



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

**Representaciones de los profesores de establecimientos
municipales en torno a la asignatura de Artes Visuales en el
contexto del cambio curricular**

Valparaíso

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y
Título Profesional de Sociólogo

Carlos Alberto Aguirre González

Profesor Guía

Jorge Chuaqui Kettlun

Junio, 2013

Agradecimientos

Este trabajo está dedicado con mucho amor a mi familia, la cual me ha acompañado en este camino de desarrollo personal y colectivo. A mis padres, les agradezco profundamente su admiración y respeto. Mi amor incondicional y reconocimiento a su apoyo constante. A mis amigos y amigas de estos años, especialmente a los continúan hasta el día de hoy, mi sincero cariño. A Valentina, mi gratitud por lo compartido. A todos ellos mi agradecimiento por acompañarme en esta trayectoria de liberación y de llegar a ser una persona completa.

También quiero agradecer a quienes colaboraron en este trabajo, directa o indirectamente: al Centro de Investigaciones Poéticas “Casa Azul” y al profesor Jaime Contreras y su esposa, Myriam Villarroel, mi admiración y reconocimiento.

A los profesores y profesoras que decidieron apoyar esta investigación, mi admiración por su entrega, a pesar de las barreras y dificultades que impone la clase dirigente al desarrollo de la educación y al conjunto de la sociedad. A los jóvenes de Chile por motivarme a seguir luchando y creando las condiciones políticas para una mejor, profunda y significativa educación, gratuita y democrática para todos.

Finalmente, gracias a la vida que me ha dado tanto.

Resumen

El presente estudio tiene por objetivo general examinar las representaciones de los profesores/a de colegios y liceos municipales de la ciudad de Valparaíso, en torno a la asignatura de artes visuales al interior del contexto de la reforma curricular (2003-2010). Este objetivo general surge a partir del análisis crítico a las diferentes explicaciones señaladas por la literatura en torno a los escasos resultados de esta reforma para incrementar equitativamente el conocimiento escolar de las nuevas generaciones y, en particular, para elevar y democratizar el nivel artista-cultural de los jóvenes. Estas se han concentrado las explicaciones en torno a factores de desconexión entre la Universidad y las políticas curriculares y, en menor medida, al sesgo de clase que afecta al sistema escolar en su conjunto. Sin embargo, el problema cultural relacionado con las representaciones que los actores del proceso construyen sobre su asignatura en un contexto de transformación curricular, ha sido un área poco explorada y, cuando lo han sido, estas se comprenden desde una posición individualista y, muchas veces, castigadora de las capacidades de los docentes para llevar adelante los cambios exigidos. Junto a ello, la profundización en el sector municipal, espacio que alberga a los segmentos más vulnerables, ha sido poco trabajado desde una perspectiva cualitativa y crítica.

Por tanto, exploraremos en esta área de conocimiento desde una perspectiva sociológica crítica, en la cual las representaciones de los docentes sobre su asignatura son explicadas desde las potencialidades de los actores de asumir, ignorar, resistir o transformar las políticas curriculares. En último término, estas representaciones nos permiten reflexionar sobre las tesis que postulan la existencia de fuerzas de reproducción y/o transformación social existentes en los sistemas de enseñanza y, en particular, en el subsistema municipal.

Para realizar este objetivo, en términos metodológicos realizamos catorce entrevistas semi-estructuradas, tanto a profesores de enseñanza básica como media, con el propósito de comparar y observar el conjunto de la trayectoria de enseñanza en artes visuales. Luego de recopilar la información, analizamos cada una de ellas a través del análisis de contenido.

Los resultados de esta investigación señalan lo siguiente a) existe una descoordinación entre la política curricular y la forma en que los profesores han enfrentado los nuevos desafíos y exigencias curriculares en el caso de las artes visuales, b) se manifiesta una persistencia de actividades de enseñanza tradicionales del arte, tales como el dibujo y pintura, c) continúan problemáticas relacionadas con el acceso de recursos básicos para el desarrollo de la asignatura, a causa de un bajo apoyo entregado por las autoridades, d) perdura y se fortalece un enfoque a-histórico sobre la enseñanza del arte y e) los objetivos de aprendizajes son re-interpretados por los profesores y adaptados a las condiciones socioeconómicas y culturales deficitarias en las que se encuentran los alumnos.

Interpretando estos resultados, las representaciones de los profesores sobre las artes visuales – especialmente de enseñanza básica-, pueden ser consideradas como un mecanismo de reproducción cultural, en tanto estas tienen a fortalecer y/o mantener las desigualdades artístico/culturales de las nuevas generaciones de la enseñanza pública municipal de la ciudad.

Palabras claves: sociología de la educación, artes visuales, profesores, representaciones.

Tabla de Contenidos

Agradecimientos _____	1
Resumen _____	2
Tabla de Contenidos _____	3
Siglas _____	5
Introducción _____	6
Capítulo 1: Problema de Investigación _____	9
1.1 Las dificultades en la aplicación de la Reforma Curricular: una propuesta de investigación. _____	9
1.2 El caso de la reforma curricular en la asignatura de Artes Visuales _____	15
1.3 Los profesores: su función y su representación al interior del cambio curricular. _____	19
1.4 Objetivo general y específicos _____	22
1.5 Relevancias _____	23
Capítulo 2: Marco Teórico _____	24
2.1. Perspectiva teórica del estudio: el paradigma crítico en sociología de la educación. _____	25
2.1.1 Un nuevo enfoque para una Nueva sociología de la educación _____	27
2.1.2 El Neomarxismo _____	29
2.1.3 Curriculum y profesores: la contribución de Michael Apple al debate de la sociología de la educación. _____	34
2.2 Representaciones de los profesores desde una perspectiva crítica. _____	39
2.2.1 Antecedentes del concepto de representaciones _____	40
2.2.2 Discusión entre ambos conceptos: diferencias y similitudes. _____	44
2.2.3 Elementos teóricos a desarrollar en esta investigación _____	52
2.2.4 Definiciones _____	56
Capítulo 3: Marco Metodológico _____	59
3.1 Tipo de Estudio _____	59
3.2 Tipo de Diseño _____	59
3.3 Universo y Muestra _____	61
3.4 Técnicas de Producción de Datos _____	63
3.5 Técnicas de Análisis de Datos _____	64
3.6 Calidad del Diseño _____	66
3.7 Condiciones Éticas _____	66
Capítulo 4: Análisis de las Representaciones de los Profesores/as de Artes Visuales. _____	67
4.1 Evaluación de la Formación Inicial: Desvinculación entre la Formación profesional y la práctica pedagógica. _____	69
4.1.1 Categorías de los profesores especialistas e Instituciones formadoras: Seguridad, Confianza y Faltas de la formación. _____	71
4.1.2 Categorías de los Profesores Generales. _____	72
4.2. Los quehaceres pedagógicos comunes de los profesores en artes visuales. _____	75
4.2.1 Continuidad de las prácticas pedagógicas tradicionales: Dibujar y pintar. _____	75
4.2.2 Materiales y técnicas comunes: recursos fáciles de obtener. _____	77

4.2.3 Evaluación del arte escolar: entre la Moralización inicial y las dificultades para la evaluación de procesos y resultados. _____	79
4.3 Representaciones sobre los propósitos de la asignatura: Descoordinación con los objetivos de aprendizajes y transformación en relación a la realidad escolar local. _____	83
4.3.1 Transformación de los objetivos de aprendizaje: la asignatura sirve para expresar los sentimientos de los pobres. _____	83
4.3.2 Transformación: la asignatura sirve para desarrollar la motricidad fina de los/as jóvenes. ____	84
4.3.3 Coherencia e improvisación: la asignatura sirve para descubrir nuevas realidades culturales. __	85
4.3.4 Coherencia e improvisación: la asignatura sirve para desarrollar la creatividad. _____	86
4.3.5 Coordinación heterogénea: la asignatura sirve para desarrollar el sentido artístico de los jóvenes, de modo práctico. _____	87
4.3.6 Coordinación personalizada: Desarrollar los fundamentos del arte en la escuela. _____	88
4.4 Dificultades para la enseñanza de las artes visuales. _____	89
4.4.1 La dificultad central: La pobreza del colegio municipal. _____	89
4.4.2 Dificultades de infraestructura básica: el problema de las salas comunes. _____	91
4.4.3 Dificultades culturales de los profesores: a los alumnos les cuesta aprender la historia del arte. _____	91
4.4.4 Dificultades: el actual énfasis en el rendimiento perjudica a la asignatura. _____	92
4.4.5 Críticas al cambio curricular en Artes Visuales: el desafío. _____	94
4.5 Representaciones de los actores educativos: El aspecto social de la asignatura. _____	97
4.5.1 De los alumnos _____	97
4.5.2 De los Apoderados. _____	99
4.5.3 De los Directores/as de los establecimientos municipales de Valparaíso. _____	100
4.5.4 De los/as colegas. _____	102
4.6 Representaciones en torno a la calidad de las artes visuales _____	102
4.6.1 Se requiere más recursos pedagógicos _____	103
Conclusiones _____	105
Bibliografía _____	111
Anexos _____	119

Siglas

CNME: Comisión Nacional para la Modernización de la Educación

CIDE: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación

CAPE: Consejo Asesor Presidencial para la Educación

CORMUVAL: Corporación Municipal de Valparaíso. Sección Educación.

MINEDUC: Ministerio de Educación

UNESCO: Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

SIMCE: Sistema de medición de la calidad de la educación

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

Introducción

La asignatura de artes visuales es un saber escolar que experimentó una transformación en la reforma curricular de los años 1996-2002. En ella, el Estado de Chile buscó actualizar y elevar el nivel artístico-cultural de las nuevas generaciones a través del fortalecimiento de aprendizajes significativos, potenciando la creatividad, incluyendo nuevas tecnologías de la información y nuevas expresiones artísticas provenientes de la escena cultural nacional e internacional. Sin embargo, los resultados de aprendizajes obtenidos señalan, en términos generales, un marcado sesgo socioeconómico al interior del sistema de enseñanza (Raczynski & Muñoz, 2007; García Huidobro & Bellei, 2003) el que tiende a favorecer a los sectores acomodados y perjudica a los sectores vulnerables. Junto a ello, el gremio de profesores ha sido el principal foco de críticas e intervenciones públicas por parte de la autoridad escolar, en tanto se le comprende como un grupo profesional responsable de estos resultados.

Considerando este escenario, pensamos que las causas señaladas por los investigadores solo han considerado factores externos, tanto desde el ámbito cultural y social, explicando esta situación a partir del déficit en capital cultural de las familias o a partir de la situación actual de los profesores, en tanto su formación inicial y su resistencia a los cambios indicarían aspectos importantes para explicar esta problemática. No obstante, escasas son las pesquisas en torno a las dimensiones culturales del cambio curricular, obviando conocer la relación entre la política curricular y el modo en que los profesores significan y valoran estas nuevas exigencias. He aquí nuestro interés central.

Considerando esta problemática central exploraremos en el modo en que los profesores se representan las nuevas exigencias y los nuevos objetivos de aprendizaje en esta asignatura, ocupando una posición en el sector más desfavorecido cultural y socialmente del sistema de enseñanza: el sector municipal. Especialmente, atenderemos las creencias comunes y valorizaciones en torno a la asignatura de artes visuales, destacando los propósitos, desafíos y dificultades que observan los profesores de esta área. Junto a lo anterior, exploraremos en los distintos actores vinculados en el proceso de enseñanza de las artes visuales, con el objeto de

descubrir cuál ha sido su rol en este proceso. Algunas de nuestras preguntas guías serán: ¿cómo se relacionan los profesores con los nuevos requerimientos curriculares en el área de artes visuales? Y de modo más específico, ¿este modo de significar el cambio curricular es un obstáculo o una oportunidad para el éxito del cambio curricular?

Recogiendo estos planteamientos, en el capítulo uno presentaremos el problema del que emerge esta investigación y destacaremos la relevancia del estudio de la asignatura de artes visuales en la sociedad chilena. Junto a ello, argumentaremos la relevancia de estudiar los factores culturales y subjetivos inmersos en el proceso del cambio curricular.

En el capítulo dos desarrollaremos nuestro marco teórico, describiendo específicamente los conceptos de educación, curriculum, profesores y representación a utilizar en nuestro análisis. En términos generales, nuestro enfoque trabaja con los aportes del paradigma crítico en educación.

En el capítulo tres abordaremos la estrategia metodológica. En términos generales, el universo estuvo constituido por el conjunto de profesores de la educación municipal de la ciudad de Valparaíso que participaron en la enseñanza de las artes visuales en el conjunto del ciclo escolar. El diseño de la muestra estuvo integrada por educadores de enseñanza básica, con una formación general en el área de artes visuales y educadores de enseñanza media, con formación especializada. A su vez, se realizó una subdivisión entre profesores jóvenes y adultos. Para la tarea de operacionalizar el trabajo empírico y construir metodológicamente las representaciones de los profesores optamos trabajar con el análisis de contenido.

Por último, presentaremos los hallazgos más relevantes de esta investigación y finalizaremos con algunos comentarios finales, con el propósito de entregar una mirada general a la investigación. En el análisis se privilegió exponer las representaciones en base a nuestra discusión teórica, es decir, los conceptos, ideas o valoraciones que tuvieron una mayor profundidad y extensión en los entrevistados y, especialmente, las que nos permitieron describir las dimensiones reproductoras y reflexivas de los profesores. En este sentido, el concepto de núcleo central será nuestra principal estrategia teórica-metodológica. A su vez, se privilegió exponer las diferencias más relevantes descubiertas entre los profesores generales y

especialistas. Finalmente, escogimos relacionar las coordinaciones y los desajustes entre los nuevos objetivos de aprendizajes exigidos y las representaciones de los profesores con el propósito de reflexionar sobre las funciones de reproducción cultural y, en menor grado, con las funciones de movilidad, resistencia o transformación social.

Capítulo 1: Problema de Investigación

1.1 Las dificultades en la aplicación de la Reforma Curricular: una propuesta de investigación.

El contexto que enmarca esta investigación está ligado a los procesos de creación, implementación e institucionalización de la reforma curricular realizados por el Estado de Chile durante los años 1996-2010. En ella, los objetivos estuvieron dirigidos en mejorar los niveles de calidad y equidad de un sistema de enseñanza que presentaba a inicios de los años noventa, signos de desigualdad socioeconómica y de des-actualización curricular, a su vez, es posible observar en aquellos años una creciente valoración depositada a la educación formal (CIDE, 2007) dado que en ella se visualizaba un camino seguro por el cual era posible mejorar el bienestar de los individuos, disminuir las desigualdades sociales y distribuir equitativamente las riquezas entre los ciudadanos/as (CAPE, 2007 p. 14). Por último, para los grupos dirigentes de la época, el trabajar en el mejoramiento de los procesos internos del sistema de enseñanza – perfeccionamiento docente, aumento de recursos públicos, actualización del curriculum, aumento de la infraestructura escolar, etc.- implicaría una mejor coordinación entre el nuevo modo de producción neoliberal y el sistema educativo propiamente tal, lo cual redundaría en un desarrollo económico con equidad, en una reducción de la pobreza extrema y en el perfeccionamiento del capital humano (CNME, 1994. p. 15-19).

Al interior de este contexto favorable a la realización de cambios en el sistema de enseñanza, un conjunto de expertos presentó la necesidad de actualizar los conocimientos escolares, dado que presentaban una enorme descontextualización con respecto al desarrollo disciplinar en cada una de las asignaturas y, a su vez, estos presentaban una alarmante descoordinación con respecto a la realidad económica del país. En específico, se propuso transformar los sustentos epistemológicos y paradigmáticos del antiguo marco curricular basado en una concepción racionalista e enciclopédica del conocimiento escolar por una nueva concepción perspectiva apoyada en los principios del constructivismo (Nervi, 2004).

En general, podemos señalar que existió un extendido acuerdo entre los actores políticos, académicos, empresariales y educativos de que era urgente realizar los cambios señalados y, por otro lado, existió un relativo acuerdo en torno a sus fines. En específico, podemos describir la trayectoria de la reforma curricular como una intervención pública gradual, elaborada fundamentalmente por los grupos profesionales integrantes del Ministerio de Educación (Cox, 2003) y realizada en tres etapas: una fase de Diseño (1990-1995), una de Aplicación (1996-2002) y, por último, una de Institucionalización que data del año 2002 a la actualidad (Marchesi, 1998. p.140-141).

El primer momento se destacó por ser una fase de negociación y de búsqueda de acuerdos entre los diferentes actores con el objeto de consensuar políticas educativas que tuvieran por norte resolver los problemas de cobertura, financiamiento, calidad y equidad del sistema de enseñanza heredado desde el Gobierno Militar (1973-1990) a los Gobiernos de la Concertación (1990-2010). Los principales hitos de este periodo fueron la creación del *Comité técnico para la Modernización de la Educación* (1994), el cual se ocupó en generar los primeros bosquejos de los objetivos de la reforma educacional y, por otro lado, la elaboración del curriculum oficial para la enseñanza básica (1995). En términos programáticos, se dispuso extender el tiempo de los alumnos en los establecimientos con la denominada Jornada Escolar Completa, extender la educación obligatoria desde 8 a 10 años, aumentar los recursos públicos en educación, fortalecer la profesión docente y, fundamentalmente, se acordó explicitar las diversas competencias, habilidades y conocimientos que el sistema curricular debía generar en las nuevas generaciones.

Posteriormente, en el periodo de implementación de la reforma curricular (1996-2000), se acordó realizar este proceso de modo gradual, avanzando por cada año de intervención en dos niveles, desde el primer año de enseñanza básica hasta el último de enseñanza media. Junto a esto, se aplicaron diversos mecanismos de perfeccionamiento docente, administrativo y de apoyo a la docencia, los cuales buscaron renovar las prácticas docentes tradicionales (Donoso, 2005, p. 124). Entre los hitos de este periodo, se debe destacar la creación de una versión preliminar del marco curricular para enseñanza media (1997), una consulta general a

los profesores para el perfeccionamiento y aprobación de la propuesta curricular (1998) y, por último, la aplicación progresiva de los nuevos planes y programas para la enseñanza media.

En la actualidad es relevante destacar tanto los éxitos como las problemáticas que se han detectado en la etapa de institucionalización de la reforma curricular, en la que las iniciativas públicas y las respuestas de los actores ya logran una relativa consolidación cultural en el sistema de enseñanza. La evidencia señala una situación paradójica; por un lado, si bien existen mayores niveles de aprendizaje en los grupos sociales, mayores recursos disponibles, una mejor gestión administrativa, un mayor nivel de perfeccionamiento del profesorado y menores niveles de deserción y repitencia escolar (Raczynski & Muñoz, 2007) existe, a su vez, una realidad crítica relevante de profundizar: se manifiesta una escasa apropiación y disposición a la aplicación del conocimiento escolar por parte de los profesores.

Dentro de las causas esgrimidas por los investigadores, la formación inicial docente se ha posicionado como un factor central de esta problemática (Cox, 2008; García-Huidobro, 2005; Ávalos, 2003). A su vez, la mayor dependencia de la profesión con respecto al control Estatal y por tanto, una pérdida de su autonomía profesional, la mayor tecnificación del conocimiento pedagógico, tanto en su volumen como en su complejización versus una menor reflexividad por parte de los actores educativos (Cox & Gysling, 1990 en Nervi, 2004. p 18) y la escasa participación docente en la producción del currículum oficial podrían esgrimirse también como causas de esta problemática.

A su vez, Raczynski. D. & Muñoz. G. (2007) complementan estos factores al señalar que *“Quienes critican la debilidad de su implementación, concuerdan en señalar en la escasa capacidad de MINEDUC para generar mecanismos que permitan avanzar en la hasta ahora débil apropiación curricular de los profesores”*, indicando que si bien el Ministerio de Educación ha realizado bastante en materia elaboración y desarrollo curricular poco a hecho en *“...cuanto a difusión y apoyo para una implementación curricular efectiva en las escuelas y aulas del país”* (Raczynski & Muñoz, 2007. p 49). Por otro lado, se ha detectado *“una cultura docente y escolar cuyos elementos son extraños a la reforma”* (Raczynski & Muñoz, 2007. p. 74). En esta línea, se ha propuesto fortalecer a los actores del proceso, es decir, a los

profesores directivos y de aula, bajo el análisis de que la formación inicial presenta una desvinculación con los propósitos de la reforma.

Cox, C. (2003, p 11) señala que los profesores/as han incorporado los nuevos conceptos planteados por la reforma curricular, modificando su disposición al trabajo en equipo y generando una relación más cercana con los alumnos/as. Sin embargo, el nudo central está en la menor efectividad que ha tenido la enseñanza de los nuevos contenidos aprendizaje de las asignaturas. Por tanto, el autor describe el periodo como una etapa de transición en la cual se combinan prácticas de una didáctica tradicional, centrada en cualidades burocráticas, formales y en métodos pedagógicos normativos versus prácticas centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos, en los objetivos de aprendizaje y en la gestión de competencias profesionales para alcanzar las metas. En este sentido, se recomienda *“llevar la reforma a la sala de clases”* con el objeto de transformar las prácticas docentes que no se ajustasen a los nuevos modelos de aprendizaje. En palabras de Cox, *“el centro de la agenda pública está en el desarrollo profesional de los docentes y el rol en éste de definiciones robustas, públicamente elaboradas y de carácter nacional, de prácticas de buena enseñanza, que provean la base para la formación inicial en la profesión, las políticas de capacitación y la evaluación desempeño docente”* (Cox, 2003. p.13).

Desde una posición crítica Donoso, S. (2004) ha señalado las fuertes contradicciones que presenta el proceso de reforma educativa y curricular, indicando que los nuevos principios pedagógicos planteados por la reforma se encontrarían en contraposición a los mecanismos de financiamiento de la educación pública del país, basada en la subvención por asistencia de los alumnos. De modo específico, el autor argumenta que el sistema de financiamiento de la educación pública está desvinculado con los problemas de desigualdad social existentes en el sistema de enseñanza. En especial, en el sistema público desincentiva a las autoridades cubrir los mayores costos que implica atender a los sectores sociales más vulnerables. Para el autor, el problema de descoordinación entre vulnerabilidad escolar, el tipo de financiamiento y los nuevos aprendizajes del curriculum oficial radican en el funcionamiento de un Estado

subsidiario que no cuenta con los mecanismos financieros, legales y pedagógicos necesarios para implementar las acciones de cambio creadas y, junto con ello, responsabilizarse por ellos.

Por último, desde perspectiva micro-social crítica y acotada a un caso específico, Saavedra, B. (2007) concluye que existe un desfase o contradicción entre el pensamiento pedagógico y la reforma curricular, en el caso del área de educación sexual. En ella, los resultados son bastante contundentes para comprender los efectos que ha tenido la reforma curricular en el gremio de profesores, foco central de nuestro interés. En esta investigación se señala que si bien los profesores reconocen la necesidad de realizar la reforma, critican fuertemente su marginación en el proceso de creación e implementación debido a la potencialidad que habría tenido el haberlos incorporado ya que con ello se habría asegurado el éxito. A su vez, los profesores señalan la existencia de una paradoja entre las bases filosóficas y pedagógicas del constructivismo, incentivadas por la reforma inicialmente y su derivación posterior en un enfoque neo-conductista visible, por ejemplo, en los mecanismos de evaluación. En cuarto lugar, los profesores señalan una paradoja relacionada con los nuevos objetivos de aprendizaje “transversales” –señalados como la gran innovación por la autoridad-, los cuales no son evaluados por las pruebas estandarizadas y, por lo tanto, pierden importancia al interior del proceso de aprendizaje efectivo. En quinto lugar, los profesores señalan una desvinculación entre las escuelas de pedagogía con los propósitos de la reforma educacional. En síntesis, la autora destaca un sentimiento de exclusión en torno al proceso de reforma curricular y una fuerte cultura crítica en torno a este proceso de cambio. En sus palabras:

“...ocurre aquí que se pone una fuerte responsabilidad en el proceso de transformación educacional y de cambio, justamente en aquellos que no se han sentido invitados a la mesa de los especialistas y expertos; quienes se sienten desplazados y desvalorados por no considerarse actores protagónicos del proceso de reforma; y quienes experimentan un fuerte sentimiento de ser receptores de diseños, planes y programas elaborados por otros que deben traducir a lo concreto en la práctica del aula cada día.” (Saavedra, 2007. p. 160)

En síntesis, y considerando la problemática en torno a la institucionalización de la reforma curricular y sus relativos resultados, a nuestro juicio no ha existido una aproximación crítica en la cual se exploren los factores socio-culturales que han influido en la débil aplicación de las nuevas exigencias curriculares, su influencia en el mantenimiento relativo de

prácticas pedagógicas tradicionales y su relación con el conocimiento escolar en uso. Al contrario, observamos que las perspectivas que han dominado este debate se destacan por omitir definir el contexto en el cual se desarrolla efectivamente el cambio curricular, las funciones o roles específico de los actores y los resultados reales que el sistema de enseñanza genera en las nuevas generaciones. En otras palabras, las investigaciones antes presentadas desconocen los procesos y funciones específicas del sistema de enseñanza, el curriculum, los profesores y su subjetividad, de cara a un proceso de cambio educativo a gran escala, al interior del sector más vulnerable del conjunto del sistema, en nuestro caso, el sistema municipal de educación escolar.

De hecho, podríamos argumentar que el obviar estas funciones específicas puede llevar a caminos de mejoras educativas realmente ineficaces, ilusorias e incluso contradictorio con los principios de la propia reforma curricular. Por ejemplo, los actuales énfasis en la apropiación curricular de los profesores y su evaluación -incentivados por perspectivas neoliberales- desconocen las funciones de rutinización y de reproducción cultural en la cual se ven inmersos los profesores y, junto a ello, desconocen las jerarquías que traen consigo el curriculum oficial, su influencia en la valorización del conocimiento y en la práctica docente. A su vez, estas perspectivas, abandona reflexionar sobre las influencias que posee la historia de la cultura escolar y, en particular, las especificidades de la cultura de los profesores en los sentidos y valorizaciones que estos construyen cotidianamente en el trabajo pedagógico efectivo con los alumnos, cultura con la que finalmente incorporan los cambios.

De este modo esta investigación indagará en las representaciones de los profesores sobre los cambios exigidos por la autoridad, tanto los logros como las dificultades específicas que han manifestado, con el objeto de interpretarlos desde una perspectiva crítica que tiene que ver finalmente con relacionar estos significados con los procesos de mejoras institucionales a la educación y, de modo más estructural, con contexto de desigualdad social, cultural y el subdesarrollo del capitalismo neoliberal de nuestro país.¹

¹ Por ejemplo, podemos observar que en otras áreas se han desarrollado investigaciones que ponen su acento en los factores subjetivos para explicar o comprender los procesos culturales y subjetivos involucrados en el sistema de enseñanza. Por ejemplo, para Martinic (2002) las expectativas de éxito o fracaso de los profesores sobre sus alumnos en relación a su rendimiento escolar tiende a

1.2 El caso de la reforma curricular en la asignatura de Artes Visuales

Considerando el conjunto de asignaturas que son parte del currículum, las artes visuales expresó, a nuestro juicio, un caso particular de los nuevos requerimientos y desafíos que se pretendían llevar adelante a pesar de las débiles condiciones en que se encontraba a inicios de la reforma; por ejemplo, se pretendía elevar el nivel cultural de las nuevas generaciones, fortalecer el carácter ético e integral de la educación y promover la educación estética, a sabiendas de que las artes visuales ha sido históricamente una asignatura desvalorizada de las prioridades educativas (Errázuriz, 2006).

En esta línea, Nervi, M. (2004) observaba a mediados de los años noventa un currículum oficial anticuado, irrelevante, abstracto, descontextualizado e insignificante para las nuevas generaciones. En el caso de las artes visuales se observaba una asignatura modelo de un alarmante de retraso cultural. Por tanto, los propósitos de la reforma curricular en artes visuales fue vincular, en primer lugar, a las nuevas generaciones con las nuevas manifestaciones de la cultura, relacionadas con el nuevo consumo cultural que, crecientemente, se ha expandido a través de ofertas de diferente tipo, por ejemplo, la industria cinematográfica, radial, comunicacional y publicitaria. En segundo lugar, la reforma en artes incentivó fortalecer la sensibilidad estética y la creatividad de las nuevas generaciones, a través del trabajo reflexivo y práctico, en coherencia con los últimos desarrollos del campo cultural. Se argumentó que el nuevo despliegue de la cultura de masas, sostenida por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, requerían de una nueva alfabetización visual (Errázuriz, 2006), encontrando en la artes visuales una asignatura idónea para alcanzar este objetivo.

En términos de contenidos, la asignatura de artes visuales aumentó sus objetivos de enseñanza, cambió su nombre y su sentido histórico, desde un sentido utilitario y práctico a uno más teórico y reflexivo. En particular, se modificó el nombre de la asignatura de Artes Plásticas a Artes Visuales, se aumentaron de uno a tres los objetivos de aprendizaje,

consagrar las desigualdades sociales, económicas y culturales que estos tienen al momento de enfrentar las exigencias escolares. Junto a ello, este mismo autor postula la relevancia del estudio de variables culturales y sociales para los nuevos modelos de medición, evaluación y mejoramiento de la calidad de la educación.

integrándose, explícitamente los objetivos de 1) conocimiento de la historia del arte; 2) apreciación de las obras estéticas y de la vida cotidiana, junto al común objetivo de 3) creación artística. Junto a lo anterior, se agregaron nuevos aspectos de la vida social y del lenguaje artístico contemporáneo que eran relevantes de ser enseñados, tales como el diseño, la arquitectura, las instalaciones artísticas, el video, la fotografía y la enseñanza del patrimonio cultural (Errázuriz, 2006; Nervi, 2004; Mineduc, 2002).

Sobre este último punto es relevante destacar la potencialidad de la enseñanza del patrimonio cultural a las nuevas generaciones y, junto a ello, de la relevancia que esta tiene en el contexto de la ciudad de Valparaíso, la que fue seleccionada como Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en el 2003. En torno al primer punto, la educación patrimonial ha ido ganando más terreno al interior de las políticas curriculares, en el entendido de que la valorización y conocimiento del patrimonio artístico-cultural logra fortalecer la identidad personal como social de las nuevas generaciones. En segundo lugar, las artes visuales toman mayor relevancia al convertirse en el espacio privilegiado –y uno de los mecanismos más efectivos- para mantener y promover en la población general el atributo de ciudad patrimonial de la humanidad y con ello, sus beneficios culturales y turísticos.

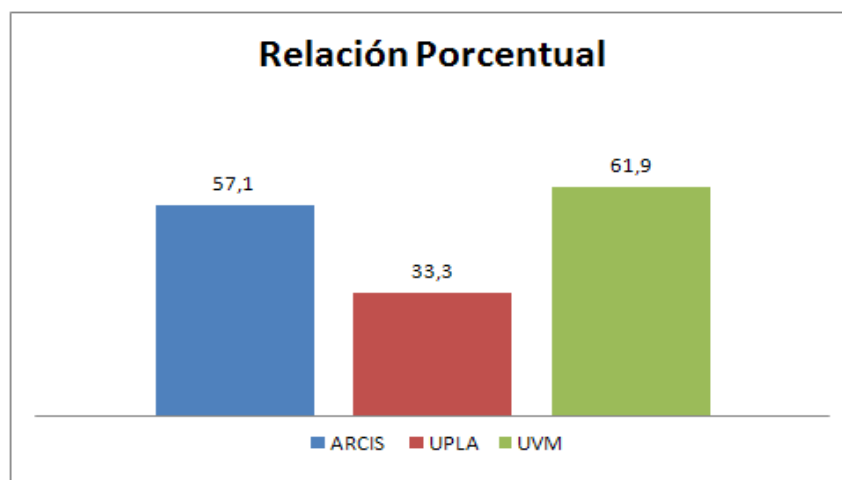
Considerando las evaluaciones existentes sobre este cambio en la asignatura de artes visuales es relevante destacar un acercamiento evaluativo de las nuevas exigencias curriculares en las prácticas docentes. Según Errázuriz, L. (2001) las nuevas orientaciones con mayor acogida por los profesores son: la elaboración de proyectos personales o colectivos de los alumnos, considerando talentos e intereses, la exploración de diferentes medios de expresión artística y, por último, la mayor valoración al patrimonio local. Por el contrario, las orientaciones con mayor resistencia son: la intercomunicación de los niveles de creación, apreciación y reflexividad, la incorporación de nuevas tecnologías y lenguajes y, por último, la visita a museos, galerías y centros culturales. En síntesis, para Errázuriz:

“La puesta en marcha de esta reforma educacional, su influencia en la práctica docente, en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en última instancia, en las concepciones propias de la cultura escolar, todavía no han sido evaluadas. Sin embargo, de acuerdo a los antecedentes recopilados a través de cursos de perfeccionamiento, los profesores (as) de arte estarían apropiándose gradualmente de los nuevos programas, por cierto con las resistencias naturales que un proceso de esta magnitud involucra” (Errázuriz, 2009. p. 7).

A su vez, existen investigaciones que han dado cuenta del nuevo escenario de las artes visuales en el sistema de enseñanza y, en particular, sobre la relación negativa entre formación inicial y reforma curricular, las dificultades económicas en el sector público de la ciudad de Viña del Mar (Marín & Benítez, 2008), por ejemplo, en el auto-reconocimiento de los profesores/as de la insignificancia de la asignatura, de las dificultades económicas para la práctica pedagógica y la ausencia de enseñanzas que presenten la diversidad de manifestaciones estéticas existentes en el campo del arte (Aguilera, G. et. al, 2002).

Para profundizar, es interesante citar el trabajo de Marín & Benítez (2008. p. 81-82) en torno a la relación entre la formación inicial de profesores de artes visuales y la reforma en el área. A partir del análisis de las mallas de formación de profesores para esta asignatura, en las escuelas de artes visuales o plásticas de las Universidades de Plaza Ancha (UPLA), Universidad Artes y Ciencias Sociales (ARCIS) y Universidad de Viña del Mar (UVM), las autoras concluyen que los énfasis en la formación transitan entre instituciones que privilegian el desarrollo de la especialidad artística (ARCIS y UVM) y las que priorizan la formación pedagógica (UPLA). A su vez, las autoras indican que de las instituciones analizadas las que se encuentran más vinculadas con los nuevos programas de artes visuales, construido a través del conteo de las asignaturas, son las instituciones privadas a diferencia de la Universidad de Playa Ancha, institución que aun privilegia una formación más bien docente y un lenguaje más bien plástico que visual. El siguiente cuadro grafica lo señalado:

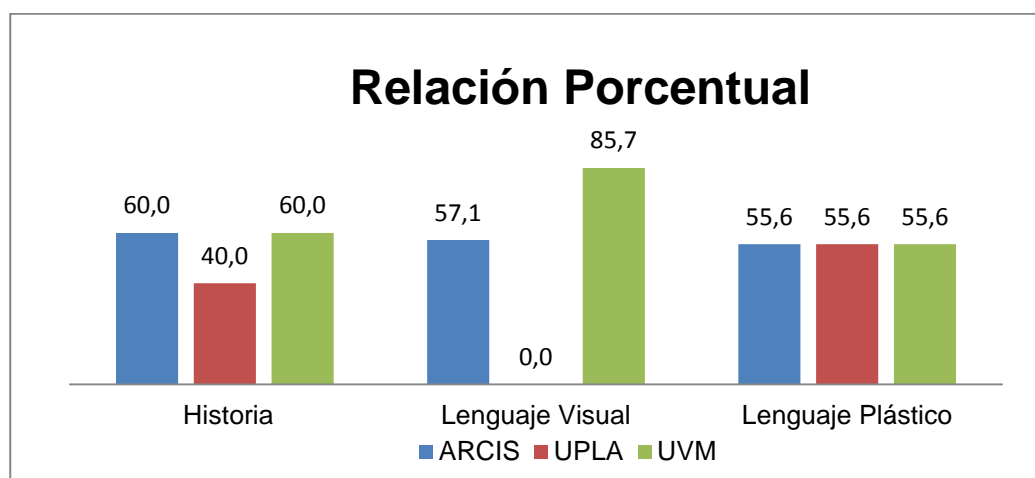
Ilustración 1: Relación porcentual de las mallas de pedagogía en artes respecto de los planes y programas de Artes Visuales de enseñanza media.



Fuente: Marín y Benítez (2008, p. 83)

De modo más específico, las autoras también señalan que de las mallas analizadas, la escuela de la UVM, tiene una mayor relación entre sus asignaturas y la propuesta visual de la reforma curricular en el área, seguido de la escuela de la ARCIS. Sin embargo, la escuela de artes plásticas de la UPLA, estaría dando poco énfasis a este aspecto, eje central de la reforma. A su vez, la Historia del Arte tendría un mayor peso en las mallas de formación de profesores en las escuelas de artes visuales de Universidad ARCIS y UVM.

Ilustración 2: Relación porcentual de los lenguajes plásticos, visual e historia incluidos en los planes y programas para artes visuales de enseñanza media con las mallas de las carreras Pedagogía en Artes.



Fuente: Marín y Benítez (2008. p. 84)

Ahora bien, considerando lo antes señalado, a nuestro juicio, no se ha trabajado sistemáticamente en conocer las representaciones que realizan los profesores sobre esta nueva política curricular y su relación con el contexto educativo. De hecho, las investigaciones señaladas adolecen de una perspectiva que intente unificar sus resultados con el contexto educativo y curricular. A su vez, señalamos críticamente su énfasis en explicar individualmente el fracaso de la reforma en artes a través de las deficientes en las capacidades de los profesores.

Junto a lo anterior, nos parece que estas investigaciones adolecen de una perspectiva sociológica que busque definir y relacionar los conceptos de educación, currículum y el modo que los profesores se representan la asignatura al interior de un contexto de cambio curricular y, fundamentalmente, comprenda el rol que tiene el profesor en el proceso de transmisión y producción cultural al interior de un sistema de enseñanza desigual y competitivo.

1.3 Los profesores: su función y su representación al interior del cambio curricular.

Es un diagnóstico común es aseverar el papel fundamental que tienen los profesores en los procesos de mejoramiento educativo (Torres, 2005). De hecho, la calidad del propio profesorado, la disponibilidad de recursos, el sentido cultural que el propio gremio tiene sobre el cambio educativo y el conocimiento escolar pueden ser unos indicadores de cómo se está ejecutando las nuevas exigencias de aprendizaje y cómo ellos gestionan los nuevos desafíos pedagógicos.

En este sentido, es relevante caracterizar cuál es la situación actual del gremio de profesores en el proceso de institucionalización de la reforma curricular. En términos globales, sobresale un desprestigio social atribuido a la profesión, especialmente desde la Dictadura Militar: se le adjudica una incapacidad en transmitir los aprendizajes elementales a los alumnos, basándose tendenciosamente en los bajos resultados obtenidos en las distintas pruebas SIMCE aplicadas. De hecho, estos resultados se han convertido en un categórico instrumento para cuestionar a los profesores y, en particular, a su formación inicial². En otras palabras, podemos caracterizar a la categoría social “profesor” como una profesión fuertemente criticada, exigida y blanco central de intervenciones elaboradas por el MINEDUC.

Según nuestra observación, este debate simplifica y no considera el contexto social, histórico y cultural en el cual se desarrolla la función docente, el cambio educacional y las representaciones de estos. De hecho, un elemento central ha sido el obviar reflexionar sobre los supuestos teóricos y paradigmáticos usados para pensar y evaluar a la profesión docente dentro de su contexto socioeducativo. En efecto, es posible observar una valorización a un paradigma funcionalista para conocer y evaluar su desempeño y su función, extremadamente optimista sobre las posibilidades reales de realizar un cambio educativo y curricular, por ejemplo, para disminuir las desigualdades escolares y promover la movilidad social. En términos específicos, este paradigma se caracteriza por visualizar a la profesión docente como

² Entre las instituciones que se han detenido en investigar en esta dimensión, los informes de la Organización para el comercio y el desarrollo (OCDE, 2004: 2009). Por ejemplo, en Cox (2008) en su exposición *Profesores y Desafío País: Formación Inicial. Seminario “El valor del profesor”*. Ávalos (2003) *La Formación Docente Inicial*. Y desde una perspectiva más histórica es el libro de Cox, C & Gysling, J. (2009). *La Formación del Profesora en Chile 1842-1987*. Ediciones Universidad Diego Portales. Primera edición 1989.

actores individualizados, fuertemente tecnificados, a-históricos, centrados en potenciar la movilidad social y responsables de los bajos resultados de sus alumnos más pobres y -paradójicamente- irrelevantes en los resultados de sus alumnos más aventajados.

En contraposición a ello, al interior del debate de la sociología de la educación, variadas son las posturas en torno a la profesión docente, su función al interior del sistema de enseñanza y, en menor medida, sus representaciones. Por un lado, existen teóricos que definen la función de los profesores como una categoría social reproductora de la selección cultural realizada por los grupos de poder externos a la educación (Bourdieu: 1970; Bernstein, 1995). Sin embargo, si bien esta mirada a la función docente es bastante extensiva, ésta ha sido criticada y matizada por otras posturas que ponen su acento en la producción cultural o en el potencial de resistencia de los profesores (Giroux, 1990). En este contexto teórico y en base a la literatura consultada, la subjetividad docente y, específicamente, las representaciones de los profesores no ha sido una dimensión relevante de estudio. En general, las descripciones sobre las funciones de los profesores a tendido a oscurecer la contribución que realizan los actores educativos para crear una realidad estructurada, tal y como la observamos en los resultados escolares. En otras palabras, si bien el interés de conocer la el interior de la caja negra ha sido un área abordada desde los años ochenta en el contexto internacional, en nuestro país ha sido una área poco explorada por los investigadores nacionales.

En este último sentido, es importante destacar dos contribuciones, una desde la sociología de la educación y otra desde la discusión de la subjetividad de los actores. En primer lugar el sociólogo Apple, M. (1986) se ha destacado por intentar conocer la relación de las creencias de los profesionales de la educación con los contextos de poder y desigualdad social. Con ello, el autor intenta construir un nuevo foco de análisis de los procesos de reproducción y/o resistencia cultural en donde el conflicto entre la función docente y la representación de los actores ocupa un lugar central. Además, el autor intenta abrir un espacio de reflexión sobre el uso de categorías de sentido común que muchas veces tienen a reproducir la hegemonía dominante. En esta misma línea, Apple ha destacado el carácter político de la enseñanza y ha criticado el supuesto de neutralidad de la educación, sus procesos

técnicos y sus resultados escolares. Al contrario, el autor ha recalcado la necesidad de conocer los mecanismos culturales y sociales específicos que contribuyen o no a reproducir culturalmente una sociedad desigual, competitiva e injusta. Por lo tanto, para Apple las categorías y valorizaciones muchas veces implícitamente aplicadas por los educadores a los alumnos, a los procesos de enseñanza, a las actividades de evaluación y, en definitiva, el conjunto de actividades pedagógicas, constituyen un importante espacio de reflexión e investigación para conocer los mecanismos específicos de reproducción cultural de las sociedades divididas en clases sociales.

En segundo lugar, el debate en torno al concepto de representaciones sociales ha logrado consolidar una perspectiva de análisis y, a su vez, un enfoque metodológico coherente con esta mirada de los procesos educativos y curriculares. En esta línea, las dimensiones relacionadas con la teoría del núcleo central y sus aspectos periféricos nos parecen útiles para lograr operativizar los contenidos específicos de estas y describir las potenciales relaciones que estos contenidos tienen con las funciones generales del sistema de enseñanza y su transformación desde la institucionalidad.

Por lo todo antes señalado, consideramos importante preguntarnos:

¿Cuáles son las representaciones de los/as profesores/a de colegios públicos municipales de la comuna de Valparaíso en torno a la asignatura de artes visuales, en el marco del proceso de de reforma curricular (2003-2010)?

1.4 Objetivo general y específicos

1.4.1 Objetivo general

1.4.1.1 Indagar y comparar en las representaciones de los profesores/a de colegios y liceos municipales de la comuna de Valparaíso en torno a la asignatura de Artes Visuales en cuanto a sus objetivos, dificultades y su realidad local, considerando el proceso de cambio curricular.

1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1 Identificar y comparar las representaciones en torno a la formación inicial de los profesores de enseñanza básica y media en artes visuales.

1.4.2.2 Caracterizar y comparar algunos aspectos del quehacer pedagógico común de los profesores de enseñanza básica y media en artes visuales.

1.4.2.3 Caracterizar y distinguir los objetivos de la asignatura de artes visuales para los profesores en enseñanza básica y media.

1.4.2.4 Identificar y comparar las dificultades pedagógicas para los profesores de enseñanza básica y media en artes visuales

1.4.2.5 Caracterizar y distinguir las representaciones de los profesores de enseñanza básica y media en torno a sus alumnos, colegas, apoderados y autoridad escolar.

1.4.2.6 Identificar y comparar las representaciones en torno al mejoramiento a la calidad de la educación en artes visuales, propuestas por los profesores de enseñanza básica y media.

1.5 Relevancias

1.5.1 Práctica

Esta investigación contribuye en la construcción de un juicio fundado sobre la aplicación de la Política Curricular en Artes Visuales en el sistema escolar municipal y sobre el compromiso del gobierno de Chile de mejorar la Calidad de la Educación Artística (Declaración de Bogotá, 2005). También esta investigación permitirá acumular conocimiento empírico sobre el nuevo desafío de la Educación Municipal de Valparaíso, ciudad Patrimonio de la Humanidad y cultural de Chile, que consiste en construir en las nuevas generaciones el sentido de valoración al patrimonio cultural. Una última contribución consiste en realizar un juicio sobre las Políticas Culturales sobre “Construcción de Audiencias” comprometidas por el Ministerio de la Cultura y Artes (Chile Quiere más cultura, 2005) y la I. Municipalidad de Valparaíso (Plan estratégico de cultura de Valparaíso, 2008) ambas inscritas en la estrategia de democratización de la cultural vía oferta pública y privada, dentro del contexto de una ciudad con bajo consumo cultural. Éstas al no estar siendo trabajadas íntegramente por el campo educativo pueden limitar el desarrollo personal y cultural de los alumnos/as, por ejemplo, competencias emocionales, el proceso de identidad personal, el acceso democrático a la cultura, la creación de audiencias y nuevos artistas para la ciudad.

1.5.2 Teórica

La relevancia teórica, que el presente estudio plantea, es considerar factores culturales dentro de los procesos de reproducción cultural de una sociedad desigual, competitiva y subdesarrollada como la chilena. En términos más concretos, contribuirá en el debate en torno al mejoramiento de la calidad de la educación chilena y, en particular, en el conocimiento de las dimensiones subjetivas de los profesores y el curriculum escolar.

Capítulo 2: Marco Teórico

“La educación del individuo debe ser una disciplina que lo libere de la visión estrecha, irracional, que le imponen sus propias pasiones y su familia, y lo abra al conocimiento racional y a la participación en una sociedad que organiza la razón. La escuela debe ser un lugar de ruptura respecto del medio de origen y un lugar de apertura al progreso por obra del conocimiento y de la participación en una sociedad fundada en principios racionales. El docente no es un educador que deba intervenir en la vida privada de los niños, los cuales sólo deben ser alumnos; el docente es un mediador entre los niños y los valores universales de la verdad, del bien y de lo bello. La escuela debe también reemplazar los privilegios (herederos de un pasado repudiado) por una élite reclutada en virtud de las pruebas impersonales de los concursos.”

Touraine, Alain “Crítica a la modernidad” (1998, p. 20)

Introducción

En esta sección presentaremos algunos elementos teóricos que a nuestro juicio nos parecen importantes para comprender a las representaciones de los profesores y sus relaciones con el contexto educativo y curricular en el cual participan. En este sentido, los conceptos elaborados por la corriente crítica en sociología de la educación y, en particular, del neomarxismo serán nuestra principal fuente de comprensión de estos procesos.

Para desarrollar estos tópicos, hemos dividido nuestro trabajo en dos partes. En primer lugar, realizaremos un breve recorrido por la teoría sociológica en educación con el propósito de argumentar que nuestro objeto de estudio surge de nuevas problemáticas y reflexiones propias de la sociología de la educación británica y norteamericana. En este sentido, profundizaremos en los conceptos del sociólogo Michael Apple. En la segunda parte, presentaremos una breve descripción y discusión en torno a los conceptos de Habitus y Representaciones sociales, trabajados por P. Bourdieu desde la sociología y D. Jodelet desde la psicología social, con el objeto de extraer algunas dimensiones relevantes y pertinentes con nuestro interés de analizar las representaciones de los profesores. En síntesis, consideraremos a las representaciones de los profesores como una dimensión importante para observar y analizar los mecanismos de reproducción cultural, las contradicciones internas del sistema de enseñanza y el currículum oficial a través del conocimiento de las propias categorías utilizadas por los educadores para relacionarse con el conocimiento escolar, los actores y las exigencias pedagógicas, en este caso, con los procesos de reforma educativa en el sector municipal.

2.1. Perspectiva teórica del estudio: el paradigma crítico en sociología de la educación.

Los actores y los sistemas sociales han sido dos de los factores más importantes para comprender y/o explicar la función de la educación en la sociedad en general. Al interior de este han sido dos los abordajes que lo han nutrido. Por un lado, el paradigma del consenso y, por otro, el paradigma de conflicto, han sido las estrategias teóricas, en las que los focos de análisis, las opciones metodológicas y los supuestos epistemológicos se han enfrentado constantemente a lo largo de la historia de la teoría sociológica clásica y contemporánea y, en particular, en el desarrollo teórico de la sociología de la educación.

Según Corvalán, J. (1996) el paradigma del consenso ha privilegiado una visión normativa y objetiva de la sociedad en la que el Estado-nación cumple una función integracionista de los diferentes sistemas sociales, con el propósito de generar un equilibrio orgánico. Al interior de esta visión de sociedad, la cultura nacional y la diferenciación social del trabajo cumplen funciones relevantes, en tanto posibilitan la emergencia de un actor supra-individual y, por lo tanto, la cohesión de los individuos y de la sociedad. Los autores clásicos de esta corriente de pensamiento han sido E. Durkheim (1858-1917) y T. Parsons (1902-1979), siendo este último quien desarrolló más profundamente durante la década de los 50 en Estados Unidos el Estructural Funcionalismo.

Para esta corriente la Escuela es el principal mecanismo de integración de los individuos a la sociedad moderna, considerándola como un medio de moralización de los individuos, basado en la superación del tradicionalismo original, vinculado a los valores de la familia hacia los valores de la modernidad, el conocimiento, el mérito individual, la ciencia, la cooperación, el consenso y la diferenciación social.³ En términos más específicos, según Carabaña, J. (cit. por. Gil Villa, 1994. p. 51 en Bonal, 1998. p 33) el paradigma del consenso y su correlato, el estructural funcionalismo, puede ser sintetizados en cuatro proposiciones generales:

³ Ciertamente esta perspectiva de investigación ha tenido su propio desarrollo conceptual durante el siglo XX, especialmente en Estados Unidos. Por ejemplo, para Bonal (1998) la trayectoria académica de esta corriente se vinculó con algunos aspectos de la Teoría del capital humano y la economía clásica y con los procesos reformistas de la década de los 60. Sin embargo, es posible afirmar que producto del nuevo conservadurismo de los años 80 y 90 el campo educativo ha actualizado estos principios teóricos.

- En primer lugar, las posiciones sociales que ocupan los individuos en las sociedades se distribuyen de acuerdo al mérito y la cualificación particular no según la filiación hereditaria.
- En segundo lugar, es la educación formal el medio principal para adquirir estas cualificaciones e iniciar el proceso de diferenciación social.
- En términos generales, para todo individuo la posibilidad de acceder a la educación formal depende solo de sus preferencias y capacidades.
- Por último, estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población.

Sin embargo, las ideas centrales de este paradigma de investigación comenzaron a ser criticadas producto de los acelerados cambios sociales ocurridos durante la década de los 60, vinculados a los conflictos políticos cada vez más visibles de la época y, junto a ello, por la contradicción al interior del campo académico en torno al funcionalismo y su tendencia a explicar los sistemas sociales por el consenso y el equilibrio. En el ámbito académico se criticó el reduccionismo de esta corriente a la función social de la educación, entendiéndola como una producción de recursos humanos útiles al crecimiento económico capitalista y, además, por los límites estructurales que manifestaba la movilidad social o el cambio de status, ya que se ignoraba el papel que tiene la educación para legitimar las desigualdades sociales, culturales, políticas y económicas (Bonal, 1998. p. 62-72). En este sentido se criticó las funciones no manifiestas de la educación en tanto encubrían, por ejemplo, el conflicto político de los diversos grupos sociales para acceder a posiciones de autoridad y prestigio. A su vez, se criticó el supuesto carácter bondadoso del Estado liberal el que era capaz de reducir las desigualdades sociales y distribuir igualdad de oportunidades a la población. También se criticó la preponderancia de las motivaciones y la racionalidad individual para explicar el logro de mejores niveles educativos y en las más altas posiciones en el mercado laboral.

En contraposición a este modelo, el paradigma crítico asumió una visión sistémica, supra individual y objetivista de los sistemas sociales y la vida social, en la que la sociedad se

presenta como un conjunto de fuerzas sociales que influyen en la posición, en el poder y en las orientaciones subjetivas de los individuos. En sus primeros desarrollos, el rol del individuo tendió a ser más un receptor o reproductor de las estructuras sociales que un productor social (Corvalán, 1996. p. 24-26) descripción que posteriormente ha sido cuestionada y matizada por perspectivas más integrales. Dentro de esta postura, los factores familiares, sociales y culturales de origen de los estudiantes comenzaron a ser estudiados con mayor profundidad, en contraposición del énfasis dado por las perspectivas funcionalistas a la relevancia de la motivación personal.

Básicamente, la Escuela para esta corriente académica ha sido comprendida como un espacio mediador de los intereses económicos, políticos y sociales de las clases dominantes y las clases subordinadas, destacándose el carácter ideológico de la educación y el curriculum en los sistemas capitalistas.

A nuestro juicio, el paradigma crítico a logrado posicionarse con mayor fuerza en el último tiempo en nuestro país, aunque es posible observar también un dominio permanente de versiones re-elaboradas de enfoques funcionalistas y de la política neoliberal, fuerzas intelectuales que comienzan a ser foco de críticas y nuevas interpretaciones, en el intento de superar los enfoques tecno-educativos dominantes en el campo intelectual del país.

2.1.1 Un nuevo enfoque para una Nueva sociología de la educación

Desde sus inicios la sociología crítica se ha ocupado frecuentemente del fenómeno educativo entendiéndolo como un objeto sociológico significativo para comprender y/o explicar los procesos de constitución y reproducción de las sociedades y los individuos. Muestra de esto son los trabajos que elaboraron los sociólogos clásicos -a fines de siglo XIX y principios del XX- sobre el fenómeno educativo, resaltando sus dimensiones particulares, las que luego fueron vinculadas a los contextos sociales más amplios. Sin embargo, posterior a la muerte de estos autores sus obras continuaron generando influencias, tanto en Europa, en Estados Unidos y Latinoamérica, a través de diversas corrientes de pensamiento. De este núcleo teórico emergieron perspectivas que dominaron el debate académico durante la primera mitad del siglo XX. Nos referimos al Estructural Funcionalismo, el Marxismo y el

Estructuralismo.⁴ Estas perspectivas macrosociológicas durante la década de 1970 fueron debatidas y criticadas en tanto se denunció el excesivo énfasis dado a explicar el orden social a partir de las estructuras sociales. En el área de la sociología de la educación, ciertamente influenciada por esta tendencia, se desatendieron aspectos tales como el conocimiento escolar, las relaciones de poder al interior del sistema de enseñanza, la subjetividad de los actores y sus prácticas sociales. Derivado de este proceso emergió en el mundo anglosajón una nueva forma de observar el fenómeno educativo, denominada *Nueva Sociología de la Educación*.

Esta nueva corriente de pensamiento se destacó por criticar el carácter positivista y el ingenuo optimismo de la teoría funcionalista. Junto a esto, se cuestionó el carácter del conocimiento escolar el cual era considerado como un hecho incuestionable y objetivo, no existiendo una reflexión sobre la contribución que realizaba el curriculum y sus contenidos en la producción y conservación de las desigualdades escolares (Tadeu, 1998). Básicamente, esta nueva perspectiva realizó una ruptura con el paradigma liberal dominante en la época y asumió, al contrario, una perspectiva crítica e interpretativa sobre la educación, el conocimiento escolar y relaciones de estos fenómenos con el orden social capitalista.

En segundo lugar, la nueva sociología de la educación intentó complementar el análisis marxista clásico sobre el cual era observado el fenómeno educativo, en tanto las variables estructural-económicas eran consideradas como las dimensiones centrales del análisis educativo y sus resultados. Al contrario, los temas investigados se dirigieron en conocer los mecanismos específicos del sistema educativo, las relaciones de poder, el cuestionamiento al conocimiento escolar en uso, instalando, por lo tanto, en el centro del debate sociológico los factores culturales e ideológicos. En palabras de Bonal:

“Lo que hasta entonces había constituido el objeto de estudio de la sociología de la educación, es decir, la influencia de la privación cultural familiar en el fracaso escolar y la contribución de la educación a la igualdad de oportunidades de las distintas clases sociales, es sustituido por el análisis del propio proceso educativo, y especialmente el análisis de la gestión y transmisión del conocimiento y de las relaciones de poder que le subyacen” (Bonal, 1998. p. 125).

En términos teóricos, se generó un cambio en la unidad de análisis. Es decir, el cambio de eje estuvo reinscrito desde las características sociales y culturales iniciales de los

⁴ Los autores de referencia para observar estas tendencias teorías fueron Talcott Parsons y su teoría Estructural funcionalista y Louis Althusser con la teoría de los Aparatos ideológicos del Estado.

alumnos/as, a los procesos que ocurren al interior de la escuela, de los cuales se buscó conocer los procesos que constituyen el fracaso escolar de los grupos más desposeídos y los que constituyen el éxito escolar de los grupos privilegiados. En este sentido, los nuevos objetos de estudio se enfocaron en las interacciones entre profesores/a y alumnos/a, las categorías utilizadas por los profesores/as en el aula, las relaciones de poder dentro de la escuela y la construcción social del curriculum, entre otros.

En términos metodológicos, se criticó a una antigua sociología de la educación denominada *Aritmética*, en que los trabajos empíricos se basaban, básicamente, en análisis estadísticos de los datos, enfatizando las características sociales iniciales de los alumnos al momento de ingresar al colegio (clase social, ingreso familiar, situación familiar, escolaridad de los padres, etc.) y los resultados que lograban al finalizar el proceso educativo, entendiéndolos como factores explicativos del éxito o fracaso escolar. Esto es lo que, comúnmente se denomina el análisis de la *caja negra*, en el cual se ponía el acento en conocer las variables de entrada y salida del proceso escolar, dejando ausente del análisis los procesos intra-escolares. En este sentido, se exploró en metodologías cualitativas, estudios etnográficos, entrevistas y observación directa de los fenómenos, con el objeto de conocer la contribución que realizan los actores para constituir la realidad socioeducativa. Al interior de estos desarrollos, nuevas tendencias teóricas fueron exploradas por los investigadores en educación; por ejemplo, el enfoque fenomenológico y el interaccionismo simbólico encontraron un gran desarrollo al interior de esta corriente, especialmente durante la década de los años 80.

2.1.2 El Neomarxismo

Teniendo en consideración lo antes señalado, el neomarxismo recoge la mayoría de estos elementos y, además, tal como es desarrollada por H. Giroux (1990), busca ir mucho más allá de la teoría estructural-funcionalista y de los enfoques interpretativos trabajados en sociología de la educación y, en particular, de los enfoques de la *nueva sociología de la educación*⁵.

⁵ La perspectiva fenomenológica en educación ha sido una corriente con influencia en el campo de investigación, especialmente durante los años 80, producto de las críticas generales que se realizaron a las perspectivas estructuralistas y funcionalistas. Su énfasis al mundo vivido y la experiencia social,

Desarrollaremos brevemente cada una de estas perspectivas para luego destacar los nuevos conceptos propuestos por el neomarxismo.

Para Giroux, el estructural funcionalismo se interesó en conocer el problema de cómo se transmiten las normas y valores sociales en el contexto de las escuelas. En este sentido, por ejemplo, la obra de T. Parsons comprende a la escuela como un micro-mundo que posibilita el desarrollo del niño/a, a través de mecanismos de identificación del rol con el profesor, por el cual éste dejara de ser un niño pequeño para convertirse en persona apta para integrarse a la sociedad. En este sentido, para Parsons, el proceso de socialización se caracteriza por:

- En primer lugar, a la escuela como el primer espacio autónomo de emancipación del núcleo emocional y familiar, el cual posibilita el desarrollo de la individualidad.
- En segundo lugar, la escuela posibilita la interiorización de normas y valores que están por sobre las aprehensibles en la familia.
- En tercer lugar, la escuela permite la diferenciación en clases sociales en base al logro de los resultados generales y la evaluación diferencial del logro.
- Por último, la escuela permite que los alumnos seleccionen algún rol de los adultos con el objetivo que estos se integren diferencial y colaborativamente a la sociedad.

Por lo anterior, se puso de relieve los mecanismos a través de los cuales los alumnos aceptan incuestionablemente el conjunto de creencias, reglas y disposiciones de los adultos, en el supuesto que estos valores representan los logros de la cultura (Giroux, 1990. p. 66).

Si bien el neomarxismo tiende a estar de acuerdo con estas grandes regularidades sociales, éste rechaza que el desarrollo se produce a través del equilibrio y el consenso de los sistemas y más bien constata que el “...*el desarrollo se produce a partir del conflicto... (por tanto) el neomarxismo defiende la postura del movimiento más que de la estabilidad de los sistemas sociales*” (Giroux, 1990. p. 67).

Es decir, en contraposición a esta corriente, que plantea el proceso de socialización como una trayectoria estable, gradual y sin mayores dificultades, el neomarxismo postula la dinámica

han logrado fortalecer el debate en educación, como también ha mostrado límites. Desarrollaremos estos puntos.

y el conflicto como aspectos de este proceso. A su vez, esta perspectiva instala en el debate el punto de vista político sobre los procesos de socialización y, en particular, del proceso escolar y, además, señala que las normas y valores transmitidos a las nuevas generaciones son constructos históricos intencionados, elegidos en base a un acto de selección y de pertinencia con respecto al desarrollo del orden económico y cultural vigente, es decir, a las relaciones de poder dominantes en la sociedad.

Junto a ello, y según nuestra interpretación, este enfoque tiende a criticar la idea de que la diferenciación social sea producto de la motivación del logro de los alumnos y que la elección de los roles por parte de estos sea producto del interés de la sociedad de generar un orden colaborativo e igualitario. Más bien, el neomarxismo entiende que los procesos de diferenciación social y de distribución de roles al interior de las sociedades son instancias de conflicto social basados en la dominación, la discriminación arbitraria y el poder de unos por sobre otros.

Otro elemento a destacar es que para el estructural-funcionalismo los alumnos –y en algún sentido similar los profesores– son sujetos producidos por los mecanismos de socialización y no propiamente actores de sus vidas. Con ello se pone énfasis en las cualidades pasivas, receptivas de los sujetos y no en las cualidades creativas y activas de los mismos. En este sentido, esta perspectiva alejó de su reflexión los fenómenos de alienación, influencia, coerción y contradicción de los individuos al relacionarse con los sistemas sociales. En relación al conocimiento escolar, esta perspectiva asume que el valor de este radica principalmente en la pertinencia con los requerimientos del mercado, el fortalecimiento del individualismo y el éxito personal, dejando de lado los propósitos de desarrollar integralmente las diversas facultades humanas o de buscar modelos de sociedad más justos e igualitarios.

Por otro lado, no solo el neomarxismo fue una perspectiva crítica al estructural-funcionalismo sino que los enfoques interpretativos también tuvieron un desarrollo durante las décadas de los 70 y 80, nutriendo también el debate. Por ejemplo, la corriente fenomenológica concentró sus análisis en conocer la serie de presupuestos culturales y subjetivos que tienen los actores educativos acerca de las interacciones en aula postulando que la realidad educativa

es más bien una construcción social basada en la producción de significados realizada por los sujetos en sus interacciones y, por lo tanto, con un amplio espacio de creatividad, libertad y de posibilidades de cambio. En este sentido, para el enfoque fenomenológico los significados no solo deben ser comprendidos o explicados en función del contexto educativo o los espacios de interacción sino que también deben ser elaborados en relación a las capacidades activas de los propios alumnos y profesores. Es decir, a diferencia del estructural-funcionalismo y una tendencia más clásica en el marxismo, no solo las estructuras sociales o las fuerzas de la socialización son las que explican los fenómenos educativos sino que los valores, los sentidos y la reflexión de los propios actores son también factores a considerar en el análisis.

Junto a ello, el conocimiento escolar es interpretado por los fenomenólogos desde un nuevo ángulo, en tanto los principios que gobiernan la organización, distribución y evaluación del conocimiento escolar no debe ser consideradas como categorías absolutas y objetivas, como los pretende exponer el estructural-funcionalismo; al contrario se indica que el conocimiento escolar es un constructo socio-histórico forjado por seres humanos activos, intencionados. De esta manera los nuevos focos de análisis del análisis fenomenológico buscaron desplazar los objetos de estudio de la conducta, los valores y los conocimientos institucionalizados a nuevos objetos, tales como las interacciones de los estudiantes con el lenguaje escolar, las relaciones sociales que se desarrollan al interior de las escuelas y las categorías de significado del mundo cotidiano (Giroux, 1990. p. 67-68).

Sin embargo, según la interpretación que realizamos, el neomarxismo ha destacado el carácter subjetivo e idealista del análisis fenomenológico. Resalta la ausencia de una teoría particular sobre el cambio educativo, la consciencia en general y la conciencia en el sistema de enseñanza en particular. Si bien, este modo de observar los fenómenos educativos plantea el aspecto productor y activo de los actores al momento de generar significados y crear la realidad, ésta no aporta en entregar criterios que permitan discriminar entre conocimientos arbitrarios y significativos, ni logra distinguir entre conocimientos interesados y consensuados. En este sentido, la perspectiva fenomenológica deja afuera la existencia de ideologías o la denominada falsa consciencia de los actores sobre los procesos sociales, políticos e históricos

implicados en el proceso educativo. En síntesis, las derivaciones más extremas de esta nueva sociología de la educación han sido el relativismo cultural o el posmodernismo, posturas que renuncian, al final, al cambio socioeducativo y explicar el mantenimiento de estructuras sociales y culturales que favorecen el predominio de ideologías hegemónicas y limitan el desarrollo de las ideologías subalternas (Giroux, 1990. p. 68-69).

En síntesis, a nuestro juicio, describimos la corriente neomarxista como un esfuerzo intelectual que busca, desde una perspectiva crítica al sistema educativo y desde una posición que busca un cambio social radical, superar el énfasis consensualista de la perspectiva funcionalista y, por otro lado, busca resolver el problema de la desaparición de las coerciones que realiza la sociedad a los actores por parte del enfoque fenomenológico. A su vez, el neomarxismo expone el carácter activo de los sujetos por sobre las cualidades pasivas que postula el funcionalismo pero a su vez destaca el papel que realizan las ideologías y la hegemonía cultural en el proceso de construcción de los significados por parte de los agentes educativos. El neomarxismo, finalmente, actualiza los aportes de las teorías de la reproducción, buscando conocer los mecanismos intra-escolares que benefician el logro de los estudiantes más aventajados, producto de su herencia cultural familiar y, por otro lado, incentiva el fracaso de los grupos excluidos. A su vez, esta perspectiva intenta conocer y desarrollar las diversas funciones y roles que poseen los profesores en el proceso de reproducción cultural.

Por último, podemos señalar que el foco central del neomarxismo radica en el reconocimiento de la relación entre la reproducción económica y cultural de las sociedades diferencias en clases sociales. En este sentido, la escuela es entendida no solo como un espacio en que se reproducen socialmente las clases sociales sino que también una institución que tiene por función el control ideológico, manteniendo vigente la cultura dominante, la que es transmitida a las nuevas generaciones. A su vez, y desde un nivel micro-sociológico, esta perspectiva se propone describir, en términos más específicos, cómo la reproducción social general está vinculada a las relaciones sociales particulares del aula y, junto a ello, cómo la

construcción del conocimiento escolar se encuentra relacionada con la construcción de la falsa conciencia de las clases dominantes y dominadas de las sociedades.

En este sentido, a nuestro juicio, ésta corriente no solo se interesa en la importancia de los procesos macrosociales relacionados con la reproducción cultural y social de los grupos sino también ponen su atención en relacionar los significados de los actores educativos con el contexto educativo a la luz de estos procesos globales. Además, el neomarxismo se interesa en conocer en cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social del significado, en la medida que dicha construcción ha sido mediada tanto por la selección cultural consagrada en el curriculum formal y en el modo que es gestionado, en la práctica, las diversas contradicciones que surgen entre el dispositivo y los actores.

2.1.3 Curriculum y profesores: la contribución de Michael Apple al debate de la sociología de la educación.

El sociólogo Apple, M. (1986) se ha destacado por intentar analizar las relaciones entre la ideología y el curriculum, destacando las dimensiones reproductoras y contra-hegemónicas existentes en los diferentes actores del sistema, especialmente los profesores. Para el caso de nuestro trabajo, dentro de un proceso de intervención pública, varios son los puntos que se destacan, en el intento de conceptualizar las relaciones entre el sistema de enseñanza municipal, los profesores y las artes visuales.

En primer lugar, la postura de Apple se distancia de las perspectivas deterministas y mecanicistas que abordaban el hecho educativo como un reflejo de las condiciones económicas, más bien el autor intenta construir una nueva comprensión e intercomunicación entre el poder, la economía, la cultura y la escuela, instalando en el centro del análisis las dimensiones curriculares, culturales y subjetivas de los agentes y el reconocimiento que éstas actúan en relación con las funciones reproductoras y de control social de los sistema de enseñanza. Este diagnóstico surge de un juicio crítico a las investigaciones precedentes:

“De hecho, si tuviéramos que señalar una de las áreas más desatendidas de la investigación educativa, sería precisamente ésta, el estudio crítico de la relación entre las ideologías y las prácticas y el pensamiento educativo, el estudio de la serie de suposiciones, aparentemente de sentido común, que guían nuestro campo técnicamente mentalizado. Esa investigación tendría que poner al descubierto los intereses y compromisos políticos, sociales, éticos y económicos que son aceptados acríticamente como el “modo de vida real” en nuestra vida cotidiana como educadores” (Apple, 1986. p. 26).

En segundo lugar, para Apple la educación ni la acción pedagógica pueden ser comprendidos como hechos inocentes, neutrales o sin carga valorica, más bien, estos deben ser comprendidos como hechos políticos enmarcados en los procesos de reproducción cultural del orden social y de distribución del conocimiento útil hacia las nuevas generaciones, con el mismo propósito.

En consecuencia, el autor propone estudiar las dimensiones ideológicas y culturales de la educación, desde una perspectiva relacional y situacional, en la cual los mecanismos de reproducción cultural están unidos a los proceso de distribución diferencial del capital cultural dominante. Para ello, el autor concentra sus esfuerzos en conocer las *acepciones profundas* que generan los agentes educativos sobre la ciencia, la ética, el género y la política con el objeto de situarlas en la sociedad.

En términos de análisis, el autor propone estudiar la escuela a partir de tres áreas de interés: por un lado, se debe estudiar a) cómo contribuyen las regularidades cotidianas de la escuela para que los estudiantes aprendan específicos tipos de consciencia social b) cómo las formas específicas del conocimiento curricular del pasado y el presente reflejan configuraciones ideológicas y c) cómo se reflejan esas ideologías en las perspectivas que emplean los educadores para ordenar, guiar y dar significado a su propia actividad (Apple, 1986. p. 26-27).

En una primera línea, esta línea de investigación de la sociología de la educación se ha ocupado de conocer los valores implícitos de los textos escolares y de las exclusiones que estos realizan sobre hechos históricos, políticos y sociales polémicos. También estos estudios presentaron los procesos de transmisión de valores e interpretaciones desde las clases dominantes a las clases dominadas (Bonal, 1998).

En una segunda dimensión, conocida comúnmente como *curriculum oculto*, señala la relevancia de conocer los aspectos sociales, pedagógicos y culturales implicados más allá de lo dispuesto por el curriculum oficial. En este sentido, se propone que *“la escuela llevaría su papel no de una forma explícita, sino de una manera más difusa, a través de las modalidades organizativas y de las rutinas que imperan en los centros y aulas escolares”*. A su vez, se argumenta que la relación entre *“las exigencias académicas del curriculum oficial están directamente relacionadas con la vida productiva adulta a través del curriculum oculto”* (Torres, 2005. p 60-61). Por esto, los castigos y recompensas, los ritmos de trabajo, las normas, las interacciones y las tareas escolares no son algo anecdótico sino que responden a los últimos objetivos que la institución educativa tiene asignados.

Sin embargo, la tercera dimensión ha sido la más descuidada y la menos atendida. Y es la que nos interesa desarrollar junto a los aportes de M. Apple. En primer lugar, es relevante destacar la importancia que tiene el conocer el sentido común y las categorías generalmente utilizadas por los actores educativos, especialmente los profesores. En palabras del autor: *“La importancia particular de esto estriba en el hecho de que esas presuposiciones proporcionan la lógica básica que organiza nuestra actividad y funcionan a menudo como directrices tácticas para la determinación del éxito del fracaso de nuestro procedimientos educativos”*. (Apple, 1986. p. 165). De hecho, estas no fueron conscientemente elaboradas siendo atribuibles a causas más bien vinculadas a una rutinización de la práctica pedagógica. En este sentido, estos son *“aspectos de nuestro cuerpo complejo de prácticas, expectativas y entendimiento rutinario”* y, por tanto, *“Son difíciles de cuestionar, pues descansan sobre suposiciones que no están articuladas y que parecen esenciales para lograr algún progreso en educación”* (Apple, 1986. p. 165).

En este mismo sentido, se presentan dos dificultades para incentivar un cambio y reflexión educativa y curricular para los profesores; por un lado, existe un alto prestigio y valoración a los servicios de ayuda y altruismo en los centros escolares y, por otro, existe una cultura académica de determinada tradición que cubre con un manto de *academicismo* a estas mismas prácticas y pensamientos educativos. Estas dos formas de la cultura escolar se

encuentran relacionadas básicamente con dispositivos, etiquetas y conceptos comúnmente utilizados en el ámbito escolar, por ejemplo, en la ayuda pedagógica a los alumnos, la valorización al conocimiento e inteligencia de los alumnos y sus capacidades, la corrección evaluativa, el diagnóstico psicológico/psiquiátrico y el prestigio pedagógico. Considerando sus posibles consecuencias sociales, éstas tienden a generar ineficiencias y descoordinaciones con las políticas de reforma –muchas veces y como la que analizamos en nuestro problema, fundamentada en una perceptiva liberal e ingenuamente optimista- y los significados y sentidos de los profesores imbuidos en la cultura escolar y, por otro lado, y de mayor impacto, para Apple, se genera una clasificación social y un control socio-pedagógico implícito sobre la diversidad de los alumnos, sus conductas e identidades. En sus palabras:

“(la utilización en) las escuelas de las perspectivas terapéuticas, psicológicas y clínicas expertas (y “científicas”), las evaluaciones y las etiquetas...”(deben interpretarse como)...mecanismos mediante los cuales la escuela se compromete a la anominización y clasificación de los individuos abstractos en lotes sociales, económicos y educativos preordenados. De este modo, el proceso de etiquetado (o categorización) funciona como una forma de control social, como un sucesor digno de esa larga línea de mecanismos escolares que trataban de homogeneizar la realidad social, de eliminar las percepciones distintas y de utilizar los medios supuestamente terapéuticos para crear consenso moral, evaluativo e intelectual” (Apple, 1986. p. 166).

En este sentido, Apple es enfático en invitar a una reflexión crítica de estas dinámicas por parte de los educadores y a la necesidad de generar una consciencia crítica de los procesos educativos, sus consecuencias sociales y los supuestos implicados en las dinámicas rutinarias. Por ejemplo, se destaca el reflexionar sobre el lenguaje del educador que, si bien aparenta ser neutral en muchas ocasiones, no lo es en su impacto socio-cultural. Junto a ello, las técnicas pedagógicas, los procedimientos técnicos/evaluativos y las rutinas educativas tampoco deben ser considerados como actividades neutrales, sino al contrario como procesos particulares y específicos de funciones y regularidades generales de distribución social, económica y cultural de la población escolar. De hecho sirven para justificar los sistemas de control.

En esta línea para Apple estas acepciones y categorías se encuentran condicionadas histórica e ideológicamente y, por tanto, requieren de un análisis profundo y comprometido con los valores de justicia e emancipación social. En sus palabras:

“Los conceptos que utilizamos como guía para planificar, ordenar y evaluar nuestra actividad –los conceptos de logro, éxito y fracaso, de buenos y malos estudiantes- son elaboraciones sociales y económicas. No son automáticamente inherentes a los individuos o grupos, sino que más bien son ejemplos de la aplicación de normas sociales identificable sobre lo que se considera una buena o mala ejecución. (Apple, 1986. p. 171-172).

Dentro del conjunto de categorías utilizadas por los educadores, para Apple el denominado *Individuo Abstracto* se destaca. Básicamente, este concepto hace referencia a una relación social y pedagógica en la cual los educadores se abstraen de las relaciones sociales reales con sus alumnos, primando criterios relacionados con tipificaciones psiquiátricas, pseudo-científicas y de sentido común obviando relacionar a los alumnos con los proceso de estratificación cultural y económica que realiza el sistema de enseñanza (Apple, 1986. p. 176).

Los efectos posibles y señalados por Apple se relacionan con la contribución que estarían realizando los educadores, en el sentido de prestigio unas prácticas de una *Burocracia Educativa* y un sistema económico estratificado. Por ejemplo, los *Alumnos Desviados* o los *Buenos Alumnos* serían estructuras mentales que estaría constituyendo un orden simbólico desigual y coherente con los requerimientos del propio sistema capitalista, entre los que se destacan:

- a) El carácter esencializante de las categorías, basadas en la culpabilización moralizante y en la inferencia de conductas y/o actitudes de poco o alto valor de los alumnos.
- b) En su consistencia temporal, dado que generalmente son duraderas.
- c) Difícilmente un estudiante es re-significado en una nueva categoría.
- d) Generalmente sirven para degradar a las personas.
- f) Y por último, generalmente estas etiquetas o categorizaciones son consultadas por otras instituciones cuando los jóvenes se acercan a ellas, especialmente en el mundo laboral.

2.2 Representaciones de los profesores desde una perspectiva crítica.

Introducción

Es sabido que al interior del debate de las ciencias sociales existen múltiples miradas sobre cómo entender las representaciones de los objetos sociales, personas o hechos históricos. Desde una perspectiva marxista, las relaciones de poder entre las clases sociales y su influencia en la cultura han sido conceptualizadas a través de los conceptos de ideología y hegemonía. O bien desde la psicología social, las teorías de representaciones sociales, se han ocupado de conceptualizar las dimensiones psicológicas y sociales para la constitución de la realidad social. Tan solo considerando estas dos grandes tradiciones el concepto de representaciones ha sido un concepto discutido, criticado y aplicado por investigadores a diferentes objetos de estudio.

En nuestra investigación pretendemos abordar esta discusión de un modo acotado, profundizando en dos aspectos específicos pertinentes con nuestros propósitos: vincular los procesos macro-sociológicos y los procesos micro-sociales existentes en el sistema de enseñanza. Por un lado, la tradición que recoge P. Bourdieu, denominada construccionismo-estructural, nos permitirá trabajar con el concepto de habitus en tanto este nos permite explorar sobre algunos aspectos de la perspectiva crítica, caracterizando a las representaciones de los profesores en su aspecto macro-social vinculada a la posición que ocupan los profesores en el campo de la educación. En otras palabras, asumiremos que existe una influencia decisiva del sistema de enseñanza y su composición social –en último análisis, de las relaciones de poder de la sociedad y la segmentación de clase del sistema- en las ideas, creencias y valorizaciones de los actores educativos, en tanto impone una dirección coherente o no con las relaciones de poder dominantes de las sociedad, externa a la propia escuela.

Junto a ello, la tradición desarrollada por D. Jodelet nos parece muy relevante para nuestra investigación dado que integra los aspectos relacionados con los procesos psicológicos de los actores. En esta línea, las dimensiones relacionadas con la teoría del núcleo central y sus aspectos periféricos nos parecen fundamentales para trabajar metodológicamente los contenidos específicos de estas representaciones. Esta teoría, nos permitirá explicar los

aspectos más estables e históricos de las representaciones de los docentes y, por tanto, de las posibilidades de cambio y permanencia de las interacciones pedagógicas y del propio sistema de enseñanza, al momento de analizar procesos de mejora a nivel global.

Por consiguiente, nuestros planteamientos intentaran construir los aspectos centrales de cada una de estas teorías para luego unir las en una misma propuesta de análisis. Aclaramos que lejos estamos de proponer un nuevo esquema conceptual que logre hacer una síntesis teórica acabada entre ambos conceptos, más bien nuestro propósito es recoger algunos elementos teóricos del debate actual sobre la subjetividad humana para aplicarlos a nuestra problemática.

2.2.1 Antecedentes del concepto de representaciones

El concepto de representaciones ha sido un constructo teórico histórico presente en distintas tradiciones intelectuales, principalmente europeas. Su desarrollo expresa una clara trayectoria histórica conceptual proveniente de una acepción filosófica y moral para luego transitar a una acepción científica, propia de las ciencias sociales de mediados de siglo XX. Los antecedentes del concepto de representación se remontan a los trabajos de la tradición filosófica alemana, específicamente del *Idealismo*. Esta tradición europea de principios del siglo XVIII se caracterizó –entre otros temas- por especular y analizar sobre los aspectos morales y éticos de ser humano. El caso ejemplar de ello se encuentra en la obra *Metafísica de las costumbres* de Immanuel Kant, quien a través del concepto *Tribunal de la Consciencia* (Muguerza, 1994) reflexionó sobre los principios éticos trascendentales del ser humano, desde una concepción jurídica de la mente humana. En específico, Kant trabajó a partir de una concepción analógica entre las representaciones mentales y un tribunal jurídico, compuesto por un juez, un fiscal y una sentencia. Prestemos atención a esta ejemplar cita de Kant:

“Todo hombre tiene consciencia moral y se siente observado, amenazado y sometido a respeto –respeto unido al temor- por un juez interior; y esa autoridad que vela en él por las leyes no es algo producido arbitrariamente por él mismo, sino inherente a su ser. Cuando pretende huir de ella, le sigue como su sombra. Puede, sin duda, aturdirse ya adormecerse con placeres y distracciones, mas no puede evitar volver en sí y despertar de cuando en cuando tan pronto como percibe su terrible voz. Puede incluso, en su extrema depravación, llegar a no prestarle atención, pero lo que no puede en ningún caso es dejar de oírlo” (Kant, 1989. p. 438. cit. por Muguerza, J. 1994. p. 536).

Este carácter moral sobre el concepto de representación coincidía temporalmente con dos nuevas acepciones existentes en Francia, expuestas en el Diccionario Universal de 1727. Por un lado, el concepto de representar significaba “*la exhibición de una presencia, la presentación pública de una cosa o persona*”. Por otro lado, representar significa “*una ausencia de una persona, cosa o acontecimiento, el cual se intenta subsanar mediante el papel de una imagen, haciendo posible instalar lo representado en la memoria*”, nuevamente (Peña & González, 2010, p. 327-328).

Posteriormente esta influencia jurídica y moral sobre la subjetividad humana fue retomada por la naciente disciplina de la sociología a través del trabajo de Emile Durkheim quien, en primer lugar, trabajó con el concepto de Conciencia Colectiva. Este se destacaba por ser un primer intento de análisis científico de ideas, creencias o valores medios de la sociedad. Durkheim lo caracterizada como un sistema definido de creencias y valores, el cual tiene vida propia más allá de las consciencias individuales (Ritzer, 1997).

Junto a ello hay que comprender esta definición dentro del proyecto analítico de Durkheim en el que pretendía dar un carácter científico de la sociología y constituir un objeto específico para la disciplina. A su parecer, era la explicación de los hechos sociales el propósito de la sociología, en tanto los comprendiera como objetos sociales coercitivos, es decir, con una fuerza social irresistible y, además, externos a las consciencias individuales en el sentido de diferenciarla de la naciente psicología. En este sentido, para Durkheim la conciencia colectiva, los fenómenos morales, las corrientes culturales e intelectuales son hechos sociales inmateriales y, por lo tanto, externos, coercitivos para los individuos y con una existencia propia muchas veces distinta a las vivencias singulares de las personas que las poseen.

Sin embargo, posteriormente Durkheim evaluó y modificó este concepto y lo transformó por el concepto de representaciones colectivas, con el objeto de especificar sus cualidades distintivas. En general, las representaciones colectivas surgen de la asociación entre los individuos y poseen un carácter único y social (Ritzer, 1997). En este sentido, las creencias y valores comunes o morales de los individuos no podían ser reducidos a la conciencia particular

y tampoco a la voluntad particular de los individuos, sino que por la propia existencia, su origen y su propia evolución las representaciones colectivas debían ser explicadas por las relaciones sociales específicas de las que emergen y, por tanto, debían ser entendidas por su singularidad colectiva.

Sin embargo, luego de la muerte de Durkheim en 1917, el concepto de representaciones colectivas cayó en un olvido, especialmente al interior de la sociología europea. De hecho, podemos afirmar que nuestra disciplina –especialmente durante la primera mitad del siglo XX hasta aproximadamente 1965- se desarrolló más bien bajo la influencia de las grandes teorías sociales (Bonafant, 1998), tales como el estructural funcionalismo y el marxismo o los intentos de explicar a modo general las causas del orden, el cambio social y la cultura. Por esto, podemos afirmar que los aspectos subjetivos o micro-sociales fueron más bien dejados a un costado y desarrollados por sociólogos insertados marginalmente al interior de las ciencias sociales.

En este sentido, el trabajo en torno al concepto de representaciones sociales o colectivas no será retomado sistemáticamente hasta que el psicólogo social Serge Moscovici lo elabora en su obra *El psicoanálisis y su público* (1961). En esta obra el autor buscaba conocer, desde una posición crítica al positivismo y al conductismo dominante en su disciplina, el modo en el que eran integrados los conocimientos en torno al psicoanálisis y su masificación en la vida cotidiana de Francia. En síntesis, el objeto de estudio era describir la relación entre conocimiento formal e institucionalizado y el conocimiento de sentido común, y el modo que re-interpretaba los elementos del psicoanálisis.

Luego de un análisis de contenido de periódicos, entrevistas y la realización de variadas encuestas, el autor concluyó que el paso desde el conocimiento científico al conocimiento práctico está mediado por los procesos de objetivación y anclaje del pensamiento social, es decir, por la mediación de representaciones sociales que logran re-interpretar los conceptos científicos con propósitos o fines eminentemente prácticos y cotidianos de las personas. En otras palabras, es posible entender este proceso como una trayectoria selectiva en la cual un conjunto de imágenes y creencias son descontextualizadas del campo de referencia directa y llevadas al mundo común y, por lo tanto, el pensamiento social transforma e interpreta estos

elementos del conocimiento científico en función de objetivos prácticos, generando nuevos principios de interpretación y disposición a la acción en base a nuevos marcos de referencia.

Este primer trabajo en torno a la subjetividad social, junto al desarrollo del propio autor y sus seguidores –entre las más influyentes está Denisse Jodelet- lograron dar una consistencia teórica y empírica al concepto, con una notable influencia en las ciencias sociales, desarrollando sus especificidades, constituyendo en la actualidad un campo especializado de esta disciplina (Rodríguez, 2003). Considerando lo anterior, una de las definiciones del concepto más extendidas, destaca los siguientes elementos:

“El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal...La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y los contextos en que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás”. (Jodelet, 1984. p. 474-475)

En general, podemos comprender el concepto de representaciones sociales como un constructo teórico que busca recoger el sentido o el conocimiento que surge del mundo práctico o cotidiano, en base a procesos funcionales a los contextos o a los sistemas de interacción en los que se encuentran los actores situados. En este sentido, más que recoger el pensamiento reflexivo o crítico de los actores el concepto de representaciones sociales ha buscado captar el pensamiento tal cual se da en la vida social, sin buscar transformarlo o criticarlo, sino que caracterizarlo y comprenderlo a partir de las situaciones y de las relaciones que emerge.

Por otro lado, desde una perspectiva sociológica, el trabajo desarrollado por P. Bourdieu puede ser considerado, en parte, como continuador del interés de Durkheim de conocer la conciencia colectiva de las sociedades. En términos generales, el autor nos señala que el *habitus* es una *subjetividad socializada* (Bourdieu & Wacquant, 2005. p. 186) en la cual los esquemas organizados de pensamientos, disposiciones y principios de clasificación cultural son producto de procesos sociales históricos, los cuales son incorporados activa, interesada e inconscientemente por los individuos a través de los diversos mecanismos de socialización,

siendo la educación uno de los más relevantes. Dentro de los esquemas de pensamiento más importantes Bourdieu destaca, por ejemplo, la división social del trabajo entre las clases sociales (propietarios o no de medios de producción), la división entre clases de edad (niños, jóvenes, adultos, adultos mayores), la división del trabajo sexual (hombres, mujeres, homosexuales, etc.) y, finalmente, la división del trabajo de dominación (dominantes y dominados) (Bourdieu, 1979). También es posible indicar que existen *habitus primarios* (familia) y *habitus secundarios* (escuela) los cuales se entretajan en un proceso de reestructuración constante y, muchas veces, en un reforzamiento de los primeros por los segundos. En palabras del propio autor:

“Las estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social son unas estructuras sociales incorporadas. El conocimiento práctico que supone la conducta “razonable” en ese mundo elabora unos esquemas clasificadores, esquemas históricos de percepción y apreciación que son producto de la división objetiva de clases y que funcionan al margen de la consciencia y el discurso. Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de la sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común” (Bourdieu, 1979. p.479).

En general, los *habitus* operan a través de principios y disposiciones que construyen distinciones y un cierto orden tanto a las percepciones y a las prácticas sociales de los actores. Este es el aspecto constructor, constituyente o estructurador que tienen los *habitus*. Sin embargo, y junto a ello, los *habitus* operan también como *estructuras estructuradas* en tanto los principios que los constituyen son producto de fuerzas sociales, culturales, económicas y políticas impuestas por la historia de la propia sociedad. En sus aspectos más específicos, los *habitus* señalan la existencia de un conocimiento práctico del mundo social, relacionado a los campos sociales y que producen *un sentido de orientación social* en cada uno de los individuos, los que tienden ajustarse a las posiciones sociales que le son coherentes, existiendo la posibilidad de encontrar *habitus* desajustados o incoherentes con las posiciones sociales.

2.2.2 Discusión entre ambos conceptos: diferencias y similitudes.

Luego de revisar la literatura hemos observado que ambos conceptos focalizan sus objetos de análisis en el conocimiento práctico, objeto de estudio que en los últimos años – especialmente de los años 60 en adelante- ha tenido una especial atención en las ciencias

sociales. En términos generales, podemos indicar que este énfasis ha estado influido, por una parte, por las críticas en torno a los supuestos epistemológicos y las prácticas experimentales del positivismo y el conductismo de mediados del siglo XX. Una segunda influencia a este énfasis está en el surgimiento de nuevas tendencias intelectuales al interior de las ciencias sociales y, en particular, en la sociología de mediados de los años 60 y 70, basadas en críticas a los grandes relatos explicativos de la sociedad y en la búsqueda de niveles de integración de las dimensiones micro y macro sociales (Ritzer, 1996).

Dentro de este contexto el concepto de representaciones sociales ha tenido un desarrollo particular, a diferencia de otros conceptos que apuntan en conocer las dimensiones de la subjetividad humana. Sin embargo, hay algunos elementos que pueden ser comentados a propósito del desarrollo en el campo de la psicología social. En términos específicos, podemos indicar que el concepto de representaciones ha logrado especificar sus dimensiones más relevantes –conocimiento, campo representacional y actitud-y, por lo tanto, lo mencionamos como una fortaleza. A diferencia de esto, el concepto de habitus, si bien es construido centralmente desde una perspectiva macro-social vinculado a una teoría de la consciencia social o la cultura relacionada con la distribución de poder y prestigio de sociedades estructuradas en clases sociales para Bernstein se destaca –y en el caso de los sistemas de enseñanza- por adolecer de una teoría que describa detalladamente los procesos pedagógicos, comunicativos y subjetivos que permiten explicar los mecanismos a través de los que la educación logra reproducir el sistema social y cultural. En palabras del autor:

“desde un punto de vista, el habitus puede considerarse más como concepto que requiere un lenguaje para su descripción y construcción específicas que como modelo de estructura. Se describe por sus funciones en vez de relación con los aspectos específicos que hacen posible un habitus determinado. No se dan reglas de formación específica, sino sólo referencias de realizaciones de clase especializadas. Y éstas son históricamente contingentes. Se produce un silencio en relación a los procesos que subyacen a las diferentes modalidades de transmisión del habitus. Así, el habitus es una teoría de un tema especializado, sin una teoría de su construcción especializada... Porque esas teorías y enfoques no se ocupan en realidad de tal descripción –haciendo referencia a las teorías de la reproducción y de la resistencia-. Sólo pretenden comprender cómo las relaciones externas de poder son transportadas por el sistema, sin ocuparse de la descripción del portador...” (Bernstein, 1997. p. 174).

En este sentido, el carácter general del concepto de habitus y su definición en términos de funciones al interior de una sociedad diferenciada en clases sociales, debe ser complementado, según nuestra opción, por dimensiones explícitas y que permitan identificar y construir teórica

y metodológicamente las dimensiones psicosociológicas del mundo del sentido común. Por lo anterior, las distinciones entre el campo representacional y, al interior de este, la teoría del núcleo central, el aspecto actitudinal y la información son componentes relevantes a tener presentes para comprender la subjetividad humana.

En segundo lugar, es importante destacar el desarrollo que ha tenido el concepto de representaciones al interior de la psicología social en relación a la dirección del acto representativo y, en segundo lugar, del rol de los actores en la elaboración del pensamiento social. Por un lado, según la teoría, el acto de representar implica siempre un objeto específico, sea este una cosa, un acontecimiento, una persona o una idea, por lo tanto, plantea el requerimiento de vincular a los agentes con su entorno social y, en menor medida, con los procesos psicológicos originados al interior de la mente humana. Por otro lado, el concepto de representaciones se plantea, explícitamente, en contra de una perspectiva unidireccional del proceso representativo, en el cual es el objeto el que define el contenido y que la mente humana, prácticamente por su propio desarrollo, impone la configuración de las representaciones particulares. Más bien, la teoría según es planteada por D. Jodelet, aboga por una retroalimentación dinámica entre el sujeto y el objeto, en donde más bien es el acto, la iniciativa y la creatividad de los agentes la que determina, en parte, los procesos y contenidos específicos de las representaciones sociales. Junto a ello, las pautas culturales y las imposiciones sociales terminan por explicar los procesos y contenidos de estas, en tanto la relación que mantienen los agentes con los objetos representados sería el foco central de análisis y de comprensión.

No obstante, es relevante señalar que el concepto de representaciones sociales, tal y como es trabajado desde la psicología social, ha sido criticado por su concepción mentalista de la subjetividad humana (Ibáñez, 1997) perspectiva que adolece en captar los mecanismos sociales de su constitución, es decir, sus causas, los procesos de su desarrollo y sus funciones al interior del contexto de relaciones de poder y de distribución desigual de los recursos económicos, sociales, culturales y políticos en sociedades diferenciadas en clases sociales. En este caso, las representaciones quedan autonomizadas del espacio social, hecho que revela

críticamente el modo por el cual los actores se relacionan con el entorno y, especialmente, la explicación del hecho que son los individuos los que crean e intervienen en la realidad social y se relacionan con la herencia cultural y con el poder. En otras palabras, la dimensión relacional, tanto en su aspecto reflexivo, de conflicto y de negociación con las creencias históricas alojadas en los grupos quedan relegadas a la incompreensión. En este sentido, es relevante destacar dos aspectos fundamentales del concepto de habitus; nos referimos a la relación simultanea entre el concepto de campo social y habitus y, junto a ello, el papel que desempeña el inconsciente social al momento comprender el cambio social y cultural.

Sobre el primer aspecto, el concepto de habitus plantea que la subjetividad de los actores se encuentra simultáneamente vinculado a las posiciones sociales que ocupan los agentes en determinados puntos del espacio social, en el entendido de que los factores subjetivos actúan en coherencia o no con las posiciones objetivas y que, especialmente, los contenidos de los habitus, por ejemplo, de las distintas clases sociales lo que significa, en último análisis, es que los agentes están posicionados en puntos específicos al interior de las relaciones de poder de la sociedad. En términos más generales, es relevante considerar las diferentes acepciones que se desprenden de los conceptos de representaciones y de habitus si intentamos comprender el contexto social en que participan, tal y como lo señalan los autores indicados. En el primer caso, según nuestra interpretación de Bourdieu, la sociedad seria un conjunto dinámico de diferentes campos sociales, con una relativa autonomía entre ellos, en los cuales se desarrollan conflictos por reconocimiento, poder o dominio por parte de los grupos dominantes y dominados, quienes han logrado acumular una serie de capitales (económico, cultural, simbólico y social) que les permiten imponer su dominio por sobre otros. En el segundo caso, y a diferencia de lo anterior, el concepto de representaciones sociales se destaca por no tener una visión clara y sistemática del conjunto de la sociedad y sus dinámicas centrales, es decir, de influencia y poder entre diferentes clases o segmentos de clases sociales y en las cuales las representaciones no tienen una función mayor que ser vehículos de adaptación social.

Sobre el segundo aspecto, relacionado con el denominado inconsciente social, es relevante destacar el sentido que este tiene al interior de la teoría de P. Bourdieu –y ausente en

la perspectiva psicosocial-. Para el autor, el sentido sociológico del término se vincula con el olvido que realizan los agentes sobre la historia de los procesos sociales, del origen de las estructuras sociales y el papel que tiene el conflicto entre los grupos sociales para determinar los ejes fundamentales de la convivencia en sociedad. Este aspecto, que puede ser planteado como el reverso del conocimiento de las representaciones sociales o más bien, el desconocimiento intencionado que ejercen los agentes dominantes para hacer olvidar el origen de la legitimidad en las instancias de poder, que son muchas veces conflictos entre fuerzas sociales antagónicas, no es abordado por la psicología social. Por ello, pensamos que es una dimensión a considerar en nuestro trabajo.

En un tercer eje de análisis, las referencias en torno al tipo de sujeto que encarna o produce los habitus y las representaciones son bastante escasas. En general, hemos identificado que en caso de P. Bourdieu, el individuo es un *agente social* en tanto es entendido como un productor de prácticas sociales pero, a su vez, este se encuentra construido por el conjunto de fuerzas que lo coaccionan, generalmente, inconscientemente, sean desde el ámbito cultural como social. En este sentido, el agente, es una especie de individuo sociológico en el cual la fuerza de la sociedad opera con la contribución activa de los propios individuos que, sin saberlo, construyen la realidad social, a partir de la herencia social y cultural que los antecede. Por otro lado, pareciera que en el caso de las teorías de las representaciones sociales los individuos fuesen solo productores de su destino y de sus creencias: en este sentido, las influencias, el poder, las clases sociales, la autoridad no tuviesen un impacto en la capacidad productora de los individuos y, por otro lado, la herencia cultural y la historia colectiva no tuviesen, acaso, algo que aportan a la comprensión de los individuos.

Por último, las semejanzas y diferencias entre las dimensiones de cada uno de los conceptos tampoco ha sido un área de discusión. Por lo anterior, intentaremos aproximarnos brevemente a esta compleja área, tan solo con el propósito de argumentar nuestras opciones teóricas. En general, el concepto de habitus es desagregado en cuatro dimensiones, sintetizadas por Pinto, L. (2002). En primer lugar, el habitus posee una propiedad *disposicional*; esta propiedad comprende al habitus como una *gramática generativa* de

prácticas sociales y percepciones que presentan una articulación, un ajuste, una coherencia o, al contrario, una descoordinación o un desajuste entre las estructuras objetivas de las sociedades –antes mencionadas- y las estructuras mentales de los individuos. Para Pinto, esta dimensión *disposicional* del habitus puede ser desagregada en una dimensión praxeológica, que hace referencia al sentido de la orientación social y una dimensión afectiva, vinculada a los gustos y aspiraciones de los agentes.

En segundo lugar, el habitus presenta una dimensión *distributiva*. El trasfondo de ésta indica el carácter relacional del habitus como también la inserción que tiene el individuo dentro del sistema global de clasificación social, sea en el polo objetivo del análisis, vinculado con la distribución de posiciones sociales de los agentes en el espacio social⁶ y/o considerando el polo subjetivo, vinculado a los procesos de distribución desigual de las disposiciones subjetivas ante los bienes culturales, económicos y simbólicos.

En tercer lugar, el habitus manifiesta una dimensión *económica*, en la que se destacan las nociones de interés, estrategia y capital⁷ como herramientas o mecanismos sociales y culturales que movilizan los agentes para apropiarse y/o conservar los distintos bienes simbólicos que poseen o desean alcanzar. Este aspecto del concepto de habitus recoge más bien los supuestos más decisivos de la filosofía de la acción social explícita en obra de Bourdieu: para el sociólogo los actores sociales son agentes interesados, que buscan incrementar sus beneficios socio-económicos y su prestigio social y, por tanto, están disponibles en desplegar estrategias y recursos específicos para lograr estos fines.

Por último, el habitus manifiesta una dimensión *categorial* la que hace referencia al trabajo lógico de ordenamiento de mundo que realizan los habitus a partir de un pequeño número de esquemas generalizables y trasladables otros campos sociales. En este sentido, los

⁶ El espacio social es el conjunto de campos sociales específicos, conformado por posiciones y relaciones sociales objetivas entre los agentes. En términos más específicos, podemos señalar que el espacio social es un sistema de posiciones sociales definidas en función de valores compartidos, producidos históricamente, que genera un sistema de relaciones jerarquizadas (Giménez, 1997).

⁷ Giménez (1997, p. 8) señala que en contraposición a un paradigma estructuralista que explicaba las percepciones y las acciones sociales como productos de las estructuras económicas y simbólicas, Bourdieu da un giro a un *Paradigma de Estrategia*, ligado al modelo de mercado, en el cual el habitus se concibe como una disposición estratégica, lo cual permite dar mayor autonomía y opciones a los agentes. En este sentido, los conceptos de capital (económico, cultural, social y simbólico), entendido como energía social acumulada en los agentes y, el concepto de interés, permiten dar una mirada global para comprender la acción social como una “inversión estratégica”, con “sentido de inversión” y de “calculo” en función de un determinado “valor” existente en los campos.

habitus se caracterizan por su sistematicidad, durabilidad y transferencia a otros campos sociales (Bourdieu, 1970).

Por otro lado, el concepto de representaciones sociales se desagrega, en general, en tres grandes dimensiones (Mora, 2002):

- La información: es el aspecto cognoscitivo del objeto social, en el cual se busca reconocer el conjunto de conocimientos presentes en la representación social. Por un lado, busca conocer el carácter cualitativo de la información; expresión, fuentes, creatividad o estereotipos del discurso y, por otro lado, el aspecto cuantitativo centrado en la cantidad de argumentos y fuentes que sustentan la representación.
- El campo representacional: es el aspecto jerarquizado de la representación social. En ella se busca reconocer el eje estructurador, el pilar en torno al cual el grupo construye una organización representacional del objeto social. Esta dimensión se organiza en torno al núcleo figurativo, que es la parte más sólida y estable del conjunto del discurso representacional y es, además, el elemento que confiere el significado al resto de elementos del discurso.
- La actitud: es el aspecto favorable o desfavorable de la representación sobre el objeto social. Esta dimensión centrada en la valoración o disposición hacia el objeto, es la más fácilmente identificable, al relacionarse directamente con la conducta y la motivación.

En nuestro caso, para el análisis empírico de las representaciones de los profesores nos pareció pertinente realizar una opción más bien práctica, basado en las coincidencias existentes entre uno y otro concepto: por un lado, la dimensión disposicional del concepto de habitus se corresponde, en general, a la dimensión *actitudinal* del concepto de representación, aunque con algunos reparos. Si bien ambas dimensiones consideran la disposición favorable o no, positiva o negativa de los individuos ante los objetos social (preferencias, gustos, etc.) las diferencias radican en que, en general, las disposiciones se vinculan generalmente con prácticas sociales efectivas y menos con objetos imaginarios tal y como lo realiza las investigaciones de representaciones sociales.

Ahora bien, y tal como se puede derivar de la descripción anterior, las dimensiones distributivas y económicas no tienen una similitud con las dimensiones del concepto de representaciones, sin

embargo, se puede relacionar la dimensión de conocimiento de este con la sub dimensión “capitales” de la dimensión económica del habitus –muy importante en el caso de los profesores-. En esta diferencia, el capital cultural –en sus diferentes tipos- manifiesta autoridad, legitimidad y distinción de los individuos sobre otros, pero, a diferencia del anterior, el conocimiento en el concepto de representación no manifiesta ningún atributo social; en otras palabras, para el caso del habitus, el conocimiento es una expresión del poder y para los segundos el conocimiento sería solo una causa de las representaciones sociales. En nuestro caso, nos parece más pertinente comprender el conocimiento como un atributo social, producto de la distribución de roles basados en el poder o el conflicto entre diferentes grupos sociales y no como un logro abstracto.

Por último, y de mayor importancia, es interesante destacar dos dimensiones que si bien tienen diferencias tendrían funciones similares en cada uno de los modelos; nos referimos a la dimensión categorial y el campo representacional y, en particular, el núcleo figurativo. En general, este último puede ser considerado como la principal contribución de la teoría de las representaciones sociales para el estudio de la subjetividad de los individuos: en sus aspectos más características, se asume que los núcleos figurativos es la parte más sólida y estable del conjunto del discurso representacional y es, además, el elemento que confiere el significado al resto de elementos del discurso. A su vez, se señala en términos teóricos sobre cómo comprender el cambio social que si no se toma en cuenta esta dimensión fundamental, las modificaciones no tendrán éxito, ya que se requiere modificar el núcleo central (Araya, 2002. p 41). Junto a ello, la dimensión categorial destaca el carácter de trasladables y generalizables que tendrían las propias representaciones y sus esquemas de percepción a otros campos sociales.

Veamos un resumen en el siguiente cuadro:

Tabla 1: Comparación entre habitus y representaciones sociales

	Habitus	Representaciones sociales
Paradigma social	Estructuralista-constructivista	Constructivista
Concepción de sociedad	La sociedad es un espacio social, en el cual los agentes disputan recursos y se posicionan en diversos puntos.	Ausente
Concepción de individuo	Agente: un productor producido.	Un productor
Foco de análisis	Sentido práctico	Sentido común

Dimensiones	Disposicional Distributiva Económica Categorial	Actitud Conocimiento Campo representacional
Estrategias metodológicas	Diversas	Diversas
Relación subjetividad/sociedad	Productor construido por fuerzas sociales y mentales cristalizadas en la historia.	Constructor coaccionado por la cultura y la autoridad.
Relación subjetividad/individuo	Ausente	Requerimientos conservadores
Relación subjetividad/naturaleza	Ausente	Ausente

Fuente: Elaboración propia.

2.2.3 Elementos teóricos a desarrollar en esta investigación

En general, podemos señalar que ambos conceptos exponen aspectos comuneros con respecto a las creencias, valorizaciones, conocimientos o disposiciones de los individuos, sin embargo, sus diferencias radican, a nuestro juicio, en las causas que determinan sus contenidos. En general, el concepto de habitus es explicado por las clases sociales a la que se pertenece o, en otras palabras, el habitus da una importancia decisiva a los procesos macro-sociales; por ejemplo, las clases sociales, el género y la cultura socio-profesional. Desde este enfoque, las relaciones de poder externas a la escuela son las que explicarían de mayor modo los fenómenos culturales de los actores educativos, en su conjunto. Al contrario, en el caso del concepto de representaciones sociales, la importancia que se le entrega a los procesos micro-sociales es mayor, en tanto explicaciones a nivel intermedio relacionadas con el sistema de acción concreto en que se desarrollo la representación o a nivel de grupo, incluso vinculada a procesos psicológicos de selección, sesgos y capacidad cognoscitiva para procesar información podrían entregarse como los más relevantes en el análisis. A nuestro juicio, parece más razonable comprender el pensamiento de los profesores de artes visuales desde un enfoque flexible, utilizando el concepto de representaciones, en tanto focaliza la comprensión de los contenidos en los niveles micro y meso sociales, en tanto el grupo de estudio es reducido y participa de un sector educativo relativamente homogéneo y local.

Ahora bien, en nuestro caso, y teniendo en consideración este primer acercamiento, creemos que un modo correcto de comprender a las representaciones de los profesores de artes

visuales es el de entender que los contenidos específicos de éstas son un producto de la fuerte estructuración que manifiesta el campo educativo: por un lado y a nivel macro-social, pensamos que las representaciones se encuentran efectivamente relacionadas con el conjunto del campo educativo y, en particular, con el fuerte sesgo socioeconómico que manifiesta. En segundo lugar, pensamos que el propio sistema curricular, es decir, el conjunto de asignaturas, es una fuerza cultural que logra generar, también, una estructuración de los contenidos de las representaciones de los profesores a través de una relativa homogeneización de los procedimientos pedagógicos y su influencia en la práctica educativa propiamente tal. Por tanto, es posible interpretar a las representaciones de los profesores con una fuerte carga estructural, en la cual el sistema de relaciones sociales que caracterizan al sector educativo municipal y las jerarquías que poseen el curriculum, tienen una influencia importante, más no decisiva en sus contenidos. Por lo tanto, dado el caso específico que hemos escogido para realizar esta investigación, las particularidades propias de la asignatura de artes visuales, sus significados, sentidos y la experiencia vivida de los profesores al interior del campo educativo pueden ser mejor caracterizadas con el concepto de representaciones, ya que nos permite profundizar en el propio sistema de enseñanza y en los actores pedagógicos, no olvidando la fuerte influencia estructural. Pensamos que la aplicación del concepto de hábitud pedagógico nos haría poner el acento más bien en la cultura profesional de los profesores, considerando el conjunto del sistema de enseñanza.

En segundo lugar, a nuestro juicio, los profesores de artes visuales son también partícipes de un campo en disputa, fuertemente competitivo y en donde el centro del conflicto central se jugaría, a nuestro juicio, en el dominio del “prestigio de las asignaturas escolares”. Por tanto, sus representaciones estarían influenciadas directamente por estas valorizaciones. A su vez, pensamos que las luchas por reconocimiento social están presentes también en el conocimiento escolar, por tanto, es posible esperar de estas dinámicas sociales se genera una lucha por mejorar las posiciones y el prestigio de una asignatura que mucho tiempo ha sido blanco de desprestigio y de amenazas de expulsión del curriculum oficial. Por ejemplo, y para el caso de nuestro trabajo, es posible especular que la distribución de privilegios al interior del

currículum oficial hacia los conocimientos científicos y la desvalorización de los conocimientos filosóficos y estéticos, tienen una correspondencia con las representaciones de los profesores, siendo estos de desprestigio hacia el conocimiento artístico o de resistencia al interior de este mismo contexto que valora el saber científico o, por otro lado, pueden existir representaciones que valoran los conocimientos especializados por sobre los conocimientos generales de los profesores.

En nuestro caso, los profesores de artes visuales y en general, el profesorado, son considerados por la teoría crítica en educación, en general, como reproductores culturales, basado en los postulados generales de P. Bourdieu y en uno de sus más interesados críticos, B Bernstein. Sin embargo, con el desarrollo de la discusión de la propia teoría sociológica en educación, esta caracterización del profesorado, a nuestro juicio, ha decantado en perspectivas más eclécticas entre las potencialidades críticas de los profesores –las cuales no más difíciles de encontrar- y las prácticas y creencias reproductoras de los mismos. En este punto ocupa un lugar central M. Apple.

En síntesis, el concepto de representaciones estará íntimamente involucrado con los principios del paradigma crítico en sociología de la educación y, en este sentido, con las funciones específicas que hemos presentado del propio sistema de enseñanza; en primer lugar, el campo educativo tiene por objetivo central el traspasar a las nuevas generaciones la cultura dominante necesaria para reproducir socialmente a los grupos dominantes y dominados. En segundo lugar, nuestra perspectiva asume que el currículum oficial, entendido como una selección cultural realizada por los grupos de poder, es uno de los mecanismos de distribución cultural y social para lograr aquel objetivo.

Sin embargo, y tal como lo hemos señalado en nuestra problemática, si bien estos conceptos generales y objetivos logran identificar las principales funciones del sistema de enseñanza, entregando luces sobre los mecanismos reales del sistema de enseñanza y sus objetivos concretos, estos no han logrado presentar conceptualizaciones más específicas, detalladas y particulares que logren identificar la contribución que realizan los actores

educativos tanto para reproducir culturalmente las sociedades diferenciadas en clases sociales y las desigualdades artísticas, como también criticar estos objetivos.

Junto a ello, el conocimiento escolar y, especialmente, las dimensiones más particulares de los contenidos, objetivos y gestión de las contradicciones internas a los sistemas de enseñanza han sido desatendidos por la investigación en educación. Por lo tanto, el objetivo de conocer cómo los profesores se representan su asignatura nos permitirá interpretar la realidad socioeducativa de un modo local y, además, nos permitirá interrelacionar este caso con las funciones más generales del sistemas de enseñanza, tal y como lo hemos descrito anteriormente.

De este modo, debemos tener presente que el concepto de representaciones nos permitirán acceder denominado conocimiento del sentido común o el conocimiento práctico de los profesores sobre la asignatura de artes visuales y, por consiguiente, abordaremos los problemas de la vida cotidiana de la educación escolar que, como ya lo hemos señalado, presenta una serie de reglas, normativas y controles particulares que lo asemejan, más bien, a un campo social con escasa autonomía con un alto grado de regulaciones históricas. Por ello debemos tener presente que los profesores y profesoras de artes se encuentran situados en el campo de educación escolar y por ello, se encuentran en una constante influencia recíproca con el resto de actores educacionales y en un constante control por parte de la autoridad.

Junto a lo anterior, y en relación a las artes visuales, debemos tener presente que los contenidos y experiencias particulares de esta deben ser comprendidas, en primer lugar, como un conocimiento escolar que ocupa un lugar y valor histórico específico al interior del sistema curricular, que es el de una subvaloración histórica de larga data y que esta historia si tiene efectos sociales y pedagógicos influyentes para profesores a cargo de esta asignatura. En este sentido, debemos tener en consideración que los profesores se enfrentan a una coerción ideológica efectiva y, por lo tanto, las representaciones en torno a esta asignatura a la asignatura de artes visuales pueden tener un carácter de especialización e, inclusive, de concreción de esta misma ideología dominante (Araya, 2002. p. 43). En este sentido, los valores, principios y visiones de mundo existentes en el curriculum oficial ciertamente que han

sido y son determinantes para comprender la influencia que poseen los diversos contenidos y sentidos que puedan tener los profesores sobre la asignatura. Sin embargo, la reflexión, el cuestionamiento y la crítica de los educadores pueden ser también factores de resistencia al orden socioeducativo.

2.2.4 Definiciones

- 1) **Educación:** A modo general, la teoría socioeducativa crítica comprende el fenómeno educativo como una realidad social específica, compleja y multicausal en la cual se configura una jerarquización de los diversos recursos culturales, económicos, pedagógicos y educativos necesarios para transmitir la cultura legítima a las nuevas generaciones, cultura adecuada para reproducir cultural y socialmente las sociedades diferenciadas en clases sociales.
- 2) **Curriculum oficial:** A modo general, podemos considerar al currículum como una *“selección cultural con propósitos formativos, que organiza la trayectoria de alumnos y alumnas en el tiempo y que, en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que contribuye a comunicar, es un regulador mayor de su experiencia futura”* (Bernstein, 197. cit. por Cox, 2003. p. 1). Esta definición pretende destacar los siguientes elementos; en primer lugar, el currículum se presenta como un dispositivo de control de las subjetividades escolares, tanto para quienes la reciben como también para quienes la entregan, a condición de una gradual incorporación de las necesidades y exigencias que el currículum busca crear en los agentes escolares. En segundo lugar, este dispositivo de control posee contenidos históricos, los que tal como nos plantea Bourdieu, P. (1970) son una selección arbitraria de la cultura, en relación a los intereses de las clases dominantes para su reproducción. Por último, es relevante destacar la potencialidad de control que posee este dispositivo para modelar la experiencia futura de las generaciones en base a las categorías de división y percepción que contribuye a crear.
- 3) **Asignatura de artes visuales:** Por *Artes visuales* entenderemos una disciplina, un saber escolar específico que busca desarrollar en las nuevas generaciones el sentido estético; es decir, la valoración y apreciación de las obras de arte y su creación, el conocimiento de la

historia del arte y la apreciación crítica de los objetos industriales y de consumo producidos y distribuidos por la sociedad actual. Además, consideraremos que esta asignatura ocupa un lugar menor valoración al interior del currículum oficial y que puede ser considerado un factor condicionante de las subjetividades de los profesores de arte.

4) **Profesores:** son los transmisores legítimos de los conocimientos seleccionados por el Estado. Son seleccionados específicamente para cada función, especializada o general, y tienen como función reproducir culturalmente los mandatos culturales del Estado. Junto a ello, estos mandatos o funciones asociados a su posición como reproductores culturales son gestionadas, resistidas o asumidas grupal e individualmente.

5) **Representaciones:** las entenderemos a un conjunto de conocimientos, actitudes e interpretaciones de sentido común que tienen por función orientar, comunicar y facilitar la comprensión (Mora, 2002) del contexto educativo local en el que se realizan las prácticas pedagógicas efectivas y reales. En nuestro caso, debemos tener presente que estas representaciones logran mediar, por un lado, las exigencias formales del currículum oficial y, por otro, las disposiciones, dificultades y condiciones locales del ejercicio efectivo del quehacer pedagógico. A su vez, y desde una dimensión más profunda, consideraremos a las representaciones como un mecanismo de distribución cultural y social, los cuales pueden o reproducir o transformar cultural y socialmente el orden social vigente. En términos operacionales, las representaciones serán asumidas como núcleos densos de significativos y valores compartidos por los profesores de artes en relación a las siguientes dimensiones:

a.- **Formación Inicial:** entenderemos por formación inicial el espacio institucional en el cual los profesores adquieren los conocimientos específicos para su desarrollo profesional. En términos sociológicos, estos son individuos seleccionados ocuparon una posición particular al interior del campo de educación superior y, en particular, del sistema de formación de profesores del país.

b.- Actividades pedagógicas. Estas prácticas pedagógicas comunes, tales como, evaluaciones, uso de materiales didácticos y la enseñanza de contenidos serán entendidos como los soportes de las representaciones y como los medios de construcción de la cultura escolar específica.

c.- Representaciones en torno a los propósitos y objetivos de la asignatura de artes visuales: entenderemos los propósitos como los sentidos a largo y mediano plazo que construyen los profesores a su función docente y en el caso de las artes visuales. Por objetivos, comprenderemos el conjunto de nuevos contenidos y experiencias de Artes exigidas por el nuevo currículum oficial.

d.- Representaciones en torno a las dificultades pedagógicas en artes visuales: por dificultades entenderemos las descripciones y sentidos atribuidos por los profesores para explicar, justificar o argumentar las resistencias para aplicar o desarrollar el currículum oficial.

e.- Representaciones en torno a los actores educativos (alumnos, colegas, apoderados y autoridad escolar); entenderemos por actores educativos al conjunto de roles específicos que están presentes en el proceso de enseñanza de las artes visuales. Consideramos que cada uno de ellos influye parcial o decididamente en la situación actual de la asignatura.

f.- Representaciones en torno a la calidad de la educación en artes visuales: entenderemos por esto, el conjunto de imágenes construidas por los profesores para visualizar en un futuro un estado mejor e ideal de las artes visuales.

Capítulo 3: Marco Metodológico

3.1 Tipo de Estudio

El tipo de estudio de esta investigación es exploratorio. En general, los estudios exploratorios se caracterizan, en primer lugar, por trabajar de manera preliminar temáticas que, posteriormente, serán trabajadas en los siguientes niveles de estudio. Este tipo de estudio se caracteriza por recolectar aspectos, componentes o dimensiones del fenómeno de estudio que pueden ser abordados en otras investigaciones (Hernández, 2003). Además, este tipo de estudio permite iniciar investigaciones que han sido poco trabajados o explorar objetivos para una nueva investigación. Este tipo de estudio, al ser una etapa inicial de investigaciones más complejas, permite aumentar el grado de familiaridad con el problema de investigación y evaluar la posibilidad de realizar proyectos más complejos de un área particularidad de la vida social. En síntesis estos estudios constituyen en pocas ocasiones un fin en sí mismo, ya que *“por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas”* (Hernández, 2003. p 117).

3.2 Tipo de Diseño

En el contexto de esta investigación elegimos trabajar desde perspectiva cualitativa, comprendida a partir del trabajo desarrollado por Olabuenaga, J. (1996). En primer lugar, esta la elección tiene relación con los propósitos de esta investigación; el conocimiento de los representaciones tiene un mejor abordaje a partir del trabajo de levantamiento de datos desde una estrategia metodológica cualitativa, en tanto pone el centro del análisis el conjunto de significados e interpretaciones individuales sobre objetos, hechos o personas específicas.

En este sentido, el diseño cualitativo se caracteriza por concentrar el esfuerzo intelectual para construir los significados producidos por los individuos considerando los contextos sociales, las interacciones sociales, los procesos culturales y los comportamientos individuales de los individuos. Como segundo aspecto más bien operación, los diseños cualitativos se caracterizan por utilizar o privilegiar un lenguaje más bien conceptual y metafórico, en donde

los significados son trabajados y sistematizados a través del uso de las palabras, viñetas y descripciones densas de los relatos. Además, en la fase de recolección de datos el diseño cualitativo se destaca por la flexibilidad y por la utilización de procedimientos más bien inductivos que deductivos. Por último, los diseños cualitativos se caracterizan por intentar contextualizar los significados de los individuos, considerando las particularidades de la sociedad. En este sentido, el diseño cualitativo es holístico y con un carácter concreto más que generalizador.

El diseño cualitativo nos permite profundizar en un campo de estudio -como lo es la educación- robustamente estudiado por estrategias cuantitativas y, por tanto, este diseño nos permite hacer un breve diálogo entre resultados de nuestra investigación y antecedentes previos obtenidos del propio campo de investigación en educación. En este sentido, es importante destacar el trabajo de autores como (Ruiz, 1996) que señalan una posición “*negociadora*” entre las metodologías cualitativas y cuantitativas, argumentando que en la actualidad postular caminos antagónicos entre ambas perspectivas sería dirigir erróneamente el actual debate científico en su dimensión metodológica y práctica. Dentro de los beneficios de realizar esta acotada combinación está en potenciar las investigaciones sociales, al entregar puntos de vistas complementarios y contrastar resultados posiblemente divergentes.

En términos más operativos, integramos algunos datos secundarios de tipo cuantitativo, provenientes del Ministerio de Educación y estudios generales relacionados con el rendimiento escolar de los alumnos, debido a la importancia que tienen para la contextualización de las representaciones de los profesores. Estos datos proveen información relacionada con el nivel socioeconómico de los padres de los alumnos, el registro administrativo del establecimiento, entre otros.

Por último, nuestro estudio es de carácter no experimental y transversal porque se buscó conocer las representaciones en un punto del tiempo y espacio específico. Por tanto, el análisis comparativo de la investigación estará dado por la simultaneidad de las representaciones de los profesores.

3.3 Universo y Muestra

El universo de este estudio son el conjunto de profesores/a generales y especialistas, de las instituciones educativas municipales de la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUVAL) que realizaron la asignatura de artes visuales durante el año 2009 en el conjunto del ciclo escolar: enseñanza básica y media. Este subsector educativo atiende, en general, a alumnos provenientes de las clases sociales bajas y medias bajas de la ciudad y, por consiguiente, son los alumnos que obtienen los menores resultados en las pruebas SIMCE. Para nosotros es este un primer indicador que nos permite caracterizar la situación con la que se encuentran los profesores: una educación pública municipal fuertemente segregada y, de mayor peso, en una profunda crisis (Raczynski & Muñoz. 2007. p. 75).

Según el *Informe sobre la educación municipal en Valparaíso* (2006) las grandes tendencias que caracterizan a los profesores de la comuna de Valparaíso son: una categoría profesional fuertemente feminizada, (con un 73.9% y, junto a ello, un 26.1% de hombres, acrecentándose en las corporaciones municipales, ascendiendo al 81.5%), más bien joven (la edad promedio del gremio es de 43.8% años), relativamente estable en su lugar de trabajo (el promedio para los profesores municipales es de 14 años, algo mayor a los profesores de colegios subvencionados y particulares) y heterogénea en relación a la formación inicial recibida y su carácter legal (especializada o general; pública o privada; universitaria o técnica).

El muestreo es intencional dado que los criterios escogidos para construir los casos provienen de un enfoque cualitativo. Este se caracteriza excluir las leyes del azar y el cálculo de las probabilidades en la elección de los casos, eligiendo criterios intencionados. Para Olabuenaga, J. (1996), existen dos tipos de muestreos intencionales; el muestreo Opinático y el Teórico. En el caso de esta investigación, dado que el objetivo de esta no es construir una teoría social o conceptos analíticos a partir de los datos recopilados, el muestreo idóneo es el opinático. Este muestreo se caracteriza por el uso de un criterio estratégico personal para la selección de los individuos a estudiar. Estos criterios pueden ser, por ejemplo, por accesibilidad (los más fáciles, los que ahorran tiempo o dinero), los que voluntariamente acceden o fortuitamente salen al encuentro del investigador, los que por su conocimiento de la

situación o problema resultan ser lo más idóneos y representativos del grupo de estudio o los que entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (muestreo bola de nieve). Dentro del contexto de esta investigación, los profesores de artes visuales, tanto los de enseñanza básica y media, son los individuos más representativos e idóneos dado el problema de investigación planteado. Junto a este criterio hemos incluido un segundo que corresponde al muestreo de variación máxima, el cual busca captar la mayor extensión de las propiedades de los individuos, para así lograr un conocimiento tanto horizontal como vertical del grupo de estudio. Para esto escogimos tres propiedades que definen las características fundamentales del grupo de estudio. Estas son: a) Título profesional (profesores generales y especialistas), b) Nivel socioeconómico del establecimiento (Bajo y medio bajo y medio), c) Edad (mayores y menores de 37 años).

La primera propiedad tiene relación con el hecho de que en nuestro país, los profesionales de la educación habilitados por el Estado para enseñar artes visuales son un grupo heterogéneo de profesores que, comúnmente, poseen un título de profesor en educación básica o en artes plásticas. La segunda propiedad se relaciona con las características estructurales de la educación municipal, que expresa una mayoritaria concentración de la población escolar proveniente de los sectores bajos y medios bajos de la comuna de Valparaíso. Por último, la tercera propiedad vinculada con la edad de los profesores, buscó generar una diferencia cualitativa entre profesionales jóvenes (Menores o igual a 37 años) y adultos (mayores o igual a 38 años) para conocer las diferencias generacionales sobre la reforma curricular de los años 1996-2002. Se optó por esta división entre jóvenes y adultos, en cuanto se calculó la edad de un recién egresado de pedagógica al año 2002, considerando que mayormente los estudiantes egresan de la universidad a los 25 aproximadamente; por ello, a la fecha del estudio, se optó por una edad divisoria en los 35 o 36 años; la diferencia restante se resolvió en función de los casos que aceptaron ser parte de este trabajo.

Cada una de estas propiedades buscó captar la extensión máxima de las representaciones cuidando la profundidad en cada uno de los subgrupos. El siguiente cuadro resume lo expuesto:

Tabla 2: Muestra del estudio

Título profesional	NSE de los Alumnos/a del establecimiento	Bajo y medio bajo	Medio
	Edad		
Profesores/a Generales	= o > 37 Años	2	2
	= o < 38 Años	2	2
Profesoras/e especialistas	= o > 37 Años	2	1
	= o < 38 Años	1	2
		7	7 =14

Fuente: Elaboración propia

El trabajo de campo se inicio el día 10 de octubre del año 2009 y finalizó el 21 de abril del año 2010. Durante este periodo, se realizaron 14 entrevistas, las que posteriormente fueron transcritas y analizadas en el programa Atlas ti.

3.4 Técnicas de Producción de Datos

Según Vela, F. (2008) la entrevista semi estructurada se destaca por realizar una combinación entre las características de los formatos estructurados y los no estructurados, y su propósito principal es subsanar las limitaciones que ciertos grupos sociales tienen para acceder a una entrevista. Por lo tanto, las entrevistas semi-estructuras buscan solucionar la escasez de tiempo de los entrevistados a través de un diseño flexible y, junto a ello, la necesidad de profundizar libremente en los temas propuestos. A nuestro juicio, los profesores constituyen un caso ejemplar de esta situación, dada la escasez de tiempo que éstos tienen, los reiterados requerimientos de los que son objeto en su contexto escolar y la necesidad de optimizar el tiempo que se entrega a la investigación.

En nuestro caso, las entrevistas fueron realizadas mayoritariamente fuera del aula, tanto en los mismos establecimientos y en la sala de profesores y solo en un caso en el hogar del

entrevistado. Lo que se buscó en cada una de ellas fue crear un espacio comunicativo de confianza y de reflexión sobre dinámicas comunes de clases, recreos, planificación, etc. A través de ella nos interesó conocer la experiencia vicaria de los profesores, enfocando nuestros esfuerzos en las dimensiones cotidianas del trabajo escolar, tales como materiales pedagógicos, espacios físicos, propósitos, historia de la asignatura, reforma curricular, etc. Cada uno de los temas fueron enumerados en una pauta de preguntas, previamente examinada por el profesor guía. El objetivo central de enfocar el trabajo empírico en esta dirección, estuvo en coordinar el esfuerzo de la investigación en temáticas comunes del qué hacer pedagógico, asumiendo que es desde este hacer cotidiano en donde emerge el pensamiento práctico, relevante en esta investigación. Por esto, elegimos dejar para otra investigación, el profundizar en los conocimientos específicos o disciplinares de cada una de las especialidades consultadas (generales y especialistas), bajo la convicción de que es en las dimensiones del campo representacional -o en las acepciones subjetivas más profundas- en donde se debe enfocar el trabajo investigativo, con el objeto de relacionarlos con las exigencias de nuevo curriculum oficial y el contexto socioeconómico en el cual se desarrollan las representaciones de los profesores.

3.5 Técnicas de Análisis de Datos

El análisis de contenido es una técnica para leer e interpretar los contenidos de toda clase de documentos, especialmente los escritos. Dentro de técnica de análisis existen dos tipos: a) el análisis de contenido de textos propios y b) los textos espontáneos o previamente orientados a su análisis. En nuestro caso, esta segunda técnica se adecua a nuestra investigación debido a que el texto producido a través de la transcripción de las entrevistas tuvo por objeto el análisis de sus contenidos y la construcción de los significados y valorizaciones de los profesores. En este sentido, el análisis de contenido nos permite explorar los temas propuestos por esta investigación y nos permite descubrir tópicos emergentes señalados por los entrevistados. Junto a ello, -y de mayor importancia- esta técnica nos permite reducir la información recopilada y construir las representaciones comunes al grupo de estudio y los significados

diferenciadores. Por tanto, consideramos útil esta herramienta de análisis ya que nos permitirá explorar en el “núcleo central” de las temáticas propuestas.

Para Olabuenaga, J. (1996, p.192-192) existen cinco puntos a tener presentes en este análisis:

- El análisis de contenido se basa en la lectura como instrumento de recogida de información; lectura que debe realizarse de modo sistemático, objetivo y replicable. En este sentido, la metodología de esta técnica es semejante a cualquier otro método de análisis de datos.
- El análisis de contenido se basa en una lectura sistemática, es decir, científica y puede llevarse a cabo tanto en el paradigma cualitativo como el cuantitativo.
- La inferencia es su elemento central. Dentro de esta se pueden extraer características personales o sociales de los autores, tales como su status social, nivel cultural, perfil ideológico, etc.
- Por otro lado, esta técnica analítica, a diferencia de la información “observada” o “escuchada”, permanece físicamente, a pesar del paso del tiempo de su creación y queda separada de su autor.
- A su vez, esta técnica puede adquirir tres enfoques: en primer lugar, un enfoque relacionado con el análisis cuantitativo de medios periodísticos. En segundo lugar, un enfoque unido a la tradición semiótica y la crítica literaria. O, un enfoque narrativo, que analiza el contenido del discurso, basado en los postulados de la escuela crítica, el postmodernismo y el constructivismo. En nuestro caso, hemos asumido una perspectiva relacionada con los postulados de la Escuela Crítica. Por tanto, nuestro análisis estuvo constituido por los conceptos de esta corriente de pensamiento y nuestros esfuerzos estuvieron dirigidos en poder demostrar empíricamente sus aportes y, si es posible, contribuir a la especificación de sus dimensiones.

En términos operativos, se trabajó en base a una lectura sistemática de las entrevistas, construyendo las primeras sub-categorías de análisis, cercanas al relato de los profesores. Posteriormente, y en base a la comparación de éstas escogimos agrupar y condensar las sub-

categorías, con el objeto de lograr un mayor nivel de análisis. Finalmente, y luego de relacionar las categorías generales construidas y los relatos de los profesores, se opta por seleccionar las más generales y las que logran entregar una mirada global a las representaciones de los profesores; en este punto, nos basamos en las recomendaciones de Araya (2002. p 71-73), quien manifiesta la relación entre ésta estrategia metodológica para construir los núcleos figurativos y la teoría de representaciones, basados en los postulados de la Grounded Theory.

3.6 Calidad del Diseño

Para asegurar la calidad del diseño, nos guiaremos con los criterios presentados por Valles, M. (2003), estos son credibilidad, transferibilidad y dependibilidad. El primer criterio lo cuidaremos con la explicitación de la duración, tiempo y lugar de las entrevistas. El segundo criterio será resguardado en el sentido de cumplir lo proyectado, en nuestro caso, explorar en las representaciones de los profesores. Para garantizar el tercer criterio, incorporaremos la pauta de entrevistas, el audio y las transcripciones de cada una de estas.

3.7 Condiciones Éticas

La condición ética de esta investigación social radica en su carácter profesional. En ésta la búsqueda de conocimiento se relaciona con el respeto a la integridad de las personas que abren su experiencia vital para los propósitos de esta investigación. Por ello, se protegió el anonimato de cada uno de los participantes. De esta manera el uso de la información es fuente de valor por provenir de seres dignos de aprecio y reconocimiento en su integridad humana.

Capítulo 4: Análisis de las Representaciones de los Profesores/as de Artes Visuales.

“Los sufrimientos del genio y su valor. El genio artístico quiere producir satisfacción, pero si se eleva a un grado muy alto, le falta fácilmente persona a quien producirla: ofrece manjares sabrosos, pero que el paladar, poco delicado, no saborea. Y como es natural, esto imprime en él, según las circunstancias, o algo patético, o algo conmovedor, o algo ridículo, toda vez que en el fondo no tiene ningún derecho para obligar a los hombres a saborear el placer. Su pífano suena... pero nadie quiere bailar... ¿hay en esto algo de trágico? Y, sin embargo, ¿quién sabe si es así!...”

Humano demasiado humano, Friedrich Nietzsche (1986, p. 60).

Introducción

En el siguiente capítulo profundizaremos en el análisis de las representaciones de los profesores de artes visuales. De las 14 entrevistas que se realizaron, 5 fueron hechas a hombres y 9 a mujeres. Esta selección intentó acercarse cualitativamente al mundo social de profesores el cual presenta –entre otras tendencias- una mayoritaria presencia femenina. Según datos del CIDE (2006) del total de docentes que trabajan en el sistema municipal, un 81.5% son mujeres y tan solo un 18% es hombre. En nuestro caso, intentaremos recoger esta tendencia en el análisis y selección de los casos. El siguiente cuadro describe las diferentes dimensiones que hemos considerado relevantes.

Tabla 3: Nombres de los Colegios, nivel socioeconómico, frecuencia y sexo de profesores entrevistados.

Colegios	Nº Profesores	Hombre	Mujer	NSE Colegio
Colegio México	2		2	Bajo y Medio Bajo
Liceo Eduardo de la Barra	2	1	1	Medio
Colegio Técnico Profesional Barón	1		1	Bajo y Medio Bajo
Colegio Pacifico	1		1	Bajo y Medio Bajo
Colegio Argentina	1	1		Medio
Liceo Marítimo	1	1		Bajo y Medio Bajo
Colegio Alemania	2		2	Medio
Colegio República del Uruguay	1	1		Bajo y Medio Bajo
Liceo Pedro Montt	1	1		Bajo y Medio Bajo
Escuela Montedónico	1		1	Bajo y Medio Bajo
Colegio Gaspar Cabrales	1		1	Medio
Total	14	5	9	

Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, la educación pública municipal de la ciudad de Valparaíso se destaca por concentrar a la población escolar de más bajos recursos económicos y culturales.⁸ Y esto en correspondencia con la segmentación socioeconómica que posee el sistema educativo chileno en su conjunto (Bellei & Huidobro, 2003). Este elemento contextual debe estar constantemente presente en el desarrollo del análisis, ya que es desde este escenario social en donde se desarrollan los contenidos específicos de las representaciones de los profesores de artes que a continuación presentaremos.

Además, como ya está mencionado en nuestra propuesta metodológica, el grupo de profesores seleccionados está compuesto por ocho profesores generales y seis especialistas. La principal razón que motivo esta elección radica en conocer, de modo general, la mayor extensión del ciclo de enseñanza en el área de artes visuales y no concentrar los esfuerzos del trabajo empírico solamente en un nivel escolar, ya que con ello, se perdía la posibilidad de obtener información sobre el conjunto de la trayectoria de la asignatura en el sistema. Teniendo en consideración lo anterior presentamos en mayor detalle algunos aspectos relevantes de los casos seleccionados.

En primer lugar, es interesante constatar en base a esta investigación la heterogeneidad de profesionales que desarrollan la asignatura de artes visuales. Si bien el requisito de tener conocimientos pedagógicos sigue vigente (aun cuando existen iniciativas por abrir la labor docente a todas las profesiones) ésta se expresa en dos conjuntos; por un lado, a los tradicionales profesores de general básica habilitados para enseñar el conjunto de asignaturas, se suman –entre otros- los profesionales de educación parvularia que han adquirido las habilidades y certificaciones para desempeñarse en algún nivel básico. En un caso, tenemos la certificación de un profesional en el nivel básico, por ejemplo, el “NB1” que va desde el 1º a 4º año de enseñanza básica. En un segundo conjunto, tenemos los casos de profesores de enseñanza media, en que co-existen profesionales de las artes, con formación en pedagogía y otros con formación en licenciatura en artes.

⁸ En su mayoría, los colegios municipales del país agrupan a los sectores socioeconómicos bajos y medios bajos. Consultar en la página Web: www.simce.cl

En tercer lugar, esta heterogeneidad se observa también en las instituciones formadoras de profesores: en un gran polo, las Universidades Estatales, Derivadas y Tradicionales y, en menor medida, las Universidades Privadas. Veamos estos aspectos en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Título Profesional y Universidad de los entrevistados.

	Prof. general básica con licenciatura en educación	Prof. estado en Artes Plásticas	Licenciatura en Artes	Educación Parvularia mención NB1	Total
U. de Playa Ancha	6	3	-	-	9
U. Católica del Norte	-	1	-	-	1
U. Católica de Valparaíso	1	-	1	-	2
U. del Mar	-	-	-	1	1
U. de Chile	-	-	1	-	1
Total	7	4	2	1	14

Fuente: Elaboración propia

Considerando lo antes señalado, podemos esperar que la marcada feminización del gremio de profesores, su vinculación profesional con los sectores escolares más deficitarios del sistema de enseñanza y, especialmente, su actual heterogeneidad –tanto profesional y su formación inicial- son variables de contexto que nos permitirán comprender con mayor profundidad sus representaciones y contenidos específicos sobre las artes visuales. Al contrario, sin esta caracterización general del escenario en el cual se producen las creencias, las prácticas y valorizaciones pedagógicas.

4.1 Evaluación de la Formación Inicial: Desvinculación entre la Formación profesional y la práctica pedagógica.

En primer lugar, a los profesores se les invitó evaluar su formación, intentando conocer cuál era la relación que estos observaban entre su experiencia universitaria y el desarrollo del trabajo docente. En general, es posible detectar una serie de categorías, sin embargo, a nuestro juicio, el núcleo central radica en una dicotomía entre la **Teoría/ Práctica**. Sistemáticamente se le asigna a la formación inicial una diferenciación entre dos mundos, por un lado, a la universidad, se le comprende como una institución social en la cual el profesor se empapa de una serie de conocimientos eminentemente “teóricos”, abstractos. Por otro lado, el trabajo pedagógico se le asigna una categorización “práctico”. En general, se distingue el qué hacer

profesional como un área de la práctica docente y, al contrario, el qué hacer formativo como un área de la incorporación de conocimiento teórico. Junto a ello, se manifiesta una valorización de la práctica más que lo teórico, incluso, se pierde el sentido de este aspecto en la práctica docente. Por ejemplo, la profesora (P7) nos indica:

“Bueno, la universidad es muy poco, muy poco en cuanto a después a la realidad, la universidad te pasa más teoría, te prepara muy poco” (Entrevista N° 7; Adulto; Hombre; Profesor General; Colegio República de Argentina)

Junto a lo anterior, la valorización positiva como negativa domina en las entrevistas analizadas tanto para profesores generales o especialistas. La categoría positivo designa el valor a la formación inicial en relación al actual trabajo pedagógico. A la inversa, la categoría negativa designa el valor atribuido a la formación inicial en relación a la práctica pedagógica. En general, se encontraron 5 entrevistados que valoraron positivamente su paso por la universidad y, al contrario, 9 entrevistados la valoran negativamente. Por ejemplo, tenemos el siguiente caso:

E: ¿Cómo evalúa Ud. lo que recibió en la universidad y su vinculación con la Escuela?
P3: Hay cosas que no aproveche de la Universidad, eso es cierto, pero en general la educación no me aportó mucho
E: No le aportó mucho
P3: No, yo me he dado cuenta que he aprendido a ser profesor en el aula, por mí mismo también ya, y muy poco recuerdo de la Universidad en realidad” (Entrevista N° 3; Joven; Hombre; Profesor especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

Lo relevante de estas distinciones es que, según nuestro análisis, estos sentidos nos sugieren una relación entre las instituciones formadoras de educación superior, dentro de las cuales las con mayor prestigio social, por ejemplo, la Universidad de Chile, Universidad Católica del Norte, son valoradas positivamente por un grupo de los profesores entrevistados en tanto la “teoría” o la formación si tiene un sentido en el que hacer pedagógico. Por otro lado, los profesores que valoraron negativamente su institución formadora, por ejemplo, la Universidad de Playa Ancha y la Universidad Católica de Valparaíso, lo argumentaron en función de la irrelevancia de la teoría en el contexto de desarrollo profesional. Veamos con mayor detalle estas dimensiones.

4.1.1 Categorías de los profesores especialistas e Instituciones formadoras: Seguridad, Confianza y Faltas de la formación.

Para el caso de los profesores especialistas es posible observar una división entre quienes valoran positiva y negativamente su paso por la universidad. Un primer subgrupo valora positivamente su trayectoria de pre-grado: se señala, en general, que la teoría pedagógica recibida, las prácticas entrenadas y las técnicas artísticas aprehendidas son relevantes para su desarrollo laboral. Ahora bien, esta afirmación también es matizada por algunos integrantes de este subgrupo, ya que se reconoce que el trabajo pedagógico en la Escuela y Liceo propiamente tal aporta dimensiones específicas que solo pueden ser desarrolladas en el día a día, por ejemplo, la gestión de relaciones con los alumnos, la administración de recursos reales, la experimentación de problemáticas sociales y las exigencias en planificación. En síntesis, es posible generalizar en este subgrupo una confianza y seguridad común en torno a la formación inicial recibida y su relación con la práctica pedagógica. Veamos el siguiente relato:

“La formación de la carrera, en esto que te decía, era bastante buena te complementa los ramos de la especialidad, los ramos de la malla curricular que como te comentaba anteriormente teníamos la oportunidad de interactuar con las demás carreras y no solamente en la parte pedagógica y formativa... Entonces mi paso por la universidad, en la formación de mi carrera fue, yo lo encontré bastante bueno. Había, era teórico y práctico teníamos varios talleres.” (Entrevista N° 2; Adulta; Mujer; Profesora especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

Junto a lo anterior, existe un segundo subgrupo de especialistas que valoran negativamente su formación, señalando entre otras razones la falta de recursos, la ausencia de profesores en clases y las dificultades que producían las movilizaciones estudiantiles las que impedían el desarrollo de las clases. Por lo anterior, es posible observar una especie de carencia auto-percibida en torno a la formación, en comparación a otras instituciones. Esta carencia auto-percibida se vincula con estrategias individuales para hacer frente a las faltas que la formación inicial dejó en ellos. En términos generales, podemos concluir que en este subgrupo existe una ausencia o falta auto-percibida, lo cual dejó un sentimiento de frustración, no obstante, se genera una acción de compensación, de búsqueda individual de compensar aquella falta formativa.

“...lo que tiene que ver con los ramos artísticos para el desarrollo de la carrera no, faltaban, no venían, pasábamos en paro, no, fue caótico la Universidad, no tengo buenos recuerdos yo.

E: ¿Y cómo ha suplido esa experiencia, ya dentro de trabajo?

P3: Investigando por mí mismo, adquiriendo material, comprando herramientas, ensayo y error, antes de traer una actividad la pruebo primero yo, es súper desgastante pero es la única manera. En cuanto ha evaluación también yo he ido probando desde que salí de la carrera yo he ido modificando las herramientas de evaluaciones, he ido formas, distintos estilos hasta llegar a una que hoy en día ha nacido producto de mí y no algo que me hayan enseñado en la Universidad. (Entrevista N° 3; Joven; Hombre; Profesor especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

El siguiente cuadro resume lo señalado:

Tabla 5: Universidad y valoración a la formación inicial

Profesores Especialistas	Teoría (Universidad)	Práctica Pedagógica (Trabajo)
Subgrupo 1: FI Positiva	U de Chile U. Católica del Norte U. Católica de Valparaíso	Confianza
Subgrupo 2: FI Negativa	U. de Playa Ancha	Falta Acción individual

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Categorías de los Profesores Generales.

Para el caso de los profesores generales también hay personas que valoran positiva y negativamente su trayectoria formativa. Por ejemplo, el subgrupo 3 que valora positivamente su formación inicial, se destaca el único caso de la profesora (P5) quien señala el carácter riguroso y disciplinado que poseía la antigua escuela normalista para formar profesores. A su vez, está presente el caso de una profesional del sector privado, de reciente historia en el sistema de educación superior chileno, quien valora positivamente su paso por la universidad. En esta, es relevante destacar la argumentación esgrimida, en la cual la coherencia entre la formación recibida y las políticas educativas exigidas, son la base para dar un valor positivo a la formación. En sus palabras:

“...debo ser sincera en un comienzo por entrar a estudiar en una universidad privada igual pensaba yo que no iba a ser tan buena la educación que me entregaban. Pero me equivoqué o sea por lo menos el año que yo estuve estudiando en la u del mar... allá te enseñan todo como un tema como constructivista...” (Entrevista N° 11; Joven; Mujer; Profesora general; Colegio Alemania).

Por otro lado, el subgrupo 4 que valora negativamente su formación inicial, señala el carácter “teórico” de la universidad y su desvinculación con el mundo de la enseñanza la que, sin embargo, no se manifiestan estrategias de compensación para subsanar esta insuficiencia.

“No, no, la universidad te enseña a ser profesor en un colegio que tenga todos los recursos, que donde sean todos los niños inteligentes, donde no haya ninguno con problemas de aprendizaje ni con necesidades educativas especiales, no te prepara pa ese tipo de profes, no, te prepara pa un colegio ejemplar, un colegio con plata, alumnos top entonces no hay una vinculación.” (Entrevista N°6; Joven; Mujer; Profesora General; Escuela México)

En síntesis, el siguiente cuadro resume lo anteriormente señalado:

Tabla 6: Universidad y valoración de los profesores generales a la formación inicial

Profesores Generales	Teoría (Universidad)	Práctica (Trabajo)
Subgrupo3: FI Positiva	U de Playa Ancha U. del Mar	Normalista Teoría constructivista
Subgrupo 4: FI Negativa	U. Católica de Valparaíso U. de Playa Ancha	Desvinculación

Fuente: Elaboración propia

Interpretando lo antes comentado, nosotros nos preguntamos ¿por qué se produce esta división entre profesores que poseen una confianza y valoran positivamente su formación inicial y, por otro lado, existen profesores que observan una desvinculación y lo valoran negativamente? En primer lugar, nos parece interesante caracterizar el modo en que los profesores se representan la formación inicial: los datos parecen señalar un foco común, que es un juicio evaluativo y crítico sobre la formación recibida, sea esta valorada positiva o negativamente. Y, además, parecía existir una creencia bastante extensa entre los entrevistados en la que se pierde el sentido del proceso formativo en función de la realidad escolar. Considerando lo anterior, nos parece estar muy cerca de los resultados obtenidos por Cox (2008), Raczynski & Muñoz (2007) y, en el caso de las Artes Visuales, por Marín & Benítez (2008).

En segundo lugar, nos parece interesante proyectar estas diferencias en el modo de representarse la formación inicial, considerando la heterogeneidad del sistema de educación superior y, en particular, el conjunto de instituciones formadoras de profesores en el país, las

que podrían estar creando una diferenciación social y valorica entre los profesores responsables de la asignatura de artes visuales, en relación a la pertinencia o actualización del proceso formativo de profesores y el trabajo docente.

A su vez, es relevante recordar el hecho de la diversidad de instituciones formadoras de profesores en artes visuales, sea para la educación general o especializada. En términos específicos, a nuestro juicio, esta situación podría plantear una problemática central para la acción educativa organizada por el Estado; existe la posibilidad de que esta condición sea una dificultad sistémica para llevar adelante los propósitos valóricos y culturales del Estado dado la alta heterogeneidad de la formación inicial y, además, la alta autonomía de las escuelas formadoras de profesores, podría ser uno de los factores que podría estar produciendo una fragmentación del qué hacer pedagógico y, por tanto, reduciendo las posibilidades de homogeneidad para lograr los fines posteriormente exigidos. Esto se ha traducido, por ejemplo, en las dificultades para organizar un modelo común y evaluar nacionalmente la formación de profesores, por tanto, en la capacidad de intervención del propio Estado en aquellas instituciones deficitarias en función de los parámetros generales que debiera tener esta formación. En este sentido, el caso de las artes visuales, se presenta como un caso ejemplar de la descoordinación entre las señales que está entregando el campo cultural en lo profesional, las escuelas de formación de profesores y las exigencias del propio sistema de enseñanza.⁹

En síntesis, a nuestro juicio se estaría desarrollando un cierto consenso entre los especialistas en que el Estado tenga una mayor iniciativa en materia de regular el conjunto del sistema universitario y, en particular, las escuelas de formación de profesores, estableciendo parámetros o criterios comunes, tanto en enseñanza básica y media, para la enseñanza general como de las artes visuales. Con ello, es posible mejorar la relación entre las políticas de

⁹ “Uno de los fenómenos más evidentes y característicos de la escena artística nacional es la sobreoferta de carreras de formación general de calidad altamente heterogénea. A nivel nacional existen diecisiete carreras de licenciatura en Artes Visuales y ocho carreras de pedagogía en Artes Visuales, lo que se complementa con la aún pendiente incorporación del área de artes visuales al sistema de certificación de la educación superior. La proliferación de carreras, como se ha planteado en reiteradas ocasiones por el medio artístico, obedece a criterios más comerciales que educacionales y en gran parte se debe a crecientes ofertas provenientes de universidades privadas que han abierto una gran cantidad de escuelas de arte en la última década. Por otro lado, a falta de certificación, no hay cómo asegurar la continuidad y el apoyo a las escuelas de excelencia. Esto implica problemas de sustentabilidad de los artistas (y profesores de artes)... que deberán enfrentarse a la ausencia de campo laboral”. (Consejo Nacional de la cultura y las artes. “Política de fomento a las artes visuales: 2010-2015”. Chile, p. 14). Ver en: http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/11/politica_artesvisuales.pdf

reforma educativa-curricular y los perfiles de los profesores que, finalmente, llevarán adelante estas nuevas exigencias.

4.2. Los quehaceres pedagógicos comunes de los profesores en artes visuales.

4.2.1 Continuidad de las prácticas pedagógicas tradicionales: Dibujar y pintar.

En segundo lugar, quisimos explorar en las prácticas pedagógicas comunes realizadas por los profesores. En general, logramos detectar para la mayoría de los profesores realizan actividades pedagógicas relacionadas con el dibujo y la pintura. Esto indica, a modo general, que las nuevas exigencias curriculares relacionadas con el conocimiento de nuevas estrategias de expresión, tales como la danza, la arquitectura, el diseño, el teatro, el conocimiento de la historia del arte y el cultivo de la apreciación de obras están ausentes en las aulas de la educación municipal de la ciudad de Valparaíso, existiendo una continuidad de las actividades tradicionales del arte en el sistema escolar.

En una primera línea de análisis, es posible relacionar estas actividades tradicionales de la práctica docente con las denominadas *efemérides*, las que consisten en la conmemoración de fechas oficiales de relevancia tanto para el mundo laico, militar y religioso del país. Dentro de ellas observamos que los profesores participan activamente en esas fechas cumpliendo importantes funciones en la organización y en la presentación de los trabajos de los alumnos. Por ejemplo, la conmemoración del “Otoño”, “La Semana santa”, “El mes del Mar”, “Las Fiestas Patrias”, “El día de la raza”, “La navidad”, etc. son actividades recurrentes en las imágenes de algunos de los profesores entrevistados especialmente los sobre 37 años (P2 y P13). De hecho, observamos que estos hitos marcan una regularidad del trabajo profesional de los profesores quienes saben y planifican –en algunos casos- su trabajo en función de aquellos hitos.

Nuestra interpretación radica en observar una fuerte tendencia conservadora en las prácticas pedagógicas de los profesores, hecho explicable, por un lado, a los sentidos culturales que se asigna a ésta, a pesar de los cambios propuestos por la reforma curricular, dirigidas a diversificar la experiencia artística escolar. Por ejemplo, en el aspecto del

conocimiento de la historia del arte una profesora señaló que los paros de profesores son una causa relevante para interrumpir el trabajo teórico con los alumnos (P14) y la profesora (P6) señala la dificultad que tiene para enseñar abstracciones artísticas debido a la situación deficitaria que poseen los alumnos en materia cultural. En otras palabras, sobre este último punto, los alumnos no comprenden o no se interesan en el conocimiento de la historia del arte dado que, según la interpretación de la profesora, estos prefieren las actividades prácticas:

“...ahora el tema de las pinturas o expresiones artísticas de otras personas es difícil porque ellos no tienen un nivel cultural alto, entonces si le va mostrando a lo mejor alguna imagen del Dalí o del cómo se llama, del Picasso pero como bien una pinceladita a ellos les gusta trabajar, ellos hacer sus cosas entonces... yo les he mostrado imágenes, el tema de la naturaleza muerta y cosas así pero a ellos les gusta hacer sus presentaciones” (Entrevista N°6; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

En este punto es importante destacar el “pensamiento justificador” de la profesora general en relación a sobrevalorar las actividades prácticas por sobre las teóricas. Más bien, pensamos que la escasa preparación académica en el área por parte de los profesores generales –hecho más bien sistémico que personal- y la ausencia de apoyo pedagógico especializado en el área –déficit atribuible a una desvalorización del área por parte de las autoridades- son factores relevantes para comprender esta tendencia a racionalizar un desconocimiento pedagógico-artístico y una escasa tendencia a variar las pautas culturales tradicionales para la enseñanza del arte.

Para el caso de los profesores especialistas, la situación varía, en función de los propios recursos pedagógicos y artísticos que poseen en el área. Como lo hemos señalado, el foco o núcleo de las representaciones se distribuye en las deficiencias del contexto escolar para asumir o entender los propósitos del arte. En este sentido, el trabajo teórico de conceptos plásticos y visuales, la visita a espacios culturales y la exploración en nuevos materiales y técnicas, se encuentra limitado –según los profesores- por los límites que impone las posibilidades reales de los alumnos para acceder a estos bienes, por el tiempo pedagógico real asignado por la autoridad a la asignatura y por el desinterés de los alumnos, aspectos que si bien restringen el accionar de los profesores, manifiestan también una consolidación de una rutina o regularidad en torno a lo posible de realizar y no de exploración de nuevas opciones o experiencias, a lo menos en los casos analizados.

A modo de conclusión, podemos interpretar estos hechos a partir de la continuidad de representaciones tradicionales sobre la práctica docente en artes, especialmente en enseñanza básica y de representaciones enfocadas en las restricciones que existen en el ambiente escolar para llevar adelante las nuevas exigencias. En este punto es importante realizar una distinción entre los niveles educativos: en enseñanza básica la tradición se vincula con un cuerpo de conocimientos útiles de los profesores y de larga data, los que posiblemente estén vinculados a la historia de las artes en el sistema de enseñanza chileno (Errázuriz, 1994), manteniéndose un carácter técnico, decorativo y, posteriormente, plástico. Ahora bien, pareciera ser que las representaciones que se enfocan en las restricciones del contexto escolar, más acentuadas en la enseñanza media, sean de reciente data. Por tanto, lo que estamos planteando, es que observamos procesos históricos y culturales de larga data en la mantención de prácticas pedagógicas. En este punto, sería interesante explorar más en la posible relación entre la existencia de un núcleo figurativo tradicional/restrictivo y los procesos de reproducción cultural.

4.2.2 Materiales y técnicas comunes: recursos fáciles de obtener.

Al momento de consultar a los profesores sobre los materiales y técnicas comúnmente utilizadas y enseñadas se destaca, por un lado, el uso de materiales “desechables”, de fácil acceso para los alumnos y, junto a esto, el despliegue de recursos pedagógicos que no pongan en tensión a los alumnos, en particular, su situación socioeconómica deficitaria. En este sentido, existe una especie de comprensión compasiva de la situación de los alumnos, sin intentar variar en las exigencias o a lo menos, en pocos casos se dio la posibilidad de buscar recursos pertinentes a la situación de vulnerabilidad de los alumnos, más allá de buscar resolver el problema del poco valor de los recursos que eventualmente podrían traer los alumnos. En otras palabras, si bien la estrategia de comprensión compasiva de la situación vulnerable de los alumnos resuelve la tarea específica en torno a las artes, no resuelve el valor atribuido en general a los productos o materiales de desecho o obtenidos en la cotidianidad de vida familiar.

Los materiales generalmente usados por los profesores generales son las témperas (P11), soportes computacionales como power point para la enseñanza de las tendencias artísticas (P14), la hoja de block, pegamento, revistas varias, regla, lápices de cera, témpera, cepillo de dientes, fideos, cartulina, sémola, tiza, corrector, papeles (P6), lápices de colores, grafito, plasticina (P5), material desechable (P7 y P13) hojas, porotos, papel lustre, flores (P10). Junto a esto es importante destacar la representación que la profesora (P6) manifiesta en torno a la problemática económica al momento de solicitar materiales:

“además tampoco uno les pide cosas caras o sea es como material de desecho prácticamente ¿me entendis? yo tengo un... una o sea, realizo algo que el día Lunes les pido \$100 y eso sirve pa comprar desodorante ambiental, shampoo, pasta de dientes, o sea jabón, pasta de dientes, materiales que ocupemos ¿me entendis? por ejemplo pasta de... betún de zapatos, papel de aluminio, fideos, sémola, cosas así o...” (Entrevista N° 6; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

Los materiales generalmente usados por los profesores especialistas son el papel, lápiz tinta y grafito, como herramientas fundamentales siendo el lápiz tinta de difícil acceso para los alumnos (P8), greda (P12), block, acuarelas, lápices de colores y grafito (P3), lápices de colores, témpera recortes, pegamento, tejido, todos materiales “*fáciles de conseguir con la abuelita*” (P9) y lápiz pastel (P2).

Por otro lado, se destaca -en el caso de los profesores generales- el uso de técnicas de enseñanza vinculadas a una representación sobre la “*libertad*” en la producción artística de los niños, es decir, a la espontaneidad del trabajo de los alumnos y, por otro lado, a las “*manualidades*”, es decir, al trabajo práctico, útil, ambos como ejes del trabajo artístico.

Las técnicas trabajadas por los profesores generales son la técnica de la lana (P11), el concepto de mosaico (P14), técnicas de mezclar materiales, lana con género, hoja con papel y hacer cajas de té (P6), técnica “*libre en relación a las experiencias o habilidades que ellos puedan tener*” (P7).

Para los profesores especialistas, si bien existe una continuidad de las resistencias que produce el ambiente escolar a su labor profesional, existe una mayor variedad y búsqueda de materiales y técnicas que permitan desarrollar los objetivos de aprendizaje señalados en el curriculum oficial. Por ejemplo, la enseñanza del estencil y collage (P4), las degradaciones de colores, la enseñanza del concepto de percepción y la intención de trabajar en relación a los

objetivos “*programa*” (P2), manifiestan una actitud más favorable a los cambios de la reforma en el área, aunque con serias dificultades estructurales.

Ahora bien, retomando la situación de los profesores generales, podemos observar una práctica pedagógica tradicional, basada en la evaluación de los recursos deficitarios que poseen los alumnos de este sector educativo: estos, al provenir de los sectores bajos y medios bajos de la comuna, no son exigidos en traer materiales relativamente caros y, al contrario, en los casos que así se ha hecho, la protesta de los apoderados y la ausencia de materiales generan un escenario más bien de adaptación de los profesores a las condiciones sociales y económicas de los alumnos y sus familias.

Por último, la continuidad de prácticas y creencias basadas en la “espontaneidad” y en la “libertad” del alumno en tanto no es guiado por las exigencias del profesor y los objetivos de la asignatura, ha sido criticado (Errázuriz, 2002: 2006), desde el carácter ideológico de esta práctica y, más concretamente, en la falta de rigurosidad y preparación de los profesores para realizar esta asignatura. Esto, es especialmente visible en los profesores generales, quienes han logrado acumular una serie de técnicas y conocimientos que contienen una serie de cualidades que no han sido objeto de debate y profundización, de hecho se recurren a estos como un recurso pedagógico útil. En definitiva, pensamos que los conocimientos y técnicas agrupados en el concepto de “Manualidades” son una de los obstáculos para el logro de los actuales objetivos de aprendizaje de la asignatura, en su nivel básico.

En otras palabras, y retomando lo antes mencionado a propósito de una representación tradicional/restrictiva sobre el qué hacer en las artes visuales, el utilizar el recurso útil y probado podría ser uno –no el único- de los mecanismos de reproducción de una experiencia desactualizada y en contradicción con los cambios curriculares exigidos.

4.2.3 Evaluación del arte escolar: entre la Moralización inicial y las dificultades para la evaluación de procesos y resultados.

Para Errázuriz (2002) una de las creencias que más ha influenciado en esta materia ha sido la valoración que la autoridad educativa le ha asignado a la asignatura a lo largo de la historia del sistema de enseñanza. En otras palabras, cuando la asignatura ha sido considerada optativa

para la aprobación de la promoción anual, el valor de la asignatura ha sido menor. Y a la inversa, cuando ha sido obligatoria convirtiéndose en un obstáculo para la aprobación de la promoción anual, la valoración ha sido positiva. En estos momentos, si bien la asignatura tiene una presencia y exigencia para la aprobación anual ésta continúa siendo baja en comparación a otras; a nuestro juicio, el carácter de la asignatura es principalmente instrumental.

Ahora bien, de las entrevistas analizadas se desprende un núcleo central: la evaluación del trabajo artístico está vinculado estrechamente a las dinámicas escolares de moralización de los estudiantes y, a su vez, las representaciones intentan alejarse de la histórica evaluación de la asignatura relacionada con la facilidad de lograr buenas notas.

Sobre el primer aspecto moralizador de la evaluación, los profesores generales se destacan por reforzar esta creencia moral con mayor énfasis. Por ejemplo para las profesoras (P1), (P6), (P7), (P13) y (P14) los elementos tales como a) la limpieza o higiene b) el orden c) la creatividad d) la responsabilidad de traer los materiales al colegio, e) la presentación del trabajo y f) no salirse de los márgenes son los criterios con los cuales se evalúa el arte escolar. Estos elementos, no tienen un vínculo con los nuevos criterios de evaluación artística propuestos con el cambio curricular, el cual se caracteriza por intentar profesionalizar la actividad evaluativa a través de la ponderación del logro de los objetivos de aprendizaje.

Tal como lo señalamos, el núcleo figurativo en torno a la evaluación en artes está unido al rechazo de la práctica histórica de la asignatura, la cual se vinculaba con la facilidad en el logro de altas calificaciones. Para dos profesores generales el trabajo de evaluación en torno a esta práctica se vincula a la exigencia del trabajo en clases, sea cual sea su contenido expresivo (P10). Es decir, una perspectiva productivista del hacer artístico escolar, en donde el resultado es más importante que el proceso creativo y crítico. Sin embargo, existen representaciones sobre la evaluación que se alejan de esta tendencia – para el caso (P14)- quien argumenta a favor de que el trabajo escolar artístico en sí es más sencillo que otras actividades de lectura y comprensión de literatura internacional o nacional, por ejemplo, leer “el Quijote” o “Francisco yo te amo”, por lo tanto, el logro de altas notas es una derivación de este poco esfuerzo. La co-evaluación (P5) y la crítica al proceso evaluativo (P11) expuesto -y con la propuesta de

evaluar los procesos artísticos- son dos dimensiones que están en la periferia del núcleo figurativo.

A diferencia de este núcleo moralizador por parte de los profesores generales, los profesores especialistas construyen un núcleo vinculado a la particular dificultad de evaluar el trabajo artístico y, a su vez, a las estrategias reflexivas, adaptativa o innovaciones que debieron realizar para hacer frente a esta exigencia escolar, considerando el contexto de alta vulnerabilidad social en el cual se desempeñan. Por ejemplo, los casos que interesan destacar son los profesores (P2) y (P3), ambos del Liceo Eduardo de la Barra. En ambos casos, se reconoce la dificultad de realizar la evaluación por medio de calificaciones, tanto porque no es enseñada en la universidad (P3.) como por la consciencia del castigo que se realiza a los alumnos que poseen dificultades particulares para realizar los trabajos en artes (P2).

Profundizando en el profesor (P3), este señala su trabajo personal en la elaboración de un instrumento de evaluación del arte escolar, el cual expresa una innovación pedagógica dentro de un entorno de dificultades:

“Como te dije... llevo siete años construyendo una herramienta evaluativa y aun así la sigo mejorando o cambiando o renovando. Entonces al momento de evaluar como no tienes una herramienta seria intentas no perjudicar al alumno o no tienes razones convincentes como para enseñarle al alumno de porqué se saco determinada nota. Entonces los profesores en definitiva de un seis para arriba. Y claro el alumno viene con esa mentalidad también desde la básica porque ah, ah “como si en la básica me sacaba puros siete”. Entonces yo en base a mí herramienta he visto las dificultades, las debilidades que tienen y se las resalto y se las voy describiendo, en cada hoja le voy señalando en qué se equivoco qué le faltó y qué puntaje que tiene cada uno de esos errores o de cosas buenas que tiene. Entonces ahí van entendiendo en qué se equivocaron” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra; Hombre).

Esta herramienta es ratificada por la profesora (P2), la cual, consensuada por el departamento de artes del liceo, tiene el propósito de evaluar el logro o no de conceptos plásticos. Por otro lado, en términos de proyectos el instrumento pretende evaluar el logro de objetivos. Esta cualidad del trabajo de evaluación, es decir, relacionada con el logro de objetivos de aprendizaje, es la principal novedad que destacamos de los profesores especialistas y que se encuentra presente en el resto de las entrevistas, pero con matices diferenciadores. Por ejemplo, para el profesor (P12) esta herramienta tiene la particularidad de “*retroalimentar*” el trabajo artístico, permitiendo observar los “*resultados*” efectivos y

“retroceder” o “reformular” algún aspecto del mismo. Todo este programa evaluativo, lo relacionamos, a la profesionalización que la enseñanza de arte ha desarrollado en los últimos años producto de la reforma curricular.

Sin embargo, este programa profesionalizado de la evaluación en artes tiene una serie de elementos que van enriqueciendo o modificando su aplicación dentro del sistema de enseñanza municipal. Por ejemplo, el profesor (P9) señala que al trabajar el proceso de evaluación a lo largo de varias clases, se observa a) la exigencia de explicaciones por parte de los apoderados de las bajas notas b) el sinsentido que para muchas alumnas tiene el trabajo artístico y c) la diferencia en tiempos de trabajo entre los colegios municipales y subvencionados, los generalmente son más extensos en los colegios municipales.

Muy cercano a estas características se encuentra lo señalado por la profesora especialista (P4) quien comenta que el trabajo de evaluación de artes lo comprende como “*la experiencia del éxito*”, relacionándolo con el proceso motivador que la profesora realiza sobre el trabajo de los alumnos. En otras palabras, el trabajo de re-forzar las prácticas cotidianas más elementales de los alumnos permitirá incentivarlos al trabajo en artes.

Por último destacamos al profesor (P8) en este tópico. El profesor, novicio del Liceo Marítimo señaló que uno de las principales dificultades que tuvo que hacer frente fue el “*relajo*” y poca disposición al trabajo artístico que los alumnos expresaban. El mecanismo con el cual se sirvió para modificar esta conducta fue el “*festival de rojos*”, el cual tuvo efectos en modificar aquella primera disposición escolar.

En síntesis, observamos dos líneas diferenciadas en esta materia: por un lado, los profesores generales, si bien han incorporado un lenguaje técnico en materia de evaluación de resultados, los criterios que son utilizados normalmente se vinculan a objetivos de moralización de los alumnos. Por otro lado, en el caso de los profesores especialistas, si bien es extensiva la práctica de evaluación de resultados, las dificultades que presentan los propios alumnos, el desinterés y el cuestionamiento a la labor del docente, tensionan la práctica evaluativa, situándola en una posición incómoda entre la gestión de las exigencias curriculares y las dificultades de un escenario adverso y, algunas veces, hostil. En este sentido, es

interesante dar cuenta de dos líneas de evaluación del trabajo artístico durante el ciclo escolar, las que nos plantea la incoherencia en lo que se refiere a la evaluación de la asignatura en el proceso escolar.

4.3 Representaciones sobre los propósitos de la asignatura: Descoordinación con los objetivos de aprendizajes y transformación en relación a la realidad escolar local.

Tal como lo señalamos en nuestra problemática, al observar empíricamente el proceso de institucionalización de la reforma curricular nos llevó a preguntar a los profesores sobre los propósitos que tiene para ellos el realizar la asignatura. Observamos que los objetivos de los profesores son, en general, diferentes a los exigidos por el curriculum, que son a) apreciación b) creación y c) conocimiento de la historia del arte). En general, observamos una fuerte vinculación de estos replanteamientos al contexto de pobreza, sobre-rendimiento y evaluación que predomina en el sistema educativo municipal. En otras palabras, los objetivos formales son re-interpretados y trabajados en relación a las concepciones que cada uno de los profesores posee sobre la asignatura. En este sentido, se pueden observar, por un lado, un relativo desconocimiento de los objetivos de planes y programas, especialmente en los profesores de enseñanza básica y, por otro, observamos ciertas prácticas de adaptación de los objetivos por parte de los profesores especialistas. Por último, se observan patrones culturales comunes de cómo abordar el trabajo escolar relacionados con una tradición en torno a la enseñanza de la asignatura.

4.3.1 Transformación de los objetivos de aprendizaje: la asignatura sirve para expresar los sentimientos de los pobres.

Esta representación la encontramos en tres casos de enseñanza básica (P1, P7 y P13) e implícitamente en el resto de las entrevistas, la que se relaciona con la expresión, por medio de las artes visuales y especialmente del dibujo, de los sentimientos de jóvenes vulnerados en sus derechos sociales y económicos. Por ejemplo, a la profesora (P1) se le preguntó cuales son los objetivos de enseñanza de la asignatura:

“...que canalicen los sentimientos en el arte porque creo que sirve harto sobre todo a los niños de alto riesgo...Unos la canalizan en el deporte, el arte es una forma...Y ha ellos sobre todo les hace falta eso. Ellos viven en un ambiente súper complicado. Mucho de ellos trabajan, están metidos en la droga, otros van a ser papas y la forma que tiene de botar su energía es peleando aquí en el colegio, dejan la escoba y qué les dijo en la hora de arte, aprovéchenla, los dejo escuchar música incluso. Están en su puesto trabajando, dibujando, pintando y se relajan... Pero eso es lo que busco en ellos que se desestrenen y que expresen lo que ellos sienten porque los dibujo, como los colores con los que ellos pintan los dibujos igual tiene un mensaje cachai. Eso lo aprendí en la Universidad. Los colores tienen un mensaje del estado de ánimo de los niños” (Entrevista N°1; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México)

Esta imagen terapéutica de arte escolar tiene importantes consecuencias para la reflexión sociológica sobre el pensamiento pedagógico, sus vínculos con el campo educativo municipal y la estructura curricular oficial. En primer lugar, señala un desconocimiento y descoordinación entre la nueva política curricular en artes y las representaciones de los profesores, hecho que nos hace preguntarnos, ¿cuál es el real impacto de una iniciativa pública en educación teniendo en consideración el vacío teórico de algunos profesores sobre sus propósitos? En segundo lugar, y considerando la formación inicial de los profesores, se destaca la influencia que ha tenido la psicología clínica, la cual ha nutrido el pensamiento social con categorías propias de esta disciplina. En este punto, quedaría por evaluar cuál ha sido el impacto que ha tenido esta interpretación sobre los alumnos y su situación de vulnerabilidad, tanto para su desempeño escolar y en el proceso de construcción identitaria. Sobre este punto, es interesante realizar una vinculación con lo que nos ha planteado Apple, M (1986) sobre el carácter esencializante y patológicas de las categorías o acepciones profundas de los educadores y la necesidad de reflexionar sobre ellas, en tanto tienden a consagrar normas o grupos sociales ya tipificados.

4.3.2 Transformación: la asignatura sirve para desarrollar la motricidad fina de los/as jóvenes.

Este propósito apareció en 3 profesionales (P1, P12 y P14). Lo central de esta imagen está en vincular los propósitos de la asignatura de artes y el desarrollo de las habilidades físicas básicas tales como coordinación, dedicación, concentración, fineza, etc. a través de la histórica práctica de las manualidades. Estas actividades pedagógicas han sido por mucho tiempo los verdaderos recursos que han contado los profesores generales para llevar adelante la asignatura y generalmente es valorado positivamente. Por ejemplo:

“Aparte que el arte en básica está muy vinculado al desarrollo motriz, ¿cachai? no al sentido tan artístico, no al sentido tan creativo, siempre está la creatividad de 1° a 8°, pero el cabro chico en arte tú de primera te preocupai de que el tipo sea capaz de poner un arroz al lado de otro arroz ¿cachai? porque eso es motricidad fina, como te encargai en educación física que el cabro aprenda a saltar ¿cachai?, en 2° no sé po, que pinte sin que se pase de los márgenes, en 3° que pinte sin pasarse de los márgenes con témpera ¿cachai? pero son puras cosas motrices, que aprenda a coser, en tecnología” (Entrevista N°14; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio Gaspar Cabrales).

Las manualidades junto a las efemérides, por otro lado, han sido consideradas por los teóricos de la educación artística como una práctica que distorsiona los objetivos centrales de la educación artística. Los recursos limitados y efectivos pedagógicos con que cuentan los profesores son los que explican en parte, a nuestra interpretación, la continuidad de esta tendencia.

En términos del carácter histórico del núcleo central y su continuidad en el sistema de enseñanza municipal, nos plantea la reflexión de considerar estos aspectos más profundos en los procesos de cambio, aun cuando la reforma buscó transmitir un cambio en la trayectoria histórica de la asignatura desde un enfoque práctico/plástico/decorativo a uno teórico/visual/consumista. Su continuidad manifiesta, al contrario la superficialidad del cambio –a lo menos en un sector del profesorado- y la necesidad de trabajar en aspectos más profundos al momento de generar un cambio global en el modo de entender la acción pedagógica.

4.3.3 Coherencia e improvisación: la asignatura sirve para descubrir nuevas realidades culturales.

Esta representación es interesante rescatar precisamente por su baja presencia. En ella la profesora (P14) señala, en primer lugar, una crítica al concepto de “*creatividad*” tal como es usado por los profesores en general, especificando un uso “*manoseado*”. Por otro lado, la profesora señala la importancia que tiene para los alumnos las actividades de “*descubrimiento*” del entorno cultural inmediato al establecimiento educacional. Sin embargo, se señala a su vez, las escasas oportunidades que tienen los alumnos de observar e ir a conocer estas nuevas realidades culturales de Valparaíso. Esta estructura de representación es compartida por la profesora (P6) quien sintetiza los elementos presentados de modo más

completo. En este sentido, uno de los objetivos de la asignatura de Artes visuales sería que los alumnos:

“...vean otras realidades po, que por ejemplo que se de la posibilidad de ir no sé a un lugar que sea al edificio de la cultura donde pudieran no sé, un atril donde ellos pintaran, tuvieran como ese acercamiento que el arte va pa otro lado también ¿me entendí? que a lo mejor fueran capaces de hacer representaciones como con un telón de títeres, que bien en realidad que son completamente lejanas a ellos que no... no lo encuentra ¿entendí?, no conocen el cine no han ido nunca al cine” (Entrevista N°6; Joven; Mujer; Profesora General; Escuela México).

Por último, es posible interpretar esta respuesta como una improvisación por parte de la profesora, que si bien logra detectar un déficit cultural de base en los alumnos, expresa más bien una ausencia de planificación y de conocimiento de los aspectos prácticos y teóricos de la enseñanza en artes visuales. En este mismo sentido, podemos observar en el resto de las entrevista a los profesores de enseñanza básica un desconocimiento sobre el proceso y el logro de los objetivos de aprendizajes para la asignatura de artes visuales, tendencia que se expresan, por ejemplo, en la “duda” sobre si “queda algo” en los jóvenes o no (P11) o también se expresa en una crítica a estos objetivos del curriculum al considerarlos “ideales” y, por lo tanto, irrealizables en los establecimientos municipales (P6).

A nuestro juicio esta situación se deriva de una incompleta formación inicial en esta área –reconocida por los propios actores- y, por otro lado, por una despreocupación hacia la asignatura, -especialmente por parte de las autoridades- producto de la marginalización general hacia las artes y, último, por las sobre exigencias que pesan sobre los profesores en la actualidad.

4.3.4 Coherencia e improvisación: la asignatura sirve para desarrollar la creatividad.

El propósito de la creatividad es un objetivo explícitamente propuesto en la reforma curricular. Sin embargo, lo que predomina en las entrevistas analizadas es una heterogeneidad de sentidos sobre qué entender y junto a qué metodologías lograr el desarrollar la creatividad de los alumnos. Esta característica es posible de identificar de modo más completo en los profesores generales y en menor grado y mayormente diversificada en los profesores especialistas. Por ejemplo, para la profesora (P6) señala que básicamente el generar sujetos creativos es no copiar, es decir, no imitar las disposiciones de los otros, sean estas del profesor

o de los compañeros de aula. Por otro lado, la creatividad entendida según nuestra interpretación como un concepto vacío, es vinculada a otros objetivos que le entregan más comprensión a lo expuesto por los profesores. Por ejemplo, para la profesora (P5) el generar individuos creativos significa el despertar el sentido de la belleza en los alumnos, tanto hacia sí mismos como hacia el entorno y, además, lo vincula con el fortalecimiento de la autonomía a través de la co-evaluación que practica en la asignatura. A su vez, el profesor (P7) vincula el proceso de generar la creatividad con el proceso de fortalecer la autoestima en los alumnos, a través del apoyo emocional a los dibujos realizados.

4.3.5 Coordinación heterogénea: la asignatura sirve para desarrollar el sentido artístico de los jóvenes, de modo práctico.

En dos casos, también apareció la intención de desarrollar la habilidad artística de los alumnos, considerando esta cualidad como propia del desarrollo humano y presente en cada uno de las personas (P10). Para el profesor (P3), los propósitos de las artes son:

“Apoyar, cierto, la gestión del liceo, educar al alumno en base, obviamente, a una educación integral, completa, elevar la calidad cultural del alumno, elevar la apreciación y el conocimiento a nivel artístico no solamente nacional sino internacional. Lograr los estándares que tienen otros países donde la gente de verdad si aprecia, valora y conoce de arte. Y no porque le obligan a conocer, porque lo obligan a apreciar sino que se ha incorporado en ellos el respeto y las ganas de aprender arte. Porque sienten que el arte es fundamental para el desarrollo cultural de un país. Eso sería.” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra)

Sin embargo, es importante destacar la profundidad y diferencia cualitativa que presenta esta idea u objetivo tanto para profesores de enseñanza media y básica. A diferencia de la profesora (P10) de enseñanza básica, quien nos habla desde una mirada muy localista y sin un conocimiento profundo sobre los objetivos a lograr, el profesor (P3) señala una concepción amplia, fundamentada en un conocimiento teórico elaborado y con intenciones de comparación internacional.

En segundo lugar, existen tres casos (P3; P8; P9) de profesores especialistas que si bien conocen los objetivos realizan un trabajo más bien práctico dado el desinterés que observan en los alumnos en la asignatura, pero sin abandonar los otros objetivos.

“ya, aquí tenemos aquí tenemos unos pequeños desfases en la lo que es historia del arte se pasa pero no todo ¿ya?, no se alcanza a pasar todo lo que es historia del arte ¿por qué? Porque lo teórico lamentablemente entre comillas para las chicas es aburrido y por lo tanto no prenden con la asignatura por lo tanto la gran mayoría de mis trabajos en la escuela tienen que ir a la acción es decir, al trabajo mismo, y en función al trabajo cuando empiezan a trabajar yo voy asociando lo que quiero con una obra artística entonces gracias básicamente mi trabajo va en función al hacer” (Entrevista N° 9; Adulto; Hombre; Profesor Especialista; Colegio Uruguay)

En general, podemos señalar que los profesores especialistas poseen un relativo conocimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos, sin embargo, los énfasis se dirigen hacia lo práctico. En este sentido, es interesante vincular la interrelación existente entre el sistema de acción a un nivel micro-social al interior del sistema de enseñanza municipal y las representaciones en torno a las dificultades de la asignatura; la influencia de las autoridades son fuente de estructuración del carácter de estas y también la actitud de los alumnos hacia la labor docente.

4.3.6 Coordinación personalizada: Desarrollar los fundamentos del arte en la escuela.

Por último, interesa destacar la importancia que los profesores especialistas entregan a la teoría del arte al momento de justificar los propósitos de la educación artística. Ciertamente, por formación universitaria, los significados producidos por estos profesionales se alejan cualitativamente de los producidos por los profesores generales hecho que, ya nombrado en nuestra problemática, sería una de las dimensiones a considerar dentro de un proceso mejoramiento sistémico de la educación en artes visuales. Por ejemplo, el profesor (P12) expone un modo comprender los propósitos de las artes visuales, fundamentada en una visión antropológica del arte:

“Mira lo que pasa es que yo he entendido que más allá de los planes y programas está el tema de la, de lo que el hombre es, y el hombre es en esencia un ser que está inserto en un mundo, y como individuo tiene que percibir y recibir del mundo, y entregar, nosotros recibimos y entregamos y este principio sencillo yo creo que es muy bien acogido por ellos porque es algo que no les estoy enseñando sino que estoy diciendo que en realidad eso es algo que todos hacemos, es como descubrir, como que ellos redescubran lo que tienen, que es una capacidad de todos, dar y recibir, como expresarse y también percibir...” (Entrevista N°2; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Pedro Montt).

Este mismo sentido, sin embargo, va cambiando sus contenidos. Por ejemplo, para el caso (P2), el propósito de las artes se vincula con el desarrollo de las inteligencias múltiples,

hecho que valida a la propia asignatura dentro del proceso del desarrollo humano integral. A su vez, para el caso (P3), se vincula con el proceso de transmisión cultural entre diferentes civilizaciones, es decir, su “*comunicación*”. Por otro lado, para el profesor (P8) señala la oportunidad que tiene el arte de “*abrir las cabezas*” de los jóvenes, es decir, la dimensión crítica que tiene el arte. Por último, destacamos la representación de la profesora (P4), la cual expresa, a nuestra interpretación, la representación humanista y la contribución específica que realiza el arte para el desarrollo humano:

“¿Lo que yo quiero transmitir? Yo quiero transmitir primero que la vida es digna de ser vivida, que tiene que haber un cambio respecto a lo que significa yo creo que la educación, en general porque yo siempre he creído que uno tiene que suscitar en los estudiantes digamos el que sean más analíticos, que sean seres humanos dialogantes, que tengan opinión, que digan lo que piensan, y bueno todo lo que tiene que ver con el uso de sus libertades individuales, el respeto... el respeto que deben tenerle a otros pero también el respeto que deben guardarse a sí mismos, y bueno, los valores que uno tiene como ser humano, que uno transmite esos valores” (Entrevista N°4; Adulta; Mujer; Profesora Especialista; Liceo Barón).

En síntesis, podemos observar una cierta discontinuidad entre la formación general básica en el arte y la posterior formación más especializada en las artes visuales, propia de la enseñanza media, expresa la heterogeneidad de objetivos de aprendizaje señalados por los profesores consultados.

4.4 Dificultades para la enseñanza de las artes visuales.

Tal y como lo planteamos en nuestra problemática inicial, hemos querido profundizar en las diversas dificultades que han tenido los profesores para implementar los cambios curriculares exigidos por la autoridad. Con ello, hemos puesto el énfasis en la gestión local que realizan los profesores a las exigencias y con ello, poder observar con mayor detalle la relación entre reforma y escuela pública.

4.4.1 La dificultad central: La pobreza del colegio municipal.

El núcleo central de esta categoría hace referencia al vínculo que realizan los profesores (P1) y P14), entre la pobreza de los alumnos, el no traer materiales a la asignatura y las diversas problemáticas socio-económicas de las familias. Con ello se argumenta las precariedades de la enseñanza de la asignatura.

(P14): “Claro, pero sabís que yo creo que con los cabros que uno trabaja, ellos son como una “olla a presión” ¿cachai? y los ejercicios físicos, los trabajos artísticos, para ellos son como un respiro que se nota, hacerlos cantar un rato los distrae, los alegra, los...”

(E): Pero ¿por qué pensai que son “olla a presión”?

(P14): No, por su contexto social po, está claro, si en realidad nosotros no somos el problema para ellos po, ellos vienen con problemas ¿cachai? no es que yo por ejemplo, si tenis mucha influencia sobre un cabro chico de hecho podís hasta llenarlo de experiencias negativas durante su vida en el proceso educativo pero tú soy parte de la escuela ¿cachai? de un ente externo a tu familia, pero la familia es la que en sí te tiene mal po” (Entrevista N°14; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio Gaspar Cabrales)

Importa destacar que esta imagen se encuentra vinculada a una creencia sobre los beneficios relajantes y terapéuticos del arte escolar. Sin embargo, es interesante plantear a la reflexión ¿son estos los objetivos propuestos por el curriculum oficial? Ciertamente que no y estos datos nos presentan el efecto que surgió entre el diseño ministerial y las relaciones sociales escolares.

Por otro lado, importa destacar esta representación particular. La profesora (P6) argumenta que las problemáticas familiares se traspasan generacionalmente a través del material genético. Al existir incesto en muchas de las familias de los alumnos. Sea real o no esta imagen, este argumento tiende a justificar el bajo logro que su colegio obtiene en las pruebas estandarizadas, reforzando una práctica de bajo rendimiento.

(P6): “Acá se emparenta la gente, son hijos de parientes ¿cachai? por lo tanto también ahí hay una malformación genética, papás alcohólicos, drogadictos, violencia intrafamiliar, lo que pasa en muchas partes pero acá como es tan re chico Placilla se ve más po, o se han emparentado entre ellos ¿cachai? o sea genéticamente no están bien cargados” (Entrevista N°6; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

Por otro lado, dentro de esta imagen presentan una problemática teórica relevante; ¿está imagen es producto de las condiciones objetivas con las cuales los profesores se desenvuelven diariamente? ¿o es producto de un sistema de creencias evolucionistas y clasista, en su base? ¿ésta es una representación extendida en el profesorado en base a conocimientos empíricos? ¿O es a base de sus relaciones sociales cotidianas? Según nuestra interpretación, si bien esta respuesta no es generalizada en los profesores entrevistados, esta imagen logra presentar la influencia que ha generado la psicología evolutiva en las creencias de los profesores y su evaluación de la situación escolar de los alumnos, entregando luces sobre su conducta.

Por otro lado, para los profesores especialistas la imagen entre problemas socioeconómicos de las familias, falta de materiales, la pobreza de los alumnos y las

problemáticas de la asignatura se manifiestan con algunos matices a los señalados por los profesores de básica. Para estos, los problemas se manifiestan en la escasa posibilidad de los alumnos de adquirir materiales de calidad y el uso de materiales alternativos para resolver el problema. Por otro lado, para la profesora (P2) es relevante las soluciones que dirección entrega para solucionar esta dificultad económica conocida y esperada (P4) y, por último, se destaca la responsabilidad de los alumnos y sus familias al momento de llevarlos para el trabajo en aula (P3), sin dar mayor relevancia a las dificultades económicas.

Por otro lado, los profesores (P8 y P12) aumentan las dimensiones problemáticas a las estrictamente económicas: señalan la dimensión “*sociocultural*” (P8) y “*afectiva*” (P12). Son relevantes éstas ya que incluyen dimensiones más cercanas a las nuevas tendencias sociológicas centradas en aspectos culturales del proceso de enseñanza, tales como la cultura de rigurosidad/sencillez de la cultura popular (P8), las relaciones sociales y afectivas de las familias, la reflexión sobre el déficit alimentario de los alumnos, la cultura audiovisual y de espectáculo presente en la cultura juvenil escolar (P12).

4.4.2 Dificultades de infraestructura básica: el problema de las salas comunes.

Es importante destacar que la asignatura de artes visuales se realiza en salas de comunes, con escasa condiciones de infraestructura física que faciliten el trabajo en arte. Tan sólo dos profesores, especialistas, señalaron trabajar en salas de arte especiales (P4 y P12).

4.4.3 Dificultades culturales de los profesores: a los alumnos les cuesta aprender la historia del arte.

La dificultad en la enseñanza de historia y teoría del arte se presenta en los profesores especialistas (P2; P3; P4; P9) y en un dos casos para los profesores generales (P1 y P6). Básicamente, el núcleo de esta representación señala que los alumnos, más interesados en las actividades concretas y prácticas, no valoran el trabajo mental, reflexivo teórico sobre la asignatura, lo cual desemboca en una ausencia de este objetivo.

4.4.4 Dificultades: el actual énfasis en el rendimiento perjudica a la asignatura.

La literatura consultada por esta investigación, plantean que la asignatura ha sido una experiencia marginal dentro del sistema de enseñanza (Errázuriz, 1994:2002:2006). Sin embargo, considerando estos trabajos no se había realizado un estudio empírico sobre el sentido que los actores educativos generan sobre esta definición social. En general, en el caso de los profesores consultados, existen elementos comunes que permiten señalar que situación continúa y que no ha sido revertida por las políticas de reforma aplicadas al área. Más bien, lo que observamos es un contexto escolar en el cual diversos elementos pedagógicos y culturales, tales como el número de horas asignados a cada una de las asignaturas y los recursos de diferente tipo, las creencias de los apoderados, directores, alumnos y profesores, confluyen en sostener una experiencia débil para las nuevas generaciones.

Por ejemplo, tenemos el caso de la profesora de enseñanza básica (P11) en artes visuales quien señala que el trabajo en torno a la asignatura fue una actividad “ausente” debido a las exigencias que la autoridad ministerial y escolar realizaban, con el objeto de lograr resultados más importantes en “matemáticas” y “lenguaje”. Generalmente, observamos una tendencia a valorar y exigir a los profesores tareas relacionadas con la lecto-escritura y el cálculo de operaciones básicas (P6). En el mismo sentido, la profesora (P14) señala que la “maquinaria” que “cae encima” relacionada con matemáticas y lenguaje hace que la asignatura de artes visuales sea más “relajada”. Reconoce que algunos momentos se “toman” horas de arte para cumplir con las exigencias de esta “maquina”. En síntesis, podemos observar una cierta aceptación por parte de los profesores de enseñanza básica a esta coerción, dado que la prioridad general tiende a ser aceptada en tanto se visualiza que ésta tendrá un mayor impacto en el desarrollo de los alumnos, a diferencia de que estos adquieran competencias relacionadas con el arte, las que se visualizan menos importantes en comparación a leer y escribir. Por lo tanto, el alejamiento de las actividades en torno a las artes visuales se visualiza como “típica”, aunque no foco de críticas.

En este mismo sentido, la profesora de enseñanza básica (P13) ratificó la marginación que posee la asignatura con respecto a las más importantes. De hecho, existe un

reconocimiento de que ésta es trabajada en un grado mínimo con el objeto de lograr los objetivos de aprendizaje en el resto de asignaturas. Incluso, señala la profesora (P13) que los supervisores del MINEDUC –a nivel regional- recomiendan en algunas oportunidades tomar una parte de las horas de Artes y Educación Tecnológica para realizar los aprendizajes pendientes o los que presentan mayores dificultades a los alumnos.

“Mira, la verdad en general, yo diría hoy en día que todos no tienen como mucho interés digamos en la asignatura porque todo está avocado al lenguaje, que los niños leen mal, que no tienen comprensión qué sé yo, entonces está avocado todo al lenguaje, a la matemática, a la ciencia, entonces eso lo toman como “bueno, hay que hacerlo” porque está dentro del programa, está dentro de los planes y programas que corresponden al nivel, lo tienen que hacer, entonces no reviste mayor preocupación para ellos la asignatura...Por ejemplo lenguaje, matemáticas son ramos terriblemente exigentes, que tú tienes que pasar el programa, que tienes que ser así en cambio los otros son más libres” (Entrevista N°13; Adulta; Mujer; Profesora General; Colegio Montedónico)

Sin embargo, lo que importa destacar de esta cultura de rendimiento y marginación de la asignatura de las artes visuales es la única causa que explica esta situación y en qué medida la cultura de los profesores contribuye a esta situación. A nuestro juicio, si bien las prioridades definidas en el currículum oficial es uno de los factores determinantes de esta situación de las artes visuales, la contribución que realizan los profesores generales fortalece esta tendencia estructural.

Los profesores especialistas ratifican lo señalado por los profesores generales. Por ejemplo, el profesor (P3) a partir de una actitud fuertemente “*decepcionada*” de la educación chilena, señala que las artes, como la música o los deportes, ante las notables exigencias que se realizan a los alumnos en el resto de las áreas, están cumpliendo el rol de “*distracción*”, muy cercano a la cualidad de tiempo libre o ocio que la literatura a señalado.

“Mira, sinceramente yo he pensado hasta en cambiar de rubro ya. Una por las condiciones en las que se desarrolla el arte y otra por las condiciones docentes, las condiciones docentes son, ósea, nunca pensé que el maestro, profesor fuese tan odiado por la sociedad y por la autoridad o por organismos del Estado y yo siento que soy odiado, yo siento que soy odiado. Cada vez que se nombra un profesor en un programa se escuchan pifias, entendí, yo no sé qué tan catastrófica ha sido la educación en el pasado pero yo no recuerdo haber tenido malos profesores ni tampoco los recuerdo con odio pero hoy en día yo siento primero que todo que no se respeta al profesor, segundo que no tiene voz de respeto, tercero que trabaja en condiciones pésimas y cuarto se le critica por trabajar en condiciones pésimas y argumentando que el profesor es el malo, entendí. Como en todo orden de cosas hay gente buena y gente mala las generalidades no tiene porque siempre ceñirse al profesor, todo el organismo institucional exige, exige, exige al profesor pero no les mejora las condiciones y por eso siempre se ve al profesor como responsable de la educación chilena y como te he venido contando mucho proviene del hogar, de la casa porque si realmente la familia motivase al alumno a aprender no solamente en arte sino que también en las demás asignaturas la cosa andaría mejor. Yo siento que la gente está preocupada de otra cosa, tal vez de subsistir, más que de educar. Y si en lo posible en niño termina cuarto medio y

encuentra una pega que le proporcione dinero inmediato mejor todavía y a costa de dejar de aprender, dejar de valorar, de resaltar la cultura de país” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesora Especialista; Liceo Eduardo de la Barra)

A raíz de esta situación, otros profesores (P8) han encontrado una estrategia de integración de la asignatura dentro de este contexto de rendimiento y sobre valoración de las ciencias, las matemáticas y el lenguaje. Por ejemplo, al valorar el “*desarrollo integral del alumno*” o las competencias de lectura y comprensión a través de la “*bitácora*” de artes o las competencias científicas en el trabajo de investigación sobre historia de arte. En este caso, podemos observar la relación que se realiza entre los beneficios de las artes visuales y su posible contribución al diseño de productos alimenticios, propio de la formación técnica de uno de los Liceos de la corporación.

Por otro lado, existe una reflexión del profesor especialista (P9) sobre la coherencia real entre los “*lineamientos*” estatales y el énfasis dado a las matemáticas y castellano. Y, por último, la profesora (P4) expresa su reconocimiento sobre la marginalidad de la asignatura y el puesto menor en la cultura escolar.

4.4.5 Críticas al cambio curricular en Artes Visuales: el desafío.

El general, los profesores de enseñanza básica y especialistas en artes visuales critican el cambio curricular y educativo. Por ejemplo la profesora (P1) señala que el curriculum en artes es “*básico*” y “*limitante*”, el cual en la práctica deja afuera la enseñanza de la historia del arte, especialmente en las prácticas pedagógicas de sus colegas más adultos. Ahora bien, al profundizar en la relación que observa entre los alumnos y las exigencias curriculares, ella señala que el curriculum en artes:

“No tiene nada que ver para mí. Porque uno tiene que adecuar el programa a la capacidad de los alumnos. Porque el programa te pide cosas específicas pero no sé, no se piensa en la realidad del colegio ni en la realidad de los alumnos. Te dicen potenciar las expresiones artísticas y que conozcan diversos tipos o materias de arte y cuestiones así pero no se adecua a la realidad que viven niños integrados, niño que le va costar más, que tiene problemas motores. No tiene relación. Entonces uno tiene que adecuar el programa a la realidad del alumno” (Entrevista N°1; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

Es importante destacar que esta última característica de “*adecuar el programa a la realidad del alumno*” es una definición pedagógica de las dificultades específicas de la enseñanza del sector público, muy extendida en la representación de los pedagogos. Este

sentido sería relevante investigarlo en una futura investigación, ya que dentro de este concepto se encuentra el ejercicio específico en el cual el currículum escolar es gestionado por el profesorado.

En un segundo caso, la profesora (P11) se representa los cambios curriculares entre Artes Plásticas y Artes Visuales como “*lo mismo*”. Para la profesora (P10) el cambio curricular es sólo nominal, solo un cambio “*rimbombante*”. Por otro lado, la profesora (P14) valora el cambio en el sentido de profesionalizar la enseñanza del arte, a través de la especialización de los pedagogos. Sin embargo, al momento de conversar sobre el carácter del arte dentro de este cambio curricular la profesora señala la consciencia que tiene sobre la característica “*elitista del arte*” y la “*irrelevancia*” que tiene para los alumnos los contenidos que ésta exige. Para ella estos están interesados en “*otros temas*”, los cuales se acercan a las problemáticas concretas del diario vivir. Por último, y dentro de los profesores jóvenes comentados anteriormente, se destaca la crítica general que realiza a la reforma educacional y su creación de “*escritorio*” alejada de la realidad de los establecimientos municipales:

“Como te decía anteriormente o sea una reforma hecha con personas de escritorio que no tiene que ver con la realidad, hay muchos contenidos que es imposible o se hace imposible poder lograrlos, no se ha hecho a la realidad de la mayoría de los chilenos o sea hay más colegios públicos que privados, no tiene ninguna relación con la realidad de los colegios, yo creo que sería mejor como que cada colegio pudiera hacer su propio plan y programa de acuerdo a lo mejor a una pauta que dieran ellos a los mismos que están, pero no tiene relación con eso, en absoluto, el tema de la reforma también con la jornada escolar completa... los cabros esto parece más una guardería no una escuela, los papás los vienen a dejar en Marzo y los vienen a buscar el Diciembre, no tiene que ver con la realidad de... de la que se está viviendo” (Entrevista N°6; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

Por otro lado, dentro de los profesores generales se destaca aun más las características de desconocimiento del proceso de cambio curricular (P5; P7; P10; P13). Sin embargo, estos salen del paso de la presión a la inferencia que realiza la entrevista (Mora, 2002) con una comparación histórica entre el antiguo trabajo en base a modelos y el moderno trabajo en base a la creatividad individual de los alumnos (P5 y P13). La presente cita presenta estos dos elementos:

“mira... no sé. Fijate que ahí me pillaste eso no lo tengo claro. Para que te voy a decir una cosa por otra, no lo tengo claro. Porque uno yo te digo, muchos años yo trabajé ‘que dibujen tal cosa’ tú le ponías ahí. Pero después como te digo, después que yo que no sé... como que tuve un vuelco, un vuelco entonces no po’ los chiquillos no... porque uno siempre tiene que decirle lo que hagan, tienen que ellos crear sus cosas...” (Entrevista N°5; Adulta; Mujer; Profesora General; Colegio Pacifico).

Para el caso de los profesores especialistas el núcleo se concentra, especialmente, en la crítica al cambio en relación a la realización concreta de los diseños curriculares propuestos por el MINEDUC. Por ejemplo, el profesor (P3) se define como un sujeto “*crítico*” destacando la continuidad de las problemáticas históricas de la asignatura a pesar de las nuevas exigencias:

“(P3): Yo soy súper crítico en eso. Yo encuentro que las asignaturas no tuvieron un cambio significativo, tal vez se haya cambiado la dirección la conducción pero sigue igual, o sea, te sigues enfrentando a las mismas dificultades que tenía un profesor cuando la asignatura se llamaba Artes Plásticas y de hecho yo creo que mucho más, ahora tienes que abordar el tema de la desmotivación, tienes que abordar los temas de los recursos, de la economía. Entonces, para mí la reforma no ha significado ningún cambio positivo, negativo tampoco ha sido pero,

(E): El cambio de nombre

(P3): No es nada nuevo... Nada nuevo. (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

Por otro lado, el profesor (P8) plantea dos áreas problemáticas 1) la no realización de los talleres prometidos por la jornada escolar completa. Dentro de esta imagen existe un elemento de comprensión hacia los estudiantes quienes se encuentran “reventados” por la exigencia que otras asignaturas realizan al trabajo escolar y 2) la dificultad que los profesores formados en antiguas mallas curriculares tienen para realizar las nuevas exigencias curriculares.

Para el profesor (P12) la situación del cambio curricular no ha significado un cambio importante sobre la educación artística, sobre su “*peso*” en relación a la época de oro del arte chileno. Para el profesor (P9), que tiene un conocimiento más acabado de los fundamentos por los cuales se modificó el marco curricular, señala un elemento fundamental, el cual expresa el sentido que el nombre “*no es una condición de la asignatura sino que es el ejecutor quien condiciona el ejercicio de la asignatura*”. Esto es diferente para la profesora (P4), quien al reflexionar sobre esta dimensión señala que si no existen condiciones materiales que permitan la ejecución de programa, difícilmente lo realizará.

4.5 Representaciones de los actores educativos: El aspecto social de la asignatura.

En primer lugar, planteamos en nuestro problema de investigación la importancia que tiene para el profesor las relaciones sociales en las cuales está inserto y que afectan su pensamiento y el hacer de la asignatura. En este sentido, nos propusimos conocer las representaciones de los profesores de artes sobre los miembros de la unidad escolar.

4.5.1 De los alumnos

En primer lugar, se destaca dentro de las entrevistas una posición mayoritaria. Los profesores/as se representan a sus alumnos interesados en la asignatura. Sin embargo, las diferencias se dispersan al momento de señalar las razones por las cuales los jóvenes valoran positivamente la actividad artística. Lo central, a nuestra interpretación, de la dispersión de sentidos entregados por los/as profesores/as, por los cuales a los alumnos les encanta la asignatura de artes visuales, radica en la polaridad entre exigencias de aprendizajes-resultados (P2; P10; P14) y las necesidades de distensión o relajamiento (P6; P11; P12; P13). Ambos sentidos, comprensibles solo dentro de un contexto socioeducativo evaluativo y de rendimiento como lo es en la actualidad el sistema de enseñanza chileno. Además, es importante reflexionar sobre las ausencias que expresa las razones expresadas por los profesionales de la educación en artes. En ningún caso los profesores señalan la relevancia que tiene el conocimiento curricular artístico en las disposiciones de los alumnos.

Por otro lado, existen cuatro casos en los cuales los profesores se representan a los alumnos de modo negativo, expresando diferentes sentidos que pasaremos a profundizar. En el primero caso, el profesor (P3) señala que los alumnos no se interesan por la asignatura al estar puesta su atención en el actual mundo tecnológico, al cual la enseñanza de arte no se ha conectado:

“Pucha si tu les enseñas a hacer una página Web o si tú les enseñas diseño de ropa, no sé, eso les llama la atención, les interesa, el mundo que están viviendo, un mundo tecnológico. Como te digo hay mucho interés por el video, por la cinematografía, un poco con la fotografía, el trabajo digital, ya. El fotochop que le llaman el fotochopear, el capturar o el capturar la belleza de las personas por medio de las fotografías o arreglarse si mismos. A eso va orientado o eso es el interés que el alumno en el día de hoy, más que aprender a dibujar, ocupar la regla o aprender acerca de la pintura o escultura del siglo pasado. Y como te digo el Internet, la página Web, todo los cautiva, les llama la atención, la moda, el estilo es lo que está pasando con ellos...” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

A su vez, se observa que el profesor se representa a sus alumnos como sujetos superficiales lo cual se argumenta en el sinsentido que tiene para los jóvenes el ir al colegio.

“Pero no es así los niños no vienen con esa mentalidad de hecho te puedo decir que el cincuenta por ciento o más vienen porque están obligados a venir porque de ser por ellos, ellos no vendrían y lo ves reflejados en sus caras porque a pesar de que yo los hago reír de que busco metodologías para que participen, premiaciones, cachai, la mayoría está así esperando que la hora se termine para, entendí...Es un tema cultural que ellos no ven mucho, no ven mucho el sentido de ir al colegio más que una obligación o porque le dicen que es bueno, ahora el tema es tratar de despertar la conciencia en ellos pa que, pa que entiendan que es positivo aprender, que ellos pueden lograr otras herramientas para su vida personal, que va más allá de una asignatura también, la formación integral” (Entrevista N° 3; Joven; Hombre; Profesor especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

Esta representación por parte de este profesor es cercana a la manifestada por el profesor (P9), especialista, hombre y mayor de 37 años. En ella el profesor señala que los alumnos, al estar cautivados por el mundo de la inmediatez no se interesan por la enseñanza del arte ya que es una actividad de perseverancia y de resultados a mediano plazo.

Por otro lado, y dentro de este mismo polo negativo de representación sobre los alumnos, existen dos casos que señalan otra dirección. Ambos casos nos hablan desde la enseñanza básica. Por ejemplo, el profesor (P7), hombre y adulto, nos señala, interpretándolo, que a través de los resultados de los trabajos él observa niños/as expresando las condiciones sociales y culturales de sus familias, sean estas positivas o negativas. Esto se manifiesta de diferentes formas:

“...la forma de tomar el lápiz ¿ya? La forma de dibujar, que es poco perseverante parece porque generalmente no están relajados, están preocupados porque en su casa hubo una pelea, un disgusto o alguna cosa, los niños tranquilos, niños felices hacen las cosas con agrado, pintan bien, en cambio sus mamás muy nerviosas, muy esto... todo es fácil como que terminan rápido o andan intranquilos, lento o hacen un trabajo... les cuesta mucho pero saben que su mamá si gastó 3 hojas más, se lo va a recriminar...” (Entrevista N°7; Adulto; Hombre; Profesor General; Colegio Argentina).

En este mismo sentido, no es menor destacar el vínculo que tienen este sentido sobre los alumnos, con tres casos (P1; P5; P7) que relacionan el uso de colores oscuros o claros en función de los estados de ánimo de los alumnos, sea estos de felicidad, alegría o tristeza. Esto es interesante retener, porque esta representación sigue especialmente en los profesores del nivel básico.

4.5.2 De los Apoderados.

En general la representación que generan los entrevistados en torno de la figura del apoderado es negativa en relación a cuatro unidades interpretativas que son a) el desinterés b) los reclamos por la excesiva compra de materiales c) la ausencia de los apoderados dentro de proceso educativo y d) el cuestionamiento sobre las bajas evaluaciones. Las detallaremos por separado. En una primera unidad, el profesor se representa el desinterés del apoderado en relación a la comparación que realizan sobre la importancia de la asignatura con respecto de las otras. Este sentido es compartido por profesionales generales (P10; P11; P13) y un especialista (P9), adultos y jóvenes, tal como lo expresan estas dos citas:

“Para los apoderados tampoco, a los apoderados les interesa lenguaje y matemática, o sea si lo hacen o no lo hacen, no, ¿te fijas?...no hay mayor preocupación” (Entrevista N°13; Adulta; Muer; Profesora General; Colegio Montedónico).

“...los apoderados todavía no entienden lo que es el trabajo artístico (hem)... para ellos lo más importante claro, es normal que sean las asignaturas de matemática, lenguaje incluso algunas veces historia, las que son más importantes. A ellos les falta básicamente involucrarse con la asignatura” (Entrevista N°9; Adulto; Hombre; Profesor Especialista; Colegio Uruguay).

En una segunda unidad, los educadores se representan el desinterés de los apoderados en relación al reclamo que realizan estos sobre la excesiva o recurrente práctica de solicitar materiales para realizar los trabajos de arte. Ciertamente esta actitud de los apoderados, recordada por una profesora general (P14) y uno especialista (P3) -especialmente en este último- generaba molestia, desacreditación y auto desvalorización sobre el trabajo pedagógico.

Por ejemplo:

“Como te digo, a veces me siento como una molestia para ellos, soy el profesor que constantemente está pidiendo materiales y eso que no mando tareas para la casa, ninguna cosa, lo que pido es muy poco, pero aun así los alumnos manifiestan que ellos no pueden traer los materiales porque los papás y las mamás no les quieren comprar más materiales. Que ya han comprando mucho, que ya compraron todos los materiales necesarios así que no, ellos no van a comprar ninguna cosa más durante el año” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

En una tercera unidad los profesores se representan negativamente a los apoderados en relación de la ausencia de estos dentro de proceso educativo de los alumnos. En particular la profesora (P5) y el profesor (P7), generales ambos, y el profesor especialista (P12) señalan esta imagen sobre los apoderados. En particular esta imagen presentada por los profesores generales se vincula a un componente moralizador sobre el contexto familiar en el cual se

desenvuelve el desarrollo del alumno. Por último y como cuarta unidad de interpretación, la profesora general (P14) y la especialista (P4) señalan el desinterés de los apoderados en relación a la reacción que estos expresan o expresarían al momento de que sus hijos obtienen o obtengan bajas notas en la asignatura de artes.

“P14: Tampoco les importa mucho, de hecho lo que menos hacen es preguntarte por artes, y arte sale a la palestra cuando el cabro tiene rojo artes po es como lo último...

E: ¡Cómo!

P14: Claro, ¡¿Cómo podis tener rojo arte? ¿Cómo podis tener rojo en tecnología?! Una cosa así

E: Si es tan fácil

P14: Claro, si es tan fácil, tenis que hacer los trabajos no más, esa es la lógica, entonces no, no tienen mayor...” (Entrevista N°14; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México).

Dentro de las representaciones minoritarias encontradas en la interpretación de las entrevistas de los profesores, nos encontramos con la profesora (P1), la cual considera que el apoyo de los apoderados es positivo pero minoritario. Por último, es importante destacar que solo una profesora especialista señaló que los apoderados valoran la asignatura positivamente.

“Mira los apoderados te reconocen, te reconocen cuando nosotros hacemos en forma trimestral y por efemérides hacemos exposiciones para todos, para toda la comunidad escolar, ya...Claro, como nosotros estamos constantemente mostrando lo que se hace el apoderado. Tú vez que se acercan a los paneles, observan y se quedan extasiados y te preguntan y te llaman y “señorita esto”. Incluso, algunas veces, no lo digo de los apoderados, pero algunas veces se han robado dibujos hermosos. Por querer tenerlo. Pero algunas veces se lo han robado” (Entrevista N°2; Adulta; Mujer; Profesora Especialista; Liceo Eduardo de la Barra).

4.5.3 De los Directores/as de los establecimientos municipales de Valparaíso.

En general la representación de los entrevistados en torno de la figura del director/a del establecimiento es de presencia o apoyo a la asignatura de artes visuales. También se agrega a aquella imagen dominante tres imágenes que señalan la ausencia, la neutralidad y hostilidad del director/a. Profundizaremos en cada una de ellas.

En primer lugar, los profesionales entrevistados señalan la presencia del director/a dentro de las actividades de la asignatura. Sea para observar los trabajos de los alumnos (P7); para recomendar una reforma sobre los encargados generales de la asignatura en enseñanza básica (P5); por autorizar la compra de materiales como apoyo a la asignatura (P4); por el reconocimiento al trabajo desarrollado (P8); por la participación reiterada en concursos artísticos (P2 y P9) o por una referencia general de apoyo sin mayor profundidad (P6 y P10),

los entrevistados en su mayoría construyen una imagen de presencia del director/a. Por ejemplo, la profesora (P4) señala con respecto al apoyo de materiales:

“Absolutamente sí, sí recibo, el apoyo técnico tiene que ver con los materiales po, materiales que me da la unidad, el mismo liceo es tremendo apoyo que me den lápices grafitos, gomas de borrar, hojas de block, lo encuentro que ese sí que es una gran cosa... Bien, sí, en mi caso específico bien” (Entrevista N°4; Adulta; Mujer; Profesora Especialista; Liceo Barón).

En relación a la representación que los profesores que destacan la ausencia del director/as, ésta se destaca por integrar a este actor dentro de una colectividad que no valora el trabajo en artes (P13 y P14). Por ejemplo:

“Mira, la verdad en general, yo diría hoy en día que todos no tienen como mucho interés digamos en la asignatura” (Entrevista N°13; Adulta; Mujer; Profesora General; Colegio Montedónico).

En tercer lugar, se señala una imagen de neutralidad o generalidad sobre la asignatura. No hay mayor vinculación sobre las actividades desarrolladas a su interior, sino que más bien existe una disposición general sin preferencia especial sobre la asignatura (P3 y P11). Tal como lo señala el profesor:

“Si me apoya pero como profesor, en realidad. No hay una especial dedicación a la asignatura o, como se llama, una dedicación de recursos especiales para la asignatura, porque si nosotros no pedimos no llega nada ya. Pero como docente, como profesor siempre ha habido un respeto, siempre te tratan como un profesor común y corriente, normal, como el profesional que eres y si hay que ir a participar o concursar en algo se te avisa y tú vas y participas con los alumnos y si hay premiación ellos también participan de la premiación. Pero es ese es el apoyo, como básico...” (Entrevista N°3; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Eduardo de la Barra)

Por último, y de mayor importancia para la interpretación de esta dimensión se encontró la influencia negativa que un director puede generar sobre la asignatura, generando de este modo un clima de tensión y hostigamiento sobre los propósitos de la asignatura. En este sentido, el profesor (P12) nos entregó su experiencia en torno a la figura del director:

“...yo tenía una persona, una jefa de directora que estaba, digamos que muy preocupada de otros temas, que eran temas de corte mucho más hostiles que preocupada de la educación, ¿ya? en cuanto al arte, conmigo por ejemplo te voy a decir que nunca tuvo una conversación pedagógica conmigo, sin embargo se dio el lujo de evaluarme pésimo en la evaluación que hacen los directores a los profesores, sin conocer nada de mi desempeño profesional, no tenía idea de qué yo hacía dentro de la clase, de hecho nunca fue a mi sala a visitarme...había una disposición cero respecto al arte, me entregaron cero recursos en el año pasado, cuando el colegio mío, un colegio de alta vulnerabilidad, donde hay muchos alumnos que son Puente, alumnos que no tienen recursos para nada, que se quedan muchas veces al final de la hora para que les entreguen el dinero de la locomoción que les dan a ellos para poder venir al colegio, entonces en ese momento tenía lamentablemente un enemigo del arte al frente...” (Entrevista N°12; Joven; Hombre; Profesor Especialista; Liceo Pedro Montt).

4.5.4 De los/as colegas.

En general la representación que generan los entrevistados en torno a la figura de los colegas del establecimiento es de respeto (P2, P3 y P13), reconocimiento (P8) y trabajo colaborativo (P3, P7, P9 y P10) en función de temáticas comunes, tales como el aprendizaje de objetivos complementarios entre Artes e Historia (P3), Matemáticas (P9) o las actividades de efemérides junto a las educadoras de párvulos (P10). En síntesis una representación positiva sobre los colegas. Por ejemplo, el profesor (P7) señala en relación a ellos:

“Sí, simpáticos, porque retribuyen, sí, apoyan y es que la parte levantar su autoestima está como considerado dentro del proyecto educativo del colegio, todos en la misma onda viendo las cosas bonitas” (Entrevista N°7; Adulto; Hombre; Profesor General; Colegio Argentina).

Sin embargo, también existe una representación negativa de los profesores de artes sobre sus colegas. En dos casos (P1 y P12) el carácter de este conflicto es a causa de una diferencia generacional en la enseñanza de la asignatura de artes visuales artes. Por otro lado, en un caso (P11) el conflicto es de carácter organizacional en relación a los profesores de primer y segundo ciclo de enseñanza básica. En un último caso (P4) el conflicto se señala de modo general, superfluo, sin mayor interés. Tal como lo señala la profesora:

“A ver, es que no todos tienen el mismo concepto por ejemplo los profes más viejitos, más antiguos no tienen una estructura como para el arte. Yo les he preguntado, de repente hablado porque ellos ven los trabajos que hacen los niños y son buenos trabajos, buenos dibujos, buenas pinturas y ellos... les hacen tirar líneas, sin formato, tema libre, siempre tema libre...” (Entrevista N°1; Joven; Mujer; Profesora General; Colegio México)

Por último, y como segundo elemento encontrado dentro de este polo negativo de valoración a los colegas, en dos casos (P6 y P13) los agentes de arte visuales se representan a sus colegas dentro de una indiferencia generalizada sobre la asignatura.

4.6 Representaciones en torno a la calidad de las artes visuales

Tal como lo señalamos en la problemática de esta investigación, el concepto de calidad de la educación es el eje central del discurso político y experto. Sin embargo, su sentido vinculado sistemáticamente al logro de estándares y con fuerte presencia de la metodología cuantitativa, ha dejado ausente el sentido, el significado que tiene para los agentes pedagógicos. Esta importante ausencia la trabajaremos a continuación.

4.6.1 Se requiere más recursos pedagógicos

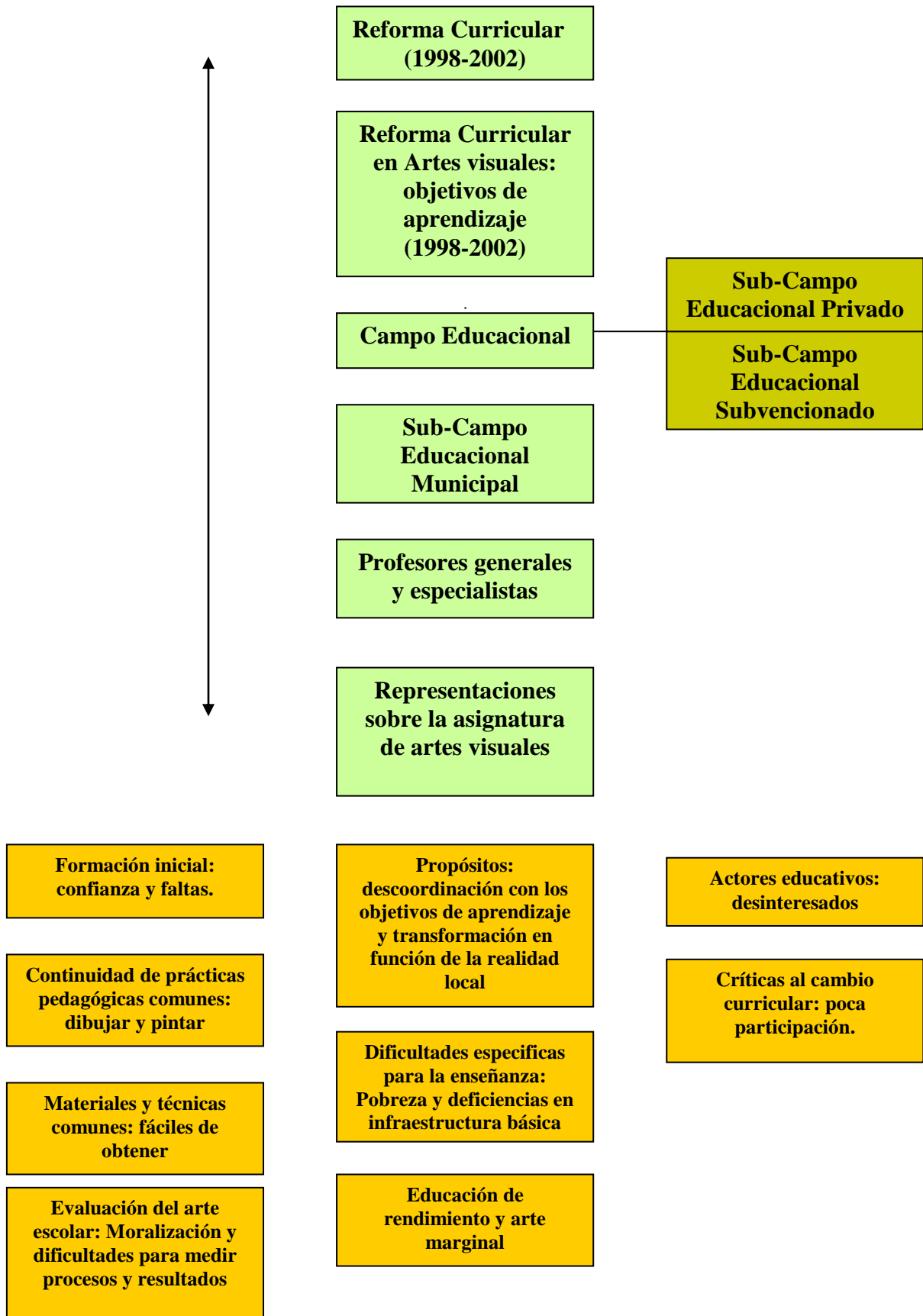
A través de esta categoría pretendemos señalar que las representaciones entregadas por los profesores de artes se estructuran en torno a este núcleo. El deseo de más recursos pedagógicos, es representado en una variedad de formas tales como el crear salas de arte (P1, P6, P7, P8, P10), mesones para el dibujo, atriles para la pintura al óleo (P1), bodegas especiales para guardar los trabajos de los alumnos, más recursos audiovisuales (P4), libros especializados (P4), coordinar más salidas a centros culturales o salidas a terreno (P3, P7, P14), el que la asignatura tenga a lo menor cuatro horas a la semana (P3), modificar el curriculum en artes (P12) y modificar la evaluación por resultados por una de procesos (P11).

Por ejemplo, esta cita expresa en parte lo señalado:

“...mira sueño con una asignatura ideal cuando estén los medios, los medios materiales sobretodo porque en estos medios en que los niños no... o sea para ellos la educación no es... no es lo fundamental porque no le ven ganancia momentánea digamos. Cuando estén los materiales, tengan buenos implementos, por ejemplo los chiquillos que trabajen tengan todos sus computadores, puedan sacar sacar material, hacer sus investigaciones, salir a terreno, todo eso ahí va a ser otro gallo nos va a cantar en Chile. Cuando la educación pública se le de la importancia que tiene, que todavía falta yo creo que falta mucho, mucho camino por recorren en eso. Porque en vez de levantarla, todo lo contrario, la están hundiendo. Y eso no es bueno porque en un país lo fundamental es la educación (Entrevista N°5; Adulta; Mujer; Profesora General; Colegio Pacifico).

Lo central de estas declaraciones es que expresan la falta general de recursos pedagógicos para realizar de modo pleno la enseñanza de las artes visuales en la educación pública municipal. Es decir, una educación de artes de calidad. Y esta falta de materiales se vincula directamente con las condiciones socioeconómicas de las familias de los educandos.

Tabla número 11: Síntesis categorías de análisis.



Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

En relación a nuestra problemática

Tal como lo planteamos en nuestra problemática inicial esta investigación ha intentado comprender las representaciones de los profesores al interior del proceso de ejecución de la reforma curricular en artes visuales, a través del análisis empírico de sus contenidos. En términos sociológicos, hemos planteado que esta relación es comprensible de un modo más completo desde una perspectiva global en la cual la subjetividad pedagógica es comprendida como un mecanismo reproductor, movilizador o crítico y especialmente activo al interior del contexto educacional municipal. En particular, hemos explorado en la situación actual de la asignatura de Artes Visuales y hemos explorado en su histórica marginalidad. De este modo, hemos intentado presentar, a través del análisis de los contenidos de las representaciones, el carácter colectivo e histórico de la situación contemporánea del arte escolar y, además, la potencialidad teórica que posee el análisis de la subjetividad profesoral y sus relaciones con la estructura jerárquica de los saberes escolares.

Ciertamente, la continuidad del carácter marginal de la asignatura requiere de la producción activa de los actores pedagógicos quienes, a nuestro parecer y en función de los resultados de esta investigación, lo realizan. Sin embargo, hay que precisar que este hecho es efectuado diferenciadamente en relación al desarrollo artístico que posee cada uno de los profesionales entrevistados. Es decir, es evidente que los profesores generales contribuyen en una mayor cualidad a la reproducción de un saber marginal, el cual sólo es transportado en su exclusión a la enseñanza media. Pero, precisando aun más, y alejándonos explícitamente de una perspectiva individualista, culposa y de excesiva responsabilización de los profesores sobre la situación del arte escolar en la educación municipal, es evidente, y en función de los resultados comentados, del efecto que generan las condiciones sociales, curriculares, económicas y, particularmente, las condiciones universitarias en la cual fue traspasado el conocimiento artístico a los profesores. Las diferencias cualitativas en la formación inicial de los profesores encargados de llevar al aula las nuevas exigencias curriculares en artes,

presentan a la reflexión el desafío de solucionar una serie de factores de índole generacional, de formación especializada o general, de mayor énfasis en lo plásticas o visual, de mayor desarrollo teórico o práctico de la asignatura, entre otras dimensiones. Lo central, es que la relación entre el conocimiento escolar, la formación de profesores y el sistema de enseñanza, en el caso de las artes visuales, manifiesta una incoherencia preocupante para los objetivos culturales planteados por el Estado.

En segundo lugar, a nuestra interpretación, es lamentable corroborar que las grandes aspiraciones presentes y exigidas por el curriculum creado por la clase dirigente y relativamente legitimado en el gremio profesoral, no cuente con los recursos pedagógicos, materiales y humanos mínimos para desarrollar medianamente los objetivos de la asignatura de Artes Visuales. En este aspecto, nuestra pregunta va dirigida a en torno a la veracidad de un reforma curricular, presentada con altos grados de espectacularidad y su realización práctica, cotidiana. Esta situación se agudiza si consideramos el sector municipal, espacio escolar al que se dirigen los sectores más vulnerables de la comuna y del país; al contrario de lo que se podría esperar, la focalización de recursos para mejorar la calidad de la educación artística no están presentes, siendo este un sector prioritario.

En términos más específicos, es posible señalar que las expectativas y los hechos nos invitan a concluir una contradicción evidente, esperable y continua entre lo propuesto y lo efectivo. En esta línea, las aspiraciones gubernamentales en expandir el derecho a la cultura a través de la acción educativa pública y de socializar en el arte a las nuevas generaciones, no han encontrado sintonía con una dimensión que, por años, fue olvidada. A las dimensiones antes señaladas –desvinculación entre escuelas de pedagogía y reforma curricular, déficit en infraestructura y recursos- creemos pertinente agregar una nueva dimensión, cultural y subjetiva, relacionada con las representaciones de los profesores sobre su asignatura, en tanto da cuenta de las dificultades que ha presentado el cambio curricular y expresa las dificultades específicas que los profesores tienen para traspasar los nuevos aprendizajes a los jóvenes, quienes, en general siguen siendo educados en el desinterés por el arte y sus beneficios. En particular, los profesores, entendidos como un grupo social mandatado en llevar a los alumnos

el interés por aprender arte y cultura, dan muestra cotidiana de cualidades y experiencias que dificultan la tan anhelada calidad de la educación artística, ya que son, efectivamente un grupo social mediador entre las exigencias públicas y la realidad socioeducativa local.

Podemos reafirmar que los intentos de mejorar las desigualdades culturales por parte del Estado desconoció la influencia que tiene la cultura del profesor para cumplir los objetivos planteados. En otras palabras, no basta que la autoridad construya un proyecto de mejora educacional y curricular sino incluye dentro del proceso el propósito a los profesores y el resto de actores del sistema para que ésta tenga un sentido colectivo y no solo una exigencia desde la autoridad. A su vez, esta perspectiva pública del Estado, desconoció lo que efectivamente sucede en la escuela chilena, omitiendo el intervenir en los mecanismos de reproducción social y cultural del sistema de enseñanza asumiendo, erróneamente, un paradigma técnico, positivista, a-histórico y autoritario sobre la educación y sus mecanismos de mejora, lo cual deriva en una resistencia crítica de sus profesionales. En el caso que nos ocupa, es posible observar representaciones enfocadas en las restricciones en los recursos para llevar adelante los programas y, además, una fuerte presencia de una tradición sobre el qué hacer pedagógico, el que más bien incentiva una descoordinación entre los objetivos del curriculum oficial y su ejecución.

En este sentido, proponemos realizar cambios a la estructura curricular a partir de la cultura de los profesores artes visuales, considerando sus debilidades y fortalezas reales, construidas en la cotidianidad de las dinámicas escolares y consolidadas desde la tradición; es desde su experiencia real –acompañada por profesionales de las ciencias sociales y el Estado-, desde donde se podría iniciar un proceso de construcción significativa, de mejoramiento del sentido de la asignatura en el contexto de transmisión cultural. Lo contrario sería incentivar nuevamente, un proceso formal, autoritario e imaginario. En definitiva, lo que proponemos en conjunto con la profesora Peralta (1996) es avanzar en un curriculum pertinente culturalmente a la realidad local y, en nuestro caso, un Artes a nivel escolar pertinente a la ciudad de Valparaíso, en el cual los diferentes actores participen en su construcción.

En relación a nuestros objetivos.

A nuestro juicio, la función reproductora tiene mayor peso en los contenidos de las representaciones debido a los límites que el propio campo educativo municipal impone a los profesores. El deseo de ir más allá de esta función estructural no parece ser una de las mayores aspiraciones de los profesores consultados sino más bien observamos que estos intentan desenvolverse a partir de los recursos disponibles adaptando la práctica de enseñanza a aquellos límites. A su vez, es importante reiterar que, a nuestro juicio, existen condiciones estructurales que contribuyen a este escenario de reproducción cultural; a) las condiciones culturales de los alumnos, que parten de un desinterés inicial y bajos conocimientos sobre el área b) el déficit económico de los colegios administrados por el Municipio, lo cual redundará en diferentes tipos de dificultades para aplicar los nuevos planes c) la desvinculación entre la formación de los profesores y las exigencias de planes y programas y d) el agotamiento de la vocación transformadora de los profesores y el de considerar la educación como un medio para generar cambios e) las creencias de las autoridades municipales y ministeriales si son importantes dado que éstos pueden o reforzar una marginación estructural o facilitar el desarrollo de la asignatura.

En este sentido, el estudio de las representaciones de los profesores de artes visuales, nos permite indicar que existen elementos de resistencia al cambio que nos hacen pensar en la estabilidad que tienen las creencias y valores en torno al contexto de transformación curricular. Ahora bien, si bien existen variaciones individuales evidentes en cada uno de los profesores de este estudio, existen al mismo tiempo aspectos generales que nos hacen pensar en una especie de sentido común en torno a la asignatura. Por lo anterior, podemos concluir que en relación a las nuevas exigencias y al cambio curricular, la resistencia al cambio es el denominador común y, por tanto, donde existiría una mayor consolidación de un núcleo tradicional, moralizador y descoordinado con respecto a las políticas curriculares, sería en los profesores de enseñanza básica. Ahora bien, es importante dejar en claro que estas conclusiones se extraen del contexto de los profesores consultados y, por ello, nos referimos a procesos de reproducción cultural en el sistema municipal de la ciudad de Valparaíso. Por ello,

sería interesante conocer en futuros estudios si esto se repite en otros contextos y sectores educativos.

Junto a ello, y en términos más específicos, en los casos en que los objetivos de la asignatura de artes visuales fueron representados a partir de una visión psicológica clínica, deben ser reflexionados críticamente. Este hecho es preocupante, dado las posibles consecuencias negativas que estas tendrían para la enseñanza del arte en contextos de vulnerabilidad social, ya que por un lado, podrían patologizar las diferencias sociales y las desigualdades de clases y, por otro, pueden reforzar el desconocimiento que se tiene de origen sobre las artes visuales y sus relativos beneficios, al contrario, estos sentidos tienden a reemplazar una realidad formal por una realidad de sentido común excluyente.

Posibles alternativas desde el pensamiento pedagógico

Si bien hemos puesto nuestra atención en los procesos de reproducción cultural, las reflexiones que los profesores realizan sobre sus condiciones socioeducativas son la fuente de transformaciones micro y macro sociales. Se observa, que debido a la continuidad de las problemáticas socio-económicas y afectivas de la población escolar y la construcción de un currículum altamente exigente y elitista, se ha generado en la cultura de los profesores y, en particular, en los responsables del área de las artes visuales, un proceso de resistencia y deslegitimación del cambio educativo y curricular. Esta resistencia crítica a las modificaciones curriculares manifiesta una relativa autonomía del pensamiento de los profesores sobre la estructura educativa municipal y sobre el currículum oficial. Sin embargo, pensamos que estas manifestaciones críticas sobre la educación chilena aun adolecen de un planteamiento consistente sobre qué tipo de educación se debe enseñar, para qué tipo de sociedad y bajo qué métodos. Aun más, qué tipo de educación artística deberían recibir las nuevas generaciones, es un tema pendiente entre los mismos profesores de artes, tanto generales como especialistas.

El sentido común de los profesores de artes visuales está centrado en las dificultades afectivas, económicas y sociales de los alumnos y en las dificultades de infraestructura que afectan directamente el desarrollo óptimo de la asignatura. En este sentido, es muy importante que los profesores puedan avanzar en una propuesta curricular alternativa para las artes

visuales, que cuestione y transforme las jerarquías curriculares vigentes y que esta propuesta pueda ser traducida en una práctica y un pensamiento pedagógico común para el conjunto del sistema de enseñanza.

Sugerencias para futuros estudios

Por último, consideramos importante seguir trabajando y profundizar en las relaciones entre políticas curriculares, escuelas de pedagogía (especialmente sus propuestas programáticas), las representaciones y prácticas pedagógicas desde nuevos niveles de exploración (otras asignaturas, lugar geográfico, sector educacional y ciclo escolar). Creemos que esta línea de trabajo de creciente interés, permitiría acercarse desde un nuevo ángulo al debate de mejoramiento de la calidad del profesorado en el país. Junto a ello, nos parece también relevante continuar trabajando desde una perspectiva crítica, en torno a los procesos internos del sistema de enseñanza y la contribución de los actores a las desigualdades socio-culturales, intentando relacionar las tendencias macro-estructurales y los niveles micro-sociales.

Bibliografía

Textos

- Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Bajoit, G. (2003) *Todo cambia; análisis sociológico del cambio social y cultural de las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile. Editorial Lom.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bernstein, B. (1977) *On the classification and framing of educational knowledge, en Class, Codes and Control. Vol. 3*. Second edition, Routledge and Kegan Paul, Londres. En Cox, C. (2003) El nuevo currículum del sistema escolar. [Versión digital]. Obtenido el 10 de abril del 2009, de <http://camoc33.googlepages.com/ElNuevoCurriculumdelsistemaEscolar.pdf>
- Bellei, C. (2003). *Ha tenido impacto la reforma educativa chilena*, en Cox (Editor) políticas educacionales en el cambio de siglo. Editorial Universitaria. Santiago.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, España: editorial popular.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. México: Ediciones Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Editorial, Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Editorial anagrama S.A. Barcelona.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid, España: ediciones Istmo.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España: editorial desclee de brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI Editores Argentina.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

- Cox, C & Gysling, J. (2009). *La Formación del Profesora en Chile 1842-1987*. Ediciones Universidad Diego Portales. Primera edición 1989.
- Durkheim, É. (1908). *Educación y Sociología*. Ediciones colofón, México.
- Errázuriz, L (1994). *Historia de un Área Margina: La Enseñanza Artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Errázuriz, L. (2002) *Como evaluar el arte Evaluación de la Enseñanza de las artes visuales a nivel escolar: Prácticas, Mitos y teorías*. Santiago, Chile.
- Errázuriz, L. (2006). *Sensibilidad estética un desafío pendiente de la educación chilena*. Santiago, Chile: Frasis editores.
- García Huidobro, J. (Editor) (1999). *La reforma educacional chilena*. Ediciones proa, Madrid.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Piados: Barcelona.
- Gil Villa, F. (1994). *Teoría sociológica de la educación*. Londres, unwin Hyman. En Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández, S. Fernández, R. Baptista, C. (2003) *Metodología de la investigación* (3a. Ed.) Editorial Mc Graw Hill.
- Kant, I. (1989). *Metaphysik der Sitten. Kants Werke. Akademik Ausgabe*. Vol VI. p. 438. cit. por Mugerza, J. (1994). El Tribunal de la Consciencia y la Consciencia del Tribunal (Una reflexión ético-jurídica sobre la ley y la consciencia) p. 536. [Versión electrónica] Recuperado el 16 de Diciembre 2012 de http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/01361620824573839199024/cuaderno15/volII/doxa15_02.pdf
- Marchesi, A. (1998). *Cambio educativo y calidad de la enseñanza*. En: Forum Deusto, Educación. *Una incógnita en el cambio actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social, II. Pensamiento y vida social*. Psicología social y problemas sociales. Barcelona, España: ediciones Paidós.
- Nervi, M. (2004). *Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago, Chile: editorial universitaria.

- Osandón, L. (2007). *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Colección investigación. Santiago, Chile: Salesianos Impresiones S.A.
- Peña, J. y González, O. (2001). *La Representación social. Teoría, método y técnica* (p. 327-328). En Tarrés, M. (2001). *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en investigación social*. México. Editor: Miguel Ángel Porrúa.
- Pérez Gómez, Á. (2000) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L. Primera edición, 1998.
- Peralta, M. (1996) *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago, Chile: ediciones Andrés Bello.
- Pinto, L. (2002) *Pierre Bourdieu y la teoría del mundo social*. México. Siglo XXI Editores.
- Ritzer. G. (1996) *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, España. Editorial Mcgrav-hill.
- Ritzer. G. (1997) *Teoría sociológica clásica*. Madrid, España. Editorial Mcgrav-hill.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile. Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- Tadeu, T. (2001). *Espacios de Identidad. Nuevas Visiones sobre el Curriculum*. Barcelona. Ediciones Octaedro.
- Teregi, F. (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Capítulo 1: Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós SAICF.
- Torres, J. (1996). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata. Madrid.
- Touraine, A. (1998) *Critica a la Modernidad*. (4a. Ed.) Argentina: Fondo de cultura Económica.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis S.A.

Vela, F. (2008). *Un acto metodológico básico de la investigación social*. En Tarrés, M. (coomp.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Miguel Ángel Porrúa librero editor.

Textos digitales

Amar, J. (2000). *La función social de la educación*. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal. [Versión digital]. Obtenido el 4 de abril del 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=26801104>

Araya, S. (2002). *Las representaciones Sociales: Ejes Teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica, Costa Rica. [Versión digital] Obtenido el 19 de octubre del 2010, de <http://www.scribd.com/doc/34851985/Araya-Umana-Sandra-Las-representaciones-sociales>

Ávalos, B. (2003). *La Formación Docente Inicial en Chile*. [Versión digital]. Obtenido el el 30 de Mayo del 2011, de <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formaciondocentechile.pdf>

Bonilla, C. (2005) *Reflexiones respecto a la construcción de conocimiento en el área de enseñanza de las artes plásticas*. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal. [Versión digital] Obtenido el 4 de abril del 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44029105>

Banchs, M. (2000) *Aproximaciones Procesuales y Estructurales al estudio de las representaciones sociales*. [Versión digital]. Obtenido el 21 de junio del 2010, de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/banch1.pdf>

Consejo Nacional de la cultura y las Artes. (Mayo, 2005). *Chile Quiere más cultura. Definiciones de política cultural 2005-2010*. [Versión digital] Obtenido el 5 de abril del 2009, de <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/Chile-Quiere-M%C3%A1s-Cultura.-Definiciones-de-Pol%C3%ADtica-Cultural-2005-2010.pdf>

Centro de investigación y desarrollo de la educación (Cide, 2006). *VI Encuesta Nacional Actores del sistema educativo*. [Versión digital] Obtenido el 5 de abril del 2009, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf//mfn250.pdf>

- Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad*. [Versión digital] Obtenido el 1 de Junio 2011, de <http://arizaldo.jimdo.com/biblioteca-virtual/trabajo-social-e-intervenci%C3%B3n-social/>
- Cox, C. (2006). *Construcción política de reformas curriculares: el caso chileno en los noventa*. [Versión digital] Revista de curriculum y formación del profesorado. Obtenido el 10 de abril del 2009, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5res.pdf>
- Cox, C (2008) *Educación en el bicentenario: dos agendas y calidad de la educación*. [Versión digital]. Obtenido el 10 de abril del 2009, de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2008/01/cristian_cox_ed.html
- Cox, C. (2008) *Profesores y Desafío País: Formación Inicial. Seminario “El valor del profesor”*. Fundación Arauco, Concepción. [Versión digital]. Obtenido el 19 de diciembre del 2010, de http://www.fundacionarauco.cl/file/file_3888_presentaci%C3%B3n-cristi%C3%A1n-cox.pdf
- Declaración Pública de Bogotá Sobre Educación Artística (2005)*. De la Conferencia Regional de América Latina y el Caribe. Hacia una Educación Artística de Calidad: Retos y Oportunidades. Del 28 al 30 de noviembre, organizada por los Ministerios de Educación y de Cultura de Colombia y la Oficina Regional de Cultura de América Latina y el Caribe (ORCALC). [Versión digital] Obtenido el 23 de agosto del 2009, de [www.lacult.org/doc/Declaracion Bogota Educ Art esp.doc](http://www.lacult.org/doc/Declaracion_Bogota_Educ_Art_esp.doc)
- Donoso, S. (2005) *Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis*. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. [Versión digital] Obtenido el 1 de Junio del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514128007>
- Errázuriz, L. (2009). *La Educación artística en el sistema escolar chileno*. Documento presentado en el Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación (Perú). [Versión digital] Rescatado el 1 de Junio del 2010, de <http://es.scribd.com/doc/23417702/La-Educacion-Artistica-en-el-Sistema-Escolar-Chileno-Dr-Luis-Hernan-Errazuriz-L>

García-Huidobro, J & Bellei, C. (2003) *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago. [Versión digital] Obtenido el 05 de mayo del 2013, de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/9272.pdf>

García Huidobro, J. (2005). Conferencia: *¿Qué profesores queremos?* Pontificia Universidad Católica de Chile. [Versión digital] Obtenido el 9 de septiembre del 2010, de <http://www.rmm.cl/usuarios/maran/doc/200506121811370.conferencia3.ppt>

Gimenez, J. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de investigaciones sociales. UNAM. [Versión electrónica] Recuperado el 30 de Agosto del 2011, de <http://www.paginasprodigy.com/peimber/BOURDIEU.pdf>

Informe final Evaluación de la jornada escolar completa (2005). Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección de estudios sociológicos DESUC. [Versión digital] Obtenido el 18 de abril del 2009, de Ver en: http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Informe_final_jec.pdf

Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación (CAPE, 2006). Chile. [Versión digital] Obtenido el día 26 de junio del 2008, de <http://www.consejoeducacion.cl/articulos/Informefinal.pdf>

Informe Final del estudio: Estado del arte de la Investigación y Desarrollo en Educación en Chile (CIDE, 2007). Centro de investigación desarrollo de la educación. [Versión digital] Obtenido el 8 de mayo del 2009, de <http://www.mineduc.cl>

Comité técnico asesor del diálogo nacional sobre la modernización de la educación chilena. (CNME, 1994). *Informe de la comisión nacional para la modernización de la educación. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo 21*. [Versión digital] Obtenido el 16 de abril del 2009, de http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/edudocgen00002.pdf

Marx, K. (1932). *Crítica al programa de Gotha*. [Versión digital]. Obtenido el 22 de enero de 2011, de <http://juventud.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2009/05/critica-al-programa-de-gothamarx.pdf>

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Revista digital Athenea [Versión digital]. Obtenido el 18 de agosto del 2005, de <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>

Objetivos Fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica (2002). [Versión digital]. Obtenido el 10 de mayo del 2009, de <http://www.mineduc.cl>

Programa de estudios octavo año básico Artes visuales (2001). [Versión digital]. Obtenido el 10 de mayo del 2009, de <http://www.mineduc.cl>

Raczynski, D & Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y micro política*. Revista electrónica iberoamericana de sobre calidad, eficacia y cambio en educación. [Versión digital]. Obtenido el 22 de enero de 2011, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art10.pdf>

Rodríguez, T. (2003). *El debate de las representaciones sociales en la psicología social*. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe. Ciencias sociales y Humanidades. [Versión digital]. Obtenido el 21 de junio del 2010, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13709303>

Sacristán, J. (2001) *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna*. Red de revistas científicas de América latina y el Caribe, España y Portugal. [Versión digital]. Obtenido el 14 de mayo del 2009, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400401>

Tesis

Aguilera, G. et. al. (2002) Estudio de la visión que se posee sobre la reforma educacional planteado hacia el sector de artes visuales en NB5. Seminario de titulación para optar al título de profesor/a en artes plásticas y licenciatura en educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Marín, C & Benítez, V. (2008) La asignatura de artes visuales y su base en la formación inicial de los docentes en Viña del mar. Seminario de titulación para optar al título de profesor/a en artes plásticas y licenciatura en educación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso.

Fuentes, P. et. al. (1985) Algunos factores que dificultan la realización plena de la asignatura de las artes plásticas en la educación general básica. Seminario de titulación para el título de profesor/a de estado en educación general básica. Universidad de playa ancha, Valparaíso.

Tesis digitales

B. Saavedra (2007). *El pensamiento del profesor vínculo mediador entre la reforma educacional y la práctica en aula. El caso de la educación sexual*. Tesis Doctoral. Escuela de Psicología. Universidad de Chile. [Versión digital] Obtenida el 7 de Abril del 2010, de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2007/saavedra_b/sources/saavedra_b.pdf

Guzmán, S. & Marambio, J. (2004). *Las representaciones sociales del espacio escolar en jóvenes en dos colegios municipales*. Memoria para optar al título de psicóloga/o, Universidad de Chile, Santiago. [Versión digital] Obtenida el 18 de Noviembre del 2009, de http://www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2004/guzman_s/sources/guzman_s.pdf

Opazo, C. (2004) *La reforma educacional en el relato de jóvenes estudiantes urbano populares de establecimientos municipalizados de la comuna de Valparaíso*. Tesis para optar al título de Magíster en Ciencias Sociales Mención: Sociología de la Modernización. Universidad de Chile, Santiago. [Versión digital] Obtenida el 18 de Noviembre del 2009, de http://www.cybertesis.cl/sdx/uchile/these/uchile/2004/opazo_c/html/sdx/opazo_c.html#ftn116
[#ftn116](#)

Romero, A. (2004). *La jornada escolar completa ¿Una política para la calidad y equidad de la educación? La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa*. Tesis para optar al grado de magíster en educación con mención en currículum y comunidad educativa. Universidad de Chile, Santiago. [Versión digital] Obtenida el 15 de Noviembre del 2009, de www.cybertesis.cl/tesis/uchile/2007/saavedra_b/sources/saavedra_b.pdf

Anexos

Pauta de entrevista

En primer lugar, quiero darte las gracias por la disposición de realizar esta conversación. En ella busco profundizar en su experiencia y reflexión en torno al trabajo que UD realiza en la asignatura de artes visuales. Espero que se sienta en confianza y tranquilidad para responder a mis preguntas y también para expresar sus pensamientos. Le recalco, esta conversación no pretende evaluar su desempeño laboral, ni juzgar el logro o no de los objetivos de enseñanza de la asignatura en el contexto de reforma educacional, sino que busco conocer su representación a través de su experiencia y reflexión.

Inicio de la entrevista. Conversaciones en torno a la formación inicial del Profesor/A:

- 1.- ¿Cuáles fueron las razones por las que UD ingresó a la carrera Profesional en esta área?
- 2.- ¿Cómo se siente luego de este tiempo ya egresado/a de su formación universitaria? ¿Ha sido gratificante su experiencia laboral?
3. ¿Qué papel tuvo su familia en su elección?
- 4.- ¿Cuál fue su experiencia en la universidad?
- 5.- ¿Cómo evalúa el conocimiento recibido y su experiencia profesional?
6. ¿Cómo fue su experiencia en sus primeros trabajos? Distinciones entre subsistemas

Características generales de la asignatura de artes visuales:

1. Técnicas/materiales/temas
2. Comúnmente la evaluación en AV ha estado vinculada a incrementar el promedio general de notas: ¿a UD que le parece esta creencia y práctica? ¿Cuál es la forma que UD ejerce?
3. Planificación.
4. Condiciones Físicas del proceso; sala o especiales.
5. ¿Recibe apoyo técnico?
6. ¿Realiza actividades artísticas en las horas de libre disponibilidad?
7. ¿Conoce de otra persona que lo realicen?
8. Ha realizado actividades de salida con sus alumnos/a

Propósitos de la asignatura; ¿Para qué?:

1. ¿Cuáles son los objetivos fundamentales que busca que sus alumnos adquieran?
2. Planes y programas poseen en síntesis 3 objetivos a lograr en los alumnos a través de todo el ciclo escolar: la creación artística, la apreciación de obras de arte y el conocimiento de la historia del arte ¿Está de acuerdo con los objetivos fundamentales de planes y programas? ¿UD los logra en sus alumnos? ¿Se siente presionada/a a relajarlo?
3. ¿Cuales serían las principales dificultades para la realización de la asignatura?
4. ¿Cuál es su opinión con respecto a la reforma educacional? En el sentido si han existido cambios significativos con lo planteado.
5. ¿Por qué es importante enseñar artes visuales en la escuela?
6. Históricamente la asignatura tuvo por nombre Artes Plásticas. Luego de la reforma esta se denomina artes visuales. ¿Por qué este cambio de nombre? ¿Ha existido variaciones dignas de destacar?

Comunidad Educativa:

1. ¿Cuál es la disposición de los directores/a sobre la asignatura?
2. ¿Cuál es la disposición de los apoderados/a sobre la asignatura?
3. ¿Cuál es la disposición de los alumnos/a sobre la asignatura?

4. ¿Cuál es la disposición de los colegas/ sobre la asignatura?
5. ¿Cuál es el prestigio que la asignatura tiene en comparación con las demás?

Profesionalización Docente:

1. ¿UD participó en el diseño de planes y programas?
2. ¿En qué colegios se encuentra trabajando actualmente?
3. ¿En todos ellos realiza la asignatura?
4. ¿Cuántas horas trabaja? ¿En este colegio? ¿Y en los otros?
5. ¿Cuál es su opinión con respecto a sus condiciones laborales para enseñar A.V?

Sueños y aspiraciones a construir:

1. ¿Cuál sería la forma excelente de realizar el trabajo en A.V?
2. ¿Con qué propósito?

Patrimonio cultural de Valparaíso

1. Trabaja temas vinculados con los valores de la ciudad de Valparaíso, ¿Por ejemplo?
2. ¿Existen programas diseñados para esto?

Instituciones públicas: Municipalidad de Valparaíso y ministerio de las artes y la cultura.

1. En general, ¿conoce UD el trabajo que realizan estas instituciones en el campo de la educación artística en la comuna de Valparaíso?
2. ¿Qué le parece?

Segundo momento de la entrevista

- Edad
- Estado civil
- Sexo
- Remuneración: Muysatisfecho/Satisfecho/Intermedio/insatisfecho/Muy Insatisfecho.
- Título profesional
- Post grado/ post-título
- Universidad de egreso
- Año de egreso
- Años de experiencia docente luego de egresado/a
- Colegios en los que ha trabajado
- Mail

Historia de las Artes Visuales

Índice Cronológico del desarrollo de la Artes visuales creado Por L. H. Errázuriz (1994). Los hechos destacados, posterior a este años, fueron agregados por el autor de este trabajo.

Fechas	Acontecimientos Históricos
6 de Marzo de 1797	Fundación de la Academia de San Luis a cargo de Manuel de Salas
18 de Septiembre 1797	Se imparte enseñanza de Dibujo en dicha academia a cargo de Martín Petrí
10 de Agosto de 1823	Inauguración del Instituto nacional
23 de agosto de 1813	Se imparte Dibujo en el Instituto
1828	Establecimiento para Señoritas (Fanny Delaneux)
1829	Liceo de Santiago (Pierre de Chapuis)
1829	Liceo de Chile (José Joaquín de Mora)
1830	Colegio para Señoritas (Madame Versin)
1830	Clases de Dibujo a sombra y color (Colegio Sra. Valenzuela)
1832	Clases de Música para niños (Colegio Sra. Valenzuela)
1832	Programa oficial de Educación Primaria
1833	Clases de Solfeo y Música Vocal (Instituto nacional)
1834	Exámenes y exposición de dibujos (Colegio de los Sres. Zapata)
1835	Clases de Dibujo lineal, paisaje y figura (colegio de los Sres. Zegers)
1836	Clases accesorias. Dibujo Lineal (Instituto nacional)
1837	Creación del Ministerio de Culto y de Instrucción Primaria
1842	Fundación de la Escuela Normal de Preceptores (Faustino Sarmiento)
1843	Dibujo en la Esc. Normal
1843	Clases de Dibujo Lineal para artesanos en el Instituto nacional. Los alumnos del curso de dibujo lineal son liberados de las milicias.
1843	Clases de Dibujo en la Instrucción Elemental o Preparatoria.
1844	<i>Elementos de dibujo lineal</i> , de A. Bouillon (texto distribuido por el Estado)
1845	Creación de la Escuela de Dibujo Lineal (Cofradía del Santo Sepulcro)
1848	Creación de una Sala de Pinturas o Galería (Museo de Bellas Artes)
1849	Fundación de la Academia de Pintura (Alejandro Cicarelli)
1849	Fundación de la Escuela de Arquitectura (Brunet des Baines)
1849	Fundación de la Escuela de Artes y Oficios (Julio Jarriez)
1853	Fundación de las Escuelas Nocturnas de Dibujo Lineal para artesanos
1854	Creación de la escuela de Ornamentación y Dibujo de relieve (Augusto Francois)
1854	Fundación de la Escuela Normal de Preceptores (el plan de estudios contemplaba Dibujo)
1856	Fundación de la Sociedad de Instrucción Primaria
1857	Inauguración del teatro Municipal de Santiago
1860	Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Enseñanza Gratuita)
1883	Publicación de Organización de las Escuelas normales, Abelardo Núñez (Cap. IX: dedicado a "El Dibujo")
1884	Adopción del método Alemán de Hermann Krusi para el Dibujo en Escuela Primarias.
1887	Publicación de <i>L'Arte dei Bambini</i> , de Condado Ricci, en Bologna, Italia.
1888	Fundación de la Esc. de Artes y Oficios para mujeres, más tarde Es. Profesional de Niñas de Santiago.
1889	Fundación del Instituto pedagógico
1889	Congreso Pedagógico de Educa. Secundaria
1893	Programa de Dibujo para Educ. Secundaria. (J. Enrique Scheinder)
1900	Primer Congreso internacional de la Enseñanza del Dibujo (Paris)
1901	Programa de Dibujo para la Esc. Primaria (Traducido y adaptado de las Esc. de Bélgica)
1902	Congreso general de Enseñanza Pública
1906	Conferencia de Juan Francisco González: "La enseñanza del Dibujo" (Salón de Honor de la U. de Chile)
1910	Programa de Dibujo para la Educ. Primaria
1911	Publicación de Enseñanza moderna del Dibujo, de Ramón Luis Ortúzar, Stgo.
1912	Congreso Nacional de Educación Secundaria. "La enseñanza estética".
1912	Programa de Dibujo para la Educ. secundaria (Introduce la Historia del Arte)
1913	Primeros cursos de perfeccionamiento en dibujo. Patrocinado por el Ministerio de Educación)

1920	Ley de Introducción Primaria Obligatoria
1926	Primera exposición de Arte Infantil (Esc. N ° 19 de Stgo)
1928	Programa de Dibujo para la Educ. Primaria (modelado, tizas, juegos de arena, etc.)
1929	Programa de Dibujo para Educ. Primaria
1929	Publicación de Fisonomía del mundo infantil, de Gerardo Seguel, Stgo. (Primer texto chileno referido al mundo infantil)
1929	La profesora Luisa Salinas es comisionada por el gobierno chileno para estudiar en el Instituto Pedagógico de Dresden, Alemania.
1929	Programa de Dibujo par el primer ciclo de Educ. Secundaria.
1931	Programa de Dibujo para el segundo ciclo de Educ. Primaria.
1932	Programa de Dibujo para el segundo ciclo de Educ. Secundaria.
1933	Programa de Dibujo e Historia del Arte para el segundo ciclo de Humanidades.
1935	Programa de Dibujo para Educ. Secundaria
1947	Fundación de la Esc. Nac. De Educ. Artística, llamado actualmente Liceo Experimental Artístico.
1949	Programa de Artes Plásticas para el segundo ciclo de Humanidades
1952	Programa de Dibujo primer ciclo de Humanidades
1954	Fundación en Londres de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte (Insea).
1963	Programa de Artes Pláticas de primero a sexto Humanidades
1967-1970	Programas de arte para Enseñanza Media. (optativo en tercero y cuarto año)
1972	Symposium Internacional de Educación por el Arte, Stgo.
1974	Programas Transitorios de quinto a octavo año de Enseñanza general Básica.
1976	Programa de estudios de la asignatura en Artes Plásticas para Educ. Media.
1978	Programa en televisión de Educ. Art. “En busca de nuestra creatividad”.
1980	Programa de Artes plásticas para la Educ. General básica.
1981	Modificación a los planes y programas de Ens. Media (Decreto 300): Artes Plásticas se convierte en un ramo optativo.
1981	Fundación de la Sociedad Chilena de Educ. por el Arte (Educarte-chile)
1982	Programa de Artes plásticas para primero y segundo de Ens. Media.
1982	Programa del Plan de Estudios electivo en Artes Plásticas en tercero y cuarto de Ens. Media.
1984	Programa de Artes Plásticas para tercero y cuarto de Ens. Media.
1991	Programa de televisión sobre Educ. Artística “Explorando el Mundo del Arte”.
1991	“Tú vida cuenta, cuenta tú vida”. Programa de Creación cultural.
1992	Fundación de la federación latinoamericana de Estética
1993	Fundación del museo Arlequín, “Un espacio para el Arte”
1993	Fundación de “Balmaceda 1215”, centro de Servicios culturales para jóvenes.
1996-2002	Reforma Educacional curricular durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle.
2002	Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para Educ. Básica. Actualización.
2003	Reconocimiento de la UNESCO a la Ciudad de Valparaíso como Patrimonio Cultural de la Humanidad.
2004	Creación del Ministerio de la Cultura y las Artes en Valparaíso.
2005	Chile Quiere más Cultura. Definiciones de Política Cultural 2005-2010
2005	Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para Educ. Media. Actualización.
2007	Programa Nacional de Fomento de la Creatividad en la Jornada Escolar Completa, Okupa
18 de Dic. 2007	Programas de contenidos adicionales para educación artística en Educ. Primero y segundo medio. (Decreto exento N ° 02508)
18 de Dic. 2007	Programas de contenidos adicionales para educación artística en Educa. Básica. (Decreto exento N ° 02507)
2007	Creación de plan Diferenciado en Artes Visuales para tercero y cuarto medio. (Decreto N ° 03). Programa de Artes Visuales para Ens. Media
2009	Aprobación de la Ley General de Educación. (LGE)
2009	Fundación del Museo de la Memoria.