

INVESTIGACIONES

Enseñanza artística y déficit de profesorado cualificado en escuelas públicas de O'Higgins, Chile

Artistic education and deficit of qualified teachers
in public schools of O'Higgins, Chile

José Mela^a
Paulina Gutiérrez^b

^a Universidad de O'Higgins, Chile.
jose.mela@uoh.cl

^b Universidad de Talca, Chile.
paulina.gutierrez@utalca.cl

RESUMEN

El presente estudio analiza el estado actual de la educación artística en Chile, a través de la formación y caracterización de las prácticas educativas en escuelas públicas de la Región de O'Higgins. El enfoque metodológico es mixto e incluye la revisión de información primaria de universidades, una encuesta y entrevista semiestructurada aplicadas a docentes y artistas regionales. Entre los hallazgos destaca el bajo número de profesorado especialista en artes y la relevante labor de artistas-educadores en programas como Acciona o CECREA que suplen la ausencia de docentes cualificados. Se constata la imposibilidad de las escuelas rurales y alejadas de las grandes ciudades para atraer profesorado especialista. La nula oferta de formación inicial docente en artes y una escasa formación continua surgen como factores de impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en la enseñanza básica, y en territorios donde la participación sociocultural de las familias y estudiantes se muestra baja.

Palabras clave: docencia especializada, educación artística, educación rural, política educativa.

ABSTRACT

The present study analyzes the current state of artistic education in Chile, through the training and characterization of educational practices in public schools in the O'Higgins Region. The methodological approach is mixed and includes the review of primary information from universities, a survey and semi-structured interview applied to teachers and regional artists. Among the findings, the low number of specialist arts teachers and the relevant work of artist-educators in programs such as Acciona or CECREA stand out to cover the absence of qualified teachers. Furthermore, the impossibility of rural schools far from large cities to attract specialist teachers is confirmed. The lack of initial teacher training in the arts and limited ongoing training emerge as impact factors in the teaching-learning processes, especially in basic education, and in territories where the sociocultural participation of families and students is low.

Key words: arts education, educational policy, qualified teacher, rural education.

1. INTRODUCCIÓN

El déficit en la matrícula para las carreras de pedagogía en artes en Chile ha sufrido su mayor peak en los últimos años, con un 44% menos de docentes estimado para 2025 en las asignaturas artísticas. Este proceso de decrecimiento, sin embargo, se relaciona con la caída general en las postulaciones a las diferentes pedagogías, especialmente en los niveles básicos (Elige Educar, 2021). La desvalorización de la carrera docente y su vinculación con el deterioro de la enseñanza pública en Chile es un factor importante en el análisis del déficit de profesorado. En plena dictadura cívico-militar las políticas neoliberales produjeron un grave impacto en el rol y figura docente, puesto que relaciona la calidad educativa con la capacidad de pago del alumnado. De esa forma, el Estado disminuye los recursos a las escuelas públicas y otorga libertad a las escuelas privadas y/o subvencionadas para competir con sus pares estatales contratando docentes mejor remunerados y preparados para cubrir las áreas curriculares (Cabalin, 2012 y Zurita, 2020).

Se suma a los antecedentes expuestos el aumento de las exigencias para el ingreso a carreras de pedagogía, los cambios en los criterios para la evaluación de docentes en ejercicio e, incluso, los efectos colaterales del Covid-19 que trajo consigo más conflictos de convivencia, dentro y fuera del aula; durante y post pandemia, la baja en las matrículas fue de -6,9% (Subsecretaría de Educación Superior, 2022 y CNED, 2022).

En el área de la educación artística (Pedagogía en Artes Plásticas y/o Visuales, Pedagogía en Música o en Danza) las carreras ofrecidas por universidades públicas y privadas de la región metropolitana y regiones, ha visto una disminución sostenida en los últimos quince años, con una baja de un 13,5% de sus matriculados, que se traduce en 942 estudiantes de primer año en 2022 (Subsecretaría de Educación Superior, 2022).

La realidad actual de estos programas, especialmente en el contexto regional, se encuentra delimitada por factores de desigualdad e inequidad territorial que afectan la implementación de la política pública en materia educacional y, en este caso, el acceso a la oferta de programas de formación en pedagogías artísticas y la posterior disponibilidad de especialistas para el trabajo en aula. Para Mac-Clure y Calvo (2013) y Gayo et al. (2016), este fenómeno se explica porque los grandes centros urbanos concentran un mayor poder adquisitivo y, por ende, focalizan el acceso a una oferta cultural y artística variada, incluyendo la infraestructura educacional y cultural disponible para la ciudadanía. En Chile, hablamos de las ciudades de Santiago, Valparaíso y Concepción como las tres mayores ciudades, con una alta densidad poblacional e índices de empleo en diferentes sectores productivos, elemento que surge como gravitante a la hora de establecer la existencia de diferentes programas de educación superior ligados a la enseñanza artística.

De acuerdo con este análisis, la desigualdad educativa en las zonas rurales persiste y se acentúa, limitando severamente las oportunidades de desarrollo de sus habitantes. Para los estudiantes rurales existen barreras que limitan y determinan sus trayectorias educativas, desventajas que se acentúan por la carencia de capital humano preparado para implementar el currículo y, así, favorecer el desarrollo sociocultural de su formación escolar (Concha, 2009). Aunque la Política Nacional de Desarrollo Rural reconoce la importancia de la educación en el desarrollo de la identidad territorial, no señala directrices específicas para potenciar su mejora en este contexto educativo (Núñez et al., 2022).

La presente investigación se desprende de los resultados del Estudio sobre el Estado de la Educación Artística en el sistema educativo formal y no formal de la región de

O'Higgins. Es preciso destacar que no hay estudios anteriores en esta materia y que, por ende, la investigación de carácter mixto senta un precedente para comprender el perfil y características del profesorado que realiza clases de arte en contexto de escuelas urbanas como rurales. Este antecedente adquiere importancia en el actual contexto de renovación de las bases curriculares de enseñanza básica y de 1° a 2° año medio del Ministerio de Educación chileno, ya que se incorpora la asignatura de "artes" entre 1° y 2° año básico, materia integrada entre artes escénicas, visuales y música. Además, el proyecto de renovación incluye una nueva materia de artes escénicas desde 3° año básico a 2° año medio, cambio que requiere de educadores en el área.

La investigación se planteó como objetivo general analizar el estado actual de la educación artística en Chile, con especial énfasis en la formación y prácticas educativas en escuelas públicas de la Región de O'Higgins. Los objetivos específicos definidos fueron: Identificar el número de docentes con formación especializada en asignaturas artísticas y que se desempeñan en escuelas en contexto urbano y rural de la región de O'Higgins; Analizar la percepción que poseen los docentes y artistas-educadores en torno a sus trayectorias y prácticas. De esta manera, se busca atender la siguiente interrogante: ¿Cuál es el estado actual y los desafíos de la formación de profesores de artes en Chile, con especial atención a la Región de O'Higgins?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN CHILE

Es importante destacar que, en materia de oferta universitaria, la formación del profesorado en artes se concentra en la región metropolitana, a diferencia de las zonas norte y sur del país. Al mismo tiempo, la oferta existente se focaliza en pedagogía con mención en artes visuales o música para educación media, ya que únicamente la Universidad Católica del Maule en Talca informa de un programa de Pedagogía en Danza. Del mismo modo, también se evidencia una mayor oferta para obtener una titulación en educación media, con solo dos programas de pedagogía en educación básica con mención en artes integradas y en artes musicales, ambas en la región metropolitana.

En términos pedagógicos los datos expuestos traen como consecuencia una complejidad mayor para los establecimientos que ofrecen únicamente Educación Básica, puesto que presentan dificultades para contratar profesorado especialista en estas materias, e implementar el currículo nacional. Se suma a esta brecha el bajo número de horas artísticas en el currículo en el primer ciclo básico, esto es, con apenas noventa minutos entre 1° a 4°, en comparación con otras asignaturas como Matemática que tiene asignadas nueve horas semanales (Rojas y del Valle, 2020). Para Quintana (2016) la diferencia en el número de horas entre la educación artística con otras asignaturas demuestra que es vista como un campo de conocimiento de menor jerarquía curricular.

La consecuencia de la escasa oferta formativa en regiones, sumado a la baja cantidad de horas en el currículo, genera las siguientes consecuencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje: a) poco interés del profesorado especialista por trabajar en territorios apartados, fuera de la capital, b) menores posibilidades de implementar los contenidos vinculados al aprendizaje más conceptuales y didácticos en artes visuales y música (Orbeta y Oyanedel,

2018; OEI, 2011), así como de índole estético y expresivo (Errázuriz y Fernandois, 2020), y c) menores oportunidades de implementar una docencia basada en proyectos pedagógicos y artísticos desafiantes, en términos de innovación metodológica, sobre todo para potenciar experiencias ligadas al arte actual y contemporáneo (Caritx y Vallès, 2017).

Cabe señalar que, en la escuela, el currículum de Educación Artística chileno intenta aproximar a los/las estudiantes a diferentes lenguajes artísticos. Desde las Artes Visuales, incorpora elementos del dibujo y pintura, escultura, fotografía, muralismo y graffiti, performance e instalación, video y arquitectura; en Música, en tanto, tienen la posibilidad de vivenciar experiencias educativas a través de las danzas nacionales, folcklore nacional y latinoamericano, música popular y clásica, el canto, entre otros elementos, actividades que sin duda requieren de profesionales preparados para ello y con sólidos conocimientos pedagógicos y artísticos.

Todo lo anteriormente expuesto afecta de sobremanera a los niveles básicos de la enseñanza donde la falta de especialistas aparece como una brecha estructural, a diferencia de educación media donde docentes especialistas en arte figuran evaluados como competentes para ejecutar los contenidos curriculares, de acuerdo con el área de conocimiento que imparten (Cobos, 2015). En este sentido, es fundamental considerar el concepto de desierto educativo, que define zonas de un territorio que poseen un conjunto limitado de opciones postsecundarias, donde las oportunidades de ingreso a la universidad son escasas y distantes entre sí, vinculado así a las desigualdades estructurales que afectan las dimensiones geográficas y pueden afectar negativamente las oportunidades de las comunidades (Hillman & Weichman, 2016).

2.2. BRECHAS Y DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN COMUNIDADES RURALES DE O'HIGGINS

Los territorios rurales, alejados de los grandes centros de desarrollo urbano, exhiben brechas a la hora de acceder a oportunidades formativas, impactando negativamente en el capital humano. Al respecto, Ortiz y Arias (2019) enfatizan que los territorios rurales adolecen de una falta de cobertura de contenidos curriculares, debido a su inaccesibilidad, carencias para acceder a materiales didácticos y pedagógicos, así como una inadecuada formación del profesorado para desarrollarse en contextos de diversidad social y cultural.

De acuerdo con Raczynski y Román (2014) es fundamental que la educación en contexto de ruralidad acceda a diferentes recursos para favorecer un mayor acceso al conocimiento, de manera de favorecer mayores oportunidades para insertarse con igualdad de condiciones en la sociedad nacional y global. Para los autores la formación inicial docente es clave para responder a los requerimientos del contexto rural caracterizado por aulas multigrados, con estudiantes con diferentes necesidades educativas. Sin embargo, de acuerdo con Errázuriz y Fernandois (2020), una de las principales brechas tiene relación con que la capital aglutina una alta concentración de profesionales con especialidades o menciones en arte ejerciendo en colegios públicos, subvencionados y privados versus el resto de las regiones del país.

No obstante lo anterior, es interesante constatar que las brechas persisten en cuanto a la presencia de profesorado especialista en artes en escuelas públicas capitalinas, instituciones que concentran un alto porcentaje de docentes sin mención en artes implementando el currículum artístico, a diferencia de instituciones privadas (OEI, 2011). Si vinculamos estos

datos con el ámbito de la oferta formativa universitaria constatamos que en la capital existe una variada diversidad de programas de pedagogía en Artes Visuales, Música o Artes Escénicas, incluyendo una mención en Danza, con un total de siete universidades, entre públicas y privadas (tabla 1), y que un alto número de egresados/as de los programas mayoría ejerce en colegios subvencionados o privados (OEI, 2011).

En el caso de la región de O'Higgins donde se llevó a cabo el estudio en educación artística se constata que prevalece el diagnóstico ya señalado. Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2018) O'Higgins es un territorio sin oferta formativa de ninguna especialidad en artes, ni tampoco en programas de pedagogía en educación artística. De acuerdo al análisis de los datos recopilados, el valle central de Chile, conformado por las regiones de O'Higgins y el Maule, no ofrece alternativas para una formación de pregrado en artes.

En concordancia con esta realidad formativa, el Ministerio de Desarrollo Social (2022) describe que, en pleno contexto de pandemia por Covid-19, las comunas con mayor número de personas en situación de extrema pobreza se concentran en las regiones del norte grande y centro sur del país, con gran porcentaje de población rural. Por ese motivo, Donovan y Brown (2017) enfatizan que se debe incluir en el análisis de desigualdad territorial el acceso de las poblaciones rurales a las artes y la cultura. Para las autoras, que la ruralidad exhiba grandes dificultades en materia de transporte público y de espacios disponibles para acceder y disfrutar de actividades artísticas y culturales, lesiona gravemente el desarrollo integral de sus habitantes.

El centralismo en la formación docente en artes revela la necesidad de ampliar y diversificar la formación en el ámbito de las artes, subsanando la concentración de oferta cultural y artística que exhibe la región Metropolitana en detrimento de las comunidades rurales. Esta problemática adquiere una connotación más amplia, ya que Tenti (2009) enfatiza en el problema histórico y estructural de América Latina, caracterizado por el acceso desigual en materia educativa, con un capital cultural concentrado en las capitales que incide en los indicadores de una educación de calidad disponible para la mayoría de los habitantes de los países latinoamericanos.

Uno de los desafíos en materia de educación superior y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales tiene directa relación con la existencia de programas con formación disciplinar y/o pedagógica en artes, puesto que las universidades funcionan como un polo artístico y cultural, capaz de poner a disposición una oferta cultural que, de otra forma, es más compleja o inasequible para gran parte de la población. Para Campos (2015) la relevancia de estimular y potenciar el consumo cultural como una actividad situada, con constrictores y facilitadores, entre los cuales podemos incluir a las universidades, es fundamental porque actúan como agentes de producción y difusión del patrimonio artístico-cultural. Un ejemplo, son los teatros, salas de artes visuales o conciertos de las universidades donde el estudiantado en artes puede vincularse con la población, a través de muestras de producciones locales basadas en el patrimonio identitario. Las universidades, por ende, conforman polos de conocimiento que expanden, por medio de actividades de extensión e investigación, contenidos y acciones relacionadas con el resguardo del patrimonio cultural e identitario de los lugares donde se emplazan, además de tener la obligatoriedad de velar por el cultivo de "las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías" (Ley 21.094, 2019). Algunas referencias de lo anterior lo constituyen universidades como las de Antofagasta, en el norte grande, que ofrece actividades a toda la población regional en la sala de teatro

de su propiedad, al igual como lo hace la Universidad de Talca, en la zona centro sur o la sala auditorio de la Universidad de los Lagos en el sur de Chile.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un diseño exploratorio y descriptivo, considerando que las investigaciones exploratorias buscan captar una perspectiva general de un problema poco estudiado (Cárdenas y Salinas, 2009), mientras que las descriptivas pretenden caracterizar un fenómeno y su comportamiento (Arias, 2012). De tal forma, se analizó el estado actual de la educación artística en Chile, con especial énfasis en la formación y prácticas educativas en escuelas públicas de la Región de O'Higgins, ante la ausencia de estudios previos. Además, se adoptó un enfoque metodológico mixto, en tanto “recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos y la interpretación es producto de toda la información en su conjunto” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 612). De esta manera, se utilizaron datos mixtos para dar una explicación lo más cercana posible a la comprensión de los profesionales que imparten educación artística en la Región O'Higgins.

3.1. PARTICIPANTES

En primer lugar, para la revisión de información primaria de instituciones universitarias chilenas, la muestra estuvo conformada por el total de instituciones universitarias chilenas (n=58), pertenecientes al Consejo de Rectores, como se presenta a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. Total de universidades chilenas, de acuerdo a tipo de institución

Tipo de institución	Número de instituciones
Pública	30
Privada	28
<i>Total</i>	58

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, la encuesta cuantitativa utilizó un marco muestral por cuotas y proporcional a las tres provincias de la región de O'Higgins, correspondiente a la participación de profesionales de la educación básica (n=102). Los criterios de inclusión de los participantes fueron: docentes especialistas y no especialistas en arte que se desempeñan en educación artística en el nivel básico, tanto en el sistema escolar formal y público como no formal de la región de O'Higgins. Se presenta a continuación el detalle (Tabla 2):

Tabla 2. Participantes en encuesta: Artistas/educadores que se desempeñan como docentes en Educación Artística en la Región de O'Higgins

Área/Provincia	Cachapoal		Cardenal Caro		Colchagua		<i>Total</i>	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Rural	22	21,60%	6	5,90%	27	26,50%	55	53,90%
Urbano	32	31,40%	5	4,9%	10	9,80%	47	46,10%
<i>Total general</i>	54	52,90%	11	10,80%	37	36,30%	102	100%

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, las entrevistas semiestructuradas de la dimensión cualitativa tuvieron un diseño de muestreo de carácter intencional y estratificado. La muestra total fue conformada por profesores especialistas y no especialistas que dictan la asignatura de artes visuales, música, ambas a la vez y/o talleres (n=48). Los criterios de inclusión de los participantes fueron: docentes o artistas/educadores/as en educación artística, que se desempeñan en educación artística en el nivel básico, tanto en el sistema escolar formal y público como no formal de la región de O'Higgins. Se presenta a continuación el detalle (Tabla 3):

Tabla 3. Muestra entrevista semiestructurada: docentes de educación artísticas en espacios formales por asignatura y perfil

Asignatura	Perfil		<i>Total</i>
	<i>Especialista</i>	<i>No especialista</i>	
Artes Visuales	7	13	20
Música	10	7	17
Artes Visuales y Música		5	5
Otros	5	1	6
<i>Total</i>	22	26	48

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los establecimientos educativos respondió a criterios geográficos y demográficos característicos de O'Higgins, con representación de escuelas urbanas y rurales, pertenecientes a las tres provincias que componen la región. La muestra también incluyó un número proporcionado de hombres y mujeres que participaron de la investigación, de modo de resguardar la igualdad de ambos géneros.

3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos cuantitativos consistió en dos etapas. Primero, se llevó a cabo revisión de información primaria de instituciones universitarias chilenas, con el objetivo de identificar y registrar todas las carreras de Pedagogía en Artes (Visuales, Musicales y Escénicas) impartidas a nivel nacional. Se realizó una búsqueda desde las páginas web oficiales de cada universidad y, con el fin de corroborar la información recopilada y para obtener datos actualizados, se estableció contacto telefónico con las instituciones educativas. Segundo, se realizó una encuesta que estuvo compuesta por 55 preguntas cerradas y de diseño complejo, con preguntas específicas para cada área de la educación artística, especialmente en recursos para la enseñanza y prácticas docentes y con una aplicación en línea autoadministrada.

Referido a los datos cualitativos, se aplicó entrevista en profundidad semiestructurada. La entrevista cualitativa semiestructurada, por otro lado, constó de 21 preguntas troncales, que fueron implementadas a 48 artistas/educadores/as entre el 20 de octubre de 2021 y el 28 de noviembre de 2021 de forma telemática.

3.3. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos cuantitativos se analizaron descriptivamente en proporción para variables nominales y ordinales y estadísticos de distribución para variables continuas a través del software SPSS. Por otra parte, y con fines analíticos, se transcribieron las entrevistas cualitativas para generar un análisis temático y de contenido, a través del software Atlas.ti.

Consideraciones éticas: Todos/as los/las participantes eran mayores de edad en el momento en que se aplicaron los instrumentos y firmaron un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de O'Higgins. La participación fue voluntaria, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos e información.

4. RESULTADOS

4.1. REVISIÓN DE INFORMACIÓN PRIMARIA

A raíz de la revisión de información primaria de instituciones universitarias, se registró las carreras de Pedagogía en Artes (Visuales, Musicales y Escénicas) impartidas por universidades nacionales. Para comenzar, se presentan las universidades de la Región Metropolitana que ofrecen carreras de Pedagogía en Artes, junto a las características generales de cada institución (Tabla 4):

Tabla 4. Universidades Públicas y Privadas que imparten Pedagogía en Artes en la Región Metropolitana en 2024

Universidad	Tipo de institución	Mención			Total
		Artes Visuales	Artes Musicales	Artes Escénicas	
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Pública	Pedagogía en Artes Visuales	Pedagogía en Música	Pedagogía en Artes Escénicas mención Danza o Teatro	3
Universidad Cardenal Silva Henríquez	Privada	Pedagogía en Educación Artística mención Artes Visuales	Pedagogía en Educación Artística mención Música		2
Universidad Alberto Hurtado	Privada	Pedagogía en Artes Visuales	Pedagogía en Música		2
Universidad Mayor	Privada		Pedagogía en Artes Musicales para Educación Básica y Media		1
Inacap (Universidad, Instituto Profesional y Cft)	Privada		Pedagogía en Educación Media con mención en Artes Musicales		1
Universidad Andrés Bello	Privada		Pedagogía en Música		1
Universidad del Desarrollo (Programa Formación de Profesorado para quienes poseen grado de licenciados/as)	Privada	Pedagogía en Artes Visuales	Pedagogía en Artes Musicales	Pedagogía en Artes Escénicas	3
<i>Total</i>		4	7	2	13

Fuente: Elaboración propia.

En la Región Metropolitana se identificó un total de siete universidades que imparten carreras de Pedagogía en Artes, de las cuales seis corresponden a instituciones privadas y solo una pública. Se puede observar que existe una concentración en la carrera con mención en Música, ya que todas las universidades la imparten. Adicionalmente, se identificó que la mención de artes visuales es impartida en cuatro instituciones y artes escénicas únicamente en dos de ellas.

Con el fin de construir el panorama de formación docente a nivel nacional, se llevó a cabo un registro de las universidades regionales que imparten carreras de Pedagogía en Artes (exceptuando la Región Metropolitana). La Tabla 5 presenta una síntesis del registro, incluyendo las características generales de cada institución:

Tabla 5. Universidades Públicas y Privadas que imparten Pedagogía en Artes en las zonas norte, centro y sur del país en 2024

Universidad	Tipo de institución	Zona geográfica	Mención			Total
			Artes Visuales	Artes Musicales	Artes Escénicas	
Universidad de La Serena	Pública	Norte Chico		Pedagogía en Educación Musical		1
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Valparaíso)	Pública	Central	Pedagogía en Artes Plásticas			1
Universidad Adventista de Chile (sede Chillán)	Privada	Central		Pedagogía en Música mención en Educación Extraescolar		1
Universidad de Concepción	Privada	Central	Pedagogía en Artes Visuales			1
Universidad Católica de Temuco	Privada	Sur	Pedagogía en Artes Visuales modalidad prosecución de estudios			1
Universidad Austral de Chile (Programa de Formación de Profesores Enseñanza Media)	Privada	Sur	Pedagogía en Artes Visuales			1
Universidad de Los Lagos	Pública	Sur	Pedagogía en Artes Visuales	Pedagogía en Música		2
Universidad de Magallanes	Pública	Austral	Pedagogía en Artes Musicales para Enseñanza Básica y Media			1
<i>Total</i>			6	3	0	9

Fuente: Elaboración propia.

En regiones, la oferta académica en pedagogía en Artes se encuentra disponible en ocho casas de estudio nacionales, de presencia proporcional entre instituciones públicas y privadas. Se observa que la zona norte del país posee una ausencia de carreras de pedagogía en artes (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama) y únicamente en la Región de Coquimbo se imparte Pedagogía en Educación Musical. En la zona central, se identifican tres casas de estudios que imparten carreras de pedagogía en artes, ubicadas en tres regiones diferentes (Valparaíso, Ñuble y Bío Bío). En la zona sur, se presentan dos universidades privadas y una pública con carreras de pedagogía en artes (Araucanía y Los Lagos) y en el extremo sur de Chile, la Universidad de Magallanes incorpora en su oferta académica pedagogía en artes musicales. Además, se puede observar que existe una concentración en la mención de artes visuales, ya que se imparte en seis universidades. Adicionalmente, se identifica que la mención de artes musicales es impartida en tres instituciones y artes escénicas se encuentra ausente.

4.2. ENCUESTA CUANTITATIVA

La Tabla 6 nos presenta un panorama de la distribución de docentes de educación artística en escuelas públicas de la Región de O'Higgins, clasificados según su perfil (especialista o no especialista) y el tipo de zona en que se desempeñan (urbana o rural):

Tabla 6. Número de docentes especialistas en artes desagregados por provincia y tipo de zona en O'Higgins

Provincia	Perfil del docente	Tipo de zona		Total	%
		<i>Urbana</i>	<i>Rural</i>		
Cachapoal	Especialista	9	4	13	12,7%
	No especialista	23	18	41	40,1%
Colchagua	Especialista	4	3	7	6,9%
	No especialista	6	24	30	29,4%
Cardenal Caro	Especialista	1	0	1	1%
	No especialista	4	6	10	9,9%
<i>Total</i>		47	55	102	100%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa una concentración de docentes en las zonas urbanas y una variabilidad en la proporción de especialistas entre las diferentes provincias. Del total de docentes, la mayor proporción de docentes formados en arte se concentra en establecimientos urbanos (14) y un número más bajo en escuelas rurales (7). Esta disparidad también se refleja a nivel de provincias, puesto que los especialistas se encuentran en Colchagua y Cachapoal, a diferencia de Cardenal Caro que apenas registra un docente con esta especialidad.

A continuación, se sintetiza la trayectoria docente de los docentes que imparten clases de arte, de acuerdo a sus años de ejercicio (Tabla 7), dato que evidencia que, a menor trayectoria docente, mayor número de profesionales responsables de impartir clases de arte en aula. Por el contrario, a medida que aumentan los años de experiencia, disminuye el número de docentes que imparten artes, donde el porcentaje de docentes con más de 31 años de experiencia es similar al de aquellos con entre 21 y 30 años:

Tabla 7. Número de docentes de ed. artística, según años de trayectoria, con y sin especialidad en artes

Años de trayectoria	Número de docentes	%
0 a 5 años	40	39%
Entre 6 y 10 años	25	25%
Entre 11 y 20 años	21	21%
Entre 21 y 30 años	8	8%
Más de 31 años	8	8%
<i>Total</i>	102	100%

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se incluye en la Tabla 8 el número de Artistas/educadores, sin formación en docencia, pero que igualmente se desempeñan como docentes en Educación Artística en las escuelas, autorizados por los servicios de educación provincial.

Tabla 8. Artistas/educadores que se desempeñan como docentes en Educación Artística

Disciplina	Número de Artistas/educadores	%
Artes Visuales	6	32%
Artes Escénicas	5	26%
Artes Musicales	6	32%
Artes Audiovisuales	2	11%
<i>Total</i>	19	100%

Fuente: Elaboración propia.

Esta información permite observar una distribución relativamente equilibrada entre las diferentes disciplinas artísticas, aunque las artes visuales y musicales destacan ligeramente, no hay una disciplina que domine significativamente sobre las demás.

4.3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Desde una mirada general, las entrevistas en profundidad realizadas en la investigación nos permiten identificar temas relevantes en la práctica docente en artes, en aquellos docentes con o sin formación en pedagogía en artes. Uno de los aspectos destacados señala la existencia de aspectos transversales en la trayectoria de los docentes y artistas-educadores que otorgan gran importancia a la práctica artística personal y que, luego, se traslada al espacio aula de clases o taller extraescolar en que se desempeñan. Se observa cómo la trayectoria artística y profesional influye en la visión del tipo de educación artística que implementan en sus prácticas docentes.

De acuerdo con lo anterior, existen tres áreas de relevancia que dan cuenta de similitudes y diferencias sobre la visión y práctica de las artes en el sistema escolar, hallazgos vinculados con el perfil y la trayectoria del artista o docente que debe realizar clases de arte, primordialmente, en la enseñanza básica, urbana y rural. Estas características permiten leer la compleja realidad de la educación artística en la región y el estado en el que se encuentra de cara a los desafíos ministeriales. A continuación, se describen los principales resultados en materia de perfil y trayectoria de docentes y artistas-educadores, prácticas en docentes y artistas-educadores, por último, visión que tienen los artistas y profesionales en torno a la educación artística.

4.3.1. Perfil de docentes y trayectoria de los artistas-educadores

Se constata que la mayoría de los docentes sin especialidad en artes tiene formación en pedagogía general básica, sin mención en artes. Esto se traduce en una baja presencia de profesorado especialista en artes musicales, visuales y escénicas en la región. Quienes no son especialistas declaran tener grandes dificultades para implementar el currículo en artes.

Otros factores que parecen mediar en la aproximación y las prácticas docentes se relacionan con la participación de las escuelas en programas como ACCIONA, CECREA o Talleres Artísticos MINEDUC¹. Estos programas facilitan que un/a artista trabaje durante un año con docentes no especialistas en arte para facilitar el aprendizaje artístico, mediante proyectos interdisciplinarios o realizando talleres extracurriculares de artes visuales, musicales o escénicas. Al respecto, los artistas-educadores de estos programas, sin formación pedagógica, son cultores y/o profesionales vinculados directamente al mundo de las artes, con trayectoria artística demostrada a nivel regional. En su mayoría son artistas formados en universidades o academias con formación técnico profesional o, bien, cultores autodidactas con años de expertise musical o literaria que mantienen una tradición artística familiar.

Otro resultado relevante tiene que ver con que se reconoce que la formación pedagógica en artes es escasa y, por ese motivo, los/las entrevistados enfatizan en la necesidad de contar

¹ ACCIONA y CECREA son programas de Fomento del Arte en la Educación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Talleres Artísticos MINEDUC es un programa del Ministerio de Educación para proveer cursos de arte en 500 escuelas, a lo largo de todo Chile.

con programas de formación de postítulo o formación general, en torno a herramientas didácticas y pedagógicas disponibles en la región.

4.3.2. Prácticas pedagógicas asociadas a docentes y artistas-educadores

En relación con las prácticas pedagógicas de los docentes, con o sin mención en artes, hay diferencias importantes. Mientras que quienes no cuentan con la especialidad afirman intentar suplir la falta de formación replicando actividades que vivieron en su propia etapa escolar o que conocen a través de tutoriales en la web, los especialistas mencionan estar más dispuestos a experimentar con diferentes metodologías vinculadas con los recursos disponibles en el entorno, sobre todo en ruralidad. Resalta entre quienes no tienen especialidad la afirmación de que es más sencillo hacer clases de artes visuales que música, puesto que pintar, dibujar o realizar collages es mucho más sencillo que intentar enseñar lenguaje musical.

En cuanto a los artistas-educadores que por distintas razones realizan docencia en aula, se constata que hay mayor facilidad para implementar estrategias y recursos de trabajo relacionados con los lenguajes artísticos. Esta facilidad se desprende de su formación y bagaje que les permite implementar distintas estrategias para la creación visual, musical o escénica. Además, afirman usar con más facilidad recursos tecnológicos para desarrollar contenidos como video o fotografía, así como aplicaciones *online* para la práctica musical. Del mismo modo, los artistas escénicos ocupan con mayor facilidad el cuerpo para realizar performances o guiar actividades ligadas a la danza y el teatro.

En el caso de los docentes, se manifiesta mayor preocupación por la presencia o ausencia de materiales básicos para la realización de las clases, incluyendo manuales o tutoriales de apoyo a la docencia en artes. No contar con materiales básicos se vincula con el desarrollo de actividades manuales y con menos experimentación creativa o el aprendizaje más de apreciación que técnico en el caso de la música. De igual forma, se describe que parte importante de los recursos estarán mediados por la creatividad del docente al momento de plantear alguna actividad. En este sentido, las escuelas rurales se ven más afectadas al momento de generar actividades experimentales cuando no pueden acceder a recursos pedagógicos o artísticos como las escuelas urbanas.

4.3.3. Educación artística, según docentes y artistas-educadores

Por último, en lo que refiere a la visión que tienen en torno a la educación artística, en general, en el caso de los docentes, con o sin especialidad en artes, destacan la importancia de la asignatura para potenciar capacidades y habilidades creativas del alumnado. Revelan que las artes ofrecen la posibilidad de implementar contenidos relacionados con el desarrollo de la expresión personal y grupal, fomentando actitudes más positivas y activas hacia el aprendizaje. Al mismo tiempo, el cuerpo docente hace una fuerte autocrítica tras egresar de su formación inicial, puesto que no poseen cursos de formación continua. Describen que para cursar diplomados o magister deben asumir los costos de viajar a la capital lo que afecta en la calidad de la enseñanza.

Al mismo tiempo, se critica, entre otras cosas, la poca cantidad de horas que disponen para hacer las clases, o bien, el traspaso de aquellas horas para el reforzamiento de otras asignaturas, lo cual termina mermando la calidad de las clases o la revisión de sus

contenidos. Se suma a esta crítica el uso de las horas de arte como un medio administrativo para completar horario de profesorado no especialista. Por ejemplo, a la docencia en Historia o Ciencias se le puede sumar las horas de artes visuales para completar una jornada de 40 horas semanales.

Finalmente, tanto en artistas-educadores como en docentes existe un fuerte llamado a relevar el lugar de la educación artísticas al reconocer que este espacio permite el desarrollo de otras habilidades cognitivas que favorecen al desarrollo integral de los y las estudiantes.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. CORRELACIÓN ENTRE EL BAJO NÚMERO DE ESPECIALISTAS Y SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES

Los resultados mixtos del estudio muestran que la falta de docentes cualificados para realizar las clases de educación artística, especialmente en zonas más apartadas de las grandes urbes, puede impedir el desarrollo adecuado de los contenidos curriculares y la adecuada progresión de los aprendizajes. Surge una brecha educativa entre las escuelas urbanas y rurales, puesto que mientras las primeras acceden a más docentes cualificados las segundas presentan más dificultades para lograrlo.

En este contexto, la falta de profesorado especialista en las artes puede dificultar el proceso de actualización curricular emprendida por el MINEDUC en 2022-2024². Al respecto, se debe tener en cuenta que el proceso de actualización llevó a cabo una consulta ciudadana que, entre otros resultados, arrojó una gran valoración y demanda estudiantil por potenciar las clases de educación artística. De ese modo, la propuesta recoge la demanda y crea una nueva asignatura entre 1° y 2° básico denominada “artes”, integrando artes escénicas, visuales y música. Además, propone la creación de la asignatura de artes escénicas para primer y segundo ciclo básico.

Este reimpulso de las artes en el nuevo proyecto curricular está en concordancia con lo expresado por la OCDE (2013) que resalta la presencia de las artes en el sistema educativo para fortalecer y/o potenciar capacidades y habilidades académicas y no académicas, tales como la autoconfianza y el manejo del estrés. Sin embargo, la OCDE describe que, en muchos países, la enseñanza artística ha sufrido un retroceso, con una baja sustantiva en el número de horas para la práctica y creación. A su vez, la UNESCO (2023) señala que contar con profesionales de la educación debidamente formados y cualificados en cada una de las áreas del currículo es clave para no perpetuar desigualdades educativas en los diferentes territorios, especialmente rurales. Un docente no cualificado desincentiva el aprendizaje de sus estudiantes y genera mayor carga de trabajo en los equipos docentes.

En el caso chileno, la baja presencia de especialistas impacta negativamente en la valoración de los aprendizajes en un área que arrastra una deficitaria apreciación de su importancia en el desarrollo estudiantil. Además, genera serias dificultades para expandir los conocimientos artísticos en relación con otras áreas del currículo, puesto que centra las actividades en manualidades sin una reflexión teórica o práctica basada en los lenguajes artísticos.

² <https://consultacurricular.cl/>

5.2. RELACIÓN ENTRE EL BAJO NÚMERO DE DOCENTES ESPECIALISTAS Y EL DESARROLLO EDUCATIVO RURAL

Los datos cuantitativos evidencian que el menor número de docentes especialista en arte se concentra en las escuelas rurales (tablas 6, 7 y 8) dando lugar a dos problemáticas: a) que el personal docente más cualificado para impartir las diferentes áreas del currículo no cubre el territorio rural que, en el caso de O'Higgins es la provincia de Cardenal Caro y, b) profesionales o especialistas sin formación pedagógica como son los artistas-educadores, se interesan por cubrir la vacante de docentes cualificados en las diferentes provincias, aportando a la mejora educativa. En concordancia con estos datos el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2022) describe que, del universo nacional de 118.979 docentes de enseñanza general básica, un número equivalente a 6.067 docentes debe implementar clases de arte, tanto en escuelas municipales como subvencionadas, es decir, un 5,1% del total del profesorado.

Para Cárdenas et al. (2016), la ausencia de docentes cualificados obliga a considerar la necesidad de que los docentes de enseñanza básica reciban mayor formación inicial en áreas artísticas, de modo de poder vincular los contenidos con los intereses creativos de niños y niñas, con énfasis en potenciar sus capacidades expresivas. En ese sentido, surge la interrogante de por qué la Universidad de O'Higgins, como la única institución superior pública de la región, no ha respondido al desafío de formar profesionales en educación básica y especialistas en educación artística capacitados para implementar los planes y programas vinculados a las necesidades territoriales. Al respecto, los planes de estudio de 1° a 8° año básico exigen que el profesorado a cargo de las clases de arte sea capaz de ampliar el horizonte cultural de los y las estudiantes, vinculando los aprendizajes con el patrimonio artístico local y nacional, latinoamericano y universal (CNCA, 2018).

Este desequilibrio territorial además refuerza la desigualdad educativa en términos de acceso a profesorado cualificado en todas las áreas del currículo. En el caso de las comunas rurales de O'Higgins el impacto pedagógico por la falta de docentes especialistas se suma al impacto sociocultural, ya que las escuelas aportan a fortalecer el capital cultural y artístico en comunidades que carecen de infraestructura cultural como teatros, galerías o salas de eventos para su población. Para la UNESCO (2004 y 2023) esta problemática lesiona el derecho de todo niño y niña a una educación con equidad y calidad, sin importar si vive en áreas rurales o urbanas. Al respecto, investigaciones nacionales e internacionales (MINEDUC, 2018; Holochwost et al., 2021; Upitis, 2011) subrayan los beneficios de contar con experiencias pedagógicas y artísticas en el sistema escolar y cómo la falta de especialistas limita la capacidad de las instituciones educativas para fomentar aprendizajes basados en: a) las necesidades e intereses creativos y expresivos del alumnado, incluyendo a las comunidades rurales y una enseñanza ligada al sentido de pertenencia sociocultural de los territorios b) favorecer el desarrollo socioemocional y las competencias interpersonales del estudiantado, a través de la práctica de la pintura, baile, canto o danza y c) incrementar el pensamiento divergente para la resolución de problemas situados en sus propios contextos educativos.

Por último, el profesorado entrevistado señala que el bajo número de horas de artes en el currículo también desincentiva a jóvenes profesionales a trasladarse y/o permanecer en establecimiento rurales, debido a que no pueden asumir los costos de los traslados a lugares apartados, sin una adecuada retribución económica.

5.3. TRAYECTORIA DOCENTE, FORMACIÓN Y NECESIDADES DE POTENCIAR ESPACIOS DE APRENDIZAJE CONTINUO

De acuerdo con los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas la mayoría del profesorado con o sin especialidad en artes, declara haber realizado sus estudios de pedagogía en una universidad estatal. Quienes son especialistas en arte y trabajan en escuelas públicas de la región tomaron la decisión de volver al territorio para entregar sus conocimientos. Sin embargo, los relatos docentes con o sin especialidad es que su formación inicial es insuficiente para abordar los desafíos del currículo, ya que evidencian una gran necesidad de conocer nuevas estrategias y metodologías didácticas para mejorar sus prácticas.

Los años de trayectoria muestran que quienes se hacen cargo de las horas de educación artística son docentes, con o sin especialidad, con poca experiencia en aula, en un rango de 4 a 6 años en el sistema. Esto puede influir negativamente en los jóvenes docentes no cualificados, puesto que instala la percepción de no tener las herramientas conceptuales y procedimentales apropiadas para implementar clases de calidad. Por ese motivo, la mayoría del profesorado declara como una gran necesidad poder acceder a formación continua en el área artística, una opción que en la región de O'Higgins recién pudo ver una mejora cuando la universidad estatal implementó un diplomado en educación artística entre 2022 a 2024.

Es importante destacar el trabajo que llevan a cabo artistas-educadores en el sistema escolar, por medio de proyectos educativos de co-docencia con docentes sin especialidad en artes. Este grupo de especialistas en diferentes disciplinas artísticas viene a suplir la carencia de profesorado cualificado, ya que realiza talleres de fotografía, cine, video o pintura en escuelas donde no hay cobertura de docentes en arte. Su rol es fundamental para relacionar la enseñanza artística con la identidad artística y cultural de los territorios, sobre todo rurales y alejados de las grandes comunas y ciudades.

Por último, tanto docentes con o sin especialidad como artistas-educadores relevan la importancia de la educación artística en el currículo escolar. Enfatizan en el papel de las artes como un medio para potenciar capacidades que otras asignaturas no abordan, tal como la capacidad expresiva, la percepción estética del entorno y la valoración del patrimonio cultural regional.

De acuerdo con los resultados y análisis queda en evidencia que el bajo número de docentes cualificados para enseñar artes en las escuelas puede ser una gran dificultad para implementar adecuadamente los contenidos curriculares actuales y las innovaciones educativas ministeriales. En el actual proyecto de actualización curricular del MINEDUC se propone la creación de una asignatura que integre los lenguajes visuales, musicales y escénicos, además de incorporar en los objetivos de aprendizaje la investigación artística. No obstante, los resultados dan cuenta que el profesorado no especialista en artes no domina estrategias, metodologías ni recursos de aprendizaje necesarios para implementar la actualización, profundizando la brecha existente entre los establecimientos que sí pueden contratar docentes especialistas para las clases regulares y talleres extracurriculares. Esta brecha, además, es territorial, ya que mientras más alejadas las instituciones escolares de la región metropolitana y los grandes centros urbanos más compleja es la posibilidad de contar con docentes cualificados en todas las áreas del conocimiento.

En ese sentido, la investigación deja en evidencia la necesidad de fortalecer y/o desarrollar una política de formación continua en los municipios, Servicios Locales de Educación Pública y Departamentos de Administración de Educación Municipal. De esta forma es posible

coordinar acciones conjuntas entre las instituciones de educación superior y los servicios de educación pública para ofrecer una oferta de programas que fortalezca los conocimientos y prácticas pedagógicas en los territorios donde el profesorado con especialidad es escaso.

Los artistas-educadores, por otro lado, son un gran aporte al fortalecimiento de la enseñanza artística en las escuelas donde no hay profesorado especializado. Aunque el número de artistas que se desempeñan en programas como ACCIONA o CECREA no es alto, su labor contribuye al mejoramiento de la enseñanza artística en escuelas que, de otra forma, no podrían contar con especialistas en las artes visuales, musicales o escénicas.

La enseñanza artística rural cumple un doble rol: contribuir al enriquecimiento del capital cultural y artístico del alumnado en territorios donde hay poca infraestructura cultural para el disfrute de las artes. Además, puede vincular los contenidos curriculares con el patrimonio cultural de los territorios, de tal manera de fomentar una valoración y apreciación de los diferentes patrimonios entre el estudiantado.

Por último, es relevante considerar que muchas escuelas han utilizado las artes, durante y post pandemia de Covid-19, como un medio para la reactivación educativa, incluyendo su práctica como un soporte socioemocional del estudiantado. Mantener y potenciar las prácticas educativas basadas en las artes puede contribuir a mantener una enseñanza integral que contribuya al desarrollo del alumnado tanto en el plano cognitivo como emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Ediciones El Pasillo.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal Education and Student Movements in Chile: inequalities and malaise. *Policy futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Campos, L. (2015). Análisis del consumo cultural en clave territorial. Algunas pistas otorgadas por la ENPCC 2009. *Contenido. Arte, Cultura y Ciencias Sociales*, 5, 3-14. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/131973/Analisis%20del%20consumo%20cultural%20en%20clave%20territorial.pdf?sequence=1>
- Cárdenas, P. y Salinas, M. (2009). *Métodos de investigación social*. Ediciones Universidad Católica del Norte.
- Cárdenas-Pérez, R. E., Lagos-Herrera, I. H., Figueroa-Gutiérrez, E. E. (2016). El profesorado de educación básica y su contribución a la enseñanza de las artes visuales en la escuela. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3) 475-493. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n3.49174
- Caritx, R. y Vallès, J. (2017). *Desarrollar las competencias artísticas en primaria*. Editorial Grao.
- Cobos, D. (2015). *Problemas y desafíos en la formación de profesores que imparten artes*. Revista *Docencia*. Colegio de Profesores.
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la Región del Maule. *Calidad en la Educación*, 30, 122-158. <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/175/180>
- Consejo Nacional de Educación. (2022). *Informe de tendencias de la matrícula de pregrado de educación superior*. <https://www.cned.cl/sites/default/files/informepregrado2022.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2018). *Política cultural regional del Libertador General Bernardo O'Higgins 2017-2022*. <https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/politica-ohiggins-2017-2022.pdf>
- Donovan, L. & Brown, M. (2017). *Leveraging change: increasing access to arts education in rural areas*. Working paper. <https://www.giarts.org/sites/default/files/leveraging-change-increasing-access-arts-education-rural-areas.pdf>

- Errázuriz, J. y Fernandois, J. (2020). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.67126>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Gayo, M., Méndez, M. y Teitelboim, B. (2016). *La terciarización en Chile. Desigualdad cultural y estructura ocupacional*. Revista CEPAL 119. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40400-la-terciarizacionchiledesigualdad-cultural-estructura-ocupacional>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hillman, N. & Weichman, T. (2016). *Education Deserts: The Continued Significance of "Place" in the Twenty-First Century*. American Council on Education.
- Holochwost S., Goldstein, T. & Wolf, D. (2021). Delineating the Benefits of Arts Education for Children's Socioemotional Development. *Front. Psychol.* 12, 624712. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624712>
- Ley 21.094 (05-JUN-2018). Sobre universidades estatales. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1119253>
- Mac-Clure, O. y Calvo, R. (2013). Desigualdades sociales y tipos de territorios en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(34), 467-490. <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n34/art23.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Informe de desarrollo social 2022*. <https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/ids/Informe-desarrollo-social-2022.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Plan nacional de fortalecimiento de la educación artística: logros y desafíos*. <https://artistica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/58/2018/12/PLAN-NACIONAL-DE-FORTALECIMIENTO-DE-LA-EDUCACION-ARTISTICA-Logros-y-Desafios.pdf>
- _____. (2022). *Apuntes 22. Variación en la información estadística de los docentes de la educación en desempeño, año 2021*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/APUNTES-22_2022_fd01.pdf
- Núñez, C., González, B., Peña, M. y Ascorra, P. (2022). Análisis de facilitadores y barreras la educación rural en Chile: inclusión en un país segregado. *Athenea Digital*, 22(2). <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2654>
- OCDE. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Centre for Educational Research and Innovation. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Orbeta, A. y Oyanedel, R. (2018). En vías de desaparición. Antecedentes para entender la disminución de las artes en la formación inicial docente de educación primaria en Chile. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 375-394. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57622>
- Organización de Estados Interamericanos (OEI). (2011). *Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17656>
- Ortiz, E., y Arias, K. (2019). Ser mapuche en la universidad: Condiciones de ingreso a la formación inicial docente, La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.1>
- Quintana, P. (2016). Interdisciplina, cultura visual y educación artística en Chile: de la prueba estandarizada a la invisibilización de las artes en la escuela. *Paideia Surcolombiana*, 21, 61-70. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/1465>
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14. <https://revistas.uam.es/rieec/article/view/3098/3297>
- Rojas, P. y Del Valle, N. (2020). Educación artística en Chile. Apuntes sobre sus condiciones históricas e institucionales. *Revista de Gestión cultural*, (16), 9-19. <https://revistasdex.uchile.cl/index.php/mgc/issue/view/1086>

- Subsecretaría de Educación Superior. (2022). *Informe 2022. Matrícula en Educación Superior en Chile*. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf
- Tenti, E. (comp.) (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. UNESCO-IIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189513>
- UNESCO. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136282UNESCO>
- _____. (2023). *Informe mundial sobre el personal docente. Afrontar la escasez de docentes. Puntos clave*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_spa
- Upitis, R. (2011). *Arts education for the development of the whole child*. Elementary Teachers' Federation of Ontario. https://cms5.revize.com/revize/williamsvilleschools/forestelementary/mr_vogan/docs/Arts%20Education%20for%20the%20Development%20of%20the%20Whole%20Child.pdf
- Zurita, F. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *Revista História da Educação*, 24, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/92711>