

## Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias<sup>1</sup>

Luis H. Errázuriz-Larraín<sup>2</sup>; Joaquín Fernandois-Schmutzer<sup>3</sup>

Recibido: 20 de diciembre de 2020 / Aceptado: 24 de septiembre de 2020

**Resumen.** El presente artículo aborda la situación de la formación docente de quienes enseñan Artes en educación básica, a partir de una investigación exploratoria realizada en 101 escuelas ubicadas en tres zonas geográficas de Chile (Los Lagos, San Antonio y Santiago). Los resultados surgen del análisis de tablas de contingencia a partir de los datos extraídos de una encuesta aplicada a dichos docentes entre 2014 y 2017, con el propósito de conocer su formación en educación artística. Entre los hallazgos más relevantes destacan las diferencias de formación docente según género, dependencia administrativa (municipal, subvencionada, privada) y ubicación geográfica. Así, junto con caracterizar el perfil docente de 199 profesoras y profesores que enseñan Artes Visuales o Música en 24 comunas de Chile, se aportan antecedentes inéditos sobre la carencia de formación del profesorado en educación artística, situación que se agudiza en el caso de las profesoras mujeres y la educación municipal. Un alto porcentaje del profesorado que enseña Artes carece de formación universitaria disciplinar que lo habilite para ejercer con propiedad dicha enseñanza en educación primaria. Esta situación no solo limita y empobrece el acceso y las oportunidades que niños y niñas puedan tener para conocer, cultivar y disfrutar el enorme potencial de las Artes, sino también dificulta la implementación de una educación artística y estética al nivel que se requiere para promover el desarrollo cultural del país.

**Palabras clave:** Educación artística; formación docente; enseñanza primaria; calidad cultural; desafíos educacionales.

### [en] Teacher training for Chilean art education. The pending cultural challenge in primary schools

**Abstract.** This article addresses the situation of teacher training for those who teach Art in primary schools, based on an exploratory investigation carried out in 101 schools in three geographical areas of Chile (Los Lagos, San Antonio and Santiago). Findings are based on a crosstab analysis of the data extracted from the survey's application to these teachers between 2014 and 2017, with the purpose of

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte de investigaciones que fueron financiadas por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fomento a las Artes en la Educación (CNCA-FAE), con el propósito de conocer la situación de la educación artística en diversas regiones del país. En el diseño de investigación, ejecución y análisis preliminar de los resultados, participaron los docentes Guillermo Marini (Facultad de Educación) e Isidora Urrutia (Instituto de Sociología). Las instituciones que auspiciaron los proyectos y coordinaron su gestión en cada zona fueron: Teatro del Lago, Centro Cultural San Antonio y Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos.

<sup>2</sup> Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile)  
E-mail: lerrazur@puc.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-7484-7648>

<sup>3</sup> Laboratorio de Estudios del Cotidiano (Chile)  
E-mail: jfermanl@uc.cl  
<https://orcid.org/0000-0002-3870-0585>

knowing their training in arts education. Among the most relevant outcomes are differences in training according to administrative dependence (municipal, subsidized, private), gender and geographic location. Thus, together with characterizing the training profile of 199 teachers who teach Visual Arts or Music in 24 communes of Chile, unpublished background is provided on the lack of teacher training in art education, situation that is sharpened in the case of female teachers and municipal education. The study results indicate that a high percentage of educators who teach Arts do not have the necessary training to carry out such teaching in primary education. This situation not only limits and impoverish the access and opportunities that boys and girls may have to know, cultivate and enjoy the enormous potential of the Arts, but also hinders the possibility of implementing an artistic and aesthetic education at the level required to promote the cultural development of the country.

**Keywords:** Art education; teacher training; primary school; cultural quality; educational challenges.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 2.1. Aporte de las Artes a una educación de mayor calidad cultural. 2.2. Necesidad de mejorar la formación docente en Artes. 3. Metodología. 4. Análisis y discusión de los resultados. 4.1. Formación docente según zona. 4.2. Formación docente según dependencia. 4.3. Formación docente según área artística. 4.4. Formación docente según género. 4.5. Necesidades de perfeccionamiento docente. 5. Conclusiones. 6. Anexo. Referencias.

**Cómo citar:** Errázuriz-Larraín, L.H.; Fernandois-Schmutzer, J. (2021) Formación docente en educación artística: Un desafío cultural pendiente en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad* 33(1), 49-69.

## 1. Introducción

Existe consenso entre los actores del sistema educativo que, pese a las reformas y transformaciones impulsadas durante las últimas décadas en Chile, aún se está lejos de alcanzar una educación al nivel que requieren las comunidades educativas y el país en su conjunto (UNESCO, 2004; Educación 2020, 2017). Es más, no sería suficiente elevar algunos índices que miden el rendimiento escolar mediante el Sistema de Medición de la Agencia de Calidad de la Educación, (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria, (PSU), aunque fuera de acuerdo a criterios internacionales, para afirmar que se está mejorando la enseñanza.

Se requiere una educación que no solo fomente el rendimiento académico de los estudiantes y su desarrollo socio-personal, en un clima escolar apropiado y estimulante (Agencia de Calidad de la Educación, 2015), sino que también promueva el desarrollo de la sensibilidad, la experiencia estética (Errázuriz, 2006) y contribuya a la formación de ciudadanos más conscientes, solidarios y responsables culturalmente (Pimentel, Coutinho & Guimarães, 2009). En este sentido, si no se fortalece desde la infancia la enseñanza artística para todos los estudiantes del país, difícilmente puede considerarse que se está robusteciendo la educación en su dimensión cultural, vale decir, desde una perspectiva más amplia que supere una racionalidad predominantemente instrumental que desvirtúa el sentido mismo de la educación (Eisner, 2005, Winner, Golstein & Lancrin, 2013, Santos Gómez, 2013).

Asimismo, sin una formación docente que esté a la altura de los desafíos que se plantean en los programas de Artes, como, por ejemplo, que los estudiantes aprecien distintas manifestaciones artísticas, desarrollen sus capacidades creativas, expresivas y su sensibilidad estética (MINEDUC 2009), dichos propósitos no serán más que un simulacro, una declaración de buenas intenciones impresa en un documento del Ministerio de Educación. Adicionalmente, si la formación docente en

educación artística no se renueva y asume las exigencias de un mundo global -cada vez más volátil, complejo e incierto-, generando nuevas estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que incorporen las artes contemporáneas, la innovación de los espacios educativos, el desarrollo tecnológico, los desafíos medioambientales, entre otros, tampoco podremos responder adecuadamente a los desafíos culturales de la globalización (Low, 2020).

En este sentido, el estudio encargado por el gobierno de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2017), reconoce que los profesores son el factor más influyente en el desempeño de los alumnos y, por ende, plantea la necesidad de fortalecer la calidad de la enseñanza, incentivando la promoción del rol del profesor y de la profesión docente, así como su participación en los procesos de reforma educativa. Podrán existir diversas opiniones acerca de la importancia que se les confiere a los docentes en la experiencia educativa, pero no cabe duda de que, a nivel escolar, constituyen un agente clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coe, Aloisi, Higgins, & Major, 2014; Department of Education and Training, 2018).

La presente investigación, junto con avalar el planteamiento de la OCDE, evidencia la apremiante necesidad de generar iniciativas concretas que contribuyan a mejorar la formación docente en el ámbito de la educación artística, lo cual supone, entre otros desafíos, velar por la adecuada preparación de quienes imparten docencia en las instituciones formadoras de educación superior (Avalos, 2011). Al respecto, cabe destacar la pertinencia y originalidad del estudio realizado, a través del aporte de antecedentes inéditos sobre la formación docente de quienes enseñan Artes Visuales y Música en distintas zonas del país, considerando diferencias según género en distintos contextos educacionales: escuelas municipales, particulares subvencionadas y particulares pagadas.

Como se podrá ver, un alto porcentaje de quienes imparten Artes Visuales y Música en las escuelas estudiadas no solo declara una formación precaria en el ámbito de la educación artística, sino que también reconoce que el principal problema radica en la falta de especialización y perfeccionamiento docente en algún área artística.

## **2. Revisión de la literatura**

### **2.1. Aporte de las Artes a una educación de mayor calidad cultural**

Mejorar la formación docente en educación artística y ampliar su cobertura a nivel nacional no solo constituye un imperativo pedagógico para responder a los requerimientos que plantean los programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación (Cárdenas & Troncoso, 2014), sino también representa una exigencia ineludible para promover la dimensión cultural inherente de la educación. Al referirnos a dicha dimensión, lo hacemos invocando la Ley General de Educación 20370 (MINEDUC, 2009), en la cual se establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad. Es más, la legislación estipula que “independientemente de sus condiciones y circunstancias alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje” (p.2), entre los cuales se plantea que desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan, en la educación básica -entre otros- “conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo

a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales” (Ibid. p.10); y, en la educación media, “tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes” (Ibid. p.11).

Sin embargo, más que esgrimir una defensa de la educación artística de carácter jurídico, basada en el cumplimiento de la ley, en definitiva, lo que está en juego es el aporte único y fundamental que pueden hacer las Artes y la experiencia estética a la educación de la niñez y la juventud (Errázuriz, Marini y Urrutia, 2018). Al respecto, se ha elaborado un robusto marco de referencia, del cual se desprende una amplia gama de teorías y argumentos que fundamentan sólidamente dicha contribución. Por ejemplo, Orbeta y Oyanedel (2018) aluden a reconocidos autores a nivel internacional (Eisner, 1995, 1998, 2002; Parsons, 2002; Efland, 2004), quienes plantean que “aprender artes desde las etapas escolares iniciales posibilita el acceso a un sistema de pensamiento y sensibilidad específicos, que no otorgan otras áreas curriculares” (p. 378).

Asimismo, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA, 2016), refiriéndose a los beneficios de la enseñanza artística para una educación de calidad, destaca aportes como el fortalecimiento del pensamiento abstracto y divergente, el desarrollo de valores ciudadanos, el conocimiento de la propia identidad cultural y el diálogo con otras culturas.

Respecto a los desafíos globales que estamos enfrentando, la reciente declaración promulgada por la World Alliance for Arts Education -Conferencia Internacional de Frankfurt (WAAE, 2019)-, ratifica y exige el cumplimiento de la Agenda de Seoul (UNESCO, 2010), mediante un llamado a respetar sus tres objetivos generales: “Velar para que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad” (UNESCO, 2010, p.3), “Velar para que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (Ibid. p. 5) y “Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (Ibid. p. 8).

Igualmente, nuevas evidencias avalan los beneficios que puede tener el incentivo de la educación artística, generando impactos significativos en el desarrollo académico y social (Kisida & Bowen, 2019). Al respecto, los autores plantean que los aprendizajes y experiencias que promueven las artes afectan positivamente no sólo el compromiso escolar de los estudiantes, sino también nos desafían desde diversas perspectivas, nos convocan a empatizar con los demás y brindan oportunidades para reflexionar sobre nuestra condición humana. Consecuentemente, postulan que la educación artística puede jugar un rol significativo en la formación de ciudadanos más conscientes de la importancia de los valores democráticos. Respecto a la formación docente y la transformación social, Cahnmann y Sunder (2019) abordan desde una perspectiva interdisciplinaria la contribución que pueden hacer las Artes al desarrollo de un aprendizaje crítico, considerando temas urgentes tales como el cambio climático, la preservación histórica y la justicia social, entre otros. Por su parte, Hipp, Sulentic y Margaret (2019) advierten la necesidad de capacitar al profesorado para promover estrategias de integración de las Artes en entornos de educación primaria, lo cual no solo puede favorecer una aproximación multidisciplinaria al conocimiento y fomentar un ambiente de enseñanza y aprendizaje creativos, sino también contribuir a renovar las clases de Artes.

Desde una perspectiva complementaria, Amelia Kraehea (2020), presenta la revista *Art Education: The Future*, imaginando cómo se podría pensar el diseño curricular de la educación artística del mañana. Algunos temas a los que aluden los autores dicen relación con clases digitales de arte y tecnologías interactivas para explorar los museos, formación docente y prácticas artísticas para un futuro incierto, el diseño de un currículo basado en las artes a través de una pedagogía ecológica-artística, entre otras.

Con un enfoque más instrumental, diversos estudios avalan la contribución que pueden hacer las Artes al desarrollo económico y tecnológico del país (Arts Council England and the National Museums Directors' Council, 2013; Tsegaye, et. al., 2016; Stern & Seifert, 2017).

En definitiva, por una parte, las Artes deberían cumplir un rol esencial en la promoción de una educación de mayor calidad cultural. Por otra, se reconoce que los docentes son el factor más influyente en el desempeño de los estudiantes, consecuentemente, optimizar y ampliar su formación a nivel nacional constituye un imperativo.

## 2.2. Necesidad de mejorar la formación docente en Artes

Acortar la distancia entre las aspiraciones postuladas en favor de la educación artística (UNESCO, 2010; WAAE, 2019) y las prácticas de dicha educación a nivel escolar, requiere conocer el estado de la formación docente en distintos niveles y contextos, tema que ha ido cobrando protagonismo en los esfuerzos por lograr una educación de calidad (Rivero, 2015; Galvis & Bonilla, 2011).

Irina Bokova, directora general de la Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (UNESCO), refiriéndose a los procesos de enseñanza y aprendizaje plantea que “un sistema educativo es apenas tan bueno como sus docentes” (UNESCO, 2014, p.i). Consecuente con dicho postulado, el informe establece como uno de sus ejes fundamentales que las “políticas nacionales deberán ocuparse de la calidad y la gestión de los docentes” (Ibíd., p. 204).

Estudios recientes también evidencian el interés por abordar la formación docente en el ámbito de la educación artística. Por ejemplo, en una investigación sobre las competencias que desarrolla la enseñanza de las Artes, Morales y Chacón (2018) indagan en “qué es la educación artística para los futuros docentes de Educación Primaria formados en la Universidad de Granada” (p. 534). El resultado de la investigación reveló que, si bien los estudiantes sondeados valoraban la importancia de dicha educación y conocían muchas de sus competencias, prevalecían nociones que “debiesen estar completamente erradicadas” (Morales y Chacón, 2018, p.542), como la marcada tendencia a reducir su enseñanza a las manualidades, o para quienes demuestran talento innato. Al respecto, María Acaso (2009) en su libro *La educación artística no son manualidades* -aludiendo a las nuevas prácticas en la enseñanza de las Artes y la cultura visual-, plantea la necesidad de reivindicar el desarrollo cognitivo y la capacidad de ver como requisitos indispensables para superar una visión anquilosada de la educación artística, y de esta forma contribuir a una formación más acorde con los desafíos contemporáneos que estamos viviendo.

En Chile, uno de los trabajos más iluminadores es el informe realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2011), *Estudio sobre el estado de la educación artística en la*

*Región Metropolitana.* El capítulo denominado Perfil Docente y Especialización en Educación Artística, aporta información relevante sobre una muestra de 145 docentes que enseñan Arte en 50 escuelas de la región metropolitana:

(...) se advierte el preocupante índice de un 51% que declara no tener especialidad alguna, y un escaso 15% de maestros con licenciatura en artes. Agrava lo anterior, el que los maestros sin especialidad se concentren en la educación municipal: un 74% de los maestros de esta dependencia no tienen especialidad; y que, en cambio, los maestros con especialidad o licenciatura en arte tengan una mayor presencia en los establecimientos particulares pagados alcanzando al 48% de ellos. (OEI, 2011:151).

Esta situación que se detecta en Chile no es un fenómeno aislado. De acuerdo con los hallazgos de otro informe de la OEI -relativo a la educación artística en Iberoamérica a nivel de la educación primaria-, “en la inmensa mayoría de los países, los maestros generalistas son los encargados de impartir el área de Educación Artística en Primaria, excepción hecha para los centros privados, que suelen contratar a profesores especialistas para las materias artísticas” (OEI, 2014: 27).

En cuanto a los centros de formación universitarios, cabe destacar el estudio de Orbeta y Oyanedel (2018) donde se muestra el proceso de disminución de las Artes en la formación inicial docente de la educación primaria en Chile. Refiriéndose a una debilidad en el diseño de la política de educación pública, las investigadoras concluyen: “los profesores deben, por una parte, enseñar las áreas artísticas, pero, por otra parte, no existe un requisito para que sean formados en dichas áreas” (Orbeta y Oyanedel, 2018: 391). En la misma línea, Moscatelli (2018) confirma que “se registra una escasa o nula formación inicial y continua de los docentes que asumen las horas de educación artística requeridas por el currículum vigente y para la formación integral de los estudiantes” (p. 160).

Así, la debilidad de la formación del profesorado que enseña Artes en educación básica pareciera radicar, en buena medida, en la escuálida cobertura que ofrecen las mallas curriculares de la mayoría de las universidades chilenas en el ámbito de la educación artística. Orbeta y Oyanedel (2018) corroboran esto en las conclusiones de su estudio:

Los estudios de casos realizados comprueban que existe un afán por focalizar la formación de los profesores de Educación Básica vigentes en Chile en cuatro áreas curriculares (Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemática y Ciencias Naturales), lo que ha generado un cambio que está en pleno proceso y se manifiesta en que las carreras que cuentan con cursos vinculados a la educación artística están modificando sus propuestas curriculares para eliminar dichos cursos. Esto ha implicado una precarización creciente de la formación generalista, ya que han ido disminuyendo las asignaturas y conocimientos artísticos para priorizar las cuatro áreas aludidas (p. 390).

Del mismo modo, el tipo de formación que declaran las facultades de educación en Chile así lo confirma en sus programas de pregrado. Luego de analizar los currículos de 49 instituciones de educación superior que imparten Pedagogía en Artes, y entrevistar a actores involucrados en estos estudios (directores y jefes de carrera, docentes de la carrera, estudiantes de último año de la carrera y recién egresados ejerciendo su profesión), concluyen que los cursos de educación artística suelen

ser introductorios, escasos (en pocas ocasiones hay más de 3 en toda la carrera) e indefinidos disciplinalmente (sin distinción entre Artes Visuales y Musicales).

En términos más específicos, al revisar las menciones que actualmente se imparten en las universidades chilenas en Pedagogía General Básica, la evidencia recabada para el presente estudio constató que de un total de 27 universidades que ofrecen dicha especialización, solo la Universidad de Chile incluye una alternativa en el ámbito de las Artes (Mención en Artes Integradas). Los ámbitos disciplinares en los cuales se concentran las demás opciones son: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión del Medio Social, Comprensión del Medio Natural, Inglés, Primer Ciclo, Alemán.

Por su parte, Díaz (2018) ratifica el planteamiento de Orbeta y Oyanedel advirtiendo que el panorama de la formación docente es desalentador:

(...) casi ninguna institución de educación superior ofrece menciones y/o especializaciones en las áreas artísticas del currículum nacional y la formación que reciben actualmente los docentes de enseñanza básica en materias de Educación Artística es débil y, en muchos casos, inexistente. (Díaz, 2018: 171).

Otro tema que ha sido considerado en la discusión sobre la formación docente, es la relación que existe entre el nivel de especialización del profesorado y la realidad socio- económica y cultural de los establecimientos escolares. Al respecto, Rivero (2015), luego de estudiar la distribución de los docentes altamente calificados en 5.521 establecimientos educacionales de educación básica en Chile, concluye que solo el 20% de quienes trabajan en los establecimientos más pobres tuvo acceso a un programa de formación cuya duración fue de 10 o más semestres.

En síntesis, junto con reconocer lo importante que es la formación docente para mejorar la calidad de la educación, se advierte que los profesores que enseñan Artes reciben escasa preparación universitaria, situación que -como advierte la OEI- repercute seriamente en los bajos índices de especialización de la mayoría de los docentes, y se agrava en un porcentaje muy alto de establecimientos municipales. Así, la precaria formación del profesorado en educación artística no solo dificulta seriamente el desarrollo artístico-cultural de la niñez, sino también la posibilidad de crear una conciencia más lúcida y responsable frente a los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo (UNESCO, 2010; WAAE, 2019).

### **3. Metodología y caracterización de la muestra**

El estudio que se presenta, de carácter exploratorio descriptivo, tiene por objetivo conocer el tipo de formación en educación artística de quienes imparten clases de Arte en enseñanza básica, e identificar posibles diferencias según tipo de administración, zona geográfica y género. Dichas clases son realizadas por docentes que poseen diferentes títulos universitarios. Por un parte, profesoras y profesores de Enseñanza Básica (generalistas) que, entre otras materias (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Idiomas), imparten la asignatura de Artes. Por otra, docentes especializados en Pedagogía o Licenciatura en Arte. La presente investigación considera las tres modalidades, vale decir, a quienes ejercen con título de Pedagogía General Básica, Pedagogía en Artes o Licenciatura en Artes.

El estudio se realizó en 101 establecimientos escolares ubicados en tres zonas de Chile (Región de Los Lagos, Provincia de San Antonio y Santiago poniente), cuya dependencia administrativa varía según el tipo de gestión de una escuela (pública o privada) y la forma de dirección y financiamiento. En Chile, las tres principales dependencias son:

- Municipal: escuelas públicas de propiedad del Estado, financiadas y administradas por las municipalidades (alcaldías) a través de la corporación municipal. La matrícula es gratuita.
- Particular subvencionado: escuelas de propiedad y administración de entidades privadas, pero que reciben recursos estatales en función de la cantidad de estudiantes matriculados. Pueden ser gratuitas o exigir aporte de las familias bajo el sistema de copago.
- Particular pagado: colegios de propiedad y administración de entidades privadas, cuya matrícula es pagada en su totalidad por las familias de los y las estudiantes.

La información analizada se extrajo de un cuestionario aplicado a 199 docentes que enseñan Arte en dichos establecimientos. Se estudiaron las diferencias en cuanto a la formación docente en educación artística según zona, dependencia administrativa, área artística (Artes Visuales, Música) y género (masculino/femenino). En anexo se incluyen las preguntas de la encuesta que fueron consideradas en la investigación.

A continuación (Tabla 1), se presenta un desglose de las instituciones, zonas y comunas en las cuales se realizó la investigación.

Tabla 1. Ficha trabajo de campo. Fuente: Elaboración propia, 2019.

Objetivo	Conocer la formación en educación artística de quienes imparten clases de Arte en enseñanza básica		
Año de ejecución	2014	2015	2016-2017
Institución patrocinadora	Teatro del Lago	Centro Cultural de San Antonio	Centro Nacional de Arte Contemporáneo Cerrillos
Zona	Región de Los Lagos Sur del país	Provincia de San Antonio Centro costa	Santiago poniente Centro interior (Capital)
Comunas	Puerto Montt, Calbuco, Fresia, Frutillar, Maullín, Puerto Varas, Castro, Ancud, Dalcahue, Quellón, Quinchao, Osorno	Santo Domingo, San Antonio, Cartagena, El Quisco, Algarrobo	Cerrillos, Estación Central, Lo Espejo, Lo Prado, Maipú, Pedro Aguirre Cerda, Pudahuel, San Bernardo

En cada zona se elaboró una muestra de 40 escuelas (120 en total), las que fueron seleccionadas de manera aleatoria considerando la totalidad de matrículas por comuna según dependencia administrativa (antecedentes de [www.datos.mineduc.cl](http://www.datos.mineduc.cl)).

Las encuestas se aplicaron mediante cuestionarios auto-administrados, a un total de 199 docentes encargados (N) de realizar clases de Artes en los cursos que cubren de 1° a 6° año de educación básica. El total de 199 se construyó cumpliendo el objetivo de encuestar al menos 2 docentes que enseñan Artes en cada una de las escuelas incluidas. Este número se considera adecuado debido a que cubre un porcentaje importante de docentes encargados de impartir Arte en dichas instituciones educativas. En las escuelas unidocentes, incluso, se cuenta con una profesora/or que enseña todas las materias. El total de encuestados, por lo tanto, cubre la diversidad de realidades y tipos de formación docente de quienes enseñan Arte en las escuelas y zonas estudiadas. Los datos fueron analizados a través del software *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 23* mediante la creación de tablas de contingencia y la aplicación del test *chi cuadrado* para analizar la significancia estadística de los datos.

A continuación, se presenta la muestra final de escuelas y docentes encuestados en cada zona (Tabla 2). Es importante señalar que el año 2015 no existe registro de colegios particulares pagados en la Provincia de San Antonio ([www.datos.mineduc.cl](http://www.datos.mineduc.cl)).

Tabla 2. Muestra de establecimientos y docentes por dependencia, según zona. Fuente: Elaboración propia, 2019.

		Los Lagos		San Antonio		Santiago poniente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Particular subvencionado</b>	Escuelas	13	36	19	53	23	64	55	55
	Docentes	25	33,3	45	66,2	38	54,3	107	108
<b>Municipal</b>	Escuelas	18	50	17	47	11	30	46	46
	Docentes	41	54,7	23	33,8	25	35,7	89	89
<b>Particular pagado</b>	Escuelas	5	14	-	-	6	2	7	7
	Docentes	9	12	-	-	7	10	16	16
<b>Total</b>	Escuelas	36	100	36	100	36	100	108	108
	Docentes	75	100	68	100	70	100	213	100

La muestra seleccionada se aproxima a la distribución de matrículas por dependencia de cada zona, donde son los establecimientos particulares subvencionados los que poseen la mayor cantidad de matrículas, seguidos de los municipales y, con un porcentaje significativamente menor, los particulares pagados.

Si bien se encuestó a un total de 213 docentes -108 escuelas- el presente artículo considera a los 199 encuestados -101 escuelas- que respondieron a las preguntas relativas a su formación profesional. Un bajísimo porcentaje de docentes declaró tener un título en Artes Escénicas (1,5%), área artística que no forma parte del plan

de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC 2012), razón por la cual se excluyeron dichos casos.

## 4. Análisis y discusión de los resultados

### 4.1. Formación docente según zona

En la Tabla 3 se muestra la formación en educación artística del profesorado que imparte las clases de Artes en las escuelas estudiadas. Los resultados indican particularidades entre las zonas estudiadas.

Tabla 3. Formación en educación artística del cuerpo docente, según zona. Fuente: Elaboración propia, 2019.

		Los Lagos		San Antonio		Santiago poniente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Formación académica</b>	Pedagogía General Básica	44	65,7	48	73,8	36	53,7	128	64,3
	Pedagogía en Artes	18	26,9	10	15,4	25	37,3	53	26,6
	Licenciatura en Artes	5	7,5	7	10,8	6	9,0	18	9,1
	<b>Total</b>	67	100	65	100	67	100	199	100
<b>Área de formación artística</b>	Artes Visuales	9	39,1	9	52,9	16	51,6	34	47,9
	Música	14	60,9	8	47,1	15	48,4	37	52,1
	<b>Total</b>	23	100	17	100	31	100	71	100

En primer lugar, sorprende que del total de la muestra (199 docentes correspondientes a 101 escuelas), gran parte de los encuestados (64,3%) no posee formación en el área de educación artística, a pesar de impartir un ramo de Artes. Entre quienes declaran poseerla, solo un 26,6% cuenta con Pedagogía en Artes, mientras que un 9,1% posee Licenciatura en un área artística (Tabla 3).

Estas cifras indican que un alto porcentaje de quienes imparten Artes carece de conocimientos específicos en el área y, en consecuencia, disponen de muy pocas competencias y/o recursos pedagógicos para impartir dicha enseñanza. Al respecto, cabe recordar lo observado por Díaz, (2018) “la formación que reciben actualmente los docentes de enseñanza básica en materias de Educación Artística es débil y, en muchos casos, inexistente” (p. 171).

Del mismo modo, el tipo de formación difiere entre las zonas. Mientras en San Antonio un gran porcentaje del cuerpo docente posee el título de Pedagogía General Básica (73,8%), en Los Lagos es un poco menor (65,7%). Si bien en Santiago poniente

la mayoría que enseña Artes tiene el mismo título (53,7%), cerca de la mitad del profesorado encuestado en esta zona declara poseer alguna especialidad (Pedagogía en Artes: 37,3%; Licenciatura en Artes: 9%). El porcentaje de especialización descende en Los Lagos (Pedagogía en Artes: 26,9%; Licenciatura en Artes, 7,5%) y baja a la cuarta parte en el caso de San Antonio (Pedagogía en Artes: 15,4%; Licenciatura en Artes: 10,8%).

Estas diferencias son importantes, ya que no solo evidencian que un porcentaje mayoritario de los encuestados que enseña Artes (64,3%) posee un bajo nivel de formación universitaria en educación artística, sino además ilustran que el acceso a una mejor educación en dicho ámbito varía significativamente dependiendo de las zonas del país.

Visto desde una perspectiva comparada, no es de extrañar que los porcentajes más altos de formación docente en Artes se registren en comunas de Santiago poniente, si consideramos, por ejemplo, la mayor proximidad y cobertura de los centros universitarios.

Por su parte, el bajo nivel de formación docente que se evidencia en la Provincia de San Antonio es preocupante. Como veremos, un factor que incide en este último caso es el hecho que no existan colegios particulares, los que suelen concentrar niveles más altos de docentes con especialización en Artes.

El porcentaje de quienes poseen formación en Artes se distribuye de manera similar entre Música (52,1%) y Visuales (47,9%). No obstante, se observan diferencias en la región de Los Lagos, donde quienes declaran estudios en Música (60,9%) superan ampliamente a quienes lo hacen en Artes Visuales (39,1%). El nivel más alto de formación docente en Artes Visuales se encontró en Santiago poniente (51,6%), el más alto en Música corresponde a Los Lagos (60.9%).

## 4.2. Formación docente según dependencia

La formación académica de los docentes varía significativamente según la dependencia de los instituciones donde hacen clases (Tabla 4).

Tabla 4. Formación en educación artística del cuerpo docente, según dependencia. Fuente: Elaboración propia, 2019.

		PS		M		PP		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Tipo de formación académica</b>	Pedagogía General Básica	59	58,4	68	81	1	7,1	128	64,3
	Pedagogía en Artes	30	29,7	13	15,5	3	71,4	53	26,6
	Licenciatura en Artes	12	11,9	3	3,6	10	21,4	20	9
	<b>Total</b>	101	100	84	100	14	100	199	100
<b>Área de formación artística</b>	Artes Visuales	22	52,4	6	37,5	6	46,2	34	47,9
	Música	20	47,6	10	62,5	7	53,8	37	52,1
	<b>Total</b>	42	100	16	100	13	100	71	100

Según muestran los datos, la dependencia municipal evidencia el mayor déficit de formación docente en el área artística, ya que un pequeño porcentaje del profesorado encuestado posee Licenciatura (3,6%), mientras en Pedagogía en Artes aumenta ligeramente (15,5%). En consecuencia, solo una quinta parte del profesorado que enseña Artes (19,1%) tiene especialización en el área (Tabla 4). En las 41 escuelas y liceos que pertenecen a dicha dependencia, de un total de 84 encuestados, solo 13 declararon Pedagogía en Artes y 3 Licenciatura en Artes (Tabla 4).

En contraste, el mayor nivel de formación docente en educación artística (92,9%) corresponde al profesorado que enseña Artes en los colegios particulares pagados. En su mayoría cuenta con un título en Pedagogía en Artes (71,4%), mientras un porcentaje significativo (21,4%) -si se compara con las otras dependencias- posee Licenciatura en Artes. Por su parte, en el caso de los particulares subvencionados, el porcentaje total de titulados con formación en Artes baja significativamente (29,7% Pedagogía en Artes y 11,9% Licenciatura en Artes). Estas diferencias resultaron significativas al aplicar el estadístico chi cuadrado, con un 95% de nivel de confianza.

Se observa, entonces, que el porcentaje de quienes poseen Licenciatura en Artes (Tabla 4) sí presentó diferencias relevantes según dependencia, a diferencia de lo que ocurre entre las zonas geográficas (donde no se encontró mayor diferencia y no superan el 11%, véase Tabla 3). En este sentido, los porcentajes que arroja el presente estudio evidencian de un modo elocuente que quienes enseñan Arte en los establecimientos escolares particulares pagados tienen un nivel mucho más alto de formación docente que quienes lo hacen en los subvencionados y, especialmente, en los municipales. Esta situación es inaceptable si se tiene presente, como ya se señaló, que la ley establece que todos los estudiantes tienen derecho a recibir una educación artística y estética de calidad; y que, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deberían alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje establecidos en los programas de estudio (MINEDUC, 2009).

### 4.3. Formación docente según área artística

Al analizar la formación académica según el área artística (Tabla 5), se pudo constatar que en ambas áreas (Visuales y Música) se replicó la concentración de los docentes en Pedagogía en Artes, por sobre la Licenciatura en Artes. Sin embargo, los docentes especializados en Artes Visuales suelen poseer dicha Licenciatura en un mayor porcentaje (35,3%) que quienes se especializan en Música (16,2%).

Tabla 5. Formación académica, según área de formación artística. Fuente: Elaboración propia, 2019.

	Artes Visuales		Música		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>Pedagogía en Artes (%)</b>	22	64,7	31	83,8	53	74,6
<b>Licenciatura en Artes (%)</b>	12	35,3	6	16,2	18	25,4
<b>Total (%)</b>	34	100	37	100	71	100

A raíz de la existencia de dos modalidades de especialización -Pedagogía en Artes y Licenciatura en Artes-, cabe preguntarse qué diferencias y/o convergencias pueden existir en las prácticas docentes en cada caso. En principio, se podría asumir que un docente titulado en Pedagogía en Artes dispone de mayores recursos pedagógicos para la enseñanza de las artes, mientras quienes se desempeñan como Licenciados en Artes deberían tener mayores conocimientos teóricos y prácticos en relación con la creación artística, la historia de las Artes y la crítica. El estudio de la OEI (2011) avala esta premisa cuando concluye que:

(...) los docentes sin especialización en educación artística enfatizan en menor medida en el desempeño de crítica, mientras los licenciados en arte promueven la exploración y la experimentación. Los profesores con especialidad en arte, tienden a diferenciarse por promover en mayor medida la improvisación e imitación. (OEI, 2011: 147).

Con el objeto de conocer en mayor profundidad los distintos perfiles docentes, se advierte la necesidad de indagar -en futuras investigaciones- el tipo de formación universitaria y las prácticas de educación artística que ejerce el profesorado, dependiendo del título que posee: Pedagogía General Básica, Pedagogía en Artes o Licenciatura en Artes. Así, se contará con mayores antecedentes y elementos de juicio respecto a cómo se está enseñando Artes, a nivel escolar, en distintas zonas y realidades del país.

#### 4.4. Formación docente según género

La distribución según género de la muestra (Tabla 6) arrojó resultados que se condicen con la realidad nacional, donde el cuerpo docente está conformado en su mayoría (72,8%) por mujeres (MINEDUC, 2016).

Tabla 6. Composición por género según zona y dependencia (N=198). Fuente: Elaboración propia, 2019. Nota: El N de esta tabla es de 198 (en vez de 199), debido a que un(a) docente no declaró su género en la encuesta.

		Femenino		Masculino		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Zona</b>	Los Lagos	40	59,7	27	40,3	67	100
	San Antonio	47	73,4	17	26,6	64	100
	Santiago poniente	38	56,7	29	43,3	67	100
	<b>Total</b>	125	63,1	73	36,9	198	100
<b>Dependencia</b>	Particular Subvencionado	67	67	33	33	100	100
	Municipal	51	60,7	33	39,3	84	100
	Particular Pagado	7	50	7	50	14	100
	<b>Total</b>	125	63,1	73	36,9	198	100

Como se puede observar en la Tabla 6, la mayoría de los encuestados son mujeres (63,1%), siendo las instituciones de San Antonio las que presentan el mayor porcentaje de ellas (73,4%). Por su parte, los colegios particulares subvencionados concentran el porcentaje más alto de docentes mujeres (67%). Mientras en los municipales se replica una similar al de la totalidad de la muestra (60,7%). Cabe destacar que en los colegios particulares pagados se observa una distribución equitativa del cuerpo docente entre ambos géneros.

En cuanto al tipo de formación académica del profesorado encuestado, se encuentran grandes diferencias según género, (Tabla 7).

Tabla 7. Formación académica y área de formación artística, según género . Fuente: Elaboración propia, 2019. Nota: El N de esta tabla es de 198, debido a que un docente no declaró su género.

		Femenino		Masculino		Total	
		N	%	N	%	N	%
<b>Formación académica</b>	Pedagogía General Básica	97	77,6	30	41,1	127	64,1
	Pedagogía en Artes	21	16,8	32	43,8	53	26,8
	Licenciatura en Artes	7	5,6	11	15,1	18	9,1
	<b>Total</b>	125	100,0	73	100,0	198	100,0
<b>Área de formación artística</b>	Artes Visuales	21	75,0	13	30,2	34	47,9
	Música	7	25,0	30	69,8	37	52,1
	<b>Total</b>	28	100,0	43	100,0	71	100,0

De un total de 198 encuestados que enseñan Artes en las escuelas investigadas, la mayoría posee el título de Pedagogía General Básica (64.1%), de los cuales 97 son profesoras mujeres (77,6%) y 30 a profesores hombres (41,1%).

En lo que respecta al tipo de formación docente en educación artística, se observa un porcentaje destacable de profesores hombres titulados en Pedagogía en Artes (43,8%), y significativamente menor en Licenciatura en Artes (15,15%). Mientras el porcentaje de mujeres tituladas en dichas carreras desciende abruptamente, tanto en Pedagogía en Artes (16,8%) como en Licenciatura en Artes (5,6%).

En cuanto a la distribución por área de formación artística, de un total de 71 encuestados que declara tener especialidad, un alto porcentaje de profesoras mujeres se concentra en Artes Visuales (75%), mientras los profesores hombres lo hacen en Música (69,8%). Considerando lo anteriormente expuesto, las diferencias encontradas en cuanto al tipo de formación en educación artística son relevantes desde una perspectiva de género, y podrían ser objeto de futuras investigaciones para una mayor comprensión de los factores que pueden estar incidiendo en la construcción de visiones disciplinares y pedagógicas de quienes se desempeñan, por una parte, como docentes de enseñanza básica sin especialidad y, por otra, quienes lo hacen como profesores de Pedagogía en Artes y/o Licenciatura en Artes. El hecho que un alto porcentaje de quienes enseñan Artes en las instituciones escolares investigadas

sean profesoras mujeres tituladas en Pedagogía General Básica, constituye un tema que debe ser confrontado en el ámbito de la educación artística y los estudios de género (véanse por ejemplo: López, 2002; Etherington, 2013; Courtne, 2017).

Los datos relativos a la formación académica y el área de especialidad artística según género resultaron ser significativos al aplicar el estadístico chi cuadrado con el 95% de nivel de confianza. Esto agudiza las diferencias encontradas en el tipo de formación entre profesoras mujeres y profesores hombres.

## 5. Conclusiones

El estudio de 199 docentes que enseñan Artes, en el nivel de enseñanza básica correspondiente a 101 instituciones escolares, aporta antecedentes relevantes que pueden contribuir a mejorar la enseñanza artística, especialmente en lo relativo a la formación y el perfeccionamiento del profesorado de educación básica. Se encontraron diferencias significativas según dependencia administrativa de dichas instituciones y género del cuerpo docente.

La mayoría de quienes enseñan Artes en las instituciones estudiadas posee únicamente el título de Pedagogía General Básica, vale decir, carece de una formación universitaria disciplinar, en educación artística, que lo habilite para ejercer con propiedad la enseñanza de las Artes en la niñez. En consecuencia, dicha formación no está a la altura de los desafíos que plantean los programas de estudio, cuyos objetivos fundamentales, en Artes Visuales, se orientan al desarrollo de la sensibilidad, las capacidades de reflexión y pensamiento crítico, así como al desarrollo de la capacidad, expresión y creación, valorando las manifestaciones artísticas de diversas épocas y reconociéndolas como parte de su legado e identidad personal (MINEDUC, 2018). Por su parte, los ejes fundamentales de la organización curricular en Música suponen conocimientos y habilidades pedagógicas para desarrollar diversos dominios cognitivos -escuchar, apreciar, interpretar y crear-, los que difícilmente podrán implementarse, al nivel requerido, sin docentes con una sólida formación profesional.

Respecto a las diferencias observadas por zonas geográficas, la Provincia de San Antonio es la que evidencia un menor nivel de capacitación del profesorado en el ámbito de la educación artística. Solo uno de cada 4 docentes encuestados posee formación especializada en Artes. Consecuentemente, dicha Provincia es la que presenta la mayor demanda de “especialización y perfeccionamiento docente en algún área artística” (46%) (Marini et al., 2016, pg. 63), seguida de Los Lagos (42,7%) (Errázuriz et al., 2014, p. 53) y Santiago poniente (36,7%) (Errázuriz et al., 2018, p. 67).

En términos comparados, Santiago poniente sería la zona mejor posicionada en cuanto a formación docente, aunque el porcentaje de quienes poseen especialización en Artes no alcanza el 50% del profesorado. A este respecto, cabe señalar que la mayor cantidad de instituciones de formación superior se concentra en Santiago, mientras en las capitales regionales, las posibilidades reales de acceder a una formación especializada en educación artística son significativamente menores o inexistentes. Así, la diversidad de realidades que se evidencian por zona, en cuanto a las posibilidades de acceso a una formación docente en Artes, es un factor que habría que considerar más detenidamente en el diseño de políticas públicas.

En cuanto a los resultados según dependencia administrativa, más de un 90% de encuestados que trabaja en los colegios particulares pagados poseen conocimientos específicos en el área de las Artes. Por consiguiente, visto desde una perspectiva estadística, los estudiantes de colegios particulares pagados tienen muchas más posibilidades de acceder a una mejor educación artística, en relación con aquellos que estudian en colegios subvencionados y, sobre todo, respecto a los que asisten a municipales. En otras palabras, el acceso a una educación de mayor calidad cultural en el ámbito de las Artes, depende en buena medida del nivel socioeconómico de las instituciones investigadas. Decimos acceso y calidad, por cuanto no hay que descartar la posibilidad de que existan establecimientos municipales -también particulares subvencionados- en los cuales prácticamente no se esté enseñando Artes, debido a que no cuentan con las personas capacitadas para hacerlo. En este sentido, coincidimos con el planteamiento que hace la OEI:

Siendo las artes visuales y musicales, disciplinas que requieren de ciertas destrezas y habilidades específicas, se evidencia que la enseñanza de ellas está siendo impartida por profesionales que no han cultivado estos talentos y no tienen mayor dominio de técnicas y metodologías específicas. Por este motivo, se podría inferir que en los establecimientos particulares pagados la educación artística que reciben los estudiantes está más cerca a los parámetros de calidad esperados. (OEI, 2011, p. 47).

En lo que concierne a la distribución por género, la muestra estudiada replica la tendencia nacional, siendo mujeres la gran mayoría de quienes imparten Artes en educación básica. No obstante, son los hombres los que suelen poseer, en mayor porcentaje, formación en el área de la educación artística.

Dichos resultados levantan dudas sobre los incentivos, así como las “inequidades y barreras de género” (MINEDUC, 2017, p. 19), que estarían influyendo, por una parte, en las oportunidades de especializarse en el ámbito de la educación artística y, por otra, en las contrataciones docentes que exigen especialización en Artes, tema de estudio que podría ser objeto de otra investigación. En este sentido, pareciera que los hombres tienen mayores incentivos y oportunidades para acceder a una formación especializada en Artes. De ser así, diversos factores podrían estar incidiendo en esta situación, por ejemplo, inequidad de género en las condiciones laborales, autoridades educacionales que focalizan la asignación de recursos y el desarrollo profesional en la educación media por sobre la educación básica, entre otros.

Un alto porcentaje del profesorado que enseña Artes no cuenta con la preparación necesaria para llevar a cabo dicha tarea, ya que la formación universitaria que ofrecen las carreras de Pedagogía General Básica, en el ámbito de la educación artística, suele ser bastante precaria. Si bien existen docentes titulados en Pedagogía en Artes y Licenciatura en Artes, estos representan un porcentaje minoritario en las zonas estudiadas.

La exigencia de mejorar la formación docente en educación artística, observada en los resultados presentados, está directamente vinculada a las principales necesidades de perfeccionamiento declaradas en los establecimientos estudiados (Errázuriz, Marini, Urrutia & Chacón, 2014; Marini, Errázuriz, Urrutia & Wiegand, 2016; Errázuriz, Marini, Urrutia & Cox, 2018). En las tres zonas estudiadas (Los Lagos, San Antonio y Santiago), la alternativa “especialización y perfeccionamiento docente en algún área artística” fue escogida por los encuestados como la principal necesidad

docente, luego se alude al “perfeccionamiento en didácticas y metodologías” y en tercer lugar al “perfeccionamiento y manejo de bases y programas curriculares.

Los principales perjudicados como consecuencia de la precaria formación docente en educación artística que declara un alto porcentaje del profesorado encuestado, son la gran mayoría de niñas y niños de escuelas municipales y particulares subvencionadas que, teniendo garantizado legalmente el derecho a una educación de mayor calidad artístico-cultural, en la práctica se les limita y/o empobrecen las posibilidades de conocer, cultivar y disfrutar el enorme potencial de las Artes. Así, difícilmente podremos alcanzar una educación artística y estética al nivel que requiere el desarrollo cultural del país.

A la luz de los resultados que arroja la presente investigación, se plantean desafíos para las autoridades educativas en distintos niveles y contextos. En lo que respecta a los centros de educación superior -en particular Facultades de Educación y de Arte-, se advierte la necesidad de revisar los currículos y programas de estudio, con el propósito de actualizar y fortalecer la formación docente y profesional que están ofreciendo en educación artística a los futuros docentes de Artes. De igual forma, es necesario promover un mejoramiento sostenido de la calidad del cuerpo docente que permita implementar y/o fortalecer la formación inicial en educación artística, en concordancia con los nuevos desafíos educacionales y culturales. De lo contrario, el propósito de mejorar la calidad de la educación en este ámbito no será más que un eslogan.

## 6. Anexo

Las preguntas de la encuesta aplicada al profesorado de Educación Básica que enseña Arte, en los establecimientos investigados, son las siguientes:

Dependencia [establecimiento educativo]	1. Municipal 2. Particular Subvencionado 3. Particular Pagado				
Género	1. Femenino 2. Masculino				
¿Cuál es su título profesional? Especifique institución, año de ingreso, año de egreso y año de titulación	TÍTULO	INSTITUCIÓN	AÑO INGRESO	AÑO EGRESO	AÑO TITULACIÓN
¿Tiene algún título de postgrado? Especifique institución, año de ingreso, año de egreso y año de titulación.	TÍTULO	INSTITUCIÓN	AÑO INGRESO	AÑO EGRESO	AÑO TITULACIÓN
¿Tiene alguna especialización vinculada a las artes y/o a su enseñanza? Especifique institución, año de ingreso, año de egreso y año de titulación.	TÍTULO	INSTITUCIÓN	AÑO INGRESO	AÑO EGRESO	AÑO TITULACIÓN

## Referencias

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística No Son Manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Libros de la Catarata, Madrid.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015) *Calidad Educativa desde la percepción de los actores claves del sistema*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Autor, Marini, G., Urrutia, I. y Chacón, R.(2014). *Informe final: Estudio diagnóstico del estado de la situación artística en la X región de Los Lagos*. Frutillar: Teatro del Lago.
- Autor, Marini, G., Urrutia, I. y Cox, M.G. (2018). *Informe final: Caracterización de la enseñanza artística y de entornos escolares, aledaños al centro nacional de arte contemporáneo*. Santiago: Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos.
- Arts Council England and the National Museums Directors' Council (2013). *The contribution of the arts and culture to the national economy*. London: Centre for Economics and Business Research Ltd.
- Ávalos, B. (2011). Profesores para una educación para todos. Formación Inicial Docente. Proyecto estratégico regional sobre docentes. UNSECO-OREALC / CEPE. Recuperado el 29/06/2020 desde: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>
- Cahnmann-Taylor & Sunder-Bustler (2019). Art-Informed Pedagogies in the Preparation of Teachers in the United States. *Professional Learning and Development*. Date Jul 2019. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.376. Recuperado el 30/06/2020 desde <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-376?print=pdf>
- Cárdenas, R. & Troncoso, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3) 191-202. doi: 10.15359/ree.18-3.11
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Santiago: Ograma impresores.
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Major, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. London: Durham University.
- Courtne N. Wolfgang (2017). Art, Education and Gender: The Shaping of Female Ambition. *Studies in Art Education*, 58:3, 249-251, DOI: 10.1080/00393541.2017.1331069
- Department of Education and Training, VVAA (2018). *Through Growth to Achievement. Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools*. Canberra: Australian Government. ISBN 978-1-76051-419-8 (PDF). Recuperado el 09/08/2019 [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/662684\\_tgta\\_accessible\\_final\\_0.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/662684_tgta_accessible_final_0.pdf).
- Díaz, F. (2018). La función de la Educación artística en contextos regionales y enfoques epistemológicos de abordaje. En Carlos Ossa (Ed.) *Escenas de frontera: Educación Artística, Currículo y Política* (pp. 168-190). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad Estética: Un Desafío Pendiente en la Educación Chilena*. Santiago: Frasis Editores.
- Errázuriz, L. Marini, G. & Urrutia, I. (2014). *Informe final: Estudio diagnóstico del estado de la situación artística en la X región de Los Lagos*. Frutillar: Teatro del Lago.
- Errázuriz, Marini, G. & Urrutia, I. (2018). *Caracterización de la enseñanza artística y de entornos escolares, aledaños al Centro Nacional de Arte Contemporáneo*. Santiago: Centro Nacional de Arte Contemporáneo de Cerrillos.

- Errázuriz, L. Marini, G. & Urrutia, I. (2018). Reconsidering the purposes of art education: Insights from 2014 questionnaire in Chile. *International Journal of Education Through Art*, 14(3), 339-352. doi: 10.1386/eta.14.3.339\_1
- Educación 2020. (2017). *¿Cuánto ha avanzado la educación chilena en la última década? Y cuánto nos falta para llegar a la "meta"*. Recuperado desde: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio\\_ed.\\_chilena\\_2008-2018.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/estudio_ed._chilena_2008-2018.pdf)
- Efland, A. (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Octaedro-EUB.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2005). What does it mean to say school is doing well? En *Reimagining Schools. The selected works of Elliot Eisner* (pp. 184 -192). Londres: Routledge.
- Etherington, M. (2013). Art and design is still a gendered school subject. *Research in Teacher Education* Vol.3, No.2. October. pp. 34–39. Margaret, University of East London.
- Galvis, L. A. & Bonilla, L. (2011). Desigualdades regionales en el nivel educativo de los profesores en Colombia. *Revista de Economía Institucional*, 14(26), 223-240. Recuperado el 07/06/2019 desde: <https://www.economiainstitutional.com/pdf/No26/lgalvis.pdf>
- Hipp, Jamie & Sulentic Dowell, Margaret-Mary. (2019). Challenges and Supports to Elementary Teacher Education: Case Study of Preservice Teachers' Perspectives on Arts Integration. *Journal for Learning through the Arts: A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities*. DOI: 15. 10.21977/D915144538. Recuperado el 01/07/2020
- Kisida, B. & Bowen, D. (2019). *New evidence of the benefits of art education*. Brown Center Chalkboard. Brookings.
- Kraehe, A. (2020). The future of art curriculum: Imagining and longing beyond "the now". *Art education, Vol. 73, 2020*, The official Journal of the National Art Education Association. USA. Recuperado el 07/06/2020 desde: <https://www.tandfonline.com/toc/uare20/73/3?nav=tocList>
- López, (2002). La educación artística y la equidad de géneros: un asunto pendiente. *Arte, Individuo y Sociedad*. N°1, 145-171. DOI: 10.5209/ARIS.6712.
- Low, S. (2020). Art Education in a Globalised World. *Star Post Art*, Singapore, Teachers' AcademyfortheArts. Recuperado el 01/07/2020 desde <https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/star/resources/art-star-post>
- Marini, G., Errázuriz, L., Urrutia, I. & Wiegand, P. (2016). *Informe final: Estudio diagnóstico del estado de la educación artística en la provincia de San Antonio*. San Antonio: Centro Cultural de San Antonio.
- Ministerio de Educación (12 de 09 de 2009). *Establece la Ley General de Educación*. Valparaíso. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación (2012). *Decreto 2960 Exento. Aprueba Planes y Programas de Estudio de Educación Básica en Cursos y Asignaturas que Indica*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ministerio de Educación. (2016). *Informe del Sistema Educativo con análisis de género 2015*. Santiago: Unidad de Estadísticas Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación. Recuperado desde: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/PMGGenero-2015.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Santiago: Unidad de Promoción y Difusión de la Investigación. Recuperado desde [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario\\_2016.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Anuario_2016.pdf)

- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Unidad de Currículo y Evaluación. MINEDUC.
- Morales, X. & Chacón, P. (2018). Percepción y conocimiento de dos grupos de futuros docentes de educación primaria sobre la educación artística y las competencias que desarrolla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 527-546. Recuperado desde: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662018000200527&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200527&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Moscatelli, S. (2018). Estado de avance Plan Nacional de las Artes en Educación Mineduc. En Carlos Ossa (Ed.), *Escenas de frontera: Educación Artística, Currículo y Política*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Organización de Estados Americanos Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. IDIE DE FOMENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA. Verónica Pérez Ruiz, Directora Oficina OEI-Chile y Eugenio Llona Mouat. Recuperado el 5/05/2020, desde: [http://www.ideaeduca.cl/descargas/educacion\\_artistica.pdf](http://www.ideaeduca.cl/descargas/educacion_artistica.pdf).
- Organización para el Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Educación en Chile*. París: OECD Publishing.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria*. Madrid: OEI
- Orbeta-Green, A., & Oyanedel-Frugone, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 375-394. DOI: 10.5209/ARIS.57622
- Parsons, M. (2002). *Cómo entendemos el arte. Una perspectiva cognitiva-evolutiva de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pimentel, L., Coutinho, r., y Guimarães, L. (2009), La formación de profesores de arte: prácticas docentes, en: *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España.
- Rivero, R. (2015). The Link of Teacher Career Paths on the Distribution of High Qualified Teachers: A Chilean Case Study. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 23(73). Recuperado desde: <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>
- Santos Gómez, M. (2013). "Educación, símbolo, tacto. Más allá del modelo instrumental en la pedagogía". *Arbor*, 189 (763): a073. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.763n5010>
- Stern, J. & Seifert, S. (2017). The social wellbeing of New York city's neighborhoods: the contribution of culture and the arts. *Culture and Social Wellbeing in New York City. 1*. Recuperado desde: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=siap\\_culture\\_nyc](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=siap_culture_nyc)
- Tsegaye, S., Moss, I. D., Ingersoll, K., Ratzkin, R., Wynne, S., Yi, B. (2016) Everything we know about whether and how the arts improve lives. *Createquity*. Recuperado desde <http://createquity.com/2016/12/everything-we-know-about-whether-and-how-the-arts-improve-lives/>
- UNESCO. (2004) *La educación chilena en el cambio de siglo: Políticas, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- UNESCO. (2010) *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística.

- UNESCO. (2014) Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos. *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo (EPT), 2013 - 2014*. Paris: UNESCO. Recuperado en <http://www.ceaal.org/derechoeducacion-post2015/Informe-Mundial-EPT2013-2014.pdf>
- Winner, E., Goldstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.
- World Alliance for Arts Education (2019). *Frankfurt declaration for arts education November 2019*. WAAE: Fráncfort. Recuperado en: <https://waae-conference.jimdofree.com/app/download/7911661754/Frankfurt+Declaration+WAAE+Nov+19.pdf?t=1575878452>