

Volumen 1 - Número 3 - Julio/Septiembre 2014

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a  
**Miguel Ángel  
Verdugo**

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
CAMPUS SANTIAGO

## **CUERPO DIRECTIVO**

### **Directora**

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### **Subdirectora**

**Lic. Débora Gálvez Fuentes**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### **Editor**

**Mg © Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

### **Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo**

**Héctor Garate Wamparo**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

## **Cuerpo Asistente**

### **Traductora: Inglés – Francés**

**Lic. Iliá Zamora Peña**  
*Asesorías 221 B, Chile*

### **Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*Asesorías 221 B, Chile*

### **Diagramación / Documentación**

**Srta. Carolina Cabezas Cáceres**  
*Asesorías 221 B, Chile*

### **Portada**

**Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres**  
*Asesorías 221 B, Chile*

## **COMITÉ EDITORIAL**

### **Mg. Carolina Aroca Toloza**

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile*

### **Dr. Jaime Bassa Mercado**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

### **Dra. Heloísa Bellotto**

*Universidad de San Pablo, Brasil*

### **Mg. Patricia Brogna**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### **Dra. Nidia Burgos**

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

### **Mg. María Eugenia Campos**

*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

### **Dr. Lancelot Cowie**

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

### **Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

### **Dr. Pablo Guadarrama González**

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

### **Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

*Universidad de La Serena, Chile*

### **Mg. Mauricio Jara Fernández**

*Centro de Estudios Hemisféricos y Polares, Chile*

### **Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

*Universidad San Sebastián, Chile*

### **Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**  
*Universidad de Potsdam, Alemania  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Mg. Pablo Mancilla González**  
*Universidad Santo Tomás, Chile*

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,  
Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**  
*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**  
*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Lic. Rebeca Yáñez Fuentes**  
*Universidad de la Santísima Concepción,  
Chile*

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

### Comité Científico Internacional de Honor

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia  
Universidad de California Los Ángeles,  
Estados Unidos*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Dr. Miguel Rojas Mix**  
*Coordinador de la Cumbre de Rectores de  
Universidades Estatales de América Latina y  
el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**  
*CONICET / Universidad de Buenos Aires,  
Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**  
*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México  
Director Revista Cuadernos Americanos,  
México*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Universidad Católica de San Pablo, Brasil*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Barrios**  
*Instituto de Servicio Exterior Ministerio  
Relaciones Exteriores, Argentina*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal  
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina  
Universidad del Salvador, Argentina*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dilmat**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*

**Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dra. Emilce Sena Correa**  
*Universidad Nacional de Asunción, Paraguay*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:  
**CEPU – ICAT**  
Centro de Estudios y Perfeccionamiento  
Universitario en Investigación  
de Ciencia Aplicada y Tecnológica  
Santiago – Chile

## Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICA

ISSN 0719-4706 - Volumen 1 / Número 3 / Julio – Septiembre 2014 pp. 146-161

**ESTUDIANTES Y ARTE:  
UN ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN ARTÍSTICA EN CUATRO LICEOS CHILENOS<sup>1</sup>**  
**STUDENTS AND ART: AN ANALYSIS OF ARTISTIC PERCEPTION IN FOUR CHILEAN HIGH SCHOOLS**

**Dra. © Camila Ponce Lara**

École des Hautes Études en Sciences Sociales, Francia  
Universidad de Chile, Chile  
camila.poncelara@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 15 de marzo 2014 – **Fecha de Aceptación:** 16 de abril de 2014

**Resumen**

En este artículo se busca analizar la educación artística presente en los establecimientos educativos chilenos desde el punto de vista de los propios estudiantes. En este estudio exploratorio se encuestaron y entrevistaron a estudiantes de tercer Medio –de entre 16 y 18 años– de la Región Metropolitana para conocer las diferencias para aprehender el arte según nivel socioeconómico. Los resultados dan cuenta de importantes diferencias en estudiantes de distintos niveles socioeconómicos. Además, el estudio revela el rol social que juega la escuela en una configuración desigual.

**Palabras Claves**

Educación artística – Sociología del arte – Educación cultural – Escuela secundaria

**Abstract**

This article seeks to understand art education in Chilean educational institutions from the point of view of the students themselves. In this exploratory study we surveyed and interviewed students in High School -aged between 16 and 18 years- in the Metropolitan Region to understand how they apprehend art according to socioeconomic status. The results show important differences between students from different socio-economic groups. Moreover, the study reveals the social role played by school in an unequal society.

**Keywords**

Art education – Art sociology – Cultural education – Secondary schools

---

<sup>1</sup> Este artículo de investigación científica y tecnológica en el área de Sociología Política forma parte de la investigación denominada “El centro cultural Palacio La Moneda: Estudio de audiencias escolares de la Región Metropolitana” realizada el año 2007 realizado junto a Paulina Jiménez, bajo la tutela de la profesora Luz Cereceda de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

## Introducción

Según el Ministerio de Educación, las bases curriculares del subsector de Educación Artística, más precisamente de Artes visuales del año 2005, se define que los estudiantes de 3º o 4º Medio (de entre 16 y 18 años) deberían ser capaces de: investigar y experimentar con diversos lenguajes de creación; apreciar e interpretar críticamente obras significativas del patrimonio artístico tomando conciencia de la necesidad de su conservación; profundizar el conocimiento de las artes visuales a través de diversas fuentes (como museos, galerías, bibliotecas, videos y multimedia); y finalmente evaluar críticamente los trabajos y emitir juicios artísticos sobre diversas manifestaciones artísticas, seleccionando obras de arte de acuerdo a criterios de valoración personal<sup>2</sup>. Esta definición de objetivos rige igualmente para todos los estudiantes del país.

Sin embargo, en lo que respecta a la formación artística no todos los individuos inician con las mismas herramientas. Pues, cada individuo ingresa al salón de clases con un capital cultural distinto gracias a experiencias de vida ajenas a la escuela. Es entonces pertinente preguntarse ¿en qué medida las diferencias socioeconómicas afectan la enseñanza y aprendizaje del arte? ¿Constituyen estas diferencias en la educación artística estrategias para reproducir desigualdades sociales? O ¿cumple la educación artística la función de ascensor social?

Según Cobos, “a causa de las desigualdades económicas, sociales y culturales que se evidencian a nivel global y local, muchos grupos no están siendo alfabetizados cultural y artísticamente lo que genera brechas entre los diversos segmentos sociales e individuos”<sup>3</sup>. Constatar que las diferencias socio económicas generan distinciones en el nivel de alfabetización artística parece evidente. Sin embargo, nuestra hipótesis plantea que los jóvenes más vulnerables social y económicamente más allá de no haber sido alfabetizados cultural ni artísticamente en sus familias tampoco han recibido de la misma escuela las herramientas necesarias para superar esta brecha. En ese sentido, el artículo demuestra que la escuela en lugar de constituirse como un espacio en el cual se brindan los elementos necesarios para igualar a los jóvenes de diferentes procedencias sociales, es un espacio que hace evidentes los diferentes capitales culturales. De esta manera, al hacer más visibles diferencias sociales preexistentes es un espacio de reproducción y profundización de las desigualdades sociales.

Este problema de investigación, en el cual se busca analizar la relación entre la educación artística y la desigualdad social requiere de cuatro lecturas paralelas. En primer lugar, es necesario explorar la política educativa y el rol que se le asigna a las materias artísticas en los programas escolares. En segundo lugar, debe analizarse el trabajo realizado por los docentes y las escuelas. En tercer lugar, es fundamental entender el papel de la familia y del grupo social por fuera de la escuela. Y por último, es imperativo comprender la manera como los mismos estudiantes perciben la enseñanza y alfabetización artística. En este breve artículo de carácter exploratorio, nos hemos enfocado en este último punto.

---

<sup>2</sup> Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Formación Diferenciada Humanística Científica. Artes Visuales, 2005, (Santiago: Ministerio de Educación, 2005).

<sup>3</sup> Cobos, Daniela, *Estado actual de la Educación Artística en Chile*, <http://www.mustakis.cl/news/wp-content/uploads/2013/03/Charla-Mustakis-27-de-marzo.pdf>. Consultado el 22 de Julio de 2013.

## a) Educación Artística

La educación estética planteada por Louis Porcher<sup>4</sup>, señala que es imperativo entregar herramientas a los niños para que adquieran una sensibilidad hacia las distintas obras de arte, volviéndolos aptos para recibir un mensaje, puesto que los juicios estéticos no son como los juicios científicos, donde la razón propia de la ciencia anula toda sensibilidad y emoción propia de una experiencia estética. Porcher<sup>5</sup> afirma también que es necesario alimentar sensorialmente a los niños con todos los recursos posibles, tanto como comentar obras, expresar emociones, transponer artes, etc. para que tengan una educación estética completa. De la misma manera, Howard Gardner<sup>6</sup> sostiene que es necesario acercar a los niños al mundo del arte para que comprendan cómo se producen las obras y para que puedan valorar estilos diferentes ya que mediante la observación no se comprenden todos los procesos del arte ni se entregan las herramientas para entenderlo: “nadie esperaría que los niños aprendieran computación simplemente examinando un impreso o un terminal de computadora. Y sin embargo, esta es la forma en que esperamos que se vuelvan sensibles a la danza, el teatro y las artes visuales”<sup>7</sup>.

En Chile, algunos estudios sobre la manera de enseñar el arte dan cuenta que los profesores, independiente de su formación de origen, enfocan sus clases desde modelos academicistas, productivos y auto-expresivos<sup>8</sup> y que la enseñanza artística ha estado orientada hacia el desarrollo de habilidades y técnicas, generalmente en dibujo, que hacia la apreciación del patrimonio artístico<sup>9</sup>. Es decir, el arte en las aulas de las escuelas chilenas se entiende como la enseñanza de habilidades manuales o técnicas. Las clases de dibujo buscan por lo general, la autoexpresión, sin una técnica definida con el fin de desarrollar la creatividad. Sin embargo, muy pocas veces, los profesores desarrollan la apreciación estética o el gusto por el arte. No se cuestiona lo que es bello en el arte, ni se desarrolla la discusión de lo que es arte y lo que no, mucho menos se discute cuáles son los cánones artísticos.

La creatividad es entendida como la “confección de algo que no existía”<sup>10</sup> o como algo completamente original distinto y nuevo. Por lo cual, los estudiantes creativos serían aquellos capaces de salirse de las normas y de mezclar talento y excentricidad. La creatividad no es, sin embargo, considerada como “una parte del pensamiento y como una capacidad de todo ser humano”<sup>11</sup>. De esta manera, el enfoque principal busca instruir en la realización de obras y objetos más no en su comprensión ni en su importancia dentro de la configuración social en la cual se producen.

Ahora bien, la escuela es el espacio para restituir los espacios que han sido negados y para revalorizar el arte como dimensión fundamental para la experiencia

<sup>4</sup> Porcher, Louis, *La Educación Estética. Lujo o necesidad*. (Buenos Aires: Kapelusz, 1975).

<sup>5</sup> Porcher, Louis, *La Educación Estética...*

<sup>6</sup> Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro*. (España: Paidós, 2005).

<sup>7</sup> Gardner, Howard, *Arte, mente y...* 125

<sup>8</sup> Cobos, Daniela. *La Educación Artística en Chile. Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes*. En *Revista Educarte*, Vol: 44 (2013): 14.

<sup>9</sup> Errázuriz, Luis, *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*, 2001.

<sup>10</sup> De Bono, Edward, *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. (México: Paidós, 1994), 2

<sup>11</sup> Duarte, Efraín, *Criatividade como um valor no processo educativo*. En *Psicología Escolar e Educacional*, Vol: 2 (1), (1998): 44.

humana<sup>12</sup>. Puesto que el arte desempeña un papel fundamental en el desarrollo de sujetos críticos y conscientes de sí mismos y de su entorno. En ese sentido, la enseñanza artística entendida en estos términos debe cumplir no sólo un papel de desarrollo técnico sino, además una función social. Se trata, entonces, de procesos de educación que no sólo buscan otorgar herramientas técnicas o prácticas sino además bases para, al menos, comprender el papel del arte dentro de una configuración social.

## b) Juicios o Sensaciones Estéticas

En el presente estudio, como se dijo anteriormente, nos enfocamos en una lectura desde la perspectiva de los estudiantes, por esto es necesario comprender qué entienden por arte los alumnos. Es entonces fundamental conocer las sensaciones y sentimientos que experimentan cuando están frente a obras o exposiciones y de este modo entender los juicios estéticos que realizan. El juicio estético es definido como:

*“El juicio estético no es por tanto simplemente una subordinación de la sensación a un concepto general ya conocido antes; no es, pues, ningún “juicio determinante” sino un juicio que, en el litigio entre las impresiones sensoriales y las sensaciones provocadas por ellas, ha de encontrar antes de todo un concepto adecuado; se trata por tanto, de un juicio “reflexivo”.*<sup>13</sup>

Según Mollenhauer<sup>14</sup> el juicio estético no se interesa por los materiales de una obra en sí misma, ni si las frutas de la obra que observan les parecen apetitosas o no, tampoco se interesa por el significado político, religioso o social que tenga lo observado. Para el autor los juicios estéticos son sensaciones subjetivas o sentires no confrontados, que no pueden localizarse en el cuerpo, por ejemplo afirmar que una obra “me gusta”, “me hace feliz” o “me repugna”.

El juicio estético, puede ser medido por el tiempo que se le entrega a una determinada obra o exposición. El tiempo que se pasa delante de la obra es considerado también como indicador para comprender las significaciones entre el individuo y la obra. Pierre Bourdieu en su estudio de los museos franceses afirma que los individuos que consagran un tiempo mayor en el museo tienen un capital cultural más elevado.

*“El tiempo que el visitante dedica a la contemplación de las obras expuestas, es decir, el tiempo que necesita para “agotar” las significaciones que se le proponen, constituye, sin duda, un buen indicador de su aptitud para descifrar y apreciar tales significaciones (...) cuando el mensaje excede las posibilidades de aprehensión del espectador, este no capta su atención y se desinteresa.”*<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Regatky, Mariela, “El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar”, en *Anuario de investigaciones*, Vol:16 (2009): 189-197. Elichiry, Nora, y Regatky, Mariela, “Aproximación a la educación artística en la escuela”, en *Revista Anuario de investigaciones UBA*, Vol: 17 (2010): 129-134.

<sup>13</sup> Mollenhauer, Klaus, *¿Es posible una formación estética?*, en *Revista Educación*, Vol.42 (1990): 69.

<sup>14</sup> Mollenhauer, Klaus, *¿Es posible una... 69.*

<sup>15</sup> Bourdieu, Pierre, *El amor al arte: Los museos europeos y su público*. (Buenos Aires: Editorial Paidós Estética, 2004), 77.

Por lo tanto, el juicio estético en este artículo será entendido como las distintas opiniones, o sensaciones que se tenga de una obra o exposición. Se pueden considerar la emoción, alegría o desaprobación por una obra, de un movimiento artístico o de un artista.

### c) El capital cultural y la estética

Según Bourdieu<sup>16</sup> la clase alta o la burguesía, intenta diferenciarse social y culturalmente, mediante símbolos y consumo. Creando la ilusión de que las desigualdades se deben a lo que se es y no a lo que se tiene. “La cultura, el arte y la capacidad de gozarlos aparecen como ‘dones’ o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por división histórica de clases”<sup>17</sup>. Para Bourdieu<sup>18</sup> la estética varía según el capital cultural existiendo una estética propia de las clases medias, de la burguesía y de los más pobres.

El concepto de capital cultural enunciado por Bourdieu, es importante para comprender los juicios estéticos de un individuo. Comprender por ejemplo, si hay un correlación entre sus sensaciones artísticas y el tipo de establecimiento educativo en el cual se educa o los estudios de sus padres. El capital cultural es la causa que determina los discursos y los gustos de las personas. La disposición cultivada y la competencia cultural aprendidas a través de la naturaleza de los bienes consumidos y la manera de consumirlos, varía según las categorías de agentes y en los espacios donde se aplican<sup>19</sup>. Por lo tanto, el capital cultural es un conocimiento adquirido a través de la familia o a través de la enseñanza escolar. El hecho de estudiar en los mejores liceos, de asistir a las mejores universidades favorecen un capital elevado, al igual que la cantidad de años de estudio.

Del mismo modo, existen diferencias significativas entre los alumnos con estudios de arte y aquellos que no los han tenido, así lo demuestran los estudios Hernández<sup>20</sup>, sin embargo los resultados pueden variar dependiendo del tipo de enseñanza y la metodología de la misma.

## 1.- Metodología

Esta investigación es de carácter exploratoria, se utilizan metodologías cuantitativa y cualitativa, para abordar distintos tipos de interrogantes. La metodología cuantitativa es descriptiva, ya que no busca inferir más allá de los cursos estudiados, ni ser representativa en estos grupos. A diferencia de la metodología cualitativa que tiene por objetivo profundizar en aquellos aspectos que no pueden ser abordados por las encuestas. El estudio fue transversal, puesto que se realizó entre los meses de agosto a octubre del 2007.

<sup>16</sup> Bourdieu, Pierre, *La distinción*. (Paris: Ed. de Minuit, 1979).

<sup>17</sup> García Canclini, Nestor, *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. Sociología y Cultura. (México: Grijalbo, 1990), 10

<sup>18</sup> Bourdieu, Pierre, *La distinción.. 10*.

<sup>19</sup> Bourdieu, Pierre, *La distinción.. 10*.

<sup>20</sup> Hernández, Manuel, “Estudio comparativo de los criterios estéticos y juicio artístico en los alumnos de Bellas Artes”, en *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol: 43 (1988): 43-50.

La unidad de análisis del estudio fueron los alumnos de Tercero Medio de la Región Metropolitana. En relación a los instrumentos utilizados, se aplicaron 82 encuestas a alumnos de 4 establecimientos de la Región Metropolitana, de los cuales dos de ellos eran de nivel socioeconómico alto y los otros dos de nivel socioeconómico bajo, establecimientos que fueron categorizados por el Ministerio de Educación. La encuesta contiene 18 preguntas, de las cuales 16 son cerradas y dos son abiertas. Del mismo modo, se realizaron 4 focus groups, 2 en uno de los establecimientos educacionales encuestados de nivel socioeconómico alto y 2 en uno de los establecimientos educacionales de nivel socioeconómico bajo, realizando focus groups de 8 alumnos cada uno, a aquellos estudiantes más relacionados con el arte.

## 2.- Estudio de casos

### a) Arte en la escuela

En este estudio exploratorio nos interesamos en la mirada de los alumnos. Desde cómo observan el entusiasmo y la manera cómo perciben el trabajo de sus profesores, las actividades que realizan fuera del aula para aprender a apreciar el arte y los talleres artísticos que se efectúan en el liceo. Nuestro interés es analizar las diferencias que se presentan en establecimientos diversos, con diferencias de recursos y entre los cuales existen marcadas diferencias en los capitales culturales y sociales.

Alta y muy alta importancia	Nivel Alto	Nivel Bajo	Total
Motivación de los alumnos por actividades artísticas	58,5%	14,6%	36,6%
Motivación de los profesores por asignaturas artísticas	46,4%	12,2%	29,3%

Tabla N°1: Importancia otorgada a la motivación de docentes y alumnos

Fuente: "Encuesta a estudiantes visitantes del CCPLM año 2007."

Elaboración Propia. N Total= 82 casos

Para poder conocer cuál es la percepción del arte en las escuelas, a los estudiantes se les preguntó sobre la motivación de alumnos para realizar actividades artísticas y la motivación de los profesores para dictar clases de arte (artes plásticas y técnicas manuales). Mediante la tabla N°1, observamos los resultados correspondientes sólo a aquellas respuestas que le asignaron una alta y muy alta importancia a la motivación mostrada tanto por los alumnos como los profesores de los distintos establecimientos. Como se observa a nivel general, la motivación por actividades y/o asignaturas artísticas de los alumnos es levemente mayor a la que los alumnos observan en sus profesores (36,6% frente a un 29,3% de los profesores).

Al diferenciar estas preferencias por nivel socioeconómico, observamos que las diferencias son importantes puesto en los establecimientos de bajos recursos la motivación por ambas partes –alumnos y profesores– es baja y no supera el 15%. La diferencia a nivel de actividades supera los 40 puntos porcentuales, mientras que a nivel de profesores supera los 30 puntos porcentuales.

Importancia alta y muy alta	Nivel Alto	Nivel Bajo	Total
Educación artística	58,6%	19,5%	39,0%
Asistir una obra de teatro	24,4%	26,8%	25,6%
Visitar una exposición de arte	24,4%	17,0%	20,7%
Ir a un museo histórico	17,1%	19,5%	18,3%
Recorrer una muestra de ciencia y tecnología	17,0%	19,6%	18,3%
Talleres Artísticos extra programáticos	17,0%	12,2%	14,6%
Ir a un zoológico	12,2%	12,2%	11,2%
Ir a una reserva natural	14,6%	13,3%	11,0%
Ir a conocer un monumento	9,8%	10,1%	9,7%
Visitar una empresa	4,8%	9,8%	7,3%

Tabla N°2:

Importancia otorgada a distintas actividades según Nivel Socioeconómico (NSE)

Fuente: "Encuesta a estudiantes visitantes del CCPLM año 2007."

Elaboración Propia.

N Total= 82 casos

Posteriormente se les preguntó a los alumnos sobre la importancia que le otorga el colegio a las distintas actividades relacionadas con la educación artística. En la tabla N° 2 observamos que un 39% de los alumnos consideran que en su establecimiento se le da alta o muy alta importancia a la educación artística en general y que los alumnos de establecimientos de nivel socio económico alto presentan un porcentaje mucho mayor (58,6% frente a un 19,5% de los estudiantes de menos recursos).

En cuanto a actividades específicas –como asistir al teatro o ir a un museo– la importancia que los establecimientos le asignan a realizar este tipo actividades es baja independiente del nivel socioeconómico, pero la más importante después de la educación artística, es asistir a una obra de teatro (actividad más importante que la educación artística según los estudiantes de menores recursos). Según los estudiantes de establecimientos de más recursos para sus colegios es importante también asistir a una exposición artística, mientras que en los establecimientos más vulnerables los estudiantes consideran que sus instituciones prefieren llevarlos a un museo histórico o recorrer una exposición de ciencia y tecnología.

Por otro lado, en los grupos focales se observa que la educación artística en los establecimientos de menos recursos, se percibe de manera muy negativa. Los alumnos destacan que exista la posibilidad de elegir entre las asignaturas de música y artes plásticas. Sin embargo, aseguran que la educación artística de su establecimiento es de muy baja calidad y que no entrega las herramientas necesarias para su desarrollo y menos para aquellas que quieren desempeñarse en esas áreas. Afirman que no se les da la relevancia que debería tener para los alumnos que tienen el electivo artístico, como tampoco se estudian materias que los alumnos consideran importantes:

*“Yo creo que deberían enfocarse en otras cosas de arte.... Explotar las partes artísticas de las personas y no pasar tanta arquitectura que por lo menos a mí no me llama la atención...”*

(Manuela, focus 2, NSE bajo)

Mientras que en los establecimientos de estrato alto, la educación artística se percibe de manera crítica pero positiva entre los alumnos. Además ellos destacan la posibilidad de elegir entre los distintos tipos de arte electivo: música, teatro y artes plásticas. Los estudiantes concuerdan con la idea del dinamismo en las clases, puesto que se tocan distintos ámbitos de una misma área.

*“En general son dinámicos los cursos, pero también hay temas que son más complicados aunque se ven fáciles... por ejemplo maquillaje en el de teatro o figura humana en el de arte...”<sup>21</sup>*

Por otro lado, algunos alumnos de tercero medio, a partir de este año comenzaron a estudiar educación musical, lo que generó bastante alegría porque muchos de ellos nunca habían estudiado música a nivel teórico ni mediante la práctica de instrumentos musicales o el canto:

*“me gusta la música porque siempre hemos tenido como obligatoria la clase de artes visuales entonces este año de 3ro medio optar fue entretenido, aprendemos notas musicales, tocar instrumentos, leer música...”<sup>22</sup>*

Sin embargo algunos alumnos plantean que la educación artística comienza a volverse aburrida y repetitiva, como en el caso de los alumnos del electivo de artes plásticas que afirma:

*“encontramos que el arte este año está muy fome, nos han hecho el diseño de una casa, también hacer stencil y cosas así”<sup>23</sup>*

Muchos alumnos tienen opiniones muy críticas sobre la manera que tiene el liceo de enfocar la educación, porque deja de lado áreas que los alumnos consideran fundamentales como es el caso de lo artístico:

*“Lo artístico es lo que menos se explota aquí. El colegio no ayuda... por ejemplo de visita sólo hemos ido con la profe de filosofía al centro cultural [de la Moneda], intentamos ir al teatro pero estamos viendo si resulta. Los*

<sup>21</sup> Jorge, focus 4, Nivel socioeconómico (NSE) alto.

<sup>22</sup> Carla, focus 1, NSE bajo.

<sup>23</sup> Ignacio, focus 3, NSE alto.

*demás profesores dicen si vamos a hacer esto, pero al final no se motivan...”<sup>24</sup>*

La situación planteada por los estudiantes de menores recursos se replica en aquellos de mayores recursos. La necesidad por mayores visitas a museos y de realizar actividades es una demanda que traspasa el nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento.

*“le pedimos al inspector que nos lleve a museos, concursos y nunca nos lleva, no nos autoriza (...) con suerte una vez al año vamos a un museo, a una exposición”<sup>25</sup>*

Los estudiantes denotan también una mirada demasiado rígida la educación en su establecimiento, ya que la metodología de enseñanza deja de lado la creatividad de los alumnos:

*“el colegio debería enfocarse en la creatividad, se preocupa de matemáticas, y esas cosas y en este minuto están midiendo la creatividad en las distintas profesiones, aparte de ser lógico profesional es importante que sepas poder desenvolverte solo”<sup>26</sup>*

El interés de los alumnos por las asignaturas artísticas varía según sus proyecciones, puesto que dentro de un grupo es posible comprobar que muchos de ellos no necesariamente quieren estudiar arte, sino carreras afines como arquitectura, literatura o cine. Muchos de ellos están en el electivo artístico porque no quedaron en otros, por lo cual las motivaciones de los alumnos son bastante disímiles:

*“A pocos niños les interesan estos cursos, las que tienen talento no más pero son bien pocos...”<sup>27</sup>*

Del mismo modo, el interés de los alumnos por los talleres artísticos es bastante bajo, ya que muchos de estos alumnos prefieren realizar otro tipo de actividades a desarrollar sus talentos artísticos. Sin embargo todas están de acuerdo que es importante realizar estos cursos para el desarrollo de sus habilidades y tener un mayor contacto con la cultura.

*“Me gustan estos cursos porque ayudan a desarrollar la creatividad, a mí me gusta harto ayudan a la imaginación y a la creatividad”<sup>28</sup>*

Con respecto a los talleres artísticos extra-programáticos –talleres electivos fuera del horario de clases que permiten el desarrollo de otras habilidades, como teatro, danza, pintura y deportes– los estudiantes del liceo vulnerable se muestran bastante disconformes. Ellos relatan que en su establecimiento no es posible elegir los talleres electivos y además no tienen teatro, danza, ni pintura, sólo algunos talleres deportivos. El liceo de estos alumnos cuenta con jornada completa, pero ellos reclaman que en esas

---

<sup>24</sup> Francisca, focus 1, NSE bajo.

<sup>25</sup> Lucas, focus 3, NSE alto.

<sup>26</sup> Ignacio, focus 3, NSE alto.

<sup>27</sup> Carola, focus 1, NSE bajo.

<sup>28</sup> Carla, focus 1, NSE bajo.

horas “extendidas” sólo hacen tareas y no aprovechan su tiempo en otras cosas que consideran más importantes. Ellos tienen clases todo el día y se muestran disconformes por el hecho de que al llegar a sus casas tienen que hacer aún más tareas y no tienen tiempo para ellos, sobre todo es aún más difícil para los alumnos que están en último año de enseñanza porque tienen que preparar la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

*“A mí me encantaría poder participar en algún taller de esos, por ejemplo de baile porque me encanta bailar, pero este colegio no tiene nada, además ¿en qué momento podría hacer algo si tenemos clases todo el día?”<sup>29</sup>*

Mientras que en el otro establecimiento, aunque presenta una gran oferta de actividades extra-programáticas los estudiantes no muestran mucho interés puesto que se encuentran en tercer medio, con otras preocupaciones y proyectos.

*“como actividades extra-programáticas del colegio hay muchas cosas pero el tiempo no da para eso”<sup>30</sup>*

En síntesis, en los dos establecimientos escolares se encuentran grandes diferencias en materia de la educación artística. De partida, los alumnos de establecimientos de nivel socioeconómico alto, cuentan con muchas herramientas para hablar de arte y para criticar su colegio más allá de una crítica que exprese si tienen o no suficientes visitas a museos, sino una crítica en la manera de enseñar el arte, de construir juicios estéticos y aprender a apreciar las obras. Asimismo se observa carencias desde los establecimientos a la hora de entregar una oferta de cursos variadas que permita el desarrollo de habilidades artísticas y que potencien la creatividad. Por lo tanto, el problema radica no solamente en los establecimientos, sino también en la elaboración de programas adecuados para los estudiantes, que sean creativos, que motiven a los estudiantes y a los profesores a enseñar. Puesto que se observa el desgano no sólo desde los estudiantes sino también desde los profesores, desgano que se agudiza en los sectores más vulnerables.

## b) Juicios estéticos

En esta parte del artículo buscamos indagar en la construcción de un imaginario artístico cultural y conocer los juicios y las maneras que tienen los jóvenes para apreciar el arte. Con el objetivo de conocer las preferencias sobre los distintos tipos de arte, se interrogó a los alumnos, sobre su interés por asistir a exposiciones de: fotografía, grabado, patrimonio arqueológico/artesanal, multidisciplinario (instalaciones y foto-video) y exposiciones de arte e historia latinoamericana, arte e historia chilena, arte e historia europea y arte del siglo XXI. En la tabla N° 3 se observa que las disciplinas preferidas por los estudiantes son la fotografía (un 50%), exposiciones multidisciplinarias (39%) y exposiciones de arte e historia europea (34,1%), al igual que el arte del siglo XXI (34,1%). Al diferenciar a los alumnos por el nivel socioeconómico del establecimiento se observa que son los alumnos de establecimientos de estrato alto, tienden en mayor proporción a preferir las exposiciones de fotografía (61%), exposiciones multidisciplinarias (41,5%), arte contemporáneo (41,5%) y grabado (36,6%). Arte más moderno y más transgresor frente a

<sup>29</sup> Pedro, focus 1, NSE bajo.

<sup>30</sup> Isabel, focus 3, NSE alto.

las preferencias de los estudiantes de liceos más vulnerables que prefieren el arte e historia europea (39%), el arte e historia chilena (43,9%), arte e historia latinoamericana (31,7%) y el patrimonio arqueológico (29,3%).

Áreas	Nivel alto	Nivel bajo	Total
Fotografía	61,0%	39,0%	50,0%
Multidisciplinario (foto y video)	41,5%	36,6%	39,0%
arte e historia europea	29,3%	39,0%	34,1%
arte del S.XXI (contemporáneo)	41,5	26,8%	34,1%
Grabado	36,6%	22,0%	29,3%
arte e historia chilena	14,6%	43,9%	29,3%
arte e historia latinoamericana	12,2%	31,7%	22,0%
patrimonio arqueológico	9,8%	29,3%	19,5%

Tabla N° 3: Interés por visitar las distintas áreas artísticas y NS  
Fuente: "Encuesta a estudiantes visitantes del CCPLM año 2007."  
Elaboración Propia. N Total= 82 casos

En los grupos focales queda mucho más clara la diferencia de preferencias artísticas que existe según nivel socioeconómico. Los alumnos de estratos bajos que les gusta el arte, que toman talleres y están el electivo artístico presentan diferencias sobre sus preferencias artísticas. Sin embargo la mayoría prefiere el arte clásico y renacentista. El arte considerado como consagrado, rechazando la vanguardia y el arte rupturista, como el arte abstracto o algunas instalaciones.

*"A mí me gustan más las antigüedades, ese tipo de cosas, cosas antiguas, por ejemplo el año pasado habían cosas como de aztecas y ese tipo de cosas me gustan más porque son más históricas..."<sup>31</sup>*

Mientras que otros alumnos prefieren el arte moderno puesto que el arte clásico les parece aburrido y anticuado:

*"La historia como que igual aburre igual de repente es cuático ver algo que lo tuvo una persona hace 500 años atrás y ahora verlo tu... el arte moderno es más interesante... es más irónico, hay menor prejuicio, se ponen los temas. Como que ya no interesa lo que pasó, sino lo que está sucediendo ahora y lo que puede venir..."<sup>32</sup>*

<sup>31</sup> Carmen, focus 1, NSE bajo.

<sup>32</sup> Andrea, focus 2, NSE bajo.

Del mismo modo, entre los alumnos se encuentran las mismas diferencias entre los que prefieren los cuadros y las instalaciones. Los estudiantes que prefieren el arte moderno prefieren las instalaciones y los que tienen intereses artísticos ligados con lo clásico prefieren esculturas y exposiciones de cuadros que no tengan nada abstracto.

*“A mí me gustan las instalaciones porque son didácticas, donde uno participa de la obra, me gustan las cosas más audiovisuales que las cosas estáticas, aunque depende de que cosas clásicas y de que cosas modernas...”<sup>33</sup>*

Los alumnos de estrato alto, tienen preferencias artísticas muy variadas, que varían desde el arte clásico hasta el arte moderno y las vanguardias:

*“Me gustan los cuadros que tienen tema, no esos cuadros que tienen líneas y rayas, quizás porque soy muy pragmática con las cosas, no sé pero no me gustó...”<sup>34</sup>*

Del mismo modo, otros alumnos prefieren las vanguardias y las nuevas tendencias que se observan en el arte:

*“...Me gusta el puntillismo, la evolución que ha ido teniendo el arte, me gustan las vanguardias...”<sup>35</sup>*

Con respecto a elegir entre el arte europeo y arte latinoamericano existen dudas y poca claridad entre los estudiantes de estrato bajo, puesto no conocen muy bien ninguno de los dos. Aunque algunos alumnos prefieren el arte europeo que representa para ellos el arte renacentista y neo-clasicista; y a otros alumnos que les atrae más lo moderno prefieren el arte europeo y asiático también porque lo consideran más original:

*“el latinoamericano es más antiguo, más viejo, lo europeo y asiático es más sofisticado, más moderno. Como con diferentes cosas, no se basa solamente en la cultura”<sup>36</sup>*

Mientras que en a la hora de elegir entre el arte europeo y arte latinoamericano, los estudiantes de estrato alto exponen un mosaico de opiniones. Algunos de los alumnos se sienten atraídos por lo latinoamericano por la cercanía que les genera y porque se sienten representados:

*“A mí me gusta el arte latinoamericano porque me identifico mucho más con él y en lo que se refiere a la literatura, el arte, tiene algo especial, es más cálido, no sé”<sup>37</sup>*

Mientras que los alumnos que prefieren lo europeo reflejan la búsqueda por lo nuevo y lo más creativo:

---

<sup>33</sup> Carlos, focus 1, NSE bajo.

<sup>34</sup> Isabel, focus 3, NSE alto.

<sup>35</sup> Ignacio, focus 3, NSE alto.

<sup>36</sup> Manuela, focus 2, NSE bajo.

<sup>37</sup> Loreto, focus 3, NSE alto.

*“Yo prefiero el europeo porque las técnicas que se han usado me gustan más, por ejemplo Warhol hace un trabajo súper bueno, pero no sé, es la excepción de todo lo que es América, cacho mucho más lo europeo, me gusta el puntillismo, la evolución que ha ido teniendo el arte, me gustan las vanguardias...”<sup>38</sup>*

En esta parte del artículo es posible dar cuenta las diferencias abismales según estrato socioeconómico. La apropiación de arte por los estudiantes más vulnerables no es posible de la misma manera que los estudiantes con más recursos, si estos no cuentan con herramientas que les permita generar juicios estéticos coherentes. Puesto que con afirmaciones tales como “el arte latinoamericano es viejo y el europeo es nuevo” se evidencia las carencias en torno a la apreciación artística y a la elaboración de juicios estéticos. Es posible constatar que hay escasez de visitas a exposiciones y/o museos por parte de los estudiantes, lo cual les restringe el acceso a formas de arte más allá de las entregadas en la sala de clases.

Mientras que en los estratos altos, la apropiación que tienen los alumnos del arte es bastante mayor, puesto que conocen muchos artistas a pesar de su corta edad, también saben sobre corrientes artísticas, estilos y museos. Son alumnos que pueden hablar con fluidez de sus experiencias artísticas y no tienen dudas frente las preguntas sobre las cuales se les interrogó. Estos alumnos saben mucho más de arte, pero lo que han aprendido no necesariamente proviene de los colegios, sino de sus familias, los libros que leen y viajes que han realizado.

## Conclusiones

A través de este estudio exploratorio se buscaba indagar y conocer como las diferencias socioeconómicas afectan la enseñanza y el aprendizaje del arte. Los resultados son evidentes y dan cuenta de profundas diferencias no sólo en la manera de estudiar el arte, de apropiarse los contenidos entregados mediante clases o visitas a museos y centros culturales; sino en el lenguaje y en los distintos códigos que manejan estudiantes de niveles socioeconómicos y establecimientos educacionales divergentes. Asimismo, la educación artística entregada en los establecimientos educacionales estudiados no responde a las expectativas ni a los intereses de sus estudiantes. Más allá de evidenciar las falencias encontradas en el establecimiento vulnerable estudiado –que no cuenta con clases programáticas para sus estudiantes interesados en el arte y la falta de propuestas académicas que permitieran experimentar otras disciplinas y de este modo perfeccionar sus juicios estéticos– se intenta afirmar que finalmente la educación artística reproduce las desigualdades sociales y no entrega herramientas de alfabetización del arte. A través de los estudiantes se vislumbra una indolencia por parte de los establecimientos educacionales y los programas educativos, que no ven en el arte un medio de transformación social.

Reiterar que los estudiantes de estrato alto están en contacto con el arte mediante viajes, alto capital cultural y múltiples visitas a centros culturales y museos tanto en Chile como en el extranjero, y que cuentan con las herramientas para hablar de arte, movimientos artísticos y artistas de referencia, es innegable. Sin embargo, la enseñanza media no opera como medio para reducir esta brecha.

---

<sup>38</sup> Ignacio, focus 3, NSE alto.

De esta forma, a partir de este estudio exploratorio es posible reafirmar y comprobar la vigencia de la teoría del capital cultural postulada por Bourdieu, según la cual, las maneras de apropiarse el arte dependerían de la calidad de la educación y de los valores simbólicos entregados por la familia. Como se propone en la pregunta de investigación, en el caso chileno, las diferencias socioeconómicas son determinantes para la enseñanza y el aprendizaje del arte. Como se analizó previamente, los estudiantes de estrato alto cuentan con bases y no necesitan aprender nuevos lenguajes para interpretar el arte, mientras que los estudiantes vulnerables necesitan ser “alfabetizados” artísticamente. Al enfrentarse a contenidos y objetivos iguales, los estudiantes que cuentan con las herramientas obtenidas gracias a su capital cultural pueden avanzar en su desarrollo artístico y análisis crítico; por el contrario, los estudiantes no “alfabetizados” quedan relegados a niveles básicos de formación. Por lo tanto, la educación artística como está diseñada, sin tener en cuenta las condiciones sociales y educativas específicas, reproduce las diferencias sociales en los estudiantes chilenos en lugar de cumplir su rol de ascensor social.

Además es posible mantener la tesis planteada por Porcher, puesto que a los alumnos que no se les ha entregado herramientas para comprender el arte no pueden apropiarse las obras artísticas. No podemos partir de la base de que ambos estudiantes son iguales y cuentan con las mismas posibilidades, aunque los objetivos pedagógicos y los programas escolares sean los mismos. Para estos estudiantes es necesario reforzar esfuerzos para que el arte no sea simplemente apropiado por las élites. Si la educación artística no ayuda a mejorar la movilidad social y, por el contrario, ayuda a aumentar las brechas entre grupos sociales ¿cómo podrían adaptarse los programas de educación artística a una configuración social tan desigual como la chilena?

Finalmente, con la entrada de Chile a la OCDE surgen interrogantes sobre el impacto de las nuevas políticas educativas del Ministerio de Educación respecto de las áreas artísticas y el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes. Teniendo en cuenta esta situación política general hay que preguntarse si es conveniente para el país diseñar su política educativa con base en una lectura país que no tiene en cuenta las desigualdades sociales.

## Bibliografía

Bourdieu, Pierre, *El amor al arte: Los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Editorial Paidós Estética, 2004.

Bourdieu, Pierre, *La distinción*. Paris: Ed. de Minuit, 1979.

Cobos, Daniela, *Estado actual de la Educación Artística en Chile*. <http://www.mustakis.cl/news/wp-content/uploads/2013/03/Charla-Mustakis-27-de-marzo.pdf>. Consultado el 22 de Julio de 2013.

Cobos, Daniela. La Educación Artística en Chile. Aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes. En *Revista Educarte*, Vol: 44 (2013): 08-14.

De Bono, Edward, *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós, 1994.

Duarte, Efraín, *Criatividade como um valor no processo educativo*. En *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol: 2 (1), (1998): 43-51.

Elichiry, Nora, y Regatky, Mariela, Aproximación a la educación artística en la escuela. En *Revista Anuario de investigaciones UBA*, Vol: 17 (2010): 129-134.

Errázuriz, Luis, *La sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la Educación Chilena*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006.

Errázuriz, Luis, *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*, 2001.  
<http://portal.unesco.org/culture/en/files/40444/12668488733errazuriz.pdf/errazuriz.pdf>.  
Consultado el 22 de Julio de 2013.

García Canclini, Nestor, *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. Sociología y Cultura. México: Grijalbo, 1990.

Gardner, Howard, *Arte, mente y cerebro*. España: Paidós, 2005.

Hernández, Manuel, Estudio comparativo de los criterios estéticos y juicio artístico en los alumnos de Bellas Artes. En *Arte, Individuo y Sociedad*, Vol: 43 (1988): 43-50.

Ministerio de Educación, *Currículum de la Educación Media. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Formación Diferenciada Humanística Científica. Artes Visuales, 2005.  
[http://www.mineduc.cl/index5\\_int.php?id\\_portal=47&id\\_contenido=17116&id\\_seccion=3264&c=1](http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=17116&id_seccion=3264&c=1). Consultado el 22 de Julio de 2013.

Mollenhauer, Klaus, ¿Es posible una formación estética? En *Revista Educación*, vol.42 (1990), 65-85.

Porcher, Louis, *La Educación Estética. Lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

Regatky, Mariela, El arte de crear nuevos sentidos para la experiencia escolar. En *Anuario de investigaciones*, Vol: 16 (2009): 189-197.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.