver Tabla 5.a.7). Esto es extraño pues, como se verá más adelante, se observó escaso conocimiento y utilización de dicho marco curricular, en el estudio de casos.

**Tabla 5.a.7: Mecanismos de evaluación de aprendizajes de alumnos en disciplinas artísticas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Con evaluaciones externas (realizadas por el sostenedor, ATE, etc.)	0%	14,3%	34,0%	7,9%
Con las evaluaciones propuestas por el Marco Curricular para la Educación Artística	<b>88,9%</b>	42,9%	82,1%	14,5%
Con evaluaciones internas a la disciplina, sin nota formal	87,5%	<b>57,1%</b>	<b>90,9%</b>	<b>55,3%</b>
Con evaluaciones internas, de tipo similar a las otras asignaturas	80%	-	87,7%	46,1%

\*Los encuestados pueden marcar todos los mecanismos de evaluación que se utilicen en sus establecimientos.

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

**v. *Articulación de las disciplinas de formación general y la enseñanza artística especializada***

En el estudio de casos, con respecto a la articulación de la educación artística con formación general se observaron principalmente dos tendencias en las escuelas formales: **por un lado en las escuelas orientadas más hacia la profesionalización del arte, el área artística y el de formación general se encuentran aisladas**, cada una con sus propios docentes y metodologías de enseñanza.

*“Acá como que son dos mundos, entre formación musical y general. No se articula, son dos mundos muy aparte, y eso me ha costado a mí. Son muy distintos en personalidades, tienen ciertas cosas. Por lo general no son pedagogos, son profesionales del instrumento. El profesor del área musical viene con otra mentalidad, con la famosa libertad de cátedra”* (Director Escuela Formal).

**En este tipo de escuelas, los docentes del área artística mencionan la falta de apoyo hacia este tipo de educación de parte de los docentes de formación general.** Uno de los profesores comenta:

*“Hemos tenido muchos problemas, hay separaciones, por el profesor de ramos generales que atornillan al revés, y dicen -Cómo puedes ser músico, te vas a morir de hambre-. Y cuando se van de gira, y vuelven, el profesor los tapa con pruebas. El chico no tiene ese espacio para estudiar, para ser músico”* (Profesor Escuela Formal)

Por otro lado, existe **un segundo grupo de escuelas donde existe una mayor integración entre ambas áreas. Estas escuelas son las que están más orientadas a la utilización del arte como medio para el desarrollo integral de los estudiantes.** Así lo ejemplifica la profesora de una de estos establecimientos:

*“Hemos tratado, aunque no se hace siempre, que los diferentes subsectores se entrelacen las áreas artísticas. Si yo voy a trabajar lenguaje por ejemplo, y la profesora de artes visuales está trabajando algo relacionado con los poemas, que la profesora de lenguaje y la de arte se puedan juntar y hagan una clase en común. Y las planificaciones van guiadas hacia allá”* (Jefe de UTP Escuela Formal)

A este respecto, **se reconoce un apoyo de toda la comunidad escolar para el logro de dichos objetivos artísticos.** Docentes formales y no formales se ven involucrados en el desarrollo del proyecto de la escuela, como lo comenta una de las profesoras:

*“Nos empapamos todos. Y todos los profesores, de la asignatura que sea, tienen que trabajar el área artística, y tiene que ser vivenciada por el resto de la comunidad”* (Profesora de Música Escuela Formal)

Al preguntarles a los alumnos por la dificultad de la integración entre ambas áreas de la enseñanza, en ambos grupos señalan que no tienen mayor dificultad con hacerlo, pero que muchas veces tienen mejores resultados pues les gusta más.

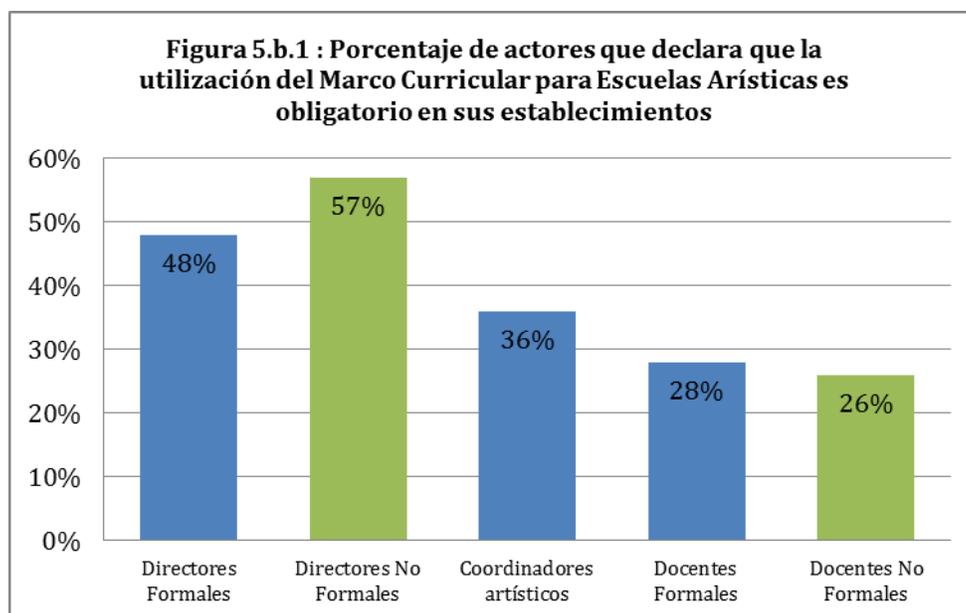
En estas escuelas, se realizan actividades artísticas que involucran participación de distintas áreas, por ejemplo una obra de teatro a la que aportan las disciplinas de lenguaje, sociedad, música y teatro.

En el caso de las escuelas no formales los estudiantes entrevistados no mostraron mayor dificultad para integrar la educación artística especializada que reciben en estas escuelas, con la de sus establecimientos de origen, aunque en algunos casos reconocen estar cansados en alguna de las dos instancias. Por otro lado, existe un grupo de alumnos que menciona que sus liceos los apoyan, lo que les hace más fácil conjugar los dos tipos de enseñanza.

## b) Marco curricular para Escuelas Artísticas, planes y programas

En general, **menos de la mitad de los actores encuestados declaran que el uso del Marco Curricular para Escuelas Artísticas del Ministerio de Educación es obligatorio en sus establecimientos**. Distinto es el escenario en el caso de los directores no formales, pues el 57% de ellos declara que su uso es obligatorio en los establecimientos que dirigen (ver Figura 5.b.1)

Si se realiza una comparación dentro de los tipos de escuela, se observa que un porcentaje mucho mayor de los directores declara la obligatoriedad de este instrumento al compararlo con la opinión de sus docentes, lo que podría dar indicios de una desalineación de la información y por ende, una vez más la falta de criterios definidos con que se organiza la enseñanza artística especializada.



Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al preguntar por los medios de información a través de los cuáles estos actores se han informado del marco, se observa una fuerte preeminencia del Consejo Nacional de la

Cultura y las Artes por parte de los directivos. En todos estos grupos, más del 53,8% declara haberse informado a través de este organismo (ver Tabla 5.b.1)

Cabe llamar la atención respecto que un porcentaje importante de los profesores (más de un tercio en las escuelas no formales) no conoce el marco curricular. **Esto refleja importantes diferencias en el manejo de información dentro de las escuelas y llama a cuestionar la efectividad de sus mecanismos de comunicación interna.** En este sentido, si bien la mayoría de los directivos ha recibido información sobre el marco y maneja sus contenidos, esto **no ha sido suficiente para asegurar la implementación del currículum de educación artística especializada, producto de que el marco no ha llegado al total de profesores ni su uso es algo que se ponga en práctica.**

**Tabla 5.b.1: Medios de información acerca del Marco Curricular para Escuelas Artísticas**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Ministerio de Educación	34,6%	14,3%	9,1%	17,5%	11,7%
Consejo Nacional de la Cultura y las Artes	<b>53,8%</b>	<b>71,4%</b>	<b>54,5%</b>	12,7%	0%
Representantes o miembros de otras escuelas	0,0%	14,3%	0,0%	5,3%	9,1%
Por el Jefe de UTP	7,7%	0,0%	18,2%	25,4%	7,8%
No conozco el Marco Curricular	0,0%	0,0%	9,1%	28,0%	<b>37,7%</b>
Otro medio ¿cuál?	3,8%	0,0%	9,1%	11,1%	6,5%

Fuente: Elaboración Propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

Al indagar en el conocimiento que existe del Marco curricular para Escuelas Artísticas, a través del estudio de casos, se encontró información consistente con lo levantado por las encuestas: existe **un conocimiento general de parte de los directivos de las escuelas incorporadas en el análisis y un conocimiento muy escaso de parte de los docentes.**

De todos modos, **los directores de las escuelas cuya justificación para la enseñanza del arte se asemeja más a la visión contextualista, lo consideran muy**

**“técnico” y muy orientado hacia la profesionalización del arte.** Así lo explicita uno de los directores entrevistados.

*“Yo diría que lo conozco bastante, no a cabalidad. En la reunión que tuvimos el año pasado, ahí se habló un poco cuál era la idea, que en general no estoy muy de acuerdo, porque se está hablando de una escuela donde egresen potenciales artistas.”* (Director Escuela Formal)

Por su parte, a nivel de docentes existe escaso conocimiento de este instrumento de apoyo para la enseñanza de disciplinas artísticas, en todos los establecimientos visitados, a pesar de que varios reconocen haber recibido capacitaciones al respecto. La mayoría de los entrevistados declaran no conocerlo, o conocerlo de manera superficial.

Al preguntar si utilizan este instrumento en la organización de la enseñanza, fue posible deducir que en **muchos de los establecimientos recurren a él de manera más sistemática para los primeros niveles de enseñanza**, en el ciclo exploratorio de enseñanza.

**Los directivos de las escuelas no formales también declaran conocerlo, pero consideran que no responde a los requerimientos del tipo de enseñanza que ellos imparten.** Así lo comenta una de sus directoras:

*“Vi que no se nos ajustaba a lo que nosotros impartimos, porque de partida nuestros alumnos tienen su enseñanza regular en otros colegios, y en un curso, nosotros tenemos alumnos de distinta escolaridad. Por ejemplo, el primer nivel de violín, tenemos alumnos en 4°, 5°, 6° y 7° básico. Y en el marco curricular están muy enfocados al nivel de escolaridad”* (Directora Escuela No Formal)

Al preguntar por los planes y programas de la escuela para la enseñanza artística especializada se observó que **la mayoría de las escuelas reconoce tener programas propios, diseñados por ellos mismos con apoyo de fundaciones y asesorías externas, algunas veces financiadas por el FNEA.**

*“Todo lo que es cultura tradicional se trabajó en base a la historia, y ahí trabajamos con la Fundación Emanuel que nos ayudó a formar los planes y programas. Y ellos colocaban temas como ‘Zona de Brujas’ que eran muy interesantes para el profesor”* (Coordinadora Artística Escuela Formal)

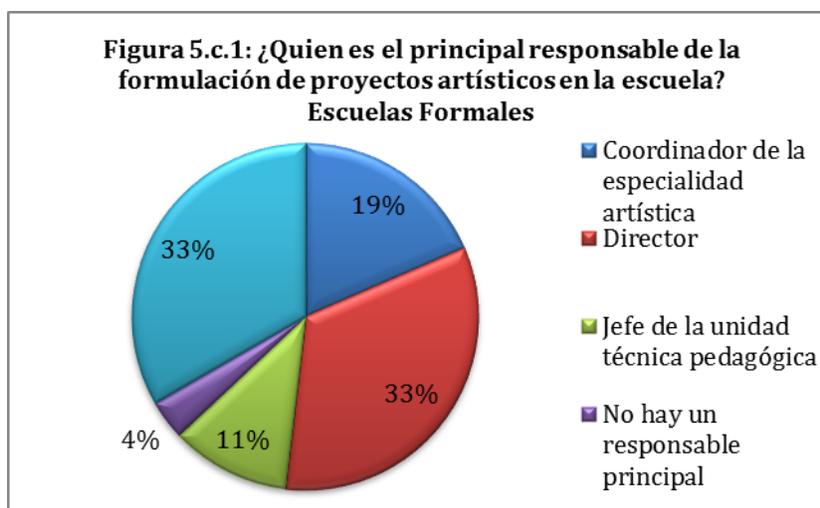
Por su parte, una de las escuelas no formales visitadas cuenta con sus propios planes, mientras en la otra cada profesor tiene la libertad de planificar sus clases como mejor le parezca.

### c) Gestión institucional

#### i. Responsables de la educación artística

En el caso de las escuelas formales, la labor de la formulación de proyectos artísticos está dispersa en los diferentes tipos de establecimientos. Mientras en un tercio de ellos el director es el principal encargado de esta tarea, en otro tercio es “otro” actor quien debe realizarla. El tercio restante se divide entre el coordinador artístico y demás actores consultados (ver Figura 5.c.1)

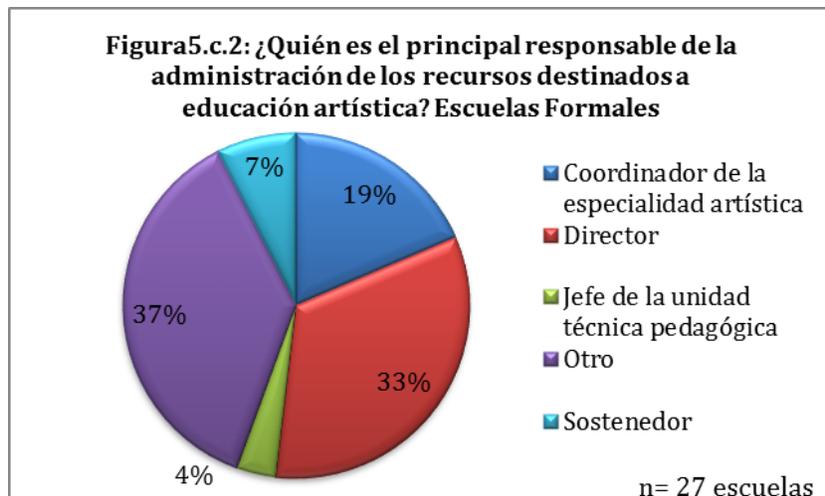
Por otro lado, el 100% de las escuelas no formales declara que el director es el encargado de la formulación de proyectos artísticos en la escuela.



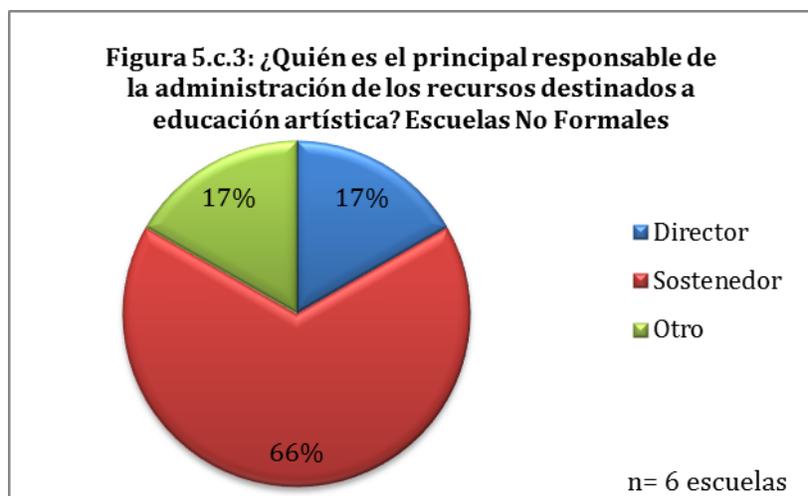
Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

Al indagar en quien es el principal responsable de la administración de los recursos para la educación artística en las escuelas formales, se observa la misma tendencia que en el caso anterior. En un poco más de un tercio de las escuelas formales es el director el encargado de dicha administración, mientras en un casi 40% es “otro” el responsable (ver Figura 4.3.b).

Distinto es el caso de las escuelas no formales, pues en un 66% de ellas es el sostenedor quien administra estos recursos (ver Figura 5.c.2)

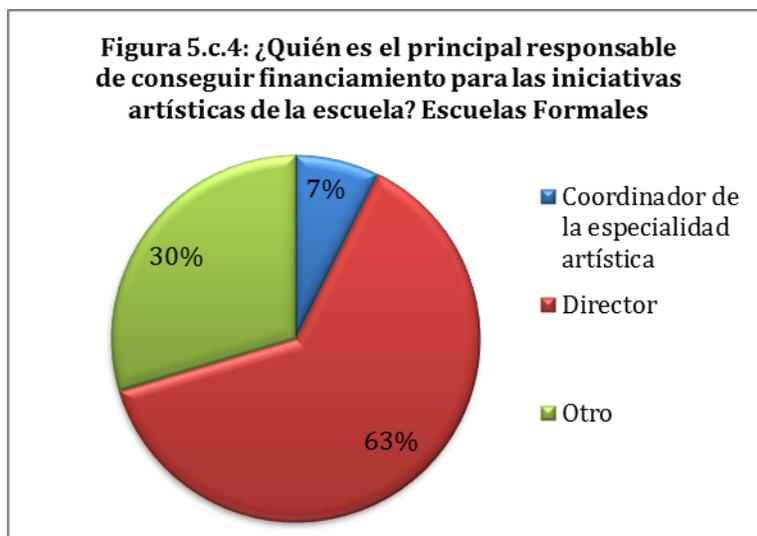


Fuente: Elaboración propia en base a Plataforma Digital de Escuelas Artísticas



Fuente: Elaboración propia en base a Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

Finalmente al preguntar por el principal responsable de conseguir financiamiento para la educación artística especializada en las escuelas formales, en la mayor parte de las escuelas formales el encargado es el director (en un 63% de estas) mientras en el caso de las no formales en el 83,3% de los casos es el director, en el 17,7% es el sostenedor.



Fuente: Elaboración propia en base a Plataforma Digital de Escuelas Artísticas

## ***ii. Selección de alumnos***

Al indagar en la selección de alumnos que realizan las escuelas a través del estudio de casos, en las formales se observó que los tres establecimientos que imparten únicamente educación básica no seleccionan a sus estudiantes. Dentro de las razones por las cuales ocurre esto está el hecho de que son municipales (que por ley no pueden seleccionar a sus alumnos hasta 6° básico) y por otro lado que la educación que estas imparten no está centrada en la profesionalización del arte, sino en el desarrollo general de los estudiantes.

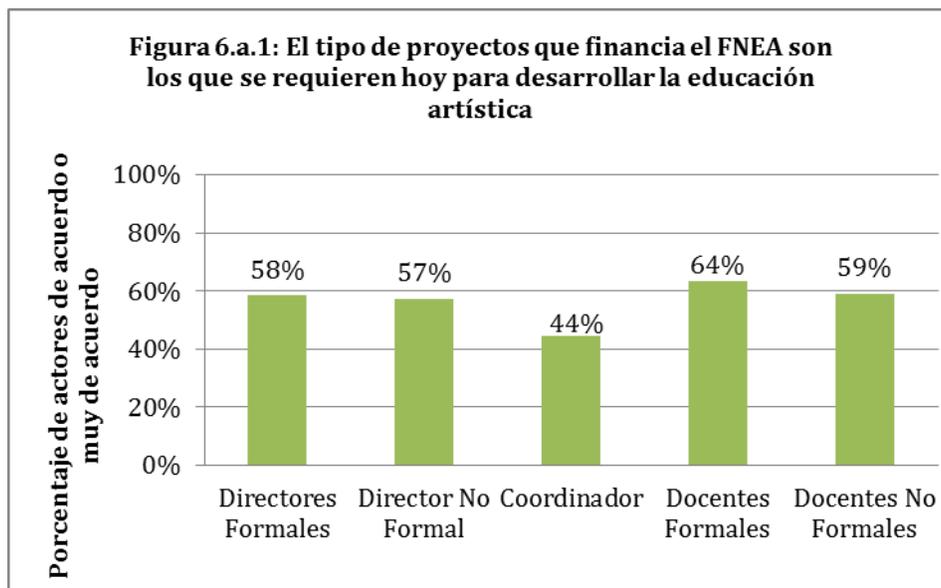
Por su parte, todas las escuelas que imparten educación media tienen procesos de selección en los que consideran las habilidades o conocimientos de los posibles alumnos en el área artística, además de observar las notas previas o de realizar pruebas en las áreas más tradicionales de enseñanza. De todas maneras, se reconoce que no es necesario que los postulantes sean eximios artistas para permitirles ingresar al establecimiento.

## **6. FONDO NACIONAL DE ESCUELAS ARTÍSTICAS**

### **a. Valoración del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas**

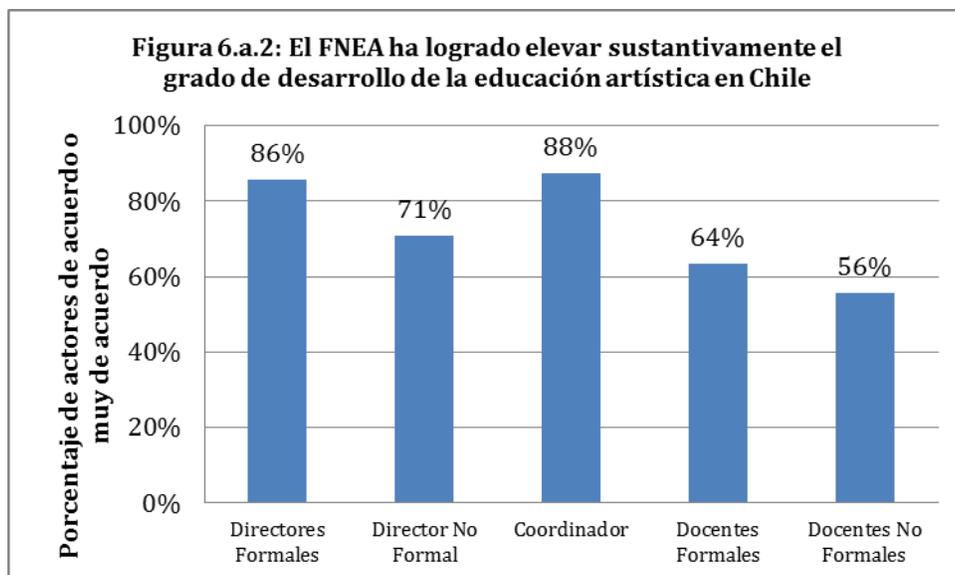
En términos generales, los miembros de las escuelas artísticas valoran positivamente el Fondo Nacional para Escuelas Artísticas. En su mayoría, **docentes y directores**

están de acuerdo con que el tipo de proyectos que financia el FNEA son los que se requieren hoy para desarrollar la educación artística (ver Figura 6.a.1)



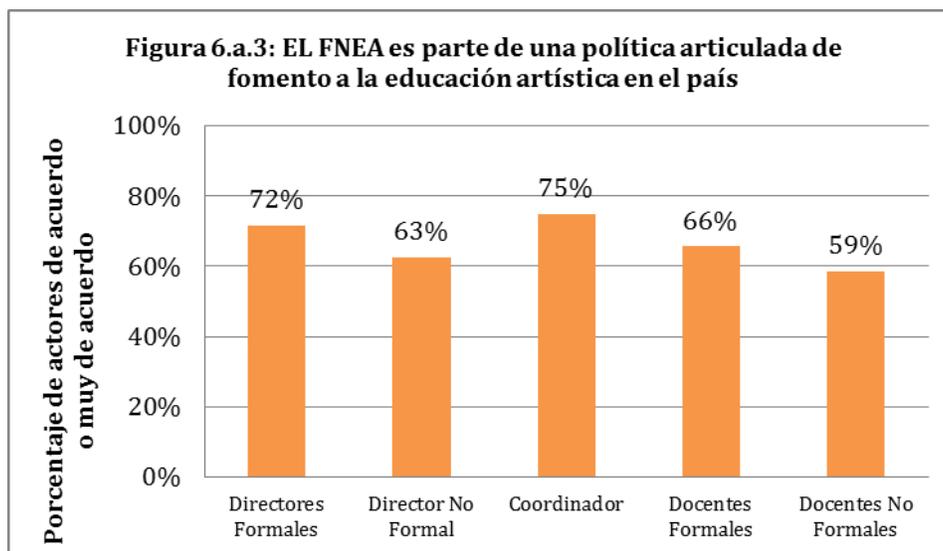
Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

Un porcentaje aún mayor de docentes y directivos de las escuelas artísticas concuerda con que **el FNEA ha logrado elevar sustantivamente el grado de desarrollo de la educación artística en Chile**. El grado de acuerdo con esta afirmación es superior al 56% de los actores en todos los grupos, llegando a un 88% de aprobación en el caso de los coordinadores (ver Figura 6.a-2) Es interesante esta percepción, ya que gracias a este fondo se creó la categoría de “escuelas artísticas” que permite respaldar la educación artística especializada que se imparte en el país.



Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

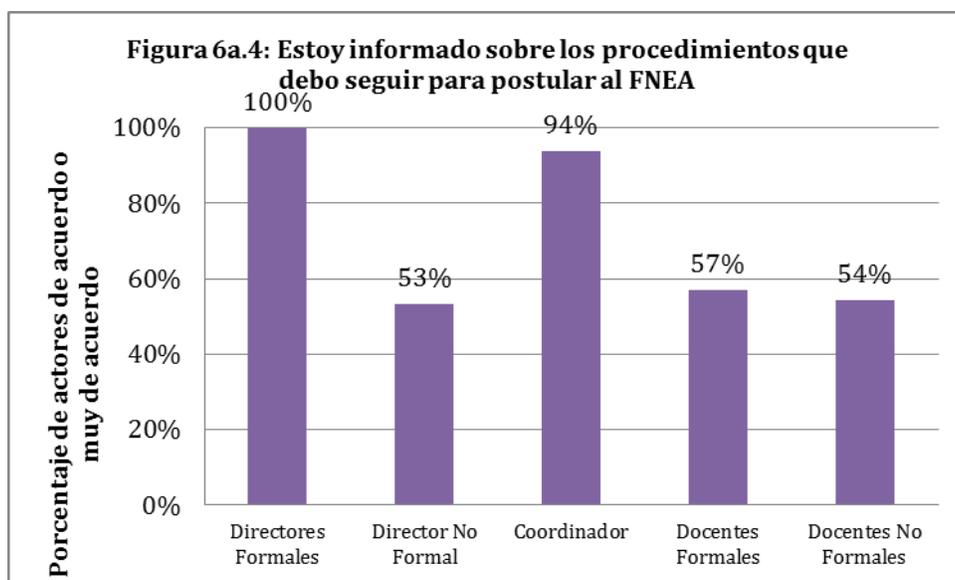
Buena evaluación también tiene la afirmación “El FNEA es parte de una política articulada de fomento para la educación artística”. Una amplia mayoría de los docentes y directivos está de acuerdo o muy de acuerdo con ella (ver Figura 6.a.3)



Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

En cuanto a la evaluación acerca de los procedimientos que se requieren para postular a este fondo, una vez más la mayoría de los actores está de acuerdo con estar informado sobre los procedimientos sobre los que debe seguir para postular al FNEA (sobre todo de directores de escuelas formales y coordinadores de especialidad artística). Sin embargo, de acuerdo con los estudios de caso **esta sensación de contar**

con información no necesariamente se traduce en una valoración positiva del proceso. Una de las principales críticas que apareció en el estudio de casos es acerca de la dificultad y burocracia de los procesos de postulación al fondo.



Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas.

En complemento a lo anterior, a través del estudio de casos fue posible rescatar que además del amplio conocimiento del Fondo Nacional para Escuelas Artísticas de parte de los docentes y directivos entrevistados, estos actores tienen una valoración positiva de este. **Las escuelas reconocen que este fondo es el único apoyo que reciben como establecimientos artísticos.** Esto es aún más relevante en el caso de las escuelas de dependencia municipal que no sienten apoyo del DAEM que los administra. A pesar de esto, tal como se señaló, muchos de los actores entrevistados identifican el fondo con una excesiva burocracia, lo que complica los procesos de postulación y transferencia de los recursos.

Junto a lo anterior, en la mayoría de las escuelas se comenta que existe una gran demora en la entrega de los recursos, lo que les dificulta la puesta en marcha de los proyectos artísticos. Una de las docentes del área artística que se entrevistaron comenta:

*“El año pasado se ganaron un proyecto que se tuvo que ejecutar este año por el terremoto, se iba a implementar equipos para el teatro. El teatro no tiene luces, iluminación, caja negra. Pero los recursos todavía no llegan, se implementó, pero no han llegado los recursos”* (Profesora de Teatro y Matemática, Escuela Formal).

En relación con lo anterior, **existe una crítica con respecto a la planificación de las postulaciones, lo que afecta el correcto desarrollo de los proyectos.** Uno de los profesores entrevistados comenta:

*“Ahora mismo todavía no se termina un proyecto y ya llamaron para planificar para el 2012, y se superponen. Entonces hay un error de planificación, porque para presentar un proyecto nuevo tiene que estar rendido el anterior, y ahora eso mismo se contradice esa norma”* (Profesor de guitarra, Escuela No Formal).

Con respecto a los presupuestos que se deben entregar existen dos críticas: una con respecto al recorte de los recursos por parte del CNCA, que hace que **muchas veces el aporte no cubra los costos totales de los proyectos en ejecución.** Así lo ejemplifica uno de los coordinadores del área artística

*“Cuando el Consejo decide disminuir en un 10% el aporte de un proyecto es significativo, porque tú hiciste un proyecto, y luego se disminuye. Un clarinete cuesta un millón, o un millón y medio, y te van a entregar menos de eso”* (Coordinador Artístico, Escuela Formal)

Otra de las críticas es acerca del requerimiento de entregar tres cotizaciones sobre los insumos necesarios para los proyectos, pues algunos requieren elementos tan específicos que existe un solo proveedor en la ciudad o en el país.

*“El gran problema de las 3 cotizaciones que joden a cualquiera. Para comprar un clavecín te piden 3 cotizaciones, si acá en Chile no venden clavecines. O tres cotizaciones de teatro, y con suerte te consigues uno. Yo creo que lo complejizan demasiado”* (Profesora Música, Escuela No Formal)

Muchos de los entrevistados concuerdan en que es necesario mejorar la difusión del fondo, además de apoyar de manera más fuerte los procesos de postulación pues, como menciona una de las profesoras entrevistadas

*“hay gente con muy buenas ideas pero que no saben cómo presentarlas”* (Profesora de música, Escuela Formal).

#### **b. ¿Qué debería privilegiar el FNEA en el futuro?**

Al preguntar que debería privilegiar el fondo, en primer lugar existen respuestas diferentes de parte de los actores encuestados. De todas maneras se observa una prevalencia de las tres primeras categorías propuestas: **mejoramiento de infraestructura, entrega de aportes en materiales y equipamiento y apoyo en la formación pedagógica de los docentes.** La categoría con menor evaluación es la de

apoyar la difusión de los proyectos y actividades artísticas de las escuelas, categoría que de todos modos emergió en el estudio de casos (ver Tabla 6.b).

**Tabla 6.b: ¿Qué debería privilegiar el FNEA en primer lugar?**

	<b>Directores Formales</b>	<b>Directores No Formales</b>	<b>Coordinadores artísticos</b>	<b>Docentes Formales</b>	<b>Docentes No Formales</b>
Mejoras en la infraestructura de las escuelas artísticas	20%	<b>28,6%</b>	15,4%	<b>23,6%</b>	22,2%
Entrega de mayores aportes en materiales y equipamiento para la enseñanza artística	16%	0%	<b>46,2%</b>	21,8%	<b>27,8%</b>
Apoyar la formación pedagógica de los docentes que imparten las disciplinas artísticas	<b>48%</b>	<b>28,6%</b>	7,7%	19,5%	15,3%
Apoyar la formación artística de los docentes que imparten las disciplinas artísticas	12%	<b>28,6%</b>	7,7%	14,9%	9,7%
Apoyar el perfeccionamiento de los directivos	0%	14,3%	7,7%	6,9%	1,4%
Apoyar la difusión de los proyectos y actividades de las escuelas artísticas	0%	0,0%	7,7%	6,9%	11,1%
Otras iniciativas ¿cuáles?	4%	0,0%	7,7%	6,3%	12,5%

Fuente: elaboración propia en base a encuesta digital para escuelas artísticas

### **c. Proyectos postulados y aprobados**

Al preguntar por la cantidad de proyectos que las escuelas postulan cada año y contrastarlo con la cantidad de proyectos que son aprobados por el CNCA, se obtiene

que en el caso de las escuelas no formales el número de proyectos postulados es un poco mayor al que el consejo aprueba<sup>42</sup>.

**Tabla 6.c: Proyectos postulados y aprobados Escuelas No Formales**

	<b>Proyectos Postulados</b>	<b>Proyectos Aprobados</b>
<b>2008</b>	3,0	2,3
<b>2009</b>	2,5	1,8
<b>2010</b>	2,2	1,3
<b>2011</b>	2,0	1,3

Fuente: Elaboración propia en base a datos de plataforma digital.

---

<sup>42</sup>No fue posible realizar el mismo cálculo con las escuelas formales, pues el porcentaje de respuestas en esta categoría fue muy bajo para extrapolar las conclusiones al total de las escuelas.

## **VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Este capítulo final, contiene dos de los elementos más importantes presentes en este informe. En primer lugar, se encuentran las conclusiones, las cuales por una parte sintetizan los principales resultados encontrados por la investigación, mientras que por otro, realizan un análisis de segundo orden sobre éstos. Así, se destacan claves para comprender y reflexionar sobre la situación de la educación artística hoy en Chile. En segundo lugar, se presentan las recomendaciones. Ellas se basan en los resultados del estudio, pero también en la experiencia acumulada por Fundación Chile en materia de educación y políticas públicas. A solicitud expresa del CNCA esta última sección tiene un perfil estratégico y avanza en proponer líneas de acción para el fomento de la educación artística en Chile, pensando en una política de largo plazo, pero también –y sobre todo- en el de oportunidades y acciones acotadas que podrían comenzar a desarrollarse hoy.

### **1. CONCLUSIONES**

#### **a. ¿Qué distingue a las escuelas artísticas en Chile?**

Las escuelas artísticas 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. De acuerdo con el CNCA, existen dos distinciones principales dentro de las escuelas artísticas, las cuales dan origen a tres tipos de establecimientos. La primera distinción, es que por una parte existen establecimientos que cuentan con reconocimiento como escuelas artísticas, concedido por las Secretarías regionales ministeriales de educación, en cada región. Estas son las escuelas que participan hace un mayor número de años del programa de educación artística y tienen la posibilidad de postular a proyectos concursables del Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA) en un mayor número de ámbitos. Por otra parte, se encuentran las escuelas que están en transición a constituirse como escuelas artísticas, a las cuales también se les denomina como con “especial valoración por las artes”. Estas escuelas, recientemente incorporadas al Programa de Educación Artística del CNCA, se diferencian de las con reconocimiento principalmente en que pueden postular a sólo dos ámbitos de proyectos del FNEA, que son aquellos orientados a que puedan desarrollarse en miras de convertirse en una escuela artística plena.

La segunda distinción, se refiere a la existencia de escuelas que tienen alumnos propios y aquellas que no los tienen. Las primeras, llamadas escuelas formales, cuentan además con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, reciben subvención regular y tienen Rol base de datos (RBD) asociado. Las segundas, llamadas escuelas no formales, son escuelas especializadas exclusivamente en la enseñanza de disciplinas artísticas y culturales y funcionan en modalidades de centro cultural,

academias o conservatorios. Los establecimientos que cuentan con reconocimiento de escuelas artísticas, pueden ser escuelas formales o no formales, mientras que las escuelas en transición están compuestas exclusivamente por escuelas de tipo formal.

Existen escuelas artísticas distribuidas a lo largo de todo el país, con al menos una escuela por región. Sin embargo, no en todas ellas existen escuelas formales y no formales, en varias regiones es posible encontrar exclusivamente uno de los dos tipos. Del mismo modo, en las regiones donde hay escuelas formales, a pesar de que el porcentaje de escuelas completas es superior al nacional, no todos los establecimientos imparten educación básica y media. Por otro lado, las escuelas artísticas tienden a tener un perfil significativamente más urbano que el resto de las escuelas del país.

En cuanto a su dependencia administrativa, la mayoría de las escuelas artísticas son municipales, teniendo esta dependencia una importancia 20% superior que en el total nacional. A diferencia de la tendencia general, en este tipo de establecimientos se ha observado que durante los últimos años la matrícula de estudiantes no ha decrecido, sino que muy por el contrario, va en aumento. Esto se debe principalmente a un aumento en el número de alumnos de los establecimientos artísticos municipales, lo cual acentúa la diferencia con la tendencia en Chile donde dicho sector es el que muestra la mayor disminución.

En promedio, las escuelas artísticas son menos vulnerables que las demás. Se trata de establecimientos más grandes, con mayor número de alumnos por sala, aunque con menos alumnos por profesor. Todos estos elementos pueden estar vinculados a la menor presencia de establecimientos rurales dentro de las escuelas artísticas.

Existe gran disparidad en el porcentaje de escuelas artísticas que imparte las distintas disciplinas artísticas especializadas. Así, mientras entre las escuelas formales el 81% imparte artes musicales, sólo el 7% imparte artes literarias o cultura tradicional. Entre las escuelas no formales las diferencias son aún más acentuadas, puesto mientras que todas imparten artes musicales y la mayoría imparte artes danzarias, visuales y teatrales, no se encontraron escuelas que impartieran artes literarias ni cultura tradicional.

En cuanto al establecimiento de redes con instituciones y organizaciones del entorno con miras a conseguir apoyos, es preciso señalar que los vínculos que tienen y han generado las escuelas artísticas son poco frecuentes y escasamente sistemáticos. Principalmente, se trata de contactos que se establecen para su presencia en espectáculos ocasionales en festividades institucionales. Estos son aprovechados por las escuelas para contar con escenarios donde los mejores alumnos puedan exponer sus talentos. Muy pocas veces el intercambio se produce con instituciones temáticamente afines, como facultades universitarias de música o teatros. Tampoco – salvo un caso- existen vínculos con empresas que aporten a complementar el financiamiento propio o proveniente del FNEA. Este claramente es un aspecto que

podría ser potenciado desde las políticas, con incentivos o estímulos a la construcción de redes.

La relación con la comunidad tampoco es cercana. La excepción la constituyen los apoderados de los estudiantes que siguen las disciplinas artísticas, fuertemente comprometidos con la educación de sus hijos y que asisten frecuentemente a las actividades de difusión que realiza la escuela (donde muchas veces ellos son el público principal).

Los principales vínculos declarados, se producen con el sostenedor y con el CNCA. Este último, cumple un rol principal como financista de proyectos, labor que también caracteriza la acción del sostenedor. Este último, sin embargo, es mencionado por las escuelas formales como un actor que provee de infraestructura, materiales y posibilidades de asistir a actividades fuera de la escuela, mientras que las escuelas no formales destacan su rol en la difusión de las actividades artísticas. No obstante, tal como se señaló en los resultados, en los estudios de caso, las escuelas de dependencia municipal reflejaron una fuerte crítica al sostenedor, en el sentido de no reconocer que las escuelas artísticas tienen necesidades distintas a las de las regulares. Éstas, tales como contar con una infraestructura con espacios físicos apropiados, dotación docente idónea y en mayor tasa de profesor alumno, pondrían al sostenedor en una situación incómoda en términos económicos. Así, los incentivos que tienen los sostenedores en la administración de la educación, no favorecerían la promoción de la formación artística la cual les resultaría poco rentable. Probablemente acá hay otro aspecto a potenciar desde las políticas, trabajando más de cerca con aquellos sostenedores de los cuales hoy dependen las escuelas artísticas y promoviendo en ellos una acción más activa en el desarrollo de la educación artística.

En relación a los docentes formales de estas escuelas, casi el 30% de los docentes de aula pertenece al área artística e imparten en promedio 12,5 horas cada uno de educación artística especializada. La mayoría de los profesores en las escuelas formales, realiza clases de artes musicales, mientras que en las escuelas no formales – de acuerdo por lo declarado por los directores- la mayor proporción corresponde a profesores de danza.

En su mayoría, los profesores de educación artística especializada destinan su trabajo a enseñar en enseñanza media y en menor medida en segundo ciclo, siendo muy pocos los que enseñan en primer ciclo básico. En este sentido, el ciclo exploratorio del marco curricular está siendo impartido principalmente por profesores generalistas. Coherentemente, parte importante de los profesores de las disciplinas artísticas imparten alguna mención del ciclo terminal, concentrándose fuertemente en Composición musical.

El perfil principal de los profesores es el de artistas, casi todos con educación formal en su disciplina pero sin formación pedagógica. Así, dentro de las escuelas sólo el 48% de quienes imparten disciplinas artísticas especializadas son profesores de arte o

música, o profesores de otras disciplinas que con posterioridad se han formado en algún ámbito artístico o cultural, porcentaje que se reduce al 14% en las escuelas no formales. Cabe señalar que no se perciben déficits en el nivel de desempeño de los profesores. Por una parte, directores formales, no formales y coordinadores artísticos evalúan muy positivamente el nivel de capacitación de los docentes para impartir educación artística especializada. Por otro, estos últimos suelen manifestar no sentir carencias formativas para desarrollar su trabajo (dos tercios de profesores en escuelas formales y no formales así lo creen).

En cuanto a los directivos, el perfil de formación inicial en las escuelas formales es principalmente el de profesor en educación media (dos tercios de los directores y 50% de los coordinadores, mientras que datos de otros estudios muestran que los directores de escuelas regulares suelen ser profesores de educación básica). En las escuelas no formales, en tanto, los directores en su gran mayoría no son docentes (83%). Cabe destacar el alto porcentaje de estos actores que cuenta con estudios de formación continua, los cuales en el caso de coordinadores artísticos y especialmente directores de escuelas formales alcanzan grados académicos avanzados, como magíster. Sin embargo, estos suelen ser en ámbitos distintos a las artes y la cultura, lo que es consistente con la manifestación de un déficit en la formación para desempeñar su trabajo en el contexto de la educación artística.

Las opiniones de los actores reflejan que si bien las necesidades de infraestructura y equipamiento no están resueltas para la mayoría de las escuelas, existe un relativo consenso en señalar que se hace un esfuerzo importante en términos de su uso que permite que ambos tipos de recurso sean utilizados eficientemente.

La enorme mayoría de las escuelas funciona con jornada escolar completa, especialmente dentro de las formales (sólo 4% tiene jornada alterna). Si bien se aprovecha parte de las horas formales para impartir las disciplinas de educación artística, este trabajo se hace mayoritariamente dentro de las horas de libre disposición. Dentro de las no formales, el 86% funciona en jornada de mañana y tarde.

## **b. Objetivos de la Educación Artística, Tipos de Escuelas y Modelo de Gestión**

Es una característica común a la gran mayoría de las escuelas artísticas pensar en este tipo de formación como parte de un desarrollo integral de los alumnos, donde el arte ocupe un lugar privilegiado y un elemento que los acompañe durante el transcurso de sus vidas.

En este sentido, tiende a primar una visión contextualista de la educación artística, en la cual el objetivo primero no es la formación de profesionales del arte, sino de personas que lo incluyan dentro de un proyecto más integral de desarrollo. Así, la mayoría de los actores en las escuelas formales y una proporción importante en las no formales, consideran que el objetivo principal de los establecimientos educativos es que la enseñanza del arte pueda ser incorporada por los alumnos y estos logren

traducir su desarrollo artístico en mejores resultados de aprendizaje escolar. Dentro de las no formales se suma con fuerza una visión en la cual la formación artística favorece la manera en que los estudiantes se relacionan con su entorno cercano y con la sociedad en general. En este sentido, con frecuencia este tipo de enseñanza es puesto en función de objetivos que trascienden lo propiamente artístico.

Sin embargo, habiendo establecido este escenario inicial, es posible distinguir tres tipos de escuelas. Cabe resaltar que se trata de tipos ideales levantados principalmente a partir de los estudios de caso y que por lo tanto, en la práctica, ninguna de las escuelas cumple de manera estricta con la totalidad de los factores identificados. El último de ellos, a su vez, presenta dos variantes que han sido distinguidas a partir de espacios de taller con autoridades y funcionarios del CNCA:

#### a) Escuelas formales con inclinación profesionalizante

Son establecimientos donde se reconoce que el ideal es que los estudiantes continúen estudios superiores en carreras vinculadas a las artes, en continuidad con las disciplinas que imparte la escuela. Aquí, la formación artística tiene una alta exigencia en cuanto al desempeño que deben alcanzar los alumnos y en enseñanza media tienen pruebas de selección para los estudiantes.

En estas escuelas la formación artística es obligatoria para todos los alumnos, quienes van recibiendo clases cada vez más especializadas a medida que transitan por los niveles de enseñanza. Cada alumno tiene la libertad de elegir qué disciplina quiere seguir.

En general, en estas escuelas, la formación de disciplinas artísticas suele correr por un carril separado de la implementación del currículum general. En este sentido, hay muy baja integración, con bajo aprovechamiento de las metodologías y contenidos que puede brindar el arte para la enseñanza de otros ámbitos del conocimiento, pero tienen un mayor acercamiento al marco curricular para escuelas artísticas.

#### b) Escuelas formales con enfoque de formación integral

El proyecto en estos establecimientos es que la formación artística complemente la formación general de los alumnos, entregándoles un conocimiento más amplio y mayor cultura general. La educación artística es impartida de manera menos exigente que en las escuelas con inclinación profesionalizante y se dedican esfuerzos a integrar esta formación con el currículum general. Esto puede darse a través de metodologías de enseñanza que aprovechen el arte para el desarrollo de matemáticas o ciencias, o bien, en la promoción de habilidades transversales como el respeto y la disciplina.

Estas escuelas no sólo funcionan de manera más integrada, sino que además se reconoce el apoyo por parte de la comunidad al trabajo que ahí se realiza

### c) Escuelas no formales

Las escuelas no formales visitadas tienen más elementos que las asemejan que aquellos que las distinguen. Suelen ser establecimientos altamente especializados en la formación que entregan a sus alumnos, y su cuerpo docente y directivo se caracteriza por estar compuesto más por artistas que por pedagogos. Son escuelas que a pesar de su alto nivel de especialización tienen un enfoque inclusivo en lo que respecta a sus alumnos y valoran fuertemente el aporte que el aprendizaje del arte puede hacer al desarrollo personal y social de los estudiantes.

A pesar de que las escuelas visitadas presentan ambas características, en reuniones-taller en las que participaron autoridades y funcionarios de la sección de Educación Artística del CNCA, se profundizó en el modelo de escuelas no formales pudiéndose distinguir dos tipos. Así, un primer grupo que se caracteriza por responder a un modelo más especializado y profesionalizante de la enseñanza artística, funcionando más como academias o conservatorios. Estas escuelas suelen tener procesos de selección más exigentes y basados en criterios artísticos. Un segundo grupo de escuelas, en tanto, presentan una mayor inclinación social. Estas últimas utilizan una justificación más contextualista del arte potenciando la integración y promoción social por medio de la enseñanza y expresión artística. Estas escuelas no seleccionan a sus alumnos por criterios técnicos (aptitudes o desempeño en disciplinas artísticas) si no por la situación socio económica de estos.

No se observaron diferencias entre estos tres tipos de escuelas en lo que respecta a temas de gestión pedagógica o el uso del marco curricular, por lo que a grandes rasgos se identifica más bien un único modelo de gestión. Este se caracteriza por una supervisión poco sistemática y exigente de la enseñanza de las disciplinas artísticas y una implementación curricular en la que predominan los programas propios, diseñados con ayuda de asistencia externa especializada, aunque poco sistemática.

Respecto de la gestión pedagógica, es preciso destacar que todas ellas tienen prácticas de planificación débilmente instaladas. Si bien un alto porcentaje de profesores y coordinadores señala que las planificaciones se realizan clase a clase, esto no es reconocido por los directores. De las entrevistas se desprende que, en general, se trata de planificaciones amplias y sumamente flexibles puesto que dependen de los avances que vayan demostrando los estudiantes en las disciplinas. Estas planificaciones en general, no serían sometidas a revisión y mucho menos serían materia de retroalimentación.

Tampoco son frecuentes ni sistemáticas otras prácticas de supervisión de la enseñanza. Por ejemplo, los docentes señalan en los estudios de caso que se les ha evaluado en pocas ocasiones y, en las encuestas, el 27% de los profesores de escuelas formales no reconoce quién es el encargado de realizar dicha evaluación. Cabe destacar, de todos modos, que la mayor proporción de docentes formales (42%)

reconoce al coordinador artístico como el responsable de su evaluación. En cuanto a las observaciones de clase, tampoco se trata de una práctica instalada con alta periodicidad en escuelas formales y no formales, aunque cuando se la realiza, suele estar asociada a algún tipo de retroalimentación. Esta práctica, de señalar a los docentes sus puntos fuertes y aquellos a superar, probablemente no cuente con altos grados de formalidad, ya que en general es una conducta organizacional más reconocida por los directivos que por los profesores. En aquellas escuelas donde se identifica un encargado de observar aula y hacer la retroalimentación, el patrón es el mismo que respecto de la evaluación: mientras que en las escuelas formales suele nombrarse al coordinador artístico (y en menos medida el jefe de UTP), en las escuelas no formales este rol lo cumple el director.

Respecto del uso del marco curricular es posible observar alguna distinción entre escuelas. Mientras que entre las escuelas formales su uso es obligatorio en algo menos de la mitad de los casos, entre las no formales lo es en un 57%. Sin embargo, esto es más bien una definición institucional que un hecho práctico. La mayoría de los docentes declara no utilizar el marco (o al menos sólo como referencia), lo cual probablemente esté asociado a que un sector importante de los docentes dice que ni siquiera lo conoce.

El principal medio por el cual este marco ha sido difundido, ha sido el CNCA. Esto significa que no han sido los directores los encargados de traspasar el marco a los profesores de educación artística ni de promover su uso, a pesar de que ningún directivo declaró no conocerlo. En este sentido, se detecta una falla severa en los mecanismos de comunicación interna de las escuelas que han resultado perjudiciales para la implementación del currículum artístico.

No obstante, la poca penetración que ha tenido el marco no sólo se debe a problemas de difusión. Los directores de escuelas no formales, señalan que éste está planteado de acorde a la estructura (ej.: niveles de enseñanza) de las escuelas formales por lo que no resulta pertinente del todo para ellos. En las escuelas formales, en tanto, se le acusa de ser demasiado específico y, por lo tanto, tender a una formación profesionalizante que no es consistente con proyectos educativos que promueven la formación más integral.

Así, muchas escuelas se encuentran funcionando en paralelo con planes y programas propios, los cuales han sido diseñados gracias al apoyo de asesorías externas que han podido financiar con fondos del FNEA.

Si bien los casos estudiados, no permiten desprender modelos tipificables de gestión de la enseñanza artística, un análisis de experiencias individuales permite la identificación de buenas prácticas en el desarrollo y provisión de este tipo de enseñanza. Este análisis caso a caso, se observa que hay un grupo de escuelas que tiende a repetirse y entre las cuales, se han ido desarrollando elementos valiosos para la formación artística de los estudiantes.

A continuación, se presenta un cuadro que resume información extraída de los estudios de caso. En él, se muestra cómo varios de los ámbitos que aquí se han problematizado, han sido enfrentados por una o varias escuelas. Si bien no pueden ser tratados como casos ideales o ejemplos directamente transferibles a otras escuelas, sí pueden dar pistas sobre elementos clave a considerar en el desarrollo de soluciones.

Ámbito	Experiencia destacada
<b>Uso y apropiación del Marco Curricular</b>	<p>El único establecimiento en el que se encontró un uso más sistemático del marco curricular es el Colegio FormArte, donde declaran utilizarlo en la enseñanza artística de los niños y niñas de 1° a 4° básico (ciclo exploratorio). Se señala que además los profesores tienen la libertad de incorporar contenidos que no estén en el marco. Este proceso se inició hace un año y fue de la mano con una mayor integración entre las áreas artísticas y de formación general. Los docentes fueron capacitados y guiados por el director del establecimiento.</p>
<b>Integración de formación general y educación artística</b>	<p>Un establecimiento que ha logrado integrar el área artística y la enseñanza de formación general de manera exitosa, es el mismo Colegio FormArte. En este establecimiento <i>“todos los profesores, del área que sean, tienen que trabajar el tema artístico, con una actividad al menos, que pueda ser vivenciada por el resto de la comunidad”</i> (Profesora de Historia), de este modo la organización de la enseñanza tiene como eje central el arte (aunque no tienen un enfoque profesionalizante sino más bien, de desarrollo integral). Los docentes declaran que todas las asignaturas tienen la misma relevancia, y que existe un fuerte énfasis en trabajar las disciplinas de formación general a través de arte.</p> <p>En un principio en el establecimiento impartía talleres sin mayor articulación entre estos y el currículum general. Hace un par de años se estableció como política de la escuela la integración de las artes en el currículum, guiada por el director. Los docentes declaran que fue un proceso sencillo pues <i>“nos empapamos todos, y todos sabíamos que ese era nuestro objetivo”</i> y que la incorporación del marco curricular contribuyó mucho en ese sentido.</p>
<b>Articulación con el entorno y consecución de recursos a partir de él</b>	<p>Uno de los establecimientos que cuenta con una buena vinculación con su sostenedor es la Escuela Experimental Artística Jorge Peña Hen. El sostenedor de este establecimiento es la Fundación Educacional Musical Cultural Universidad de la Serena, quien se encarga de seleccionar a los profesores especialistas de área artística, y es un fuerte apoyo en la formulación y administración de proyectos a fondos concursables a los que postula la escuela. De esta manera, el sostenedor apoya de manera fuerte y contribuye a desarrollar el proyecto artístico del establecimiento. Esto ocurre porque uno de los principales objetivos de dicha fundación, que es crear, desarrollar y administrar establecimientos escolares con especial énfasis en educación musical.</p> <p>Otro elemento interesante es la vinculación que tuvo este establecimiento con el Colegio FormArte, montando la obra <i>“La Pérgola de las Flores”</i> en conjunto, donde el primer establecimiento estuvo a cargo de la parte musical, y el segundo de la parte teatral y de danza.</p> <p>Otra experiencia interesante es la de la Escuela República Argentina de San Felipe, quien mantiene un vínculo estable con una empresa local que les entrega mobiliario e instrumentos. A cambio, los estudiantes asisten a las actividades y aniversarios de la empresa presentando números artísticos y culturales.</p>

<b>Función de Coordinador de Especialidad Artística</b>	<p>Uno de los establecimientos que cuenta con una figura interesante de Coordinador Artístico es la Escuela Jorge Peña Hen. La principal labor del coordinador es velar por que se desarrollen y funcionen los programas y actividades del área musical (instrumentos, teorías, prácticas de conjunto, coro, etc). Su labor de coordinación está bien justificada por la fuerte presencia de los elencos (principalmente orquestas) en el establecimiento, que participan en concursos y actividades de manera sistemática y con buenos resultados. Este coordinador no tiene la labor de acompañamiento técnico al área artística, pues la evaluación y supervisión de los docentes es realizada por la Universidad.</p> <p>Otra experiencia interesante es la de la escuela República Argentina, en la que la coordinadora ejerce una labor de apoyo técnico en los temas artísticos y coordinación entre los docentes de las diferentes disciplinas artísticas. Por otro lado, es ella quien se encarga de la difusión y coordinación de las actividades artísticas y culturales. En este establecimiento al igual que en otros, el apoyo y supervisión técnica (planificación, acompañamiento, evaluación) es realizada por el Jefe de UTP.</p>
<b>Perfil de los docentes</b>	<p>La escuela Jorge Peña Hen es la que cuenta con un perfil de docentes más especializado. Quienes imparten la enseñanza artística son profesionales elegidos por la Universidad de la Serena (son docentes de la misma universidad). Es esta misma institución la que se encarga de su evaluación y acompañamiento técnico. Su desempeño es bien evaluado por los directivos y estudiantes de su establecimiento.</p>
<b>Elencos y actividades artísticas</b>	<p>El Liceo Experimental Artístico sede Barroso es una de las escuelas en las que hay una presencia fuerte de elencos y actividades artísticas. Los elencos se forman por niveles (de avance en la disciplina artística) y estos participan en numerosos certámenes y concursos en los que obtienen buenos resultados. Por otro lado, la escuela organiza 2 o 3 presentaciones anuales para los apoderados y familiares de los estudiantes, además de concursos artísticos a los que invitan a otras escuelas o academias de arte.</p>

Fuente: Elaboración Propia en base a Estudios de casos en escuelas artísticas

A hacer una lectura transversal de las experiencias destacadas, puede observarse que uno de los factores más relevantes para el éxito de la educación artística es el liderazgo, tanto a nivel escolar como intermedio. Por ejemplo, rol activo que tuvo el director del la escuela Jorge Peña Hen en la incorporación de currículum artístico y su integración con el currículum general, es reconocido por los profesores como uno de los factores que explica su rápida introducción y la solidez de su articulación con las asignaturas obligatorias. Por su parte, cabe también al sostenedor un rol fundamental, en la medida que tiene un rol estratégico para seleccionar a los profesores más capacitados para proveer educación artística, apoyar la gestión de proyectos y promover el establecimiento de redes entre escuelas y con instituciones de la comuna.

Por último, a nivel intraescolar el coordinador artístico cumple un rol destacado, aunque con alta variabilidad en la definición de su rol. En este sentido, no es claro si se trata de un apoyo técnico (que se ha mostrado es un aspecto débil en las escuelas), un coordinador interno o más bien un gestor de proyectos.

### **c. Formación Artística y Resultados**

Los resultados no entregan evidencia consistente que permita afirmar una relación entre resultados de aprendizaje y educación artística<sup>43</sup>. Por una parte, los actores escolares señalan que el aprendizaje de disciplinas artísticas contribuiría al logro académico, en la medida en que promueve habilidades transversales que facilitan el estudio, como la responsabilidad y la disciplina. Sin embargo, los análisis estadísticos muestran que al medir los resultados académicos en SIMCE y PSU, no es posible encontrar una tendencia unívoca. Dependiendo el año y el ámbito de aprendizaje, existe variabilidad respecto de quiénes obtienen mejores resultados: escuelas artísticas o regulares. No obstante, la tendencia en años recientes ha sido a que los establecimientos artísticos presenten resultados levemente más desfavorables que los demás, lo que comienza a mostrar que las escuelas artísticas no mejoran al mismo nivel y velocidad al que está mejorando el resto del país.

Existen dos limitaciones claras y empíricas que hay que tener en consideración a la hora de buscar relaciones entre resultados de aprendizaje y la educación artística.

La primera de ellas, es que no se ha identificado con claridad que las escuelas intencionen explícitamente la conexión entre arte y aprendizajes cognitivos. Si bien esto suele ponerse en el discurso, en términos metodológicos es poco lo que se ha avanzado y, más bien, suele plantearse como una aspiración que como una constatación. En este sentido, la tendencia más clara es que formación artística y académica corran por carriles separados, compitiendo por tiempo y recursos, en vez de complementarse y potenciarse en un sentido virtuoso.

En segundo lugar (aunque vinculado a la no articulación), las políticas educativas recientes han ido poniendo cada vez más énfasis en el logro de resultados académicos medidos a través del SIMCE. De acuerdo con la Ley SEP y la Ley de aseguramiento de la calidad de la educación, las escuelas pueden incluso cerrar si no logran cumplir ambiciosas metas en términos de resultados de aprendizaje. Esto ha implicado que muchas escuelas regulares destinen importantes esfuerzos específicamente a elevar sus resultados en los test estandarizados, destinando tiempo y recursos para preparar a sus alumnos en el rendimiento de este tipo de pruebas y realizando reforzamiento en los subsectores ahí medidos. Este es precisamente el tiempo que las escuelas artísticas destinan a desarrollar sus disciplinas: las horas de libre disposición. Del mismo modo, los recursos provenientes de la subvención escolar preferencial no sólo se destinan a iniciativas de mejoramiento académicos, sino que como lo demuestra el estudio, también al desarrollo de actividades artísticas.

---

<sup>43</sup> En parte, se puede deber a la limitación metodológica de que el análisis se realiza a nivel de establecimientos, por lo que no capta el impacto específico en SIMCE a nivel los alumnos que participan en las disciplinas artísticas. Si bien hay establecimientos donde la formación artística especializada adquiere carácter universal, esta no es la situación de todas las escuelas, donde tendría sentido hacer un análisis a nivel de alumno en futuros estudios.

En otras palabras, el contexto de políticas y la realidad interna de las propias escuelas artísticas hace difícil pensar en una relación favorable entre la provisión de educación artística y mejores resultados de aprendizaje medidos por test estandarizados.

Por otro lado, la investigación aquí planteada muestra que los actores reconocen en la formación artística otros resultados relevantes, que no tendrían necesariamente las escuelas regulares. Entre ellos se cuentan el desarrollo de una mejor convivencia escolar entre los estudiantes, un mejor relacionamiento con el entorno y sentido ciudadano. Adicionalmente, se consideran resultados de la formación artística el contar con alumnos que posteriormente se convierten en artistas profesionales, así como también, disponer de elencos donde los estudiantes participan y pueden difundir sus aprendizajes.

En cualquier caso, uno de los desafíos de futuro para la política de educación artística en Chile consiste en crear y aplicar métodos de estudio y evaluación complementarios, que permitan cuantificar y cualificar el efecto de la educación artística, contribuyendo así a la validación y expansión de esta importante política.

#### **d. Coherencia entre centralización administrativa, implementación del currículum y financiamiento de la Educación Artística.**

La revisión de casos internacionales dio luces acerca de la relación entre estos tres elementos en la organización de la educación artística.

En general en los países donde la centralización es mayor, el financiamiento de la educación artística proviene principalmente desde el estado y existen criterios pre-establecidos de los contenidos que se deberían impartir en los establecimientos artísticos especializados. Colombia es un buen ejemplo de esto, pues la administración y organización de los establecimientos artísticos especializados depende del Ministerio de Educación nacional (en alianza con el Ministerio de Cultura, lo que es evidentemente beneficioso), y es este ministerio el que ha definido un currículum detallado y adaptado a la realidad colombiana. Sin embargo, el financiamiento que provee el estado para la educación artística no es lo suficiente como para cubrir totalmente los costos de su provisión. En este sentido, no se identificó ningún país donde aquello sucediese.

Por su parte, en los países con organizaciones más descentralizadas existe una mixtura de tipos de administración y financiamiento. En todos los países revisados existe algún tipo de acción estatal, ya sea definiendo criterios mínimos para la enseñanza del arte (Estados Unidos es un buen ejemplo de esto) o financiando algún tipo de educación artística del país.

De todas maneras, en este tipo de sistemas existe un espacio importante para el financiamiento privado, el cual sostiene instituciones como las “escuelas de talento”

(principalmente matrícula que pagan los alumnos). Adicionalmente, hay mayor autonomía en las definiciones curriculares. Un buen ejemplo de esto es “TheCanada’sNational Ballet School”<sup>44</sup> que además de impartir formación profesional en ballet, imparte disciplinas de formación general a sus alumnos.

El caso chileno es complejo, pues la lógica que hay en la triada centralización-currículo-financiamiento se produce más en el diseño que en la práctica. Así, a pesar de tener i) una institucionalidad altamente centralizada, que le ha permitido ii) el diseño de un marco curricular que incorpora estándares de contenido, logro y evaluación y iii) la entrega de financiamiento estatal; en la práctica cada escuela tiene sus propios criterios para impartir la enseñanza artística. De este modo algunas escuelas utilizan y se refieren al Marco Curricular para Escuelas Artísticas, mientras otras tienen sus propios currículos, y en algunos casos dicha enseñanza queda a criterio de los profesores de cada una de las disciplinas. De este modo las posibilidades que brinda este tipo de administración no están siendo aprovechadas para asegurar el uso de este marco, garantizar el logro de estándares mínimos de aprendizaje, ni para certificar las competencias de egreso de los estudiantes. El financiamiento por su parte, correspondiente al FNEA, no necesariamente se encuentra temáticamente vinculado a los contenidos del currículo, ni a dotar intencionalmente a las escuelas de la infraestructura o capacidades para su implementación.

#### **e. Centralización Política y Aseguramiento de la Calidad**

La creación de marcos curriculares no es otra cosa que una definición de estándares. Estos estándares, son resultado de un acuerdo respecto de lo que el sistema educativo, cultural y la sociedad en general, esperará de los aprendizajes de los alumnos. Así, el objetivo es aunar las expectativas de todos los actores respecto de las posibilidades de la educación artística y alinear las políticas para su fomento en una misma dirección.

Así, la sociedad (a través de sus autoridades) define la selección de contenidos o habilidades que se querrá formar en los alumnos dentro de cada disciplina y nivel de enseñanza (así como también el tipo de disciplinas que se querrán impartir). Mientras que por otra, se determinan los niveles de manejo de dichos contenidos por parte de un alumno, que serán considerados como aceptables, y por último, cuál será el mecanismo que se considerará válido para demostrar que ése nivel de habilidad ha sido alcanzado. Estos tres elementos, son lo que se suele llamar estándares de contenido, logro (o desempeño) y evaluación, y su definición puede ser hecha por una autoridad ya sea nivel nacional o local.

La revisión de experiencias internacionales mostró que, si bien tanto los regímenes con administración centralizada como los descentralizados tienen ventajas para la implementación de la política de educación artística y específicamente de marcos

---

<sup>44</sup> Más información acerca de esta escuela se encuentra disponible en los anexos

curriculares, los primeros tienen la facultad privilegiada de permitir un mayor aseguramiento de la calidad.

En el caso de países como Chile o Colombia, el tipo de régimen administrativo permite que estas definiciones sean aplicables de manera unívoca a la totalidad del territorio nacional (sin que dependan de la capacidad de decisión de las autoridades locales para modificarlo). En cambio en los países federales, si bien suele haber un lineamiento general, los estados subnacionales tienen la facultad de decidir su propia selección de contenidos, metas y evaluaciones (e incluso optar por no tenerlos).

Por otra parte, los estados centralizados permiten, no sólo llegar a consensos respecto de lo que se considerará aceptable como logro para los estudiantes (asegurando así una educación artística de calidad), sino que en la medida que ello se establezca como mandatorio para los establecimientos, podrá disponer de la institucionalidad requerida para asegurar su cumplimiento y certificación.

En este sentido, Chile tiene un piso ganado, puesto que su institucionalidad le ha permitido el diseño de un marco curricular que contiene estándares de contenido, desempeño y evaluación, los cuales pueden ser aplicados a todas las escuelas. No obstante, como ha sido mencionado, la implementación no se encuentra aún asegurada: en parte porque el marco presenta problemas de pertinencia a la realidad de las escuelas, pero también, porque no hay una institucionalidad que apoye y supervise su adecuada implementación y logro de resultados.

#### **f. Financiamiento de la Educación Artística**

La fuente de recursos que se encuentra presente en la mayor parte de las escuelas son los fondos concursables. De acuerdo con lo declarado por los propios directores, el 75% de las escuelas recibe recursos por esta vía, donde cumple un rol protagónico el FNEA.

Este programa del CNCA cuenta con una muy buena evaluación por parte de las escuelas. En general, se considera que ha logrado identificar correctamente los ámbitos de la educación artística que deben ser financiados y se le suele atribuir responsabilidad en haber mejorado sustantivamente la calidad de la educación artística en Chile. Adicionalmente, se le percibe como parte de una política articulada de fomento a la educación artística y la mayoría de los actores señala estar informado sobre los procedimientos que deben seguirse para acceder a él.

A pesar de las buenas evaluaciones se levantan algunas críticas, las cuales están más vinculadas al funcionamiento del FNEA que a su sentido y focos. Por una parte, se le critica lo altamente burocrático de sus procedimientos. Esto no sólo apunta al número de documentos solicitados, sino que se alude a requisitos que resultan impracticables, como la necesidad de entregar tres cotizaciones de artículos que a veces tienen tal

especialización que sólo hay uno o dos proveedores en Chile, o ciclos de postulación que comienzan antes de que se hayan cerrado los proyectos del ciclo anterior (lo cual es requisito para volver a postular). Por otra parte, se señala que el CNCA suele aprobar proyectos pero por un monto menor al postulado, lo que implica que las escuelas deben buscar financiamiento adicional para poder concretar los gastos asociados.

Uno de los puntos relevantes del estudio fue el uso que las escuelas están dando a la subvención -regular y preferencial- para financiar la provisión de la educación artística. En este sentido, son varias las escuelas que han incluido dentro de sus planes de mejoramiento SEP iniciativas de desarrollo artístico, bajo la justificación de que éstas promueven la consecución de las metas de aprendizaje, o bien, en la forma de metas complementarias.

Aspecto crítico a considerar, como ya se mencionó, es el bajo apoyo que las escuelas consiguen de instituciones privadas y organismos del tercer sector. Esto es relevante especialmente en un contexto como el descrito, donde el FNEA no financia el 100% del valor de los proyectos, las escuelas perciben déficits de infraestructura y equipamiento y donde el sostenedor no es un agente dispuesto a asumir los costos adicionales que implica la formación artística especializada.

En este sentido, la revisión de experiencias internacionales nos provee de lecciones interesantes. Por una parte, en la experiencia canadiense además de apoyos y fondos estatales, existen instituciones privadas que apoyan la educación artística en diferentes niveles. Así, una parte del financiamiento de grupos de arte comunitarios, centros, galerías, museos y otro tipo de organizaciones que proveen educación artística, se obtiene de fondos específicos que organizan patrocinadores del mundo corporativo.

Otro caso interesante es el de Colombia, donde un grupo importante de escuelas no formales dependen de Universidades, por lo que obtienen su financiamiento a través de este medio.

En las experiencias revisadas no se encontraron casos en los que los fondos públicos hayan logrado atender en su totalidad los requerimientos de la educación artística impartida en el país. Un ejemplo de esto es Colombia, que a pesar de ser uno de los países que se rescata como una experiencia exitosa dentro de los casos más centralizados, tiene como único incentivo para beneficiar exclusivamente a este tipo de establecimientos el “Premio Nacional a Escuelas de Formación Artística” que beneficia únicamente a 5 escuelas nacionales al año, reconociendo experiencias significativas de educación artística del país.

**g. ¿Son las escuelas artísticas lo que se espera de ellas?**

Si se ponen en relación las características de las escuelas artísticas con aquello que el CNCA espera de ellas como requisito para acceder a tal condición (ver sección de antecedentes de la política), se observa que si bien cumplen con varias de las condiciones, no necesariamente cumplen con todas.

Las escuelas cumplen en contar con planes y programas para la enseñanza de disciplinas artísticas y dedican horas de libre disposición especialmente para ello. También la formación de los docentes estaría acorde a lo requerido: todos ellos cuentan con formación en artes (una minoría son artistas autodidactas), si bien es preciso señalar que la mayoría no tiene conocimientos formales en pedagogía. Las mayores falencias en formación las presentan los directores, quienes reconocen carencias para el ejercicio de su rol en este tipo de escuelas. Otro de los requisitos con los cuales las escuelas sí cumplen, es que muchas de ellas cuentan con elencos artísticos.

Sin embargo, los datos muestran que también existen ciertas deudas respecto de lo esperado. Por una parte las escuelas consideran que no cuentan con la infraestructura y equipamiento suficientes para impartir educación artística, aunque consideran que hacen un uso eficiente de los recursos disponibles. Por otra parte, tampoco se cuenta en la mayoría de los casos con el respaldo de la comunidad en el sentido amplio y, a veces, tampoco de la comunidad escolar. Durante el estudio se encontraron escuelas en las cuales el principal contacto se realiza principalmente con los padres de los propios estudiantes que participan de las disciplinas artísticas y muchas veces, se considera que esta formación funciona de manera aislada del resto de la escuela. En tercer lugar, como ya ha sido señalado, las escuelas cuentan con redes estratégicas que son débiles o inexistentes. Por último, son pocos los establecimientos que tienen procesos de selección y nivelación. Generalmente, suelen ser inclusivos en su admisión de alumnos, lo que es consistente con un sentido más bien social y de formación integral que propiamente profesionalizante.

A continuación se presenta un cuadro que resume la información recién señalada. En él, es posible observar de manera más directa la brecha entre lo que el diseño del programa de Escuelas Artísticas ha definido para los establecimientos y el funcionamiento real de éstos últimos. Esto llama, por una parte, a revisar cuáles son los focos a intervenir para asegurar que las escuelas artísticas se asemejen más a lo que “se espera de ellas”. Pero también, es una invitación a que el CNCA haga una revisión de dichos criterios y, en base al contraste con la realidad y las nuevas definiciones de la política educativa –como la SEP, que no permite la selección de alumnos-, analice si hay algunos que debiesen ser replanteados.

<b>Condición delimitada por el CNCA</b>	<b>Cumplimiento</b>
· Planes y programas de estudio orientados al desarrollo de disciplinas artísticas.	Sí, aunque no necesariamente los del marco curricular
· La docencia especializada es ejercida por profesionales competentes, habilitados/as	Sí, docentes formados en arte aunque mayoritariamente no pedagogos
· Tiempo específico para la enseñanza artística	Sí, principalmente en las horas de libre disposición (en escuelas formales)
· Equipamiento e infraestructura en cantidad y calidad suficiente para atender la enseñanza especializada.	Se le considera insuficiente, aunque de uso eficiente
· Comunidad educativa comprometida con el proyecto educativo artístico.	No en lo que respecta a la comunidad amplia. Sólo apoderados y alumnos
· Red de alianzas estratégicas.	Poco frecuentes y sistemáticas
· Procedimientos y mecanismos de selección y nivelación.	Poco exigentes, prima visión integradora
· Estructura de gestión básica	Existencia de cargos, con funciones poco definidas
· Muchas de estas escuelas cuentan con “elencos”	Sí, con diferencias en su grado de estabilidad

## **2. RECOMENDACIONES**

A partir de las conclusiones señaladas y los desafíos que en este estudio se han identificado, se levantan un conjunto de recomendaciones que, en opinión de Fundación Chile, pueden contribuir a orientar la política del CNCA respecto a las escuelas artísticas los próximos años. El objetivo es que estas sean introducidas en la reflexión de quienes dirigen esta política, convirtiéndose en ejes para su

mejoramiento y el monitoreo en el mediano plazo. El orden en el que presentan estas recomendaciones no representa el orden de prioridad entre ellas.

**a. Promover una mejor articulación entre enseñanza artística y currículum obligatorio**

Independientemente del tipo de escuela (profesionalizante u orientada al desarrollo integral) es preciso sacar provecho al aporte que el aprendizaje de disciplinas artísticas puede hacer al desarrollo de conocimientos cognitivos. Si bien no existen datos duros que lo demuestren, los actores que trabajan a diario con educación artística sugieren que ésta puede proveer de valiosas metodologías para el aprendizaje de otros subsectores.

La introducción de este tipo de metodologías, tiene el potencial de promover el estudio y motivar en otros subsectores a alumnos que muestran un fuerte compromiso con la educación artística. Por otra parte, deben buscarse maneras de promover e integrar el desarrollo de habilidades transversales, como el respeto por los demás (que se traduce en una buena convivencia escolar), sentido de responsabilidad, el trabajo en equipo. Estos no sólo apuntan en el logro de mejores resultados académicos, sino que adicionalmente favorecen el compromiso y desarrollo ciudadano.

Esta articulación, requiere de esfuerzos intencionales y metódicos, y no debe ser dejado al azar o al esfuerzo particular de cada establecimiento, sobre todo porque esta vinculación entre cultura y resultados académicos es una de las razones que permitirá justificar esfuerzos de política crecientes en este segmento de nuestro sistema escolar. Implica una preocupación de las autoridades por promover estos procesos al interior de las escuelas, ya sea a través del desarrollo de liderazgos al interior de las escuelas que los promuevan o de asistencias técnicas que los apoyen. El trabajo en terreno deja en claro que la conexión entre estos dos “mundos” no es evidente y, muy por el contrario, más bien depende de cómo lo aborda cada equipo directivo y docente.

Una de las alternativas concretas es orientar los fondos de apoyo a un grupo de proyectos que específicamente trabajen sistemáticamente la conexión entre desarrollo artístico y aprendizajes cognitivos. Estas prácticas y estrategias, que hoy por lo demás se dan en algunas de las escuelas estudiadas, deben ser sistematizadas y ampliamente difundidas por el CNCA.

Una política que impulse esta articulación y que aproveche la educación artística para la mejora escolar, debe preocuparse de medir sus resultados, con el fin de sentar una línea base y posteriormente monitorear rigurosamente el efecto real que la educación artística tiene sobre el logro académico. Esto aplica especialmente en el contexto de una política como esta, donde se apuntaría a revertir el reciente escenario en que las escuelas artísticas han mostrado resultados algo más bajos que las regulares, sobre todo en los últimos años.

Para esto último, Fundación Chile sugiere avanzar en i) la construcción de una metodología de evaluación de impacto de la educación artística, que pueda aplicarse continuamente para conocer el valor que las disciplinas artísticas agregan a los resultados en las mediciones estandarizadas y ii) la aplicación de instrumentos complementarios (como pruebas de logro o valor agregado) que sin un alto costo permitiría contar con información más fina sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes en las escuelas artísticas (e idealmente establecimientos comparables).

## **b. Revalorización de la Educación Artística y su aporte al fortalecimiento de la educación pública en Chile**

Una de las razones por las cuales es crítico potenciar la conexión explícita entre las disciplinas artísticas y los resultados de aprendizaje (punto anterior de estas recomendaciones) es que esta evidencia seguro contribuirá a ganar un espacio y legitimidad que hoy las escuelas artísticas no tienen en el sistema educativo chileno.

El aporte que estas escuelas hacen al país y al desarrollo de los niños debiera ser relevado públicamente, usando para esto la evidencia que este estudio ha levantado, donde queda claro que los establecimientos artísticos:

- i. Han logrado, en un escenario complejo, sostenerse y seguir captando matrícula en un escenario altamente competitivo y de reducción de la matrícula a nivel nacional.
- ii. A pesar de poner un foco muy importante en la educación artística, sus resultados no son inferiores a los que obtienen escuelas que no son artísticas.
- iii. Cuentan con equipos docentes y directivos altamente comprometidos y competentes, que además son en general muy bien evaluados por los “usuarios” directos: padres, apoderados y estudiantes.
- iv. Hacen un aporte directo a las comunidades en las que se encuentran insertos, lo que ha generado una fuerte aceptación y buena evaluación en sus entornos.

Fundación Chile sugiere aprovechar estas y otras ventajas de la educación artística para reposicionar públicamente a estas escuelas, colaborando además con la prioridad que este segmento puede tener para las políticas. Campañas comunicacionales, la creación de un portal de las Escuelas Artísticas en Chile o la promoción de encuentros y seminarios especializados en este tema pueden ir contribuyendo a que las escuelas artísticas vayan ocupando otro lugar en el escenario de las políticas educativas en Chile e incluso se pueda pensar en hacer crecer el número de unidades educativas que forman parte de este universo.

Probablemente uno de los principales logros que ha tenido la educación artística en los últimos años ha sido mantener e incluso aumentar una matrícula que ha seguido una tendencia contraria a nivel nacional. Se trata de una excelente noticia en un

escenario donde la educación municipal<sup>45</sup> – que concentra a la mayoría de los niños y jóvenes que estudian en escuelas artísticas – ha visto decaer el número de estudiantes que asiste a estos establecimientos de manera dramática en los últimos años. La educación artística es una alternativa atractiva para muchas familias y según la evidencia que levanta este estudio, puede ser también vista como una excelente vía para el fortalecimiento de la educación pública en Chile.

En un contexto general donde ha sido muy difícil encontrar estrategias para potenciar el trabajo de las escuelas públicas en Chile, la educación artística representa justamente uno de los caminos. Esto supone un trabajo explícito por comunicar este importante resultado y hacer ver – desde los sostenedores y hasta el MINEDUC – que la educación artística está demostrando ser una muy buena alternativa para los niños y jóvenes en Chile. Vale entonces hacerse la pregunta de qué ocurriría si se ampliara el número de escuelas artísticas, sobre todo en el sector municipal.

### **c. Una política de acuerdo a las necesidades urgentes de la educación artística**

Reconocer que las escuelas artísticas tienen características que les son particulares, tiene en opinión de Fundación Chile un conjunto de implicancias que deben considerarse a la hora establecer las prioridades de apoyo a estas escuelas.

La primera de ellas, es que estudiar una disciplina artística implica un aprendizaje con un mayor nivel de personalización que el requerido por otros sectores y modelos. Esto significa que en la dotación docente de una escuela artística y su financiamiento, se debe considerar que la tasa profesor/alumno debe ser mayor en estos establecimientos, si se quiere proveer una educación artística de calidad. En un contexto en el cual los sostenedores deben financiar la planta docente con ingresos obtenidos ya sea de la subvención, o en su defecto del pago de las familias (lo que excluye a los alumnos más vulnerables de este tipo de formación), es preciso buscar alternativas para apoyar la contratación de profesores especializados.

En segundo lugar, la educación artística requiere de espacios de aprendizaje adecuados. Al igual que la dotación docente, estos también pueden representar una sobrecarga financiera para el sostenedor. En este sentido, es importante explorar la posibilidad de promover la asociación permanente de las escuelas con instituciones cercanas que poseen la infraestructura (e incluso el equipamiento) idóneo para el desarrollo artístico de los alumnos. La asociatividad espontánea de las escuelas ha demostrado ser sumamente baja y, en los casos en que se produce, rara vez sucede con instituciones especializadas en arte que puedan proveer espacios y materiales de aprendizaje. Es por esta razón que se requiere de la acción de los distintos niveles

---

<sup>45</sup>La tendencia al aumento de la matrícula también se produce en las escuelas artísticas de dependencia particular subvencionada.

(desde el CNCA hasta los sostenedores), en el sentido de procurar que estos vínculos se produzcan.

En tercer lugar, es indispensable reconocer y promover el rol que cumplen los coordinadores artísticos. El estudio ha mostrado que ellos son los actores encargados del acompañamiento técnico de los docentes de educación artística especializada y de la supervisión de la enseñanza. Sin embargo, esta función se cumple dentro de las escuelas con poca rigurosidad, lo que posiblemente esté asociado a la falta de definición de las atribuciones y responsabilidades que conciernen a esta función. Estos actores además tienen un rol central en la formulación de proyectos (dentro de ellos la postulación al fondo), lo que hace aún más relevante considerarlos como un actor clave y fortalecerlos.

Las debilidades demostradas en términos de gestión pedagógica hacen crítico el fortalecimiento de la función que espontánea e irregularmente ha ido asumiendo el coordinador artístico. Sobre todo porque las investigaciones sobre liderazgo escolar son convergentes en señalar que el líder es capaz de incidir en el mejoramiento de los aprendizajes al fortalecer las habilidades y condiciones de trabajo de sus profesores. En este sentido, el coordinador artístico puede cumplir un rol fundamental en el mejoramiento de este tipo de educación, siempre que se cumplan dos condiciones: que se logre asentar en el sistema la expectativa de que cumplirá dicho rol y que se le prepare para que pueda cumplir con éxito tal labor. En el caso de las escuelas no formales este rol lo ha asumido el director, quienes en su gran mayoría no tienen formación en pedagogía, lo que hace la situación aún más crítica. En las escuelas no formales debiera propiciarse la creación de la figura del coordinador artístico, o bien, generar las competencias en gestión pedagógica en los directores.

Fundación Chile sugiere relevar el rol de los coordinadores artísticos, potenciando su trabajo en red con otros coordinadores, dándoles un rol protagónico en la comunicación con las escuelas y pensando en estrategias de apoyo que apunten directamente a este actor clave.

Por último, los directores de escuelas artísticas señalan no contar con las competencias requeridas para cumplir su rol. En parte, en las escuelas no formales puede deberse a lo recién señalado. En las escuelas formales en tanto, a pesar de que los directores cuentan con un alto nivel de formación, son pocos los que tienen conocimiento especializado en el desarrollo de las disciplinas artísticas. En este sentido, en los próximos años debiera procurarse fortalecer el conocimiento artístico y cultural de quienes dirigen este tipo de establecimientos.

Poner el foco en los equipos que lideran las escuelas artísticas, con un apoyo cercano y con herramientas concretas de trabajo, debiera ser una estrategia prioritaria y donde al CNCA le corresponde un rol protagónico. Como se ha planteado en este informe, es prácticamente imposible identificar uno o más modelos de gestión en las escuelas estudiadas, en parte importante debido a la debilidad y poca estructuración de los

procesos de gestión institucional y pedagógica. Es fundamentalmente a través de los directivos que será posible avanzar hacia la existencia de modelos claros de trabajo, que permitan potenciar la calidad de la educación en estos establecimientos.

**d. Tres condiciones clave para mejorar la calidad de la educación artística: financiamiento, estándares de calidad y estrategias de apoyo**

En opinión del equipo de Fundación Chile, es fundamental avanzar en tres aspectos que son clave si lo que se espera es dar un salto en materia de calidad de las escuelas artísticas: garantizar un financiamiento suficiente para su provisión, establecer un conjunto de estándares que guíe el accionar de estas escuelas y definir estrategias de apoyo y desarrollo de capacidades para estos establecimientos.

En primer lugar, responder a las necesidades que hoy tiene la educación artística supone buscar alternativas de financiamiento distintas a las que hoy existen. La especificidad de este sector hace indispensable explorar al menos las siguientes posibilidades (sobre todo pensando en las escuelas formales):

- i. **Una subvención diferenciada para la educación artística.** La LGE representa una oportunidad muy potente en este sentido, al reconocer la modalidad y explicitar la relevancia de la enseñanza de las artes en el sistema escolar. Existen por lo tanto las condiciones políticas para pensar en plantear una propuesta de subvención especial. Un eventual aumento del valor de esta subvención – el CNCA ha realizado estudios para estimar el costo – implicaría no solo un mejoramiento de las condiciones en la que se entrega la educación artística, sino que también incentivaría la creación de nuevas escuelas artísticas en Chile. Si bien se trata de una alternativa compleja y que requiere un camino largo, es en opinión de Fundación Chile la única que garantizaría la verdadera sustentabilidad de las escuelas artísticas.
- ii. **Ampliación del Fondo Concursable de Fomento al Arte en la Educación (FAE).** Como ha dejado en evidencia este estudio, este Fondo especial, administrado por el CNCA y en actual proceso de ajuste, ha logrado contribuir significativamente a la operación de las escuelas artísticas y, si bien es necesario seguir mejorando su implementación – este estudio entrega claves al respecto – Fundación Chile cree que es posible apostar por su crecimiento. Hoy el Fondo es una de las vías fundamentales para el financiamiento de estos proyectos educativos y frente a la complejidad de crear una subvención particular, su fortalecimiento es un camino viable y conocido.
- iii. **Avanzar hacia un mayor aporte privado en los proyectos de educación artística.** Como este estudio ha dejado en evidencia, el aporte privado a las escuelas artísticas es marginal. Esto se debe sin duda en parte a la incapacidad de las propias escuelas y sus sostenedores por buscar y concretar estos apoyos, que sin duda pueden constituirse en una alternativa sustentable de financiamiento. Un

mayor aporte privado a la educación artística requiere sin embargo de 1) un esfuerzo sistemático desde el CNCA por propiciar la existencia de alianzas que favorezcan a las escuelas y 2) la creación de capacidades en las escuelas para la presentación y gestión de proyectos con apoyo privado.

- iv. **Buen “apalancamiento” de lo que ya existe: la Subvención Escolar Preferencial.** No hay que olvidar tampoco que hoy existe un conjunto de instrumentos de política que pueden orientarse mucho más fuertemente al desarrollo de la educación artística. La SEP, que inicia un nuevo ciclo de implementación el año 2012 – con nuevos planes de mejoramiento e inversión – representan una excelente oportunidad para poner a la educación artísticas en el centro de estos proyectos.

Un segundo aspecto clave en el que debe avanzarse para potenciar el trabajo de las escuelas artísticas tiene que ver con la creación de un marco orientador para este grupo de establecimientos, que sin afectar la autonomía y riqueza de los proyectos educativos, permita contar con un modelo que permita conducir y al mismo tiempo evaluar su trabajo.

Chile ha avanzado en el aseguramiento de la calidad de la educación artística al definir estándares de contenido, desempeño, y evaluación, a través del marco curricular para la formación artística. Sin embargo, este estudio ha mostrado que su implementación en las escuelas está lejos de asegurarse, en parte por desconocimiento de los actores escolares, pero también porque sus contenidos y estructura no siempre son pertinentes a la realidad de las escuelas, esto en opinión de los propios establecimientos.

Garantizar una educación de calidad, implica asegurar mínimos (que no deben confundirse con máximos o con una definición homogénea del total de contenidos de aprendizaje), pero también, asegurar que estos sean efectivamente alcanzados por los alumnos. Como mostró la revisión internacional, Chile tiene la ventaja que le confiere una organización administrativa centralizada, para implementar y difundir políticas comunes a nivel nacional. Esto es relevante para todos los niveles de enseñanza, pero especialmente, para aquellos del ciclo terminal, donde los estudiantes adquieren los contenidos propios de la mención que han elegido.

El logro de lo anterior supone al menos i) definir los mínimos que debieran garantizarse en cualquier provisión de educación artística en Chile y ii) diseñar e implementar un sistema que permita monitorear y evaluar la calidad de la educación artística. En este sentido, la creación de una Agencia de Calidad para la Educación Regular ofrece una oportunidad que puede ser aprovechada, por ejemplo, proponiendo a esta nueva institucionalidad – que recién comienza a diseñar su modelo de trabajo e instrumentos – una rúbrica de evaluación complementaria para las escuelas que ofrezcan educación artística.

Finalmente, el mejoramiento de la calidad de la educación artística pasa también por diseñar estrategias de apoyo para las escuelas artísticas, donde el Fondo actualmente existente debiera ser uno de los dispositivos principales, pero no el único. La evidencia internacional sobre mejoramiento escolar indica claramente que es posible contribuir a los procesos de cambio institucional –un desafío también para las escuelas artísticas – a través de diversos caminos que apuntan al desarrollo de capacidades. Específicamente en el escenario de las escuelas artísticas en nuestro país, Fundación Chile propone abordar este desarrollo de capacidades apostando por una o más de las siguientes alternativas:

- Sistematización y difusión de buenas prácticas. Este estudio da un paso importante al identificar algunas características de las escuelas que destacan en sus prácticas y procesos. Es crítico seguir sistematizando estas prácticas y difundirlas permanentemente con el resto de las escuelas. Se sugiere aprovechar al máximo la tecnología para estos fines.
- Instancias de intercambio sistemáticas entre escuelas. La sistematización y difusión de prácticas puede ser complementada en el corto plazo con la creación de instancias formales de intercambio de experiencias entre escuelas, por ejemplo a través de un modelo de pasantías o *coaching* de algunos directores a otros. La evidencia internacional sobre mejora indica que son estos tipos de apoyos los que mayor impacto logran en el cambio de prácticas de las unidades educativas.
- Programas de apoyo externo que operen *in situ*, y que, a partir de un trabajo focalizado en los equipos directivos y docentes, asesoren a las escuelas en aquellos procesos que son críticos para lograr mejores resultados y que hoy este estudio indica no muestran un buen desempeño en las escuelas artísticas.
- Apoyo específico para una mejor conexión de las escuelas con su entorno. Este debiera ser un punto prioritario de las estrategias de apoyo futuras debido a la marcada debilidad que este estudio ha identificado. En este plano, Fundación Chile sugiere trabajar principalmente construyendo alianzas con los sostenedores de las escuelas<sup>46</sup>. El objetivo, es multiplicar las fuentes de recursos para financiar proyectos artísticos de todo tipo, así como también el apoyo e intercambio técnico, complementando así el rol que hoy cumple casi exclusivamente el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Por cierto, estas alternativas de apoyo deben priorizarse según la visión y condiciones materiales con las que cuente el Consejo en los próximos años. Fundación Chile quiere

---

<sup>46</sup>Un punto fundamental en esta vinculación con el entorno es también la relación con el sostenedor. La política de educación artística no ha trabajado de manera cercana con este actor, clave para el desarrollo de estas escuelas. El mejoramiento de la calidad de la educación en las artísticas ocurrirá solo en la medida que exista un compromiso real de los sostenedores con este tipo de establecimientos. Esto obliga a pensar, desde las políticas, en mecanismos que acerquen a este actor.

dejar sobre la mesa de que cualquier esfuerzo por mejorar la calidad de la educación artística supone hacerse cargo del desarrollo de capacidades en estas escuelas y que este desarrollo, la evidencia indica, difícilmente se logra con instancias de capacitación tradicionales. Nuevamente, el ciclo 2012 con que la SEP dará la partida a un nuevo cuatrienio de planes de mejoramiento, representa una excelente oportunidad para planificar estas estrategias de apoyo.

**e. ¿Ampliar la educación artística?: avanzando hacia mejores oportunidades de acceso y continuidad de estudios**

Siguiendo el argumento de las conclusiones y recomendaciones de este estudio, es posible afirmar que el trabajo que hoy están realizando las escuelas artísticas justifica – sobre todo si se avanza en varios de los puntos que aquí se han planteado – pensar en que esta es una oferta que debiera ser una alternativa en las distintas regiones y lugares de Chile. El punto es que la distribución de escuelas a lo largo del país, muestra que existe una situación de inequidad en el acceso a la formación artística especializada. No en todas las regiones los alumnos pueden estudiar en escuelas formales que impartan este tipo de educación y la continuidad de estudios no está asegurada, tanto en el tránsito a educación media y mucho menos a educación superior. Tampoco están disponibles todas las posibilidades de disciplinas artísticas para los alumnos a lo largo de Chile, ya que hay algunas de ella que son impartidas por un número reducido de escuelas.

Una política de educación artística que aspire a ser equitativa e integradora, debe buscar mecanismos que permitan el acceso de los estudiantes a las distintas disciplinas artísticas y la continuidad de los estudios.

Esto puede propiciarse a través de diversas iniciativas, como intercambios educativos entre estudiantes de establecimientos (modalidad de pasantías) en disciplinas no provistas dentro de la región, internados para los estudiantes de enseñanza media que deban movilizarse lejos de sus hogares y becas de matrícula y mantención para los alumnos que continúen con estudios superiores en universidades en otras regiones del país.

Por cierto, en un país de administración educacional descentralizada como el nuestro, la responsabilidad por garantizar la provisión educacional es doble: el estado financia, pero son finalmente los niveles intermedios (sostenedores) los que pueden concretar este desafío estratégico. En opinión de Fundación Chile, es posible explorar – por ejemplo, en una determinada región – la expansión de la educación artística, por medio de alianzas con los gobiernos regionales y locales, y de instrumentos como fondos o estrategias de apoyo para la creación o migración hacia escuelas artísticas.

## **f. ¿Por dónde empezar?: hacia una Política integral para las Escuelas Artísticas en Chile**

La mayoría de las recomendaciones de este capítulo son de compleja concreción e involucran a muchos más actores que el CNCA. Sin embargo, para Fundación Chile es importante dejar en claro que si el bien mayor es la calidad de la educación artística, todos estos elementos deben ponerse sobre la mesa y solo luego seleccionar aquello que es viable de implementar en el corto, mediano y largo plazo, junto con el principal responsable de sacarlo adelante.

El equipo que condujo este estudio considera que es crítico avanzar en el corto plazo en i) el diseño y pilotaje de un modelo de evaluación de resultados de la educación artística (puesto que esto contribuirá a su mayor legitimidad), ii) definir y proponer cómo se espera que la Agencia de Calidad pueda ser también una oportunidad de mejoramiento para las escuelas artísticas, iii) elegir e implementar una o dos estrategias de apoyo (de las propuestas en el punto 4 de estas recomendaciones), con foco especial en los equipos directivos, un factor clave para mejorar el trabajo de las escuelas y iv) anticiparse al nuevo ciclo de la subvención preferencial para proponer a las escuelas y sus sostenedores alternativas de uso de estos recursos para potenciar la educación artística. Estas 4 medidas pueden hacer una diferencia importante para los próximos años y están, creemos, al alcance del trabajo que realiza el CNCA.

Por cierto, la búsqueda de nuevos modelos de financiamiento para estas escuelas o la promoción de la existencia de nuevos establecimientos tiene una complejidad distinta y debieran formar parte de una segunda generación de esfuerzos, que sin embargo deben comenzar a pensarse desde ya.

La evidencia indica que están todas las condiciones para dar un salto hacia una política integral, que se haga cargo de parte de los desafíos que este estudio identifica. Las escuelas valoran y validan el trabajo del CNCA, el piso de condiciones con que cuentan estas escuelas es sustantivamente mejor que hace algunos años atrás, las escuelas son también más conscientes de las necesidades que tienen para mejorar la calidad de su trabajo y, además, se cuenta con información más fina sobre los problemas que deben ser resueltos en este grupo de establecimientos.

El desafío es entonces comenzar ese tránsito, revalidando y posicionando a la educación artística como un eje central de las políticas educativas y culturales en Chile, para lo cual es crítico avanzar paralelamente en sistemas de evaluación y medición de su calidad, que contribuyen a este posicionamiento. Apostar por la educación artística de calidad en Chile debiera ser un imperativo en un escenario donde justamente la sociedad civil demanda del Estado una educación que ponga en el centro el desarrollo de las personas y que expanda equitativamente las oportunidades que como país estamos ofreciendo a nuestros niños y jóvenes.

## Bibliografía

- ACARA, 2010. *The shape of the Australian Curriculum*. Recuperado de [http://www.acara.edu.au/verve/resources/Shape of the Australian Curriculum.pdf](http://www.acara.edu.au/verve/resources/Shape_of_the_Australian_Curriculum.pdf) el 28 de julio de 2011.
- ACARA, s.f. *Draft Shape of the Australian Curriculum: the arts*. Recuperado de [www.acara.edu.au/arts](http://www.acara.edu.au/arts) el 28 de julio de 2011.
- Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA) (2009-2010) *Organización del Sistema Educativo Español*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/ES\\_ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_ES.pdf) el 10 de mayo de 2011.
- Alabama Department of Education (2011). *Alabama Course of Study: Arts Education, 2006*. Recuperado de <http://www.alsde.edu/html/sections/documents.asp?section=54&sort=1&footer=sections> el 19 de mayo de 2011.
- Americans for the arts (2011) *Arts Education Facts*. Recuperado de [http://www.artsusa.org/public\\_awareness/artsted\\_facts/004.asp](http://www.artsusa.org/public_awareness/artsted_facts/004.asp) el 19 de mayo de 2011.
- ArtEducation, 2011. *Página web oficial*. Recuperado de <http://www.arteducation.org.au/Australian-Curriculum/index.html> el 28 de julio de 2011.
- Consejería de Educación en Australia y Nueva Zelanda, 2005. *La enseñanza de español en Australia y Nueva Zelanda*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/exterior/au/es/File/28195%20text.pdf> el 28 de julio de 2011.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). *Educación Artística y Cultura*. Recuperado de <http://www.consejodelacultura.cl/portal/index.php?page=seccion&seccion=1117> en 05 de mayo de 2011.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011). *Fondo Nacional de Escuelas Artísticas*. Recuperado de [http://www.consejodelacultura.cl/fondosdecultura/Fondo\\_Nacional\\_de\\_Escuelas\\_Artisticas.html](http://www.consejodelacultura.cl/fondosdecultura/Fondo_Nacional_de_Escuelas_Artisticas.html) en 05 de mayo de 2011.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2007. *Se realiza Primer Seminario Internacional de Educación Artística* recuperado de

<http://www.consejodelacultura.cl/portal/index.php?page=articulo&articulo=2854>.

- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2010. *Fondo Nacional de Escuelas Artísticas (FNEA)*. Valparaíso, s.e.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011. *Bases Concurso Público del Fondo Nacional para Escuelas Artísticas, convocatoria 2011*.
- Cox y Meckes (s.f) *Definiciones sobre desarrollo de estándares para evaluar el desempeño docente en México*. Santiago, Chile.
- CreArte, 2011. *Visión y misión de CreArte*. Recuperado de <http://create.cl/vision-y-mision-de-create/> el 26 de julio de 2011.
- Departamento de educación, empleabilidad, relaciones laborales. Gobierno de Australia. *Página web oficial*. Recuperado de <http://www.deewr.gov.au> el 21 de Julio de 2011.
- Departamento de Inmigración y Ciudadanía. Gobierno de Australia, 2011.. *Página web oficial*. Recuperado de <http://www.immi.gov.au> el 21 de Julio de 2011.
- EDUCULT, 2011. *Michael Wimmers' Report of the the Second UNESCO-Conference for Arts Education, 25-28 May 2010, Seoul/South Korea* Recuperado de <http://www.educult.at/index.php/wimmers-quarterly/691/0/?&L=1> el 26 de julio de 2011.
- Eisner, E, 1995. *Educación la visión Artística*. Paidós. Ecuador.
- Errazuriz, L. 2001. *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. Recuperado de <http://portal.unesco.org/> el 21 de septiembre de 2011.
- Errazuriz, L. 1994. *Historia de un área marginal. La enseñanza artística en Chile 1797-1993*. Pontificia Universidad Católica de Chile Ediciones. Santiago, Chile.
- Executive Agency. Education, audiovisual and culture, 2009-2010. *Organisation of the education system in Italy*. Recuperado de [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/IT\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/IT_EN.pdf) el 12 de mayo de 2011.
- FICAAC, 2010. *Educación Artística y la FICAAC* .Recuperado de <http://www.ifacca.org/media/files/ArtEdSp.pdf> el 26 de julio de 2011.
- FICAAC, 2011. *Internacional of Arts Council and culture agencies*. *Página web oficial*. Recuperado de [www.ifacca.org/](http://www.ifacca.org/) el 25 de julio de 2011.
- Fuentes, A, 2006. *El valor pedagógico de la danza*. España. Universitat de Valencia publicaciones.
- Gobierno de Buenos Aires, 2005. *Intensificación en Artes: Marco Curricular para la Educación en Artes*. Recuperado de [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion\\_en\\_artes.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/intensificacion_en_artes.pdf) el 25 de mayo de 2011.

- Gobierno de Buenos Aires, 2011. *Escuelas con programa de Intensificación en Artes*. Recuperado de [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index\\_artistic\\_a.php?menu\\_id=23208](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/niveles/primaria/index_artistic_a.php?menu_id=23208)
- Gobierno de España (2011) *Boletín oficial del Estado número 238 número de 5 de enero de 2007*. Recuperado de <http://www.boe.es/> el 15 de mayo de 2011.
- Gobierno de España (2011) *Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006*. Recuperado de <http://www.boe.es/> el 15 de mayo de 2011.
- Hernández, M. (2005) *SIMCE y escuelas artísticas: ¿obtienen mejores resultados Simce las escuelas artísticas que las escuelas no artísticas similares? Mito o realidad*. CNCA. S.E. Chile.
- Merchan P, Carolina, 2008. *La gestión cultural<sup>1</sup> de la educación artística desde las artes escénicas<sup>2</sup> se inicia en el emplazamiento de procesos de formación que devienen de los maestros de las artes escénicas en la escuela básica y media*. Folios, Julio/Dic. 2008, no.28, p.93-107. ISSN 0123-4870.
- Ministerio de Cultura de Colombia (2011). *Resolución 0652 de 2011*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=43544> el 18 de mayo de 2011.
- Ministerio de Cultura de Colombia, 2010. *Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia. Balance 2002-2010*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia, 2011 *Política para el fomento de la educación artística*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co> el 15 de mayo de 2011.
- Ministerio de Cultura y Centro de Pensamiento Estratégico de la Universidad Externado de Colombia, 2005. *Análisis prospectivo de la educación artística en Colombia al horizonte del año 2019*. Recuperado de <http://administracion.uexternado.edu.co/> el 10 de julio de 2011.
- Ministerio de Cultura y Dirección de Artes de Colombia, 2010. *Construcción de una política pública para la educación artística en Colombia. Balance 2002-2010*. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation/pdf/fp103ruizromero.pdf> el 25 de julio de 2011.
- 
- Ministerio de Educación de Chile, 2011. *Plan de estudio 3° y 4° año (NB2) de Enseñanza Básica*. Recuperado de [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) el 21 de septiembre de 2011.
- Ministerio de Educación de Colombia, 2011. *Página web oficial*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/> el 05 de mayo de 2011.
- Ministerio de Educación de España, 2011. <http://www.educacion.gob.es/>

- Ministerio de Educación de España, 2011. *Las cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es> el 09 de mayo de 2010.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2011. *Página web oficial*. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/> el 10 de junio de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010. *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles241907\\_archivo\\_pdf\\_orientaciones\\_artes.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles241907_archivo_pdf_orientaciones_artes.pdf) el 18 de mayo de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2011. *Educación Artística. Serie lineamientos curriculares*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosArtistica.pdf> el 05 de mayo de 2011.s.f.
- Ministerio de Educación, 2011. *Curriculum Nacional Escuelas Artísticas*. Recuperado de <http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/programas-de-estudios/educacion-artistica/> en 12 de mayo de 2011.
- Ministerios de Educación y Cultura de Colombia, 2006. *Conferencia regional de América latina y el Caribe sobre educación artística. hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*. Recuperado de [portal.unesco.org/culture/en/files/31272/.../ruiz\\_correal\\_colombia.doc](http://portal.unesco.org/culture/en/files/31272/.../ruiz_correal_colombia.doc) el 22 de julio de 2011
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca de Italia, 2011. *Página web oficial*. Recuperado de [www.miur.it](http://www.miur.it) el 02 de mayo de 2011.
- New York State Education Department. *Learning Standards of New York State*. Recuperado de <http://www.p12.nysed.gov/ciai/standards.html> el 15 de junio de 2011.
- Optimiza Asesores Consultores de Empresas Ltda, 2010. *Estudio de costos y subvención para la implementación del marco curricular de la formación artística especializada en básica, media, diferenciada por lenguajes artísticos*. S.E.
- Perone, Donald Hugh, 2004. *Searching for a National Policy on the Arts. Review of Policy Research*; Jul2004, Vol. 21 Issue 4, p485-504, 20p, 1 Chart
- Pontificia Universidad Católica de Chile, 2010. *Determinación de Estándares e Indicadores de Condiciones para el Aprendizaje en Establecimientos Educativos*. Santiago, Chile.
- Ramirez, A. Guijarro, E. y Marín, V. 2010. *¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria* en Revista Iberoamericana de Educación. Número 52/5. <http://www.rieoei.org/deloslectores/3584Ramirez.pdf>

- Revista Número, 2010. *Plan Nacional para las Artes, 2006-2010*. Recuperado de [http://revistanumero.com/index.php?option=com\\_content&task=view&id=295&Itemid=39&catid=18](http://revistanumero.com/index.php?option=com_content&task=view&id=295&Itemid=39&catid=18) el 18 de mayo de 2011.
- Sabol. H. (2010) *No Child Left Behind: A Study of Its Impact on Art Education*. Recuperado de <http://artedindex.com/policies.html> el 05 de mayo de 2011.
- UNESCO, 2005. *Conferencia regional de América latina y el Caribe sobre educación artística :hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades*. Recuperado de [portal.unesco.org/culture/en/files/.../ruiz\\_correal\\_colombia.doc](http://portal.unesco.org/culture/en/files/.../ruiz_correal_colombia.doc) el 19 de octubre de 2011.
- UNESCO, 2006. *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006*. Recuperado de [http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja\\_de\\_Ruta\\_para\\_la\\_Educaci%F3n\\_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2Beducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/40000/12581058825Hoja_de_Ruta_para_la_Educaci%F3n_Art%EDstica.pdf/Hoja%2Bde%2BRuta%2Bpara%2Bla%2Beducaci%F3n%2BArt%EDstica.pdf) el 19 de octubre de 2011.