

# Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad

Educação artística. Uma construção a partir da marginalidade e da precariedade

Arts education. Building from marginality and precariousness

**Sara Carrasco Segovia**

s\_carrasco\_s@msn.com

*Universidad de Barcelona*

**Rosario García-Huidobro**

rosarioghm@gmail.com

*Universidad de Barcelona*

**Tipo de artículo:** Original

## RESUMEN

Este artículo nace a partir de un seminario de educación artística que se llevó a cabo durante el año 2014 en Santiago de Chile, cuya finalidad, era generar instancias de diálogo para fortalecer redes y abrir espacios que permitieran la reflexión en torno al cómo y de qué manera la educación artística se ha visto influenciada por los nuevos desafíos del siglo XXI. El relato de experiencias, junto a las prácticas e investigaciones educativas y artísticas, ocuparon un lugar fundamental dentro de la reflexión del cómo se atiende a nuevos modelos y perspectivas de la enseñanza de las artes en diversos contextos educativos.

En esta búsqueda de nuevos espacios pedagógicos, el panorama actual de la educación chilena y su constante estado de crisis no podían quedar de lado. Chile ha experimentado, en los últimos años, grandes debates sobre la educación situándola como un elemento en tensión al no responder a las demandas sociales. Dentro de este panorama, la educación artística, se ha visto afectada por constantes modificaciones en los programas curriculares situándola desde una zona marginal como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo escolar.

**Palavras-chave:** Educación artística. Crisis. Lucro. Marginalidad. Precariedad

## RESUMO

Este artigo nasce a partir de um seminário de educação artística que teve lugar durante o ano 2014 em Santiago do Chile, cujo objetivo era gerar espaços de diálogo em torno desta área, para fortalecer redes e abrir espaços que permitissem a reflexão sobre como e de que maneira, a educação artística, foi influenciada pelos novos desafios do século XXI. O relato de experiências, juntamente com as práticas e investigações educativas e artísticas, ocuparam um lugar fundamental dentro da reflexão de como se atende a novos modelos e perspectivas no ensino das artes em diversos contextos educativos.

Nesta procura de novos espaços pedagógicos, o panorama atual da educação chilena e seu constante estado de crise não poderiam ser deixados de lado. O Chile vivenciou, nos últimos anos, grandes debates sobre educação, situando-a como um elemento de tensão, ao não responder às exigências sociais. Dentro deste panorama, a educação artística viu-se afetada por constantes modificações nos programas curriculares, situando-a numa zona marginal, como uma das disciplinas mais frágeis e vulneráveis dentro do currículo escolar.

**Palabras Clave:** Educação artística. Crise. Lucro. Marginalidade. Precariedade

## ABSTRACT

This article arises from an art education seminar which took place during 2014 in Santiago of Chile and whose purpose was to create instances of dialogue to strengthen networks and open spaces that enable the reflection about how and in which way, art education, has been influenced by the new challenges of the XXI century. The story of experiences, along the practices and educational and artistic research, played a fundamental place in the reflection of how we attend new models and perspectives of arts education in diverse educational contexts.

In this search for new pedagogical spaces, the current landscape of the Chilean education and its constant status of crisis, could not be left aside. Chile has experienced in the last years large debates about education, placing it as a tension element by not responding to social demands. Within this scenario, arts education has been affected by constant changes on curricular programs, situating it on a marginal area as one of the most fragile and vulnerable subjects in the school curriculum.

**Keywords:** Art Education. Crisis. Profit. Marginality. Precariousness.

## Introducción.

Durante el año 2014 se realizó el seminario *Diálogos entre la educación artística y los desafíos del siglo XXI* en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Santiago de Chile, con el fin de generar un espacio de encuentro y de conversación en torno al panorama de la educación artística chilena. Un espacio que nos ayudara a fortalecer redes y abrir territorios que permitieran la reflexión, para comprender cómo y de qué manera la educación artística se ha visto influenciada por los nuevos desafíos culturales, sociales, políticos y económicos que han acontecido a nuestro país durante los últimos años.

Este encuentro contó con la presencia de cinco especialistas chilenas y chilenos en el área de la educación artística para reflexionar, desde sus propias experiencias, prácticas e investigaciones académicas, sobre las nuevas propuestas de educación artística que se están desarrollando a nivel nacional e internacional y los nuevos desafíos que nos plantea el siglo XXI (Walker y Chaplin, 2002). Priorizar un aprendizaje que se defina a partir de la aplicación del lenguaje visual y plástico a la lectura de forma, imágenes y producción de obras, consolidando como objeto de la educación plástica y visual, la cultura de la imagen, el arte, los medios de comunicación y tecnologías audiovisuales (Rifà y Hernández, 1998).

El objetivo de este artículo es visibilizar y compartir uno de los temas más relevantes que aparecieron durante el encuentro, “el estado de crisis de la educación”. Desde aquí, retomaremos una interrogante expuesta por la Académica Alejandra Orbeta<sup>1</sup>, que creemos puede preocupar y afectar a todas y todos los profesores de artes, sin importar el contexto desde el cual nos situemos: *¿es posible que la educación artística también se encuentre en crisis?* Esta pregunta, de sencilla formulación pero de compleja resolución, es el aspecto que hemos considerado relevante para desarrollar a lo largo de este artículo y continuar reflexionando.

1 Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Estética. Académica y Directora del área de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago-Chile.

Durante la ponencia, titulada *posicionarse en la enseñanza de las artes visuales: enfoques y discusiones*, la Dra. Orbeta, nos relató un panorama general, no sólo en relación a nuestra sociedad en crisis (Bauman, 2007), sino también sobre la educación como un fenómeno que experimenta conflictos epistemológicos, producto de una sociedad en tránsito y de las nuevas necesidades y demandas que la sitúan como un elemento en cuestión (Hernández, 2007).

Chile ha experimentado, durante los últimos años, grandes debates sobre la educación situándola como un elemento en tensión, al no ser capaz el Estado, de responder a las demandas sociales que han solicitado, en especial, estudiantes y profesores tras años de lucha contra las secuelas de un sistema desigual. José Miguel Zuñiga (2015) enmarca la institucionalidad que rige actualmente el sistema educativo chileno en dos momentos fundamentales: el primero, marcado por la proclamación de la Constitución de 1980 y, el segundo, marcado por la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990. Ambos hechos concebidos y materializados durante un período de dictadura militar.

Aunque durante los años 1996 y 2009, bajo los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia, se inició la Reforma Educacional Chilena y se promulgó una nueva Ley General de Enseñanza respectivamente, éstas no modificaron las estructuras fundamentales de la anterior ley, por el contrario, en muchos casos, las profundizaron. Si bien el argumento que suscribía a la Reforma Educativa era la formalización de un proyecto de transformación conjunta del sistema educativo, varios de los elementos que se agregaron, fueron actualizaciones de experiencias anteriores que respondían a la fuerte presión del Banco Mundial y de otras agencias multilaterales para que los países de Latinoamérica suscribieran reformas educativas de segunda generación orientadas a la calidad pero bajo un mismo formato operacional (Donoso y Donoso, 2009).

El sistema educativo actual es la secuela patente de la implementación de estas leyes, cuya cosmovisión ideológica, se basaba en dominar y dismantelar los procesos de toma de conciencia participativa e impedir el surgimiento de nuevos procesos y espacios de participación colectiva o

comunitaria que se venían desarrollando en esa época. Junto con esto, la promoción del ánimo de lucro, uno de los principales factores de modificación implementados en este sistema, actualmente funciona como el motor principal para la puesta en marcha de nuevos proyectos educativos.

Desde el año 2006, la educación chilena, se ha destacado por las numerosas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios que han encarnado a toda una generación, en pos de visibilizar, la desigualdad de oportunidades que reproduce este sistema educativo y el rol que cumple el Estado en esta materia. Hasta ahora, el Estado, sólo ha respondido con medidas insuficientes y provisionales alejándonos de un sistema social que se fundamente bajo los cimientos de una educación de calidad con tendencias transformadoras (McLaren, 1997).

Mediante el accionar político y el lema “*con la educación no se lucra*”, durante el año 2011, los estudiantes de educación superior, secundaria y primaria alzaron la voz por demandas como el acceso equitativo a una educación de calidad, la reducción en los niveles de deuda y la abolición del carácter lucrativo de algunas instituciones educativas. Esta lógica mercantil y el excesivo lucro en la educación, han convertido al sistema educativo en una empresa donde la formación es una mercancía y el sujeto en formación un consumidor (Piussi, 2010), caracterizándose por ser segregador<sup>2</sup> y reduciendo el derecho de los ciudadanos a una educación pública, laica y de calidad.

Junto con el aumento de las ganancias, se arrastra la contratación precaria de docentes, el aumento considerable en el número de estudiantes por aula en las escuelas, bajos salarios y sobrecargadas jornadas laborales sin considerar pagas las horas destinadas para la gestión y el trabajo extra programático. De este modo, se dificulta enormemente

<sup>2</sup> La segregación se entiende como “la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas” (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010, p.211).

Según el informe anual la OECD sobre educación del año 2011, Chile posee el sistema de educación escolar con mayor segregación socioeconómica de todos los países que componen esta organización. “Not surprisingly, Chile has the lowest levels of social inclusion in schools among OECD countries and among all countries participating in PISA 2009. In Chile, less than 50% of the variance in socio-economic status lies within schools, meaning that it is unlikely that students from different socio-economic backgrounds attend the same school, which limits the short- and long-term benefits of social diversity”. (OECD, 2011).

poder destinar horas a la investigación e innovación.

Ahora bien, en el marco de la educación artística, paralelamente a la implementación de los ajustes curriculares del 2009, se comenzó a gestar el proceso de generación de las Bases Curriculares en educación básica, sustentadas en un nuevo marco legal e institucional y una nueva estructuración de los ciclos de educación básica y media (Espinoza, 2014). A partir de aquí, las nuevas modificaciones que se han ido generando en los programas curriculares, han afectado a la enseñanza de las artes (Benavides y Leiva, 2002) reforzando su estatus marginal como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo oficial chileno.

### **Educación Artística: trabajando desde la marginalidad y la precariedad.**

A pesar de las múltiples posibilidades y habilidades que la educación artística desarrolla en los estudiantes (Rosales, Roe, González, Hermosilla, Rojas y Valdeavellano, 2008) -como lograr una mejor comprensión del mundo; ampliar las perspectivas para enfrentarse a nuevos problemas y a solucionarlos de manera creativa; ayudar a la motivación y a las expectativas de los estudiantes; ayudar al desarrollo cognitivo, creativo, emocional y social; desarrollar la imaginación, la indagación, etcétera-, ésta nunca ha sido un área prioritaria a desarrollar dentro de las instituciones educativas (Rosales, et al., 2008; Campo, Monteros y Pavez, 2012). Dichas instituciones, que se encuentran fundamentadas bajo las políticas educativas y el currículo escolar oficial, han reducido, considerablemente, las horas de las asignaturas que constituyen esta área y, por tanto, el trabajo de los docentes especialistas. De este modo, asignaturas como artes visuales y educación musical, quedan inmediatamente al margen de lo que se concibe como asignatura relevante, obligatoria o instrumental, relegándose a una mera distracción dentro del sistema educativo.

Actualmente, el currículo chileno, no sólo estipula la reducción de horas del las área artísticas en educación básica

(primaria), sino también, en educación media (secundaria y bachillerato). Muchos establecimientos mantienen un régimen electivo entre música o artes visuales destinando sólo dos horas pedagógicas a la semana, las cuales, muchas veces, son utilizadas para actividades extracurriculares como la preparación de la PSU (prueba de selección múltiple). No podemos olvidar que cuando se habla de educación artística desde el currículo oficial, sólo se abarcan las asignaturas de artes visuales, educación musical y educación tecnológica, sin tomar en cuenta sectores como literatura, poesía, danza, teatro, cine y arquitectura.

Junto con esto, en el año 2010, ya se comenzó a elaborar las Bases Curriculares de la educación básica, las cuales fueron aprobadas en el año 2011 e implementadas gradualmente durante el 2012 y 2013. La concreción de las nuevas Bases Curriculares de la educación básica, indicaban cuáles debían ser los aprendizajes comunes para “todos(as)” los(as) estudiantes de 1° a 6° básico del país, manteniendo un carácter obligatorio para los establecimientos y funcionando como un referente respecto a la construcción de los programas del Ministerio de Educación.

Las bases curriculares para artes visuales, específicamente, se crearon con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran, desde pequeños, la sensibilidad, las capacidades de reflexión y el pensamiento crítico que les permitiera alcanzar la experiencia artística. Para Fernando Hernández (2010), las Artes Visuales no sólo aportan antecedentes para preguntarse acerca de cuestiones como la universalidad o la variedad en la experiencia humana de una manera crítica, sino también, potencian la habilidad manual, desarrollan los sentidos, expanden la mente y perfilan la propia identidad en relación con las capacidades de discernir, valorar, interpretar, comprender, representar e imaginar.

Los objetivos fundamentales de aprendizaje de dichas Bases Curriculares, se sustentaron en los siguientes fundamentos (Bases curriculares Ministerio de Educación, 2013): en el énfasis del hacer y en el desarrollo de la creatividad; en ampliar el horizonte cultural de los estudiantes; en la importancia de la respuesta de los estudiantes frente al arte; en el desarrollo del diseño; en el uso de nuevas

tecnologías y, finalmente, en la integración con otras áreas de aprendizaje. No obstante, aún cuando estas bases curriculares, inicialmente, se hayan creado con una “buena” intención, pareciera que no se consideró en absoluto que, debido a los ejes, habilidades, actitudes y objetivos específicos que se buscaba desarrollar en los niños(as), llevar a cabo estos “aprendizajes esperados” requeriría de profesionales especialistas en el área de la educación artística visual, lo cual generó un efecto inesperado en la práctica.

A partir del estudio chileno, desarrollado por Eugenio Llona y Verónica Pérez (2011), se pudo comprobar que la mitad de los docentes (51% de los casos) que enseñan disciplinas artísticas son profesores que no tienen la especialidad en educación artística. Es por esto que, muchos profesores de educación básica, no se encuentran lo suficientemente preparados para desarrollar las especificaciones planteadas por dichas bases curriculares en el área de las artes visuales, derivándose en la necesidad de contratar una mayor cantidad de especialistas.

A primera vista, para las instituciones educativas formales, este hecho tiene dos claras soluciones. La primera, disminuir las horas de los profesores de enseñanza básica para otorgárselas a los especialistas del área artística, provocando, de este modo, roces entre los profesionales de la institución, aumentando las malas condiciones laborales y disminuyendo aún más los bajos sueldos de los profesores de educación básica. Y, la segunda, no generar ningún cambio en relación a las horas o tareas que deben desarrollar los profesores de enseñanza básica. Sin embargo, si a esto último, le sumamos la imposibilidad de poder acceder a una mejor preparación o perfeccionamiento en el área artística, tenemos como resultado una implementación insatisfactoria de las bases curriculares por falta de instrucción.

Ahora bien, todos estos aspectos se conectan, además, con problemas como la rentabilidad y la precariedad en la que trabajamos las y los profesores de artes, no sólo fundamentada bajo los escasos sueldos y horas de trabajo, sino también, la poca y deficiente implementación que tienen las escuelas para llevar a cabo nuestra asignatura. Junto con esto, la incompatibilidad de ajustar este trabajo

con otro que pudiese ayudarnos a resolver este aspecto de la rentabilidad. La mayoría de las veces, no hay tiempo ni posibilidades de realizar una segunda actividad, ya que el trabajo de todo profesor/a, no queda reducido sólo a las horas de trabajo docente que realiza en aula o durante las horas que permanece dentro del establecimiento educativo, sino también, se basa en las horas que debe dedicar a la gestión, organización, planificación, evaluación, elaboración de pautas, pruebas y revisión de trabajos, fuera del horario laboral.

Según Fernando Hernández, la condición de *materia que distrae* (2014), hace que valores como los recursos, prestigio, oportunidades y posibilidades se vean postergados, relegando el tema de la marginalidad en la educación artística, a una cuestión poco problematizada y de escasa prioridad para los nuevos desafíos de la educación en Chile.

### Reflexiones finales.

Todas estas decisiones en torno a la educación chilena, la imposibilidad de realizar una reforma curricular sustantiva y la decisión de lo que puede ser relevante o no de aprender en las escuelas, están marcadas por dos grandes fuerzas que imperan con potencia nuestro sistema. Primero, la histórica tradición de competencia entre las materias instrumentales y las que distraen (Hernández, 2014), en vez de plantearse un concepto holístico del aprendizaje. Y, segundo, guiarse por principios económicos, mercantiles y lucrativos, en vez de entender la educación de calidad como la base para construir los cimientos de una sociedad mejor, pues, tal como plantea Alberto Mayol (2012, p.195), “la educación sólo logra ser derecho cuando ha dejado de ser negocio”.

Desde este contexto creemos que, como profesoras de arte, es importante preguntarnos cuál es nuestro papel frente a la situación actual de la educación artística y cómo podemos construir desde este panorama. Es por esto que, si bien en este artículo sitúa la crisis educativa desde el sesgo marginal, vulnerable y precario que ha caracterizado históricamente a ésta área y a sus profesionales, nuestro propósito no se basa en visibilizar sólo aspectos negativos del sistema, sino

también, aprender a ser uso de la noción de agencia dentro de esta práctica de enseñanza, es decir, hacer uso de nuestra propia acción y capacidad de actuar para transformar estas prácticas (Ema, 2004). Posicionarnos desde aquí, para pensar otros modos de entender el conocimiento y las prácticas educativas artísticas, con la finalidad, no tan sólo de resistir y enfrentarnos a este constante estado de crisis, sino también, para lograr reconstruir desde este contexto, una relación libre y creadora con tradiciones que están construidas desde parámetros muy alejados de las necesidades actuales de nuestra sociedad.

Desde aquí surge una importante interrogante con respecto a nuestro quehacer docente *¿qué tipo de enseñanza artística debemos promover en nuestros estudiantes frente a los nuevos desafíos que se nos plantean?* Este cuestionamiento no sólo apunta a los nuevos retos que la educación artística debe afrontar para posicionarse con autoría dentro de la educación del siglo XXI, sino también, se nos presenta como una posibilidad para pensar más allá y construir nuevos espacios de aprendizaje. Espacios que se fundamenten, por un lado, en promover las artes como experiencias artísticas relacionales e interculturales (Graeme, 2003) tomando en cuenta los intereses, tiempos y estilos individuales de aprendizaje de los estudiantes con sus profesores(as). Y, por otro lado, que se fundamenten bajo relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo, situando al estudiante como eje central de éste, tomando en cuenta sus experiencias y el modo en cómo ellos interpretan el mundo social y educativo en el que viven y se desenvuelven.

En la búsqueda de nuevos espacios educativos que hagan frente a los desafíos que nos plantea el siglo XXI y valorando nuestro posicionamiento como profesoras de artes visuales, queremos proponer algunos de los aportes que entrega la teoría feminista como posibles medios para construir otras formas de entender la pedagogía y recomprender las artes en educación.

La primera se relaciona con el cuestionamiento de las nociones tradicionales, patriarcales y hegemónicas que aún gobiernan nuestra sociedad e instituciones educativas (Rivera, 2012). Desde aquí, dónde lo político se entrecruza con lo subjetivo de las experiencias humanas,

nos preguntamos, *¿qué tipo de experiencias artísticas nos podrían ayudar a promover la subjetividad de los estudiantes desde su acercamiento y conformación como cuerpos sexuados?* Y a la vez, *¿cuál es el papel de las artes en esta construcción constante de identidad de género, como mediadora de modos de subjetividad?*

La segunda, se relaciona con la práctica feminista vinculada a la construcción de conocimientos y saberes entendida como un proceso que deviene de la experiencia y se establece en relación con las/os otras/os (Montoya, 2002, 2007; Sofías, 2013). Desde este lugar nos preguntamos, *¿de qué manera la relación con los otros agencia sobre la construcción de conocimientos y saberes artísticos? Y, a su vez, ¿cómo esa relación con los otros(as) genera prácticas transformadoras desde ahí?*

Finalmente, la perspectiva feminista ha dado lugar central al cuerpo como espacio personal y político y, por tanto, a un conocimiento ontológico y de experiencia corporeizada (Planella, 2006). A partir de aquí, queremos dejar esta discusión abierta con esta última interrogante, *¿de qué manera podemos (re)construir territorios educativos que permitan la experiencia con y desde el cuerpo de los/as estudiantes, como un modo personal y político de leerse a través de las artes?* Es decir, estimular espacios de aprendizajes artísticos que se desplacen más allá las nociones curriculares tradicionales hacia “otras posiciones y escenarios que no pasen por el adiestramiento y la repetición” (Sancho y Hernández, 2014: 24) y, que promuevan, en los estudiantes, un conocimiento que les permita moverse y comprenderse en el mundo con libertad para orientar sus fuerzas y deseos hacia donde más lo deseen.

## Referencias bibliográficas.

Artes Visuales: programa de estudio para primer año básico, unidad de currículum y evaluación. (2013). En *Bases Curriculares para la Educación Básica*. Chile: Ministerio de Educación. ISBN: 978-956-292-430-6.

BAUMAN, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.

BENAVIDES, F. y LEIVA, P. (2002). Desafíos para la educación artística en el contexto de la reforma curricular chilena. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 30(1), 99-120. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/215/452>

DEL CAMPO, M., MONTERO, J. y PAVEZ, D. (2012). Se jibariza y arrinconan a las artes, sin otorgarles la relevancia que les corresponde en la formación integral de la persona. *Revista docencia*, 47, 68-75.

DONOSO, S. y DONOSO, G. (2009). Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 17 (64), 421-448. doi: doi.org/10.1590/S0104-40362009000300003.

Education at a Glance. (2011). En OECD Indicators. Recuperado de [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011\\_eag-2011-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2011_eag-2011-en)

EMA, J. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5. Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>

ESPINOZA, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación. Centro de estudios de políticas y prácticas en educación*. 18, 1-10. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/notas-para-educacion>

GRAEME, C. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.

HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

HERNÁNDEZ, F. (2014). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. *Sección monográfico. Cuadernos de pedagogía*, 447, 62-65. Disponible en <http://www.colbacat.cat/docs/article.pdf>

LARRAÍN, V. y VIDIELLA, J. (2014). La constitución de la subjetividad (docente) en un contexto posfordista: trabajo inmaterial y precariedad. En J. Sancho y F. Hernández (Coords.), *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual* (pp.147-168). Barcelona: Octaedro.

LLONA, E. y RUIZ, V. (2011). *Estado Actual de la Educación Artística. Diagnóstico en la Región Metropolitana*. Manuscrito no publicado. Disponible en [http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion\\_artistica.pdf](http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf)

MAYOL, A. (2012). *El derrumbe del modelo. La crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ibérica.

MONTOYA, M. (Ed.). (2002). *Escuela y Educación. ¿Hacia dónde va la*

*libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.

MONTOYA, M. (Ed.). (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.

PIUSSI, A. (2010). Universidad: hacer de la crisis una oportunidad. *Rizoma freireano*, 7, 1-8. Recuperado de <http://www.rizoma-freireano.org/index.php/n-7-sumario-index>

PLANELLA, J. (2006). *Cuerpo y Educación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

RIFÀ, M. y HERNÁNDEZ, F. (1998). Objetos, discursos y prácticas de la educación Artística en España: de la alfabetización visual en el campo de la imagen al aprendizaje para la comprensión de la cultura visual. Trabajo presentado en el Congreso de Profesores de Educación Artística, Viseu Portugal. Recuperado de <http://www.prof2000.pt/users/mglfm/montse.htm>

RIVERA, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina.

ROSALES, D.; ROE, T.; GONZÁLEZ, P.; HERMOSILLA, S.; ROJAS, M. y VALDEAVELLANO, M. E. (2008). La tragedia del arte. Entrevista a profesionales relacionados con las artes en la escuela. *Revista docencia*, 36, 50-55.

SANCHO, J. M y HERNÁNDEZ, F. (Coords.). (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro.

SOFÍAS (2013). *Amando la educación a pesar de todo*. Madrid: Sabina.

Walker, J. y Chaplin, S. (2002). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.

VALENZUELA, J.; BELLEI, C. y DE LOS RÍOS, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Ed.), *¿Fin de Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (209-232). Santiago: Unesco/PUC.

ZÚÑIGA, J. (2015). El sistema educativo chileno y el fracaso del paradigma neoliberal. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 67-91. doi:10.1344/reire2015.8.1815.