

# El papel del arte en la educación

## Una mirada crítica desde el contexto actual

**Mario Carvajal Castillo**

Profesor de Música, (c) Doctor en Educación Intercultural  
Docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano  
marcarvajal@yahoo.com

Tomando en consideración la naturaleza de las últimas políticas educativas implementadas en nuestro país, podríamos sostener que estamos en presencia de una instalación hegemónica de una particular concepción de “educación de calidad”; concepción que se funda y se limita esencialmente en determinadas disciplinas del conocimiento. A partir de esta afirmación, creemos –aquellos que apostamos por el arte– que se han sobrevalorado en demasía ciertas asignaturas del currículum escolar, en desmedro de otras; por ejemplo, la omnipresencia de la Matemática y del Lenguaje<sup>1</sup>. Estas han liderado las posiciones de privilegio en las coyunturas de las reformas educativas y en la implementación de estándares de aprendizajes escolares. Para el sistema socioeconómico dominante, estas revisten de mayor relevancia y trascendencia, dado que pueden estar al servicio de las metas estratégicas trazadas para el desarrollo económico de los países.

Bajo esta consideración, emerge una tensión inexorable para el sistema educativo, en cuanto que, si el fin último de la educación o, por lo menos, lo que se quiere impulsar, es el desarrollo integral y armónico de toda la persona y de todas las personas, entonces, cabría preguntarse ¿cuán posible es alcanzar dicho anhelo bajo la rigidez de un sistema que juega sus apuestas a un reducido número de disciplinas curriculares? ¿Acaso una educación integral supone abordar la formación de nuestros estudiantes en toda su amplitud y riqueza?.<sup>2</sup>

- 
- 1 Además, un posicionamiento curricular que más que robustecer el pensamiento, se agota en un profundo tecnicismo, confundiendo el pensar con el saber. Este último, relacionado con un alto manejo de información.
  - 2 La red educativa ignaciana ha construido un “Mapa de Aprendizaje para la Formación Integral” (MAFI), es una propuesta alternativa de educación al actual sistema imperante.

La didáctica parametral implementada en la educación<sup>3</sup>, como, igualmente, las lógicas de medición estandarizada, tanto nacionales e internacionales, han ido, poco a poco, imponiendo y luego naturalizando, un paradigma de significar la educación. Una homogeneidad que envuelve a todo el sistema escolar.

Si bien los Mapas de Progreso y los Logros de Aprendizajes<sup>4</sup> son herramientas potentísimas para optimizar las prácticas educativas, dado que están orientadas al mejoramiento de los aprendizajes, estas en ningún caso son sinónimo de Educación Integral, por cuanto hay en su seno, a mi modo de ver, una búsqueda de uniformización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; excluyendo en este sentido un sinnúmero de aprendizajes emergentes que se ven invisibilizados por esta rigidez. Por lo demás, en el caso de Chile, los mapas y estándares educativos –desde una perspectiva política– se mueven en un delicado balancín que oscila entre el *apoyo* honesto (a fin de optimizar gestión educativa) y la *presión* política del sistema (percibida como control).

En este escrito se pretende pensar y proponer una concepción de educación más amplia y emancipadora, poniendo énfasis en el análisis de la función que cumplen el arte y la creatividad en el proceso formativo de los estudiantes. Además, se intenta encontrar puntos de articulación entre las disciplinas artísticas y la lógica de los Mapas de Progreso y el impacto que tendría esto en las prácticas educativas a nivel de aula.

¿Qué elementos de la formación educativa, en el ámbito del arte, quedan excluidos bajo la lógica de los “Estándares de Aprendizaje Escolar”?

Para abordar esta pregunta, es necesario reconocer el contexto político-educativo en el cual esta adquiere especificidad y pertinencia histórica. Un contexto que reviste de diferentes enfoques y paradigmas educativos, casi antagónicos unos con otros. Lo que decimos queda claramente señalado en la siguiente cita:

---

3 Entendiendo la didáctica parametral, parafraseando a Estela Quintar, como la enseñanza a partir de parámetros establecidos previamente, desde el Plan y Programas de estudio, hasta las formas de enseñar de los docentes y de aprender de los estudiantes, nos permitirá en seguida decir que la enseñanza parametral tiene como objetivos los siguientes: impulsar una educación enciclopedista sin provocar y generar controversia y conflicto durante los procesos de aprendizaje; desarrollar en los estudiantes solo competencias para poderse desempeñar de manera mecánica en su labor como docente. Estos no son los únicos, pero estos parámetros están establecidos en los planes y programas de estudio en los diferentes niveles, y de lo que se encarga el docente es de aplicarlos tal y como se lo estipulan dichos documentos, sin atreverse a hacer algunas modificaciones.

4 Los Mapas de Progreso se han concebido como criterios o estándares nacionales, que se espera sean usados como referentes compartidos -entre alumnos y profesores, entre profesores, entre la escuela y la familia, entre establecimientos- para observar el logro del aprendizaje. Ver: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Mapas%20progreso.pdf>

*...en el sentido multifacético del concepto de “calidad” de la educación, reconociendo que recibe distintos sentidos, según sea la visión de ser humano y de sociedad que se sostenga. Sus significados y énfasis difieren, según si se la asocia al concepto de educación como factor de **desarrollo humano** o a la noción de **capital humano** al servicio del crecimiento económico... (Informe de calidad educación, 2006)<sup>5</sup>.*

En este extracto se explicitan dos visiones de “calidad de la educación” que estuvieron presente en la discusión del *Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* del año 2006. Se señaló en aquel entonces que se optó por una visión de educación entendida como factor de desarrollo humano; es decir, una educación que permitiera formar personas conscientes de sus derechos y responsabilidades, capaces de razonar, convivir y optar por valores que promuevan el desarrollo de su entorno familiar, del país y del mundo. De ahí que la educación debiera preparar a los estudiantes para la participación civil y social dentro de la democracia en condiciones de equidad. No obstante, al parecer esta declaración de buenas intenciones quedó solo allí, encapsulada en ese espacio imaginario donde circulan libremente discursos y eslóganes sin memoria y sin compromiso. La especificidad de las políticas educativas que se impulsan van orientadas hacia otro horizonte, hacia el reino de la economía neoliberal; y por ende, avanzan inexorablemente a la mercantilización de la subjetividad del hombre.

Retomando la pregunta ¿qué elementos de la formación educativa, en el ámbito del arte, quedan excluidos bajo la lógica de los “Estándares de Aprendizaje Escolar”? En primer lugar, hay que señalar que las artes atraviesan momentos muy críticos e inciertos en cuanto a su permanencia en el currículum escolar. ¿Para qué arte en contextos actuales de globalización y tratados de libre mercado?, ¿para qué arte en tiempos de penurias?, ¿para qué arte si la sociedad requiere se sujetos productores y consumidores?, ¿qué sentido tiene la creatividad en los procesos de aprendizaje homogeneizante que caracterizan la escuela de hoy?, ¿para qué buscar lo bello, lo profundo, lo sublime... cuando todo es oscuro, desechable y frío?, ¿para qué formar ciudadanos creativos y críticos, capaces de denunciar, visibilizar realidades?, ¿para qué nombrar las cosas por su nombre?, ¿acaso, podría ser peligroso para la estabilidad del orden establecido?...

## ***El sentido del arte***

Unesco (1996), en esta perspectiva, nos da ciertos lineamientos reflexivos esperanzadores cuando afirma que en nuestra diversidad creativa ... “*todas las artes constituyen ejemplos admirables de concepto de creatividad, pues son el*

---

5 Informe Final, 11 de diciembre de 2006. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Ver en [http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf\\_def.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf)

*fruto de la imaginación pura (...) frecuentemente se olvida que la creatividad es una fuerza social, ya se trate de un artista aficionado o de los esfuerzos de una comunidad”... Creemos, que la creatividad –por ende, las artes– constituyen un elemento fundamental al momento de concebir una educación de calidad, por cuanto neutraliza los riesgos de la rigidez, del aburrimiento, de la pereza intelectual y emocional (Burón, 1994). Sin lugar a dudas, el arte posee por antonomasia la capacidad de configurar preguntas orquestadoras, preguntas infatigables, preguntas exploradoras de lo íntimo y lo preciso. Es posible condensar en una pintura, en una canción, en una poesía, preguntas imprescindibles que mueven a los sujetos en el plano de sus microespacios de vida, en su anonimato, en sus conquistas y derrotas. ¿Cuáles son las preguntas que nos estamos haciendo?, ¿qué preguntas no nos estamos haciendo y por qué no?, ¿tenemos necesidades de preguntar y de conocer?, ¿tenemos necesidad de conciencia y autonomía? Por ejemplo, ¿cuál es la emocionalidad de nuestro tiempo?, ¿qué tonalidad armoniza la partitura inacabada que supone la historia, nuestra historia?, ¿qué mueve a la historia?, ¿qué mueve a los sujetos?*

El arte como fuente inagotable de creatividad y ventana abierta a dimensiones emocionales, estéticas, axiológicas e intelectuales no puede quedar en ningún caso marginado, fuera de los límites del currículum escolar; hay que enfrentar con valor y persistencia esa desvalorización y excomulgación que nos ha condenado, esa religiosidad económica que permea toda nuestra sociedad. Bohm y Peat (1988) señalan que *“el declive generalizado de la creatividad en una sociedad es una especie de enfermedad que, en último término, podría generar su destrucción”*. Tal señalamiento instala la urgencia de poner en el plano del quehacer educativo la creación-creativa, la imaginación, la intuición y la inteligencia. Esto significa pensar la educación desde una postura holística y epistémica de mayor integralidad, una educación que fomente el crecimiento de la persona en todas sus dimensiones. Sacar afuera lo mejor de ella y no coartarla a los tentáculos devoradores del mercado.

Sin embargo, la creatividad, en tanto concepto, con el tiempo ha sufrido del abuso semántico, y por ello ha perdido su intensidad original y especificidad en la sigilosa moda de los discursos educativos. Al respecto, *Frega y Vaughan (1980)* nos señalan lo siguiente:

*Lo interesante es que la facultad creativa es premiada por la gente por razones ampliamente diferentes. Algunos la ven como una forma de aumentar su productividad, material o de ideas. Otros, le ven como medio para desarrollar su potencial expresivo (...) para algunas pequeña cantidad de personas llega a ser toda una forma de vida (...) No es, en realidad, un concepto de una sola dimensión, sino multifacético, que genera conflictos de interpretación, pero también provee un punto de unión comprensivo (abarcativo) pensar sobre educación, hoy.*

La creatividad juega un papel crucial en la formación del sujeto, en términos de que pueda, entre otras cosas, realizar asociaciones nuevas que le sean útiles; poseer la capacidad para producir cosas nuevas; poder apartarse del camino principal, romper el molde, estar abierto a la experiencia y permitir que una cosa lleve a la otra; tener la competencia de formar combinaciones nuevas de elementos viejos; implica ahondar en la idea original; como también, incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos ya conocidos (López, 1999). Cabe señalar que en este escrito no se pretende realizar una exégesis semántica en torno a la creatividad, sino, más bien, situarla como elemento articulador en el engranaje de la maquinaria educativa.

La reducción de las artes en el currículum escolar es una situación incomprensible bajo una lógica de educación integral; carece de sentido, sobre todo en momentos en que se busca promover una educación que le conceda al sujeto ciertas competencias de adaptación frente a los avatares de la realidad social, tan vertiginosos e inciertos. Este tipo de medidas quebranta los esfuerzos de aquella educación que no se agota simplemente en una dimensión cognitiva, en razón que la naturaleza del ser humano está conformada por diferentes dimensiones y, una de ellas, es la racional. Una educación integral supone entonces la apertura—en el sujeto— de nuevas rutas o formas personales de crecimiento; donde la acción creadora, como lo señalaba Goethe, oriente al hombre, proporcionándole continuidad a su existencia y ampliando su horizonte, porque en ella se funda la naturaleza, que aporta el material y la experiencia, de donde surgen las fuerzas para modelarlo. Es necesario pensar la vida desde su condición infinita, pero, también, pensarla de lo finito de esta, dado que es ahí, en este espacio temporal, donde se despliega el tiempo de acción de los hombres, que es precisamente el presente: el tiempo de la vida. La creatividad, en este aspecto, se constituiría en un arma letal, capaz de traspasar las determinaciones sociohistóricas que jibarizan el andar del hombre. Un hombre creativo, es capaz de reconocer lo potencial de la realidad, aquellos espacios de posibilidades que esperan ser activados.

Bulacio y Frega (2008), en su libro *Diálogo sobre Arte*, abordan de manera lúcida la problemática del arte, el sentido que tiene este en el marco de la sociedad actual. Discusión que se irgue desde un campo de preguntas abiertas. Un modo epistémico de desmontar la problemática. A partir de un poema de Hölderlin, las autoras anudan las siguientes interrogantes:

*...Para qué poesía... si nadie las escucha, si nadie vibra al son de la palabra, si en estos se desprecia el arte auténtico, se desconoce la excelencia, se ignora la plenitud y solo se promueven inversiones...; Para qué poesía... si son momentos de infinita prisa y abundante superficialidad, y la poesía es solo un lento caminar a ciegas, tanteando el piso firme para no desbarrancar en los escarpados senderos de la imaginación y la creatividad...; Para qué poesía... si son tiempos de ciencia y tecnología y agobiante información con datos exteriores a nosotros mismos, y la poesía es puro pensamiento sobre sí e infatigable exploración de la palabra... (Bulacio y Frega, 2008).*

Este conjunto de preguntas nos permiten ahondar y reconstruir en el pensamiento la problemática que subyace fácticamente en la realidad social. ¿Qué hacer entonces? Es el arte el que debe levantarse, deberá amplificar su voz e inundar con su gozo a los hombres y mujeres, enajenados por el éxito material y la ilusoria investidura del estatus social.

El desafío para el sistema educativo, en este sentido, tiene relación con la capacidad de construir políticas sectoriales que sean capaces de articular, por un lado, la lógica de la *planificación* (con todo su tecnicismo burocrático que supone la gestión educativa a nivel de los procesos de enseñanza) y lo *emergente del aprendizaje* (lo que está en relación con la complejidad que implica la diversidad cultural) y por otro, generar instrumentos *evaluativos* –y valorativo– que den cuenta de estas dimensiones invisibilizadas, que, como se ha dicho, escapan a la lógica de los Estándares de Aprendizaje Escolares. Estas últimas fundadas más bien en un sentido histórico de homogeneización.<sup>6</sup> La problemática se ubica en un contexto histórico complejo y dinámico, como lo señala Zemelman (2013): “*Nos enfrentamos a la transformación del país en un mercado que, en las actuales circunstancias de la economía mundial, favorece determinadas inversiones en commodities, pero que por su tamaño no puede crear las condiciones para una efectiva competencia, por lo que estimula una rápida concentración monopólica*”.<sup>7</sup> Para entender un fenómeno social, en este caso es el sentido del arte en el proceso de formación educativa, es necesario ubicarlo en un contexto especificador: la realidad. De ahí que sea complejo pensar el arte desde un sentido histórico, dado que se entrecruza con lo cultural, lo político y lo económico; un cruce que supone, a su vez, una articulación dinámica en constante transformación, con sus ritmos y temporalidades, con sus espacios y espacialidades. Pensar aquello, supone aprehenderlo a través de un pensamiento crítico-complejo, reconstruirlo con toda sus dimensiones y di-

---

6 En siglos anteriores, XIX y XX, el esfuerzo político estuvo puesto en la edificación de una “educación nacionalizante”, que apoyara al proyecto de Estadonación que se estaba consolidando; hoy, las pretensiones son otras: la hegemonía del poder dominante (transnacional), con sus diferentes y sofisticados mecanismos, apetece configurar una “escuela universal” para un mercado global, una escuela que diluya toda frontera cultural, ya que el mercado no funciona con la diferencia, ni con cercos culturales.

7 Señala además: “el capitalismo ha inventado un látigo más sutil: el látigo del hambre, “desposeyendo a la población de todos los medios de producción que le permitían obtener su sustento, obligándole a vender su capacidad de trabajo por un salario para sobrevivir... (de este modo), lo que le arranca su libertad al ser humano es la necesidad. El verdadero opuesto de libertad es necesidad. La independencia política formal de un país no se convierte en libertad individual ni en auténtica soberanía nacional cuando se depende económicamente del exterior... Un país sin soberanía económica no toma decisiones libremente, sino que se ve forzado a seguir lo que se impone del exterior”. De ahí que el crecimiento en base al consumo a través del endeudamiento no puede conducir más que a una cada vez mayor dependencia, acompañada, eso sí, del imaginario de un ascenso social que carece de fundamento, por lo que en cualquier momento se derrumba”.

námicas, de manera que se reconozcan nuevas posibilidades de acción y transformación. El arte es un lenguaje simbólico capaz de abrazar las circunstancias de la vida de una forma más amplia; abrazar a su vez, es construir mundo, y el mundo, es el espacio de condensación de sentido para los sujetos. ¿En qué mundo queremos vivir, qué mundo queremos donar a nuestros hijos?

## **¿De qué manera se pueden articular estos elementos excluidos, antes señalados, con la lógica de los Estándares?**

### ***Un camino sinuoso de apertura para el arte***

En nuestro país, el papel asignado a los estándares (de contenido y de desempeño) reviste de cierta sospecha (considerando el escenario político, social y económico donde se ubica); es apreciado o visto, en muchas ocasiones, como un tembloroso equilibrio entre *apoyo* (a la labor docente y a la gestión del conocimiento) y *presión* (que se traduce en una suerte de control externo que condiciona las prácticas y los fines de la educación). Cabe considerar que en nuestro país aun no se han creado Estándares de Contenidos (mapas de progreso)<sup>8</sup> relacionado con las disciplinas artísticas; de manera que el escenario, bajo esta constatación, no es de apoyo ni de presión, más bien de olvido y exclusión. Contrariamente a esta realidad, en los países más desarrollados han avanzado en el desarrollo de Mapas de Progreso enfocados a las disciplinas artísticas en el marco del currículum educativo; es el caso de Australia, Inglaterra, Estados Unidos y Nueva Zelandia. De modo que no se podría argumentar –en las decisiones ministeriales– que las orientaciones educativas, a escala mundial, estén inclinadas a una lógica de negación y desvalorización del arte, como está ocurriendo en Chile. Es paradójico, desde mi perspectiva, reconocer que a través de la presencia de Estándares de Contenidos, podamos reconocer el valor, la riqueza, y la función que cumple el arte y, por lo tanto, reconocer su pertinencia en el currículum escolar<sup>9</sup>.

Para ir profundizando en la agudeza del análisis, valdría la pena remirar la concepción de aprendizaje que se sostiene en la Reforma Curricular chilena. En ella se da una particular importancia a aquellos aprendizajes que están relacionados con la reflexión y el pensamiento crítico; la comprensión como desempeño; el desarrollo de competencias. Se señala además que se busca for-

---

8 Especifican qué se espera que los alumnos sepan, comprendan y puedan hacer.

Son marcos de referencia contra los cuales el logro y el avance pueden ser monitoreados y reportados en el tiempo.

9 Esto es equivalente a la problemática que viven las minorías culturales, en cuanto a apelar a los derechos universales para validar, en el espacio de lo público, los derechos de las minorías culturales, por ejemplo: el derecho a la lengua, el derecho a una cultura local, el derecho a una educación con pertinencia cultural, etc.

mar en mayores capacidades de abstracción; pensar en sistemas; experimentar y aprender a aprender; comunicarse y trabajar colaborativamente; resolución de problemas; manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio; habilidades y actitudes relacionadas con la democracia y los D.D. H.H. y Valores y tensiones entre valores (Cox, C. 2003).<sup>10</sup> Bajo este marco referencial, la presencia del arte en el currículum tiene sentido y una verdadera pertinencia, por cuanto –como ya se ha venido desarrollando– el arte es un recipiente de creatividad; cualidad que debiera permear todos los ámbitos de la educación, si lo que se pretende es formar personas íntegras.

Claro está, que es necesario detenerse en este punto y ahondar en preguntas como ¿de qué manera se aborda el desarrollo de estas capacidades (comunes a todo el currículo) en las artes? ¿Qué conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, orientaciones valóricas y motivaciones es imprescindible manejar y movilizar para lograr estas habilidades? Son preguntas que, en gran medida, rescatan el papel que debiesen tener las disciplinas artísticas en la educación, son cuestionamientos que permiten validar y posicionar al arte en el actual contexto sociocultural. En palabras de Poblete (2009), todo lo anterior *“redunda en una mayor y mejor comprensión del currículo de la Reforma en cuanto a su forma y fondo; el rol que en él cumplen las artes; el sentido que tienen los aprendizajes que desarrollamos en el aula: visión del aprendizaje en la Reforma; el perfil de alumno y alumna que buscamos formar”*.

Las expresiones artísticas, por su naturaleza creativa, permiten desarrollar y potenciar la comprensión del nuevo aprendizaje, tanto desde el plano conceptual-racional como desde la perspectiva sensorial-emotiva; por lo tanto, su posicionamiento curricular no debiese estar en lugares de retaguardia, sino, contrariamente, correspondería que ocupasen un lugar de relevancia en el currículum y, asimismo, dotarlas de una mayor valoración social, puesto que la educación artística, como se ha señalado, también desarrolla en el sujeto capacidades generales –la atención, la concentración, la agudeza perceptiva, la capacidad de elección fundamentada, la integración de información, entre otras–, lo que redundaría en una mejor calidad educativa (Frega, 2007). Su incorporación radica en su naturaleza estética, es decir, el mensaje gratuito a la sensibilidad que conlleva; una percepción que es un gesto propio del sujeto que ha podido desarrollar las habilidades necesarias como para poder hacer una interpretación más allá de lo obvio, de lo que tiene adelante. Ahí donde no llegan los lenguajes denotativos, el arte, en tanto lenguaje simbólico, juega un papel fundamental en el serio juego de la vida, dado que le brinda a la existencia humana una relación gnoseológica potenciadora con la realidad, desde una perspectiva sociocultural. Las expresiones artísticas abarcan territorios inaccesibles para los lenguajes denotativos de corte científico; por la naturaleza de su discurso simbólico es que pueden aventurarse a escudriñar en los difusos y

---

10 El nuevo currículum del sistema escolar.



recónditos excedentes de realidades que quedan excluidas por las determinaciones teóricas. El sentido que transmite el arte es irrepetible y único en cada uno de nosotros; y como señalara Bulacio (2008), “*(el arte) intenta, indefectiblemente, poner de manifiesto la hondura del sentido último de la propia existencia. Verdad como plenitud y revelación. Verdad como la posibilidad de acceder al sentido, de por sí inalcanzable, pero siempre barruntado y deseado, y al cual nos abre el arte*”.

### ***El arte como espacio potenciador***

Retomando lo anterior, el Marco Curricular chileno señala que las competencias tiene una estructura mental “interna” al sujeto, es decir, requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades o disposiciones incorporadas en los individuos. Las competencias se desarrollan progresivamente a lo largo de la vida, y se verifican en la práctica, en la acción en contextos determinados; lo anterior se describe organizada y coherentemente en los Mapas de Progreso<sup>11</sup> (OCDE, 2002). Entonces, cabría retomar algunas preguntas que se hiciera Poblete (2009) en este sentido: ¿Cuáles son los conocimientos considerados centrales para el sector de educación artística en nuestra realidad educativa? ¿En qué tipo de prácticas es posible observar estos conocimientos? ¿En algún nivel específico o en todos los niveles? ¿Qué aprendizajes consideramos fundamentales para nuestra disciplina?. La tarea central sería constituir determinados estándares (pero flexible a lo emergente) que sean usados como criterio para observar el aprendizaje.<sup>12</sup>

Los especialistas sostienen que los estándares han surgido como la respuesta operativa para contar con criterios de calidad comunes que permitan tener una definición compartida de los resultados de aprendizaje que se espera del sistema escolar. Sin embargo, estos criterios de calidad, en el caso del arte, pueden transmutarse en criterio de homogeneización y, por ende, atentar contra la diversidad cultural subyacente en la escuela. No obstante esta observación, hay elementos muy positivos que podríamos recoger y desplegar en nuestro quehacer educativo, por ejemplo, resignificar el papel de la evaluación en los procesos educativos. ¿Qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿lo que evaluamos es lo que queremos evaluar?, ¿la evaluación, en tanto un muestreo del proceso, da cuenta del universo de los aprendizajes?

---

11 Fuente: OCDE, 2002. Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations.

12 Algunas de estas preguntas fueron tratadas por el departamento de música del Colegio San Ignacio Alonso Ovalle el año 2009, con el apoyo de Carlos Poblete, quien, en aquel entonces, era parte del equipo de currículum de música del Ministerio de Educación.

## ***El papel de la evaluación***

*“Solo hay una cosa más bella que los más bellos conocimientos; y es el conocimiento de la manera como se han hecho posibles”*

*G. Leibnitz*

Para dar cuenta de la existencia de prácticas de enseñanza orientadas al aprendizaje de determinadas competencias, necesariamente se debe pensar en un tipo de paradigma evaluativo, en este caso, evaluación “*para*” el aprendizaje y no “*del*” aprendizaje: este cambio señala una orientación, y una misión muy distinta entre ambos enfoques evaluativos. Hablar de evaluación *para* el aprendizaje supone un proceso de monitoreo del progreso de un alumno/a a través de un área de aprendizaje, por medio de la utilización de un Mapa de Progreso, el cual, al describir el desarrollo en un área de aprendizaje, proporciona un marco de referencia para el monitoreo del desarrollo individual. Para encontrar ciertas evidencias del progreso de las competencias, cabría preguntarse ¿qué conocimientos, comprensiones, habilidades, actitudes muestran los estudiantes en determinado trabajo?, ¿existe relación entre los aprendizajes que evalúo y el eje que estoy trabajando?, ¿qué instrumentos me sirven para recoger evidencias sobre el aprendizaje en esta área o competencia?, los instrumentos que estamos utilizando ¿me permiten recoger información relevante acerca del aprendizaje?, ¿son adecuadas las situaciones de evaluación que estoy implementando?, ¿realmente hay una consistencia entre lo que se enseña (contenidos, competencias, OFT, etc.) y las herramientas de constatación de estas?, ¿en qué medida estas herramientas de evaluación permiten desarrollar una mirada metacognitiva en los estudiantes en relación con su proceso de formación?, ¿las herramientas de evaluación que disponemos constituyen un espacio de aprendizaje?, ¿es posible evaluar de la misma manera el saber y el pensar?, ¿qué los diferencia? En este sentido, el propósito de la evaluación *para el aprendizaje* es orientar, estimular y proporcionar herramientas para que los alumnos progresen en su aprendizaje y, asimismo, les permiten definir niveles de desempeño para ver cuán bueno es el trabajo del estudiante y así responsabilizarse de su aprendizaje. Es una suerte de vigilancia epistémica, donde la misma conciencia constituye el objeto de reflexión. Un pensamiento que se piensa a sí mismo, un pensar pensándose.

Es necesario exponer en este escrito lo complejo que es realizar una evaluación *para el aprendizaje* en el área de educación musical, dado que su complejidad radica precisamente en su propia naturaleza, ya que abarca dimensiones emotivas, sensoriales y cognitivas, por un lado, y, por otro, conocimientos conceptuales y procedimentales; habilidades de interpretación y composición, reflexivas e investigativas, etc. En el quehacer educativo, a menudo los profesores de música se ven en una encrucijada pedagógica difícil de sortear. Por un lado, está la necesidad de recoger evidencias que den cuenta del aprendizaje que se propuso inicialmente para el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en otro,

surge la necesidad de visibilizar los aprendizajes emergentes de los alumnos, aprendizajes que escapan de la rigidez de los Mapas de Progreso. Y si esto fuera poco, existe un riesgo latente en construir instrumentos de evaluación que midan solamente los contenidos enseñados por el profesor y, por cierto, no necesariamente relacionados con los niveles de profundización expuestos en los Mapas de Progreso. ¿A qué remite la presencia de los “aprendizaje esperados”?, ¿acaso, estos no se fundan –por su especificidad– en el predominio de la enseñanza y en el papel que pueda cumplir el profesor?, ¿cómo se entiende el aprendizaje en tanto construcción del sujeto, cuando se imponen apriorísticamente un aprendizaje esperado definido por el profesor?; en este caso, ¿quién es el que construye conocimiento?, ¿es posible hablar de autonomía en el sujeto, cuando la construcción de conocimiento (aprendizaje) está condicionada por el quehacer de un sujeto externo (profesor)?; en términos de cambios conceptuales, ¿cómo se entiende este proceso donde se confrontan las “teorías implícitas” de los estudiantes y las “teorías científicas” del profesor?

Sin duda que los Mapas de Progreso tienen la función de apoyar la labor de profesores, pero también de orientar a los estudiantes, directivos, equipos técnicos, padres y apoderados en importantes aspectos relacionados con el mejoramiento del aprendizaje. Esto demanda ineludiblemente una reformulación del quehacer educativo. Para el profesor implica evaluar y sistematizar su forma y prácticas de enseñar, como asimismo, resignificar el modo de entender y practicar la evaluación; además exige, desde la lógica del sistema, un alineamiento con el marco curricular y las herramientas de evaluación nacional (Simce) y los indicadores internacionales. Esto último requiere de una reflexión más profunda.

Si bien y considerando que las artes, en el caso de Chile, aun no se han construido sus propios Mapas de Progreso<sup>13</sup>, se hace necesario explorar e investigar las experiencias de otras naciones. Por ejemplo en el área de la música, los Mapas de Progreso difieren según los países. En algunos, las dimensiones están fusionadas (arte, música y danza) y en otros, se presentan en áreas independientes. La siguiente lista de países reflejan estas afirmaciones:

- **Australia New South Wales:** se divide en tres dominios de aprendizaje: 1) *Performing*, 2) *composing* y 3) *Listening*
- **Inglaterra:** se divide en cuatro dominios de aprendizaje: 1) *Controlling sound through singing and playing - performing skills*, 2) *Creating and developing musical ideas - composing skills*, 3) *Responding and retrieving - appraising skills* y 3) *Listening, and applying knowledge and understanding*.
- **Wester Australia:** The Arts se divide en cuatro dominios de aprendizaje: 1) *Arts ideas*, 2) *Arts skills and processes*, 3) *Arts responses* y 4) *Arts in society*.

---

13 Estos quedaron truncados con el actual gobierno al despedir a los encargados curriculares de estas áreas.

- **New Zealand:** The arts, music-sound arts se divide en cuatro dominios de aprendizaje: 1) *Understanding the music - sound arts in context*, 2) *Developing practical knowledge*, 3) *Developing ideas* y 4) *Communicating and interpreting*.

Cada dimensión se divide en niveles que van de menos a más, de lo más simple a los más complejo. También se define una expectativa del aprendizaje ideal para determinados cursos. Una de las primeras informaciones que podemos extraer de los mapas tiene relación con la manera en que se están enseñando los contenidos del currículo escolar y cómo se generan experiencias de aprendizaje en la escuela, y también, la forma en que estos son considerados en los mapas. ¿Cuáles aprendizajes son valorados en los mapas?, ¿de qué manera entendemos la progresión del aprendizaje respecto de este referente?, ¿de qué forma estamos ordenando el trabajo y organizándonos en conjunto para ir progresando en el logro de estos aprendizajes? Son un grupo de preguntas relevantes, que permiten aterrizar y contextualizar la racionalidad que hay detrás de la lógica de la *evaluación para los aprendizajes*. Los estándares, nos señala John Kendall (2001), “*son descripciones claras y específicas del conocimiento o habilidad que el estudiante debe adquirir en un determinado momento de su escolaridad*”. Esta lógica podría tener buenos resultados si le concedemos el valor que corresponde –ni más ni menos–: de parámetros de referencias para confrontar lo que acontece en términos de aprendizaje en el aula, como lo señala, también, Margaret Forster (2003): “*Los estándares responden la pregunta sobre ¿qué esperamos que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer?*”

La pregunta orientadora que los Mapas de Progreso buscan responder, de forma sintética e integrada y desde Primero Básico a Cuarto Medio, es: **¿Qué saben, comprenden y son capaces de hacer los estudiantes, en distintos momentos** de su trayectoria escolar? Es una pregunta compleja, sin duda, en cuanto exige reconocer en cada estudiante la especificidad de su aprendizaje, de manera de poder clasificar y ordenar estos logros de acuerdo a los niveles estipulados en los mapas. *Los estándares (mapas) han surgido como la respuesta operativa para contar con criterios de calidad comunes que permitan tener una definición compartida de los resultados de aprendizaje que se espera del sistema escolar* (Gysling, 2011). No obstante, dicho así, tan abstractamente, parece fácil su implementación; sin embargo, si el aula está compuesta por 40 niños, son 40 mundos (con la complejidad que supone) que hay que reconocer, ordenar y clasificar según los criterios propuestos por los estándares, situación que se va complejizando en forma creciente, dado que el responsable de llevar a cabo esta titánica tarea, es el profesor. Un sujeto sobrepasado por un sinfín de tareas de carácter administrativo que hacen ver y sentir la experiencia educativa, una experiencia burócrata enajenante. Este trabajo de clasificar los logros de aprendizaje según criterios preestablecidos se hace complejo y difuso por diferentes motivos: uno de ellos es el hecho de que el profesor es el encargado

de construir datos (información) relacionados con esa realidad (aprendizaje de los estudiantes), utilizando herramientas de evaluación (pruebas, disertaciones, controles, etc.) que, en general, carecen de representatividad en relación con el universo de los aprendizajes acontecidos realmente. La recolección de datos, en este sentido, es una etapa necesaria para el docente, dado que le permite tomar decisiones pedagógicas pertinentes de acuerdo a las metas esperadas. Es en este punto donde radica la complejidad, ya que las decisiones estarán condicionadas por el número de realidades que confluyen en el aula (40 niños, 40 realidades). De ahí que es más fácil o cómodo trabajar pensando en un sujeto imaginario, un sujeto que estimula —ya que cosifica la realidad— la homogeneización de los procesos educativos, sin reparar en la diversidad fáctica que constituye la escuela. Es por ello que hoy las Naciones Unidas han recalado que una educación de calidad supone, también, una educación con pertinencia cultural. Una educación que rescate las matrices culturales que determinan las cosmovisiones de los pueblos, ya que solo así podremos sostener que la experiencia educativa para el sujeto en formación constituye un espacio de potenciación y expansión de conciencia. No basta con saber, es necesario pensar desde la cultura y la memoria; de manera de configurar un hombre situado en su historia.

Si los Mapas de Progreso se han concebido como criterios, que sean usados como referentes compartidos por todos los actores del proceso educativo, para comprender y observar el logro del aprendizaje. A mi modo de ver, y bajo los argumentos expuestos, no tiene ninguna contradicción incorporarlos y utilizarlos en el ámbito de la educación artística. No obstante, cabe señalar que su uso debe ser implementado en forma criteriosa, de manera que no invisibilicen aquellos aprendizajes emergentes en los estudiantes. El robustecimiento del aprendizaje de los alumnos y alumnas requiere de un trabajo de observación y análisis sistemático. Por esta razón, este instrumento busca reforzar la centralidad de los aprendizajes en el marco de los procesos educativos. De ahí su importancia.

**¿Es posible llevar a cabo tal tarea?**, ¿esto supone hacer del acto educativo un acto científico o artístico?, ¿es posible, bajo nuestro contexto, hacer del quehacer educativo un espacio de reflexión crítica, una praxis emancipadora?

## ***Recapitulación***

La pregunta: ¿para qué poetas en tiempos de penurias? apunta a todo artista; poeta es una forma de nombrar al creador, como lo señala Cristina Bulacio<sup>14</sup>. Es una pregunta que reviste de mucho sentido hoy. Cuando habitamos un contexto social que se basa esencialmente en el éxito económico y en el

---

14 Doctora en Filosofía, profesora titular de Antropología Filosófica.

progreso codicioso, qué sentido tiene el arte. Me permito citar un fragmento de una reflexión realizada por el sociólogo Hugo Zemelman (2013), en relación con la realidad chilena: *“En el trasfondo de lo que decimos están los cambios psicoculturales que ha impuesto el neoliberalismo, por ejemplo, la fragmentación social y el modo consumista de vida, con gran presencia de una tendencia hacia la movilidad individual, aunque esta no sea efectiva, que tendrá que ser “vencida en un largo plazo y profundas luchas políticas ideológicas” que permitan volver a vislumbrar con creatividad concepciones alternativas”*. Claro está que un artista bajo estas determinaciones históricas, sin duda sería un sujeto disfuncional, poco rentable para el sistema y, por lo demás, un sujeto potencialmente sospechoso, ya que podría imaginar proyectos sociales alternativos al dominante.

*Para qué poesía, si son tiempos de abundante palabras vanas, que se multiplican en nuestros oídos sin decirnos nada, y la poesía es la palabra precisa, ajustada y plena; si son tiempos de violencia y exclusión, y la poesía es paz y encuentros con el otro; si son tiempos de eficiencia y utilitarismo, la poesía es lo ineficiente e inútil por definición. ¿Para qué poetas? Que es lo mismo que decir: ¿para qué arte? ¿para qué artista? (Bulacio, 2008).*

El arte en la educación, es un camino válido para la verdad, pero una verdad que reviste un alto sentido existencial, sin la necesidad de acudir a una lógica argumentativo-explicativa, sino, más bien, una verdad de sentido humano, llena de disfrute y felicidad. Un espacio donde se pueda arar humanidad, sembrar futuro, cosechar felicidad.

Hacer arte es una forma de rescatarse como sujeto histórico, una forma de hacerle preguntas al futuro, una manera de conquistar utopías, una forma de alentar el guerrillero interior. Hacer arte es hacer revolución en verbo, en sonidos y en cuerpo. Es usar las palabras con todo el lenguaje. Es una forma de dignificar la vida. Hoy más que nunca, hacer y vivir por y para el arte se ha transformado en una lucha anónima e infatigable. Arte y realidad conforman una relación dialéctica imposible de separar; es una forma de relatar lo cotidiano; una forma de recordar lo que aun no ha ocurrido. El arte es un canto de esperanza aun no entonado. Hacer arte constituye una forma de despertar en la oscuridad de la noche guiado por la luz de la conciencia. Vivir el arte es sentir el amanecer del hombre todos los días. Como nos recordara Victor Jara, el canto es convicción, coraje, voluntad y consecuencia: *el canto que ha sido valiente siempre será canción nueva.*

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

- Bulacio, Cristina y Frega, Ana María. “Diálogo sobre arte: antropología y arte”. Buenos Aires: Bonum. 2008.
  - Burón, Javier. “Motivación y aprendizaje”. Mensajero. 1994.
  - Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la educación. Chile. 2006.
  - Convención de los Derechos del Niño. Unicef.
  - Cox, C. “El nuevo currículum del sistema escolar”. 2003.
- Renato Hevia, Editor. La educación en Chile hoy. Santiago. Universidad Andrés Bello.
- Ferrer, Guillermo. “Estándares de aprendizaje escolar”. Opreal. 2009.
  - Frega, Ana María. “Pedagogía del arte”. Buenos Aires: Bonum. 2006.
  - Frega, Ana María. “Educar en creatividad”. Academia nacional de educación. Buenos Aires. 2007.
  - López, Ricardo. “Prontuario de la creatividad”. Santiago de Chile. Bravo y Allende Editores. 1999.
  - Pogré, P. y Lombardi, G. “Escuelas que enseñan a pensar”. Buenos Aires. Rapers Editores. 2004.
  - OCDE, 2002. Definition and selection of competences: theoretical and conceptual foundations.
  - Zemelman, H. “Voluntad de conocer”. Anthropos: Barcelona, 2002.
  - Zemelman, H.. “Horizonte de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente, las funciones de la totalidad”. Anthropos: Barcelona. 1992.