

Teunis IJdens y Camila Malig Jedlicki

Prefacio

La Agenda de Seúl: Metas para el Desarrollo de la Educación Artística fue unánimemente respaldada por todos los Estados Miembros de la UNESCO en 2011. Es el único documento existente de relevancia mundial en políticas sobre educación artística. Consecuentemente, éste brindó el marco de referencia para el proyecto *Monitoreando los Sistemas de Educación Artística* (Monitoring Arts Education Systems, MONAES), una investigación internacional sobre las percepciones de los expertos en educación artística sobre asuntos clave en el campo: el acceso y participación, la calidad, y los beneficios de la educación artística. Cerca de 400 expertos de 61 países de todo el mundo participaron en esta investigación. El quinto y último volumen del *Anuario de Investigación en Educación Artística* (International Yearbook for Research in Arts Education) presenta los hallazgos, junto a comentarios y reflexiones aportadas por 51 académicos internacionales y profesionales expertos.

La ambición de comparar las condiciones y las características de la educación artística en varios países incluyendo a todas las regiones del mundo fue parte integral del concepto de MONAES. Sin embargo, la investigación comparativa está llena de desafíos teóricos, conceptuales, metodológicos y *lingüísticos*. Los países del hemisferio sur, especialmente América Latina y África, generalmente tuvieron poca representación en la investigación. Esto se debe a que los expertos que fueron invitados a participar en las dos encuestas internacionales fueron incluidos en la base de datos del proyecto por medio de una selección de fuentes (revistas de investigación, anuarios y compilaciones, organizaciones internacionales y conferencias) que primordialmente se encuentran en inglés. Una alternativa habría sido seleccionar fuentes en otros idiomas como el chino mandarín, el español, el hindi/urdu, el árabe, el malayo y el ruso, traducir los cuestionarios de la investigación a estos idiomas y luego traducir las respuestas al inglés. Los investigadores de MONAES estaban conscientes de que existe una gran comunidad académica y profesional internacional de profesionales de la educación artística fuera de la comunidad internacional de habla inglesa, especialmente de habla hispana. Así, agregar fuentes en español probablemente habría aumentado sustancialmente la muestra de expertos. Sin embargo, las consideraciones financieras llevan a los investigadores a aceptar la desventaja de cumplir con el inglés como el idioma dominante de la comunicación académica y profesional internacional.

Esta traducción al español de la introducción editorial al Anuario y del capítulo que resume el proyecto MONAES simboliza la convicción de los editores y el investigador responsable de que la investigación comparativa futura debería incluir las voces de muchos más expertos del mundo de habla hispana. La introducción editorial aborda los

principales temas discutidos por los académicos y expertos que contribuyeron al Anuario: los significados, el acceso y la participación, la calidad, los beneficios y las reflexiones sobre la Agenda de Seúl. El resumen del proyecto MONAES presenta el diseño del proyecto y sus principales hallazgos.

Con esta publicación esperamos involucrar a más académicos, investigadores y profesionales de habla hispana en el discurso internacional y en la investigación comparativa sobre el estado del arte en la educación artística, así como en su desarrollo futuro. Y, por supuesto, esperamos que esto sea un incentivo para explorar el Anuario y familiarizarse con las contribuciones de colegas de todo el mundo.

Nos gustaría agradecerle a Alejandra Orbeta Green (Chile) y Patricia González Moreno (México) por sus comentarios y sugerencias en la traducción al español de esta publicación.

La versión completa del Anuario (*International Yearbook for Research in Arts Education 5/2017*) puede ser solicitada a través de la página web de la editorial: <https://www.waxmann.com/buch3797>

Los cuestionarios utilizados en las encuestas de MONAES realizadas durante el 2016 pueden ser descargadas a través de la página web del Centro Holandés de Conocimiento en Educación Cultural y Artes Amateur (LKCA): <https://www.lkca.nl/monaes>

Ben Bolden y Teunis IJdens

Introducción Editorial

Los objetivos principales de este libro son describir y presentar hallazgos del ambicioso proyecto de investigación MONAES, contextualizar esos hallazgos con comentarios que reflexionan sobre los procesos de investigación y productos de expertos de todo el mundo, y situar esta investigación en el panorama contemporáneo de la educación artística a nivel global. Para considerar objetivamente esta investigación dentro de un contexto global contemporáneo, tanto en relación a la forma en cómo se llevó a cabo como a los hallazgos que surgieron, solicitamos y presentamos en este libro las contribuciones de más de 40 académicos en educación artística que representan a 27 países. Las contribuciones de este conjunto de expertos internacionales incluyen comentarios sobre el proyecto MONAES y sus hallazgos, reflexiones relacionadas con regiones, países y temas específicos, y una variedad de contribuciones sobre prioridades y perspectivas de investigación.

El objetivo del proyecto MONAES era monitorear si los aspectos clave de la *Agenda de la UNESCO en Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* se reflejan en las prácticas y políticas educativas artísticas en los Estados Miembros de la UNESCO, y comparar las condiciones y características de las prácticas y políticas educativas artísticas entre países y regiones. Este objetivo de investigación se logró encuestando a expertos en educación artística buscando la mayor representatividad posible de los Estados Miembros de la UNESCO, primero para obtener sus opiniones personales sobre temas clave de educación artística y luego para recoger sus perspectivas sobre cómo se practica y experimenta la educación artística en sus países. Se aplicaron análisis estadísticos descriptivos a los datos resultantes con el fin de identificar similitudes y diferencias entre grupos de expertos y grupos de países.

Este libro consiste en once partes

La Parte 1 incluye esta introducción editorial, que proporciona una visión general del contenido del libro, y un apartado de Larry O'Farrell y Ernst Wagner que describe el contexto y la génesis del proyecto de investigación MONAES.

La Parte 2 contiene un capítulo que describe el marco de referencia y la metodología del proyecto MONAES, y otro que resume los principales hallazgos y conclusiones. Estos dos capítulos ofrecen una descripción completa del proyecto MONAES, tal como fue concebido y llevado a cabo, además de sus resultados. La sección se cierra con una con-

tribución de Caroline Sharp, comentando el enfoque general y la metodología del proyecto.

La Parte 3 comienza con un informe de MONAES sobre cómo los expertos encuestados de todo el mundo conceptualizan la “educación artística” y cómo perciben que este concepto es generalmente entendido en sus países. La sección incluye comentarios sobre estos hallazgos de Shifra Schonmann y Eckart Liebau, junto con un análisis aportado por Alejandra Orbeta Green sobre cómo se entiende la educación artística en las políticas gubernamentales en América Latina.

La Parte 4 se enfoca en la primera meta de la Agenda de Seúl: asegurar que la educación artística sea accesible para todos. Se informan los hallazgos de MONAES con respecto al acceso a oportunidades de aprendizaje informal de las artes, el acceso a través de la escuela primaria y secundaria, y el acceso a la educación artística no formal. Ralph Buck y Barbara Snook comentan sobre estos hallazgos desde la perspectiva de Nueva Zelanda y brindan detalles sobre el acceso a la educación artística en su país.

La Parte 5 aborda la calidad en la educación artística, el Objetivo 2 de la Agenda de Seúl. Se describen los descubrimientos de MONAES relacionados con la participación personal de los encuestados en los problemas de calidad en su trabajo, y las percepciones de los expertos sobre las condiciones para la calidad de la educación artística en sus países, como se indican en la regulación del currículo, los estándares y evaluación, la capacitación docente y perfeccionamiento profesional. Folkert Haanstra analiza las diferencias y los puntos en común de los currículos nacionales, y ofrece una posible explicación acerca de cómo estos se relacionan con la enseñanza y aprendizaje propuestos en los planes de estudios. Aud Berggraf Sæbø ofrece una perspectiva de Noruega sobre los hallazgos de MONAES, que describe una preocupante tendencia de deterioro de la formación docente y la educación en las artes en Noruega, a pesar de su alto índice de desarrollo humano.

La Parte 6 aborda los beneficios de la educación artística. Aquí se reportan los hallazgos de MONAES que describen cómo los expertos valoran personalmente varios beneficios potenciales de la educación artística, y cómo ellos perciben la valorización en general de diversos beneficios potenciales en sus países. Rosa Serrano presenta algunos hallazgos relacionados a los de MONAES, provenientes de un proyecto de investigación que examina los impactos de la educación musical obligatoria en España. Anne Bamford hace una reflexión acerca de las artes como una herramienta para crear lugares creativos dentro de entornos educativos.

La parte 7 – en el corazón del libro – presenta una serie de informes nacionales. Para estas contribuciones más breves, buscamos específicamente autores que pudieran informarnos sobre regiones y países que no estaban bien representados en la investigación de MONAES. Contactamos a expertos que participaron en una o ambas encuestas de MONAES, que viven en una región que estaba subrepresentada en nuestra base de datos. Invitamos a los autores a abordar una o más preguntas con respecto a: (1) retos para la

educación artística en su país o región durante la próxima década, y éxitos destacables en la educación artística y/o iniciativas prometedoras que aborden tales desafíos; (2) conexiones de la comunidad (académica) de educación artística en su país o región con la discusión y redes internacionales, y qué temas abordados por estas discusiones y redes son importantes para la educación artística en su país; (3) su interés en la investigación comparativa internacional en educación artística y cuáles debieran ser sus prioridades.

El libro presenta informes regionales de Ghana, México, Brasil, Uganda, Filipinas, Jordania, Brasil, Taiwán, Bulgaria, Egipto, Camerún, Pakistán, Corea y Sudáfrica. Estos informes identifican una amplia variedad de desafíos para la educación artística, como el tiempo insuficiente asignado a la educación artística en las escuelas, el colonialismo cultural eurocéntrico que devalúa la celebración de la cultura local, la inadecuada formación de docentes, la agitación política, las políticas ambiciosas que no se ejecutan en la práctica y el énfasis de la sociedad y los currículos en las ciencias y las matemáticas por sobre las artes. Los informes regionales también identifican iniciativas prometedoras de educación artística, como escuelas de artes especializadas, diversas empresas locales o de base comunitaria en las artes, y una variedad de redes locales, regionales e internacionales que apoyan el desarrollo profesional de los docentes y el intercambio de conocimiento en educación artística. Muchos de los autores de los informes regionales indicaron un deseo de estar mejor conectados con el discurso y la investigación de la educación artística a nivel internacional.

La Parte 8 consiste en seis reflexiones regionales adicionales. Invitamos a los autores a comentar sobre los procesos de investigación y los hallazgos de MONAES en relación con sus propias esferas particulares de experiencia y/o contextos regionales. Andrea Kárpáti ofrece una perspectiva de Europa oriental y central para comentar y analizar algunos de los hallazgos de MONAES en lo que se refiere a esta región. Rolf Witte proporciona una perspectiva alemana sobre los hallazgos del proyecto, y también identifica tendencias dentro de los resultados que indican un énfasis continuo en las disciplinas artísticas occidentales clásicas y una falta de conexión con los intereses culturales y artísticos de los jóvenes contemporáneos. Teresa Tipton aporta una comparación intrigante y un panorama etnográfico de la educación artística en Kenia y la República Checa. Camila Malig Jedlicki detalla los esfuerzos para mapear la investigación en educación artística en América Latina. Joan Parr ofrece comentarios basados en sus experiencias en el desarrollo de las artes y la creatividad en Escocia, y como presidenta de ACEnet, una red de responsables de las políticas de los ministerios de cultura y educación de toda Europa. Gloria Zapata Restrepo, de Colombia, discute los hallazgos de MONAES en relación con América Latina.

La Parte 9 discute las prioridades de investigación en educación artística. Esta sección comienza con un informe de los hallazgos de MONAES sobre las percepciones de los expertos sobre el estado de la investigación en educación artística en sus países: los temas que reciben mayor atención, la difusión de los hallazgos de investigación y las conexiones con la comunidad investigadora internacional. Se invitó a varios autores a reflexionar sobre temas que ellos perciben que merecen más o especial atención en la investigación de educación artística comparada para la próxima década. Chee Hoo Lum

(Singapur) y Andrea Kárpáti (Europa Oriental y Central) se enfocaron en sus regiones particulares. Otros colaboradores abordaron enfoques y problemas de monitoreo global e investigación comparativa: Susanne Keuchel (Alemania), Yujin Hong (Corea del Sur), Lisa Unterberg (Alemania) y Lúgia Ferro (Portugal).

La Parte 10 incluye perspectivas sobre los próximos pasos para monitorear la educación artística alrededor del mundo. Se abre con una evaluación 'autorreflexiva' del proyecto MONAES por Ernst Wagner y Teunis IJdens, destacando algunos de los desafíos del proyecto y abordando posibles pasos futuros a seguir. Alexander Leicht, en una entrevista con Ernst Wagner, discute las posibilidades de monitorear la educación y la cultura desde los objetivos del marco de desarrollo sostenible de UNESCO. Benjamin Bolden y Larry O'Farrell reflexionan acerca de la relevancia actual de la Agenda de Seúl, comentando sobre un plan de acción canadiense para su revitalización. Y, finalmente, Chee Hoo Lum, Benjamin Bolden y Ernst Wagner dan cuenta de la evolución de INRAE en la red UNITWIN de investigación en educación artística para la diversidad cultural y el desarrollo sostenible, patrocinada por la UNESCO.

El libro concluye con una observación contemporánea de la Agenda de Seúl. Ernst Wagner presenta una entrevista a Larry O'Farrell, relator general de la Segunda Conferencia Mundial de la UNESCO para la Educación Artística en 2010, quien redactó la Agenda a pedido del Director General de la UNESCO. Finalmente, John O'Toole seleccionó una colección de contribuciones de autores que critican la Agenda de Seúl desde una perspectiva contemporánea.

Teunis IJdens y Ernst Wagner

Resumen del proyecto MONAES

Introducción

El proyecto de investigación *Monitoreando los Sistemas de Educación Artística* (Monitoring Arts Education Systems, MONAES) fue iniciado por la *Red Internacional de Investigación en Educación Artística* (International Network for Research in Arts Education, INRAE) para comprender la educación artística alrededor del mundo a través de la investigación comparativa, utilizando como marco de referencia *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* (2010) de la UNESCO. La Agenda de Seúl convoca a todas las partes interesadas en los Estados Miembros de la UNESCO a promover el acceso a la educación artística para todos, la calidad de la educación artística y el potencial de la educación artística para resolver los desafíos culturales y sociales del mundo actual.

El propósito del proyecto fue supervisar si estos temas clave de la Agenda de Seúl se reflejan en la comprensión, las prácticas y las políticas de educación artística en los Estados Miembros de la UNESCO, y comparar las condiciones y características de estas prácticas y políticas de educación artística entre países y regiones. El objetivo de esta investigación se logró encuestando a expertos en educación artística intentando abarcar el mayor número posible de Estados Miembros de la UNESCO, primero para obtener sus opiniones personales sobre temas clave de educación artística, y luego para reunir sus perspectivas sobre cómo se practica y experimenta la educación artística en sus países.

Cerca de 1.600 expertos de 78 países fueron invitados a participar en las encuestas. Sus nombres y direcciones de correo electrónico se obtuvieron de 37 fuentes públicas diferentes, principalmente a través de Internet y en idioma inglés, exceptuando dos en alemán. Estos expertos corresponden a autores de publicaciones en revistas profesionales o de investigación sobre educación artística, manuales o anuarios, o miembros de consejos y grupos de trabajo de organizaciones internacionales, así como también participantes en conferencias internacionales. La mayoría de los expertos en la base de datos provenían de Europa y América del Norte (Canadá y Estados Unidos) (78%), casi una quinta parte (18%) de la región de Asia-Pacífico y el resto (4%) de África, los Estados Árabes o América Latina.

La primera encuesta, realizada en febrero de 2016, se centró en cómo los expertos comprenden la educación artística y cuál es su participación en estos asuntos. La segunda encuesta, en mayo de 2016, suscitó las evaluaciones y apreciaciones de los expertos sobre el estado del arte y la situación de la educación artística en sus países, centrándose en los temas clave de la Agenda de Seúl mencionada anteriormente: el acceso y parti-

cipación, la calidad y el valor de la educación artística. En la primera encuesta participaron 312 expertos de 55 países, y en la segunda 214 expertos de 52 países. La distribución de encuestados en las regiones globales fue solo un poco menos sesgada hacia Europa y América del Norte (72%); una quinta parte (21%) provenía de la región de Asia y el Pacífico, y un 6% de África, los Estados Árabes o América Latina.

Este capítulo resume y discute los principales hallazgos del proyecto MONAES, basado en gran parte en el análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos en la encuesta para identificar similitudes y diferencias entre grupos de expertos y grupos de países.

Características personales y profesionales de los encuestados

Un resumen de las principales características personales y profesionales de los encuestados es útil para evaluar los resultados presentados en las siguientes secciones.

Género. La educación artística es un campo en su gran mayoría *femenino*. Casi dos tercios (63%) de los expertos que participaron en la primera encuesta de MONAES fueron mujeres. Esto no se diferencia mucho del campo educativo en general. En los países de la OCDE, más de dos tercios de los docentes son mujeres y el porcentaje de profesoras tiende a aumentar (OECD, 2017, p. 392).

Edad. Un tercio de los expertos tenía 60 años o más, el 28% tenía entre 50 y 59 años, el 24% tenía entre 40 y 49 años y el 15% tenía menos de 40 años.

Área de experiencia. La mayoría de los expertos indicaron (incluyendo sus respuestas múltiples) tener especialización en pedagogía o teoría de la educación artística (78%), en investigación (77%) y/o en formación y perfeccionamiento profesional para docentes o artistas de arte (74%). Una menor cantidad de encuestados corresponden a especialistas en políticas de educación artística (42%). La mayoría (también) indicó poseer conocimiento especial en una forma de arte específica (88%). Las artes visuales fueron la disciplina artística mayoritariamente representada (39%), seguida por el teatro (27%), la música (22%), la literatura (17%), las artes multimedia (15%), la danza (10%) y el cine/video (10%).

Actividad profesional actual. Incluyendo las respuestas múltiples, el 75% de los encuestados se identificaron como investigadores o académicos, el 60% como profesionales que ejercen la práctica de la educación artística y el 14% como participantes en la formulación de políticas. Entre los profesionales practicantes, la mayoría se autodenominan como educadores de arte o profesores de arte en la escuela, y una menor parte de ellos como artistas o artistas docentes. Muchos indicaron combinaciones de dos o incluso tres actividades, particularmente ser practicante e investigador (42%). Puede que sea usual que los expertos en el campo participen en actividades profesionales mixtas: arte y educación, investigación y práctica.

Participación. En referencia a los temas clave en la Agenda de Seúl, la participación profesional de los expertos generalmente es sólida respecto a la *calidad* y la *innovación*, especialmente en la educación artística en la escuela. El involucramiento en el *acceso* en general así como para niños y jóvenes también es fuerte, pero el acceso para grupos específicos desfavorecidos es mucho menor. Finalmente, la intervención en cuestio-

nes relacionadas con los *desafíos culturales y sociales* también está dividida: es fuerte con respecto a los beneficios para el desarrollo personal y la renovación general de la educación; es más débil con respecto a otros beneficios no artísticos, por ejemplo, el bienestar y la salud, y el valor económico de la educación artística.

Comprensión y significados

La Agenda de Seúl utiliza el término ‘educación artística’ sin definirlo. En lugar de considerar esto como un *obstáculo* para comparar la práctica y las políticas de educación artística en las distintas regiones y países, hemos abordado diferentes interpretaciones de la educación artística como un *objeto* de estudio comparativo de gran relevancia.

La primera encuesta MONAES examinó cómo los expertos entienden *personalmente* la educación artística, indicada por sus definiciones preferidas, entornos donde se produce el aprendizaje de las artes, la relevancia de términos y conceptos clave, las expresiones artísticas y culturales, y los beneficios esperados de la educación artística. En la segunda encuesta a los expertos no se les preguntó sobre su propia comprensión personal, sino acerca de sus percepciones sobre cómo se entiende la educación artística *en sus países*.

La comprensión personal y las comprensiones en los países de los expertos se compararon en siete regiones globales: África, Asia-Pacífico anglófono (Australia y Nueva Zelanda), Asia-Pacífico no angloparlante (desde Turquía a Filipinas), Norte, Oeste y Sur de Europa, Europa Oriental y Central, América del Norte (Canadá y EE.UU.) y América Latina. Otras comparaciones que incluye este reporte corresponde a una selección de países que cuentan con una cantidad suficiente de encuestados.

Comprensión personal de los expertos sobre la educación artística

Nuestro análisis de la comprensión *personal* sobre la educación artística por parte de los expertos fue guiado por tres perspectivas. La primera consideraba a los expertos como una comunidad de profesionales que comparten prácticas comunes, tipos de trabajo, un cuerpo común de conocimientos, y – quizás lo más importante – valores e ideas comunes sobre lo que significa la educación artística y para qué sirve. La segunda perspectiva reconoce que las ideas, los conocimientos y las opiniones de los profesionales difieren según el contexto de su formación, entorno profesional, etc. La tercera perspectiva relaciona las comprensiones divergentes al contexto nacional o regional de los expertos. En cierta medida, nuestros hallazgos apoyan las tres perspectivas.

Los hallazgos generalmente sugieren un alto grado de consenso entre los expertos. Efectivamente existe una comunidad global de profesionales de la educación artística que comparten ideas, opiniones y un cuerpo de conocimiento. Muchos de los expertos generalmente utiliza el término ‘educación artística’. Algunos prefieren términos alternativos como ‘educación estética’, ‘cultural’ o ‘creativa’, enfatizando que esto incluye ‘más que solo las artes’. Otros enfatizan disciplinas artísticas específicas, como la música, las artes visuales, la educación teatral o de danza, etc. La mayoría probablemente estaría de acuerdo en que la educación artística significa educación en y a través de las artes, in-

cludidas muchas expresiones artísticas y actividades culturales diferentes en el término ‘artes’, de acuerdo con la diversidad existente de expresiones culturales.

En cuanto a los *entornos* educativos, casi todos los expertos entienden la educación artística como parte de la educación formal desde la primera infancia hasta la educación secundaria, pero también se reconocen varios entornos no formales e informales para el aprendizaje de las artes. Sin embargo, los entendimientos de los expertos parecen variar entre el aprendizaje artístico de niños y jóvenes en entornos formales, no formales e informales, por un lado, y la educación y formación artística profesional y superior, por el otro. Esto parece estar relacionado con la distinción entre la *práctica* educativa de las artes (sin incluir la educación vocacional y superior) y el *campo* o dominio institucional más amplio de la educación artística, incluida la formación y el perfeccionamiento profesional de docentes y artistas.

Los expertos en general atribuyeron gran importancia y consideración a una amplia gama de *términos y conceptos clave* relacionados con la educación artística. El análisis reveló cuatro dimensiones o aspectos distintos pero no completamente separables, indicados por grupos de palabras y conceptos: (1) el aspecto de *enseñar*; (2) el aspecto de *disfrute y motivación*; (3) el aspecto de *interculturalidad*; y (4) el aspecto de los *participantes* (grupos de estudiantes dentro y fuera de la escuela).

Los expertos tampoco dejan dudas acerca de su apreciación de una gama muy amplia de *expresiones artísticas y actividades culturales* en su comprensión de la educación artística. Las correlaciones entre los ítems revelaron cinco tipos de expresiones: (1) artes escénicas contemporáneas; (2) artes visuales y diseño contemporáneo; (3) patrimonio cultural y artesanía; (4) artes clásicas (occidentales) y (5) artes ‘no canónicas’ (populares y comerciales). Solo las dos últimas parecen referirse a ideas controversiales sobre los límites y las prioridades de la educación artística. Los otros tipos son simplemente grupos descriptivos basados en la disciplina.

Los hallazgos con respecto a los puntos de vista personales de los expertos sobre la relevancia de los diversos *beneficios* para evaluar el impacto y los resultados de la educación artística también indicaron un alto grado de consenso. Los expertos calificaron como altamente positivos diferentes beneficios, especialmente aquellos directamente relacionados con las habilidades expresivas y reflexivas en las artes, con la participación en las artes, con la cultura (conciencia cultural y apreciación de la diversidad cultural) y los beneficios meta-cognitivos y psicológicos (pensamiento crítico, motivación del alumno, habilidades de pensamiento y desarrollo personal). Otros beneficios no relacionados con las artes fueron calificados como menores. La conciencia nacional y el crecimiento económico se encuentran en la parte inferior de la lista. El análisis de correlaciones señaló cuatro aspectos distintos pero no mutuamente excluyentes en los valores puestos en varios beneficios: (1) habilidades en artes y estética, y en apreciación y participación en las artes; (2) beneficios interculturales y políticos; (3) beneficios para la creatividad y la innovación en la educación y sociedad; y (4) otros diversos beneficios no artísticos.

El contexto regional y nacional – la segunda perspectiva – parece afectar la comprensión personal de los expertos en la educación artística de varias maneras. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que las diferencias en las opiniones *personales* de los expertos en las distintas regiones no indican *per se* que sus puntos de vista estén determinados por su contexto regional. Los expertos que participaron en la primera encuesta MONAES no

fueron una muestra aleatoria de diferentes regiones, y sus puntos de vista no representan una ‘visión regional’, sino que las opiniones de una muestra particular de expertos de una región.

Al observar las diferencias netas entre las regiones, hubo un notable contraste entre los expertos de los países no anglófonos del Asia-Pacífico y del Norte, Oeste y Sur de Europa (NOS-Europa). En comparación con NOS-Europa, los expertos en la región no anglófona de Asia y el Pacífico calificaron las palabras clave y los conceptos relacionados con los aspectos del proceso de enseñanza, el disfrute y la interculturalidad como los más altos del ranking. Expertos de Australia y Nueva Zelanda se unieron a colegas no anglófonos de Asia-Pacífico en calificaciones más altas para el disfrute, y expertos latinoamericanos en calificaciones más altas para la interculturalidad. En cuanto a las expresiones artísticas y las actividades culturales, los expertos de países no angloparlantes del Pacífico asiático y los expertos de América del Norte calificaron la relevancia de las artes escénicas clásicas de manera superior a las de los expertos del NOS-Europa. Finalmente, con respecto al valor asignado a los diversos tipos de beneficios, los expertos de países no angloparlantes de Asia y el Pacífico evaluaron la relevancia de los beneficios de las artes y la estética, así como otros varios beneficios no artísticos, de manera superior a los expertos del NOS-Europa.

Algunos hallazgos indicaron que la comprensión personal de los profesionales difiere según el contexto de su capacitación y trabajo profesional, que corresponde a la tercera perspectiva. Por ejemplo, los especialistas en una disciplina de las artes en particular tienden a otorgar mayor relevancia a ‘su’ disciplina como expresión cultural. Pero por lo general las diferencias no fueron tan fuertes, por ejemplo, entre los investigadores-profesionales y los que se autoidentificaron únicamente como investigadores, y entre los especialistas en una disciplina de las artes y los que no son especialistas.

Sin embargo, el hallazgo más sorprendente fue que el género parece ser un factor notable en sí mismo, independientemente de las características profesionales y las diferencias entre regiones y países. Los encuestados de sexo masculino en general atribuyeron menos relevancia que las expertas a las palabras clave y los conceptos relacionados con el disfrute y la interculturalidad (más no al aspecto de la enseñanza) y a las expresiones artísticas y actividades culturales relacionadas con las artes escénicas contemporáneas, y al patrimonio cultural y la artesanía. Los expertos varones también valoran menos que sus colegas femeninas los cuatro tipos de beneficios. Estas diferencias apuntan a un ‘factor de género’ en las respuestas a las preguntas sobre la comprensión personal de los expertos en educación artística, en varios aspectos. Solo podemos especular sobre una posible explicación. Una interpretación podría ser que los encuestados varones generalmente tienden a ser menos afirmativos en su respuesta a este tipo de preguntas que las mujeres encuestadas. Otra interpretación es que los expertos varones están menos inclinados a identificarse con los significados y valores que comúnmente se asocian a la educación artística. El ‘factor de género’ en la educación artística seguramente merece una investigación más a fondo.

Comprensión de la educación artística en los países de los expertos

La comprensión personal de los expertos puede ser diferente de cómo entienden la educación artística en sus respectivos países. Por ejemplo, las percepciones de los expertos sobre el estado del aprendizaje informal de las artes son notablemente diferentes de sus opiniones personales: más del 80% de los expertos incluyeron el aprendizaje informal en su comprensión personal, mientras que solo el 45% indicó que está incluido en cómo se entiende generalmente la educación artística en su país. Esta diferencia puede indicar una 'brecha' entre las opiniones personales de los expertos sobre qué debería ser la educación artística y cómo se percibe en general en el país, debido a las tradiciones y políticas nacionales.

Al evaluar hallazgos adicionales, se debe tener en cuenta que la investigación de los entendimientos en los países de los expertos no se refiere a 'hechos reales', sino a cómo los expertos *perciben* las situaciones en su país.

En primer lugar, el análisis reveló que los expertos en general percibieron un *grado de consenso* bastante alto sobre la comprensión de la educación artística en el discurso profesional y público dentro de sus respectivos países. No obstante, existe cierta variación en las regiones globales (la mayoría de los consensos en Europa, la minoría en África) y la comparación entre los países seleccionados mostró diferencias más fuertes (alto consenso en los Países Bajos, Singapur y Nueva Zelanda, menor en los Estados Unidos, Turquía e Irlanda; muy bajo en España). ¿Qué indica un alto grado de consenso? Posiblemente los expertos en educación artística prefieran aseverar un acuerdo en lugar de admitir controversia, sintiendo que la controversia debilita el estado de la educación artística. O bien, el consenso puede indicar la falta de un debate serio en un país acerca de qué es la educación artística y cómo debiera ser. Los datos de nuestra encuesta solo pueden arrojar algo de luz sobre las diferencias y similitudes en las percepciones de los expertos.

En segundo lugar, con respecto a los diversos *entornos de la educación artística*, parece que en la mayoría de los países se entiende que el aprendizaje de las artes tiene lugar en entornos *institucionales*, y es poco reconocido en entornos informales, en la participación en actividades artísticas y culturales, en la familia o con amigos, o en la práctica aficionada.

En tercer lugar, parece que una convención generalmente aceptada o incluso una definición oficial de educación artística es – no inesperadamente – más probable para la educación artística en la escuela primaria y secundaria que para la educación en instituciones culturales (por ejemplo, museos) y en entornos no formales, y menos para la educación artística en instituciones no culturales (por ejemplo, hospitales). La comparación entre regiones y países no revela diferencias significativas en este sentido. La existencia de una convención generalmente aceptada o una definición estándar oficial parece depender mucho más del entorno del aprendizaje artístico. Que la definición oficial sea más probable para la educación artística en la escuela puede deberse a que la educación formal suele financiarse públicamente, lo que va de la mano con la estandarización, mientras que la educación artística en otros entornos es financiada por otros actores, incluidos clientes privados, para quienes estas definiciones tienen poco sentido.

En cuarto lugar, si es que hay una *convención generalmente aceptada o una definición oficial*, la percepción de los expertos fue que las definiciones en términos de aprendizaje y enseñanza de habilidades *artísticas y estéticas* prevalecen para la educación artística en la escuela, mientras que el aprendizaje de competencias *creativas o culturales* están en segundo lugar. Para la educación artística no formal, tanto las artes como la estética y las competencias creativas ocupan el primer lugar, donde las competencias culturales ocupan el segundo puesto. El aprendizaje y enseñanza de *habilidades personales y sociales* a través de las artes queda en el puesto final, nuevamente en ambos entornos. Pero hay diferencias entre regiones y países. En la educación artística formal, el aprendizaje, la enseñanza de *las artes y la estética* parecen prevalecer en los Estados Unidos, Singapur, los Países Bajos y Alemania, mientras que las competencias *creativas* ocupan el primer lugar en Canadá y Finlandia. Para África y América Latina, el aprendizaje y la enseñanza de las competencias *culturales* se consideran igual o incluso más relevantes que las competencias artísticas y estéticas para la educación artística escolar. Otras diferencias son visibles en la educación artística no formal. Alemania, por ejemplo, parece ser particular al reconocer el potencial de la educación artística no formal para desarrollar competencias creativas, culturales, y personales y sociales.

En quinto y último lugar, la comprensión de la educación artística en los países de los expertos se operacionalizó a lo largo de una dimensión más, al preguntar a los expertos acerca de la *relevancia de varios términos y conceptos*. Se identificaron tres conceptos amplios con significado variable para la educación artística formal y no formal. *La enseñanza de las artes y las competencias estéticas* es el concepto más significativo para la educación secundaria, y *la motivación y el disfrute* para la escuela primaria y para la educación artística no formal. El tercer concepto amplio, llamado *interculturalidad e identidad*, se consideró igualmente (aunque generalmente menos) significativo para los tres entornos. Sin embargo, el concepto de educación artística en la escuela como un medio para promover *la conciencia intercultural y desarrollar la identidad cultural* parece prevalecer en África, mientras que esto en general se calificó por debajo del promedio en Asia no anglófona.

La comparación de las comprensiones de la educación artística entre países y regiones podría sugerir que las diferencias en los entendimientos pueden explicarse de alguna manera por las diferencias entre países y regiones. Sin embargo, los países son diferentes, y similares, en muchos sentidos. Algunos aspectos de cómo se entiende la educación artística parecen variar según las diferencias económicas y lingüísticas globales (anglófonas y no anglófonas) entre las regiones globales del norte, sur y este, como se indicó anteriormente. El grado de regulación central en la educación (artística) – como lo perciben los expertos, sin especificar si es de su agrado o no – fue otra característica que trascendió la distinción no especificada entre países separados. Nuestro análisis sugiere una correlación positiva entre el grado de consenso sobre la comprensión de la educación artística en un país (según lo perciben los expertos) y la probabilidad de una convención o definición social generalmente aceptada para la educación artística en la escuela, así como también entre la regulación central y el significado percibido de los tres amplios conceptos de educación artística identificados anteriormente. Sin embargo, se necesita más indagación para probar esta suposición de una conexión entre la regulación administrativa y la estandarización ‘semántica’ en diferentes contextos políticos.

Acceso y participación

La Agenda de Seúl de la UNESCO defiende como primer objetivo que la educación artística debe ser accesible para todos. Hace un llamado a políticas públicas efectivas, a la disponibilidad de recursos suficientes y a acciones inclusivas por parte de los proveedores de oportunidades de aprendizaje artístico dentro y fuera de la escuela para “velar por que la educación artística sea accesible como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad”. Expertos de todo el mundo que participaron en la primera encuesta MONAES consideraron que el acceso a la educación artística para todos, especialmente para niños y jóvenes, es el desafío más relevante para la educación artística en los próximos diez años, y muchos de ellos están muy involucrados con ello en su trabajo. Pero, ¿qué piensan sobre las condiciones de acceso a la educación artística en sus países? ¿Todos son libres de participar? ¿Hay suficientes oportunidades disponibles para todos? ¿Cuántas escuelas primarias y secundarias enseñan artes de manera regular, como parte del plan de estudios? ¿Cuán enérgicamente está comprometido el gobierno en sus países para promover el acceso al aprendizaje artístico en la escuela y fuera de ella? La segunda encuesta de MONAES abordó estas preguntas.

El acceso al aprendizaje de las artes requiere que se cumplan dos condiciones básicas: primero, que todos tengan la libertad personal de participar independientemente de su edad, sexo, origen social, religión, etc.; segundo, que hayan suficientes condiciones (instalaciones) para el aprendizaje de las artes para todos: a través de la educación primaria y secundaria, y fuera de la escuela en ofertas informales y no formales. Las políticas del estado pueden ayudar a crear, mantener o mejorar las condiciones favorables, o bien restringir la libertad y el derecho, siendo perjudicial para las oportunidades. El acceso y la participación se compararon en tres grupos de países definidos por su clasificación en el Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2016): muy alto, alto y medio/bajo. Las percepciones de los expertos también se compararon en países seleccionados con cinco o más encuestados, todos en la categoría de IDH muy alta.

La ‘libertad de participar’ puede interpretarse de diferentes maneras: en un sentido legal (no restringido por la ley) o en el sentido de la agencia de una persona (capacidad de tomar sus propias decisiones) en circunstancias financieras, espaciales o sociales favorables o desfavorables. Teniendo en cuenta esta advertencia, la segunda encuesta de MONAES mostró que los expertos en general afirmaban que todos en sus países tienen derecho y libertad para participar en actividades artísticas y culturales, y que cada niño y joven tiene derecho a recibir educación primaria y secundaria (inferior), hasta una cierta edad. El género y la religión fueron percibidos como las barreras menos significativas para la libertad personal de participar, mientras que los bajos ingresos y el estatus migratorio o de refugiado fueron percibidos como obstáculos para participar en los tres escenarios. Pero en los países con un IDH medio y bajo, se percibió que la libertad de participación era menos segura para las mujeres y niñas en todos los entornos, y la libertad de participar en la educación primaria y secundaria (inferior) estaba menos garantizada para las poblaciones rurales y para los grupos de bajos ingresos. La libertad de participar en la educación primaria y secundaria (inferior) generalmente se consideraba asegurada en países con un IDH muy alto.

La disponibilidad de oportunidades para el aprendizaje de las artes informales y no formales se evaluó – no inesperadamente – de manera menos favorable que la libertad personal para participar. En general, se reportó de que las oportunidades eran suficientes en cuanto al género y la religión, pero menos suficientes en relación con los ingresos así como para los migrantes y refugiados. Sin embargo, las calificaciones promedio en general cayeron con el nivel de IDH. Los expertos que se refieren a los países con un IDH medio y bajo indicaron que las oportunidades para las mujeres y las niñas, las minorías religiosas y los ancianos eran insuficientes. Las oportunidades en algunos países con un IDH muy alto parecen estar relacionadas con el nivel de educación, los ingresos y la edad, y ser menores para los migrantes y los refugiados. Los expertos alemanes tendieron a evaluar especialmente estas oportunidades como insuficientes, mientras que los expertos canadienses tenían una percepción especialmente más favorable. Las oportunidades para el aprendizaje de las artes *en la escuela*, indicadas por los porcentajes estimados de las escuelas primarias y secundarias que enseñan arte, se estimaron en general bastante suficientes. Sin embargo, estos porcentajes también tienden a disminuir con el nivel del IDH.

La participación real refleja las condiciones de libertad para participar y la disponibilidad de oportunidades para el aprendizaje de las artes en diferentes entornos. La participación en la educación artística en la escuela se percibió como bastante alta en promedio, pero se reduce de acuerdo al nivel de IDH. La escuela es un lugar importante para el aprendizaje de las artes entre niños y jóvenes de todos los orígenes sociales porque la participación en entornos extraescolares se percibió como muy desigual: mucho más alta que la media entre los más educados, y mucho menor entre las personas con bajo o nulo nivel de educación y grupos de bajos ingresos. Se informaron desigualdades adicionales para los países de un IDH medio y bajo, donde la participación también es mucho más baja entre las mujeres y las niñas así como entre las personas de edad.

En general, los expertos no consideraron que el gobierno de sus países esté fuertemente comprometido con el desarrollo y la implementación de políticas y programas que ayuden a eliminar obstáculos y a aumentar el acceso y la participación en entornos informales y no formales de aprendizaje. En los casos que indicaron que el gobierno *está* comprometido con la promoción del acceso a estos, las políticas y los programas suelen estar dirigidos a los niños y a las personas con baja o nula educación o con bajos ingresos. La participación del gobierno generalmente disminuye en relación a la clasificación del IDH de un país, pero curiosamente, también hay algunas diferencias significativas en la participación del gobierno entre los países muy desarrollados. Los expertos de Australia y los Estados Unidos informaron una participación gubernamental significativamente menor que los expertos de países como los Países Bajos, Alemania, Finlandia y Canadá. Los expertos no indicaron un fuerte compromiso del gobierno para estimular a las escuelas primarias y secundarias a que ofrezcan a todos los alumnos una cantidad suficiente de lecciones regulares en materias artísticas. En países altamente desarrollados, esto se puede explicar por el hecho de que casi todas las escuelas enseñan arte. En países con un IDH medio o bajo, lograr que las escuelas enseñen artes probablemente no sea tan urgente como mantener un sistema regular de educación primaria y secundaria (inferior), y lograr que los niños se matriculen y adquieran habilidades básicas de alfabetización.

Refiriéndonos al Objetivo 1 de la Agenda de Seúl, relativo a la accesibilidad, esto seguiría siendo un tema importante, especialmente en países donde la participación en la vida cultural (pública) tiende a restringirse para mujeres y niñas, pero también en países donde todos tienen derecho a participar pero se impide su participación real mediante, por ejemplo, umbrales financieros o falta de instalaciones en áreas rurales. Sin embargo, la participación en la educación artística voluntaria fuera de la escuela depende en gran medida de las preferencias privadas, lo que significa que incluso la completa libertad para participar y las instalaciones asequibles para todos no garantizarán la participación de todos. Las personas pueden preferir otras formas de pasar su tiempo libre. Si reconocemos que la escuela primaria y secundaria (inferior) es un lugar donde los niños y jóvenes pueden aprender a apreciar cosas que no aprenden en casa y que no se valoran en su entorno privado, la educación artística en la escuela es una preocupación pública primordial, junto con la eliminación de barreras para la participación en actividades artísticas y culturales fuera de la escuela en un sentido más amplio.

Calidad

En su segunda meta, la Agenda de Seúl exige diversas estrategias y acciones para asegurar “que las actividades y programas de educación artística sean de alta calidad en su concepción y ejecución”. En la primera encuesta de MONAES, muchos expertos indicaron que estaban fuertemente involucrados con problemas de calidad en la educación artística, especialmente en la escuela primaria y secundaria, y en menor intensidad con la educación artística no formal. Muchos expertos también consideraron personalmente que los desafíos con respecto a la calidad en la educación artística en las escuelas primarias y secundarias, incluyendo la formación inicial docente y el perfeccionamiento profesional, serían muy elevados en la próxima década.

En contraste, en la segunda encuesta los expertos indicaron que la calidad no es un tema de política muy importante en su país. Pareciera haber una brecha, por un lado, entre las visiones, las opiniones y las ambiciones de los profesionales de la educación artística de todo el mundo, y por el otro, de la política y la opinión pública en su país. Más aún, esta brecha es particularmente amplia en los países con un rango medio o bajo en el IDH. Preguntas adicionales en la segunda encuesta con respecto a la calidad se referían a las percepciones de los expertos sobre las *condiciones* de la calidad: políticas curriculares, procedimientos de evaluación, y las facilidades y requisitos de la formación de docentes y su desarrollo profesional. La respuesta a algunas preguntas, especialmente con respecto a la educación artística no formal, fue bastante baja.

Educación artística en la escuela

La mayoría de los países con un IDH alto y muy alto tienden a tener un plan de estudios de arte estándar, pero dejan que las escuelas decidan cómo implementarlo. Algunos tienen un plan de estudios de artes obligatorio que las escuelas deben implementar. Solo unos pocos países en estas categorías de IDH no tienen un plan de estudios estándar y dejan a las escuelas decidir qué enseñar y cuándo, mientras que los países con un

IDH medio a bajo tienden a dejar que las escuelas decidan completamente qué enseñar y cuándo. El estado de la educación artística como área de aprendizaje obligatorio y la regulación curricular están fuertemente correlacionados. Además, la importancia de la calidad de la educación artística como un tema de política se percibió como mayor cuando se trata de un área de aprendizaje obligatorio y cuando la regulación del currículo es más sólida.

Con respecto a la *evaluación*, los expertos en general *no* indicaron que existan normas o criterios oficiales para la evaluación periódica de la calidad de la educación artística en las escuelas primarias y secundarias, pero tampoco lo negaron por completo. Esto varía muy poco entre los grupos de IDH. De acuerdo a la mayoría de los expertos de países con un IDH muy alto y alto la evaluación regular prevalece, pero más bien gracias a las mismas escuelas que por una agencia externa. (Hay datos insuficientes para países con un IDH medio, bajo y alto, lo que no permite la comparación en las tres categorías). La probabilidad de que exista una evaluación de la calidad de la educación artística en la escuela primaria se percibió como mayor cuando hay un plan de estudios estándar. *Las competencias de los alumnos en las artes* no son regularmente evaluadas en las escuelas en la mayoría de los países, aunque dicha evaluación se produce más en países con un IDH muy alto que en países de menor IDH.

Los datos indican que la relevancia de la calidad en las políticas aumenta con el grado de *regulación curricular*. El involucramiento de las políticas con el currículo habitualmente gira en torno a la calidad. Otra observación general con respecto a los países en la categoría de IDH muy alta fue que existen algunas diferencias muy claras en el grado de regulación curricular entre los Países Bajos (sin plan de estudios estándar), Alemania, Australia y Canadá (plan de estudios estándar, pero que las escuelas deciden cómo implementar), y la mayoría de los países de Europa del Este (plan de estudios estándar obligatorio). Esto plantea dos preguntas interesantes e importantes: primero, cómo es posible explicar tales diferencias sistémicas, y segundo, determinar si el grado de regulación del currículo y la existencia de estándares de evaluación afectan la calidad real de la enseñanza.

Además de los requisitos curriculares como una posible condición para la calidad de la educación artística, es bien sabido que la calidad educativa depende en gran medida de la calidad del docente, y por lo tanto – uno debe asumir – de la *formación inicial docente y el perfeccionamiento profesional*. Para la formación previa al servicio de la docencia especializada en educación artística, las instalaciones están *disponibles* con mayor frecuencia que para el perfeccionamiento profesional, y para los profesores de escuela secundaria más que para los maestros de escuela primaria. Todas las instalaciones están menos disponibles en los países que clasifican de medio a bajo en el Índice de Desarrollo Humano.

Con respecto a las calificaciones *requeridas* y la proporción de personas que enseñan artes en la escuela que *poseen* estas calificaciones, se pueden extraer tres conclusiones. En primer lugar, en la mayoría de los países no se requiere una capacitación especial previa en la docencia artística para los profesores de escuela primaria (que generalmente son docentes generalistas), pero en muchos países – dependiendo de su clasificación en el IDH – se requiere formación especializada previa en la enseñanza de las artes para los docentes en el nivel secundario. En segundo lugar, los porcentajes estimados de profe-

sores que han *recibido* capacitación especial tienden a aumentar con la formación inicial docente *requerida* en la enseñanza de las artes, como es de esperar, y por tanto también con la clasificación del IDH de un país. Sin embargo, la tercera conclusión debe ser que los requisitos de capacitación previa para la educación artística no garantizan que todas las personas involucradas en la educación artística en la escuela primaria y secundaria hayan recibido la formación *requerida*. En países con IDH altos y muy altos, los artistas que realizan proyectos de artes escolares generalmente no han recibido capacitación especial en pedagogía artística.

En la mayoría de los países – sobre todo en los países con un IDH medio o bajo –, los profesionales del campo educativo sienten una necesidad muy urgente de desarrollar y mejorar las competencias de los docentes en la educación artística, especialmente en las escuelas primarias. No obstante, los expertos de la mayoría de los países donde la necesidad de mejorar era percibida como sumamente urgente no sabían de ninguna acción de políticas educativas recientes con ese fin, y menos aún en los países con un IDH medio a bajo donde la necesidad de mejorar era más urgente. La acción de políticas fue (nuevamente) solo reportada en países con una clasificación alta y muy alta en el IDH. Como solo se dedica escaso tiempo a las artes en formación inicial para maestros generalistas, se necesitan programas de desarrollo profesional compensatorio para apoyar a los profesores que desean mejorar sus habilidades en educación artística. Se pueden distinguir tres modelos: programas regulares de perfeccionamiento docente durante el servicio para todos los que están involucrados en la educación artística en la escuela (por ejemplo, Singapur); programas de licencias previas al ejercicio docente (por ejemplo, Estados Unidos); y programas de ‘artistas en la escuela’ o ‘asociaciones creativas’ (varios países). Estos modelos también pueden coexistir.

Educación artística no formal

Los hallazgos relacionados con la calidad de la educación artística no formal, con respecto a estándares y evaluación, así como capacitación de educadores y desarrollo profesional, generalmente mostraron los mismos patrones generales y diferencias en todas las categorías de IDH, aunque a un nivel más bajo. En la educación artística no formal, en comparación con la educación artística formal, hay menos normas, hay menos evaluación de la calidad y hay menos requisitos de calificación para las personas que trabajan en dicho sector. La calidad de la educación artística no formal recibe menos atención política, junto con una menor financiación pública.

Estrategias de calidad de la Agenda de Seúl y más allá

La Agenda de Seúl ofrece un catálogo de recomendaciones para todos los países y todos los ámbitos de la educación artística. Sin embargo – en primer lugar – las condiciones para la calidad y los problemas y prioridades relativos a calidad son muy diferentes entre los países que tienen un alto o bajo rango en el Índice de Desarrollo Humano. En consecuencia, las estrategias y acciones para promover la calidad no necesariamente son soluciones válidas para todos, y deben diferenciarse para tener en cuenta estas diferencias. En segundo lugar, las condiciones de calidad, los estándares, los criterios y los recursos dentro de los países son marcadamente diferentes para los distintos entornos de la edu-

cación artística: para la educación primaria versus secundaria, y para la educación artística en la escuela frente a la educación artística no formal. En tercer lugar, hemos planteado algunas preguntas sobre el impacto de los diferentes modelos regulatorios (por ejemplo, la regulación del currículo y los estándares de evaluación) en la práctica y el rendimiento real en la educación artística. Los resultados de nuestra investigación pueden proporcionar un punto de partida empírico para un debate extremadamente valioso sobre el desarrollo continuo pero contextualizado y diferencial de las estrategias y acciones de la Agenda de Seúl y de las políticas relacionadas para “velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución”. Tal debate y más investigación comparativa sobre la contextualización y la diferenciación de la calidad de la educación artística, o más bien *cualidades*, requiere la participación de académicos, profesionales practicantes y profesionales de políticas de todas las regiones del mundo. La UNESCO continúa brindando un marco institucional y normativo para esto.

Beneficios

La *Agenda de Seúl* de la UNESCO se refiere a varios beneficios potenciales de la educación artística, desde los aprendices que adquieren competencias artísticas hasta la contribución de la educación artística a la renovación de la educación y la resolución de los desafíos sociales y culturales que enfrenta el mundo actual. Las preguntas sobre los beneficios deseados, esperados y asumidos de la educación artística parecen dominar el discurso público y profesional del campo en todo el mundo.

En la primera encuesta de MONAES, las opiniones personales de los expertos sobre los beneficios se examinaron como parte de su comprensión personal de la educación artística. Como profesionales de la educación artística, ellos solían otorgar un gran valor a muchos beneficios potenciales diferentes e incluso contradictorios, desde la adquisición de competencias en artes y estética hasta diversos beneficios sociales, políticos y económicos- prácticos y de largo alcance. Estos hallazgos fueron resumidos anteriormente. En la segunda encuesta de MONAES, los expertos evaluaron el valor que se da a los diversos beneficios potenciales *en el discurso público y profesional en sus países*.

Nuevamente, existe una brecha entre los puntos de vista personales de los expertos sobre los beneficios y cómo se valoran varios beneficios – desde su percepción – en sus países. La meta y las estrategias de la Agenda de Seúl respecto a la promoción del potencial de la educación artística para resolver los desafíos culturales y sociales en la educación y la sociedad contemporáneas son aclamadas con más fuerza por la propia comunidad mundial de profesionales en educación artística que en sus países. Diferentes entendimientos entre los profesionales y sus entornos nacionales y regionales apuntan a una característica general. Al igual que los profesionales en otros campos, los expertos en educación artística son *defensores* de su campo, considerando que es necesario defender sus valores y estándares profesionales frente a políticos y legisladores desinteresados y escépticos, y un público general indiferente. Ahora bien, los profesionales de la educación artística pueden tener más razones para promover la importancia de su campo para todo tipo de propósitos que (por ejemplo) expertos en dominios de educación y capaci-

tación práctica y teórica con un estatus establecido más seguro, como ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y economía.

Según los expertos, los beneficios de la educación artística para el aprendizaje de habilidades expresivas y artísticas fueron valorados más alto – aunque no muy alto – en sus países. Los beneficios para el diálogo intercultural y para la creatividad y la innovación en la educación y la sociedad ocuparon el segundo lugar. La conciencia nacional y otros beneficios políticos y sociales se perciben como los menos valorados. Los cinco tipos de beneficios, en particular la concientización nacional, la creatividad y la innovación, parecen ser más valorados en los países de Europa Central y Oriental que en otras regiones, según informaron los expertos. Por el contrario, la conciencia nacional y los beneficios políticos y sociales fueron calificados como relativamente bajos para los países de NOS-Europa y para América Latina, y la creatividad y la innovación son comparativamente bajas para África y América Latina.

Si bien la Agenda de Seúl se refiere a muchos beneficios diferentes de la educación artística, no menciona la *conciencia nacional*. Este ítem se agregó a la lista de beneficios en el cuestionario de la encuesta porque promover la concientización nacional es sin lugar a dudas un objetivo importante de las políticas culturales y educativas, por ejemplo en países con diversidad étnica y/o cultural y en países que recientemente (re)obtuvieron soberanía nacional después de un largo período de colonización o dominación por otro poder. La conciencia nacional se ubica en el medio de la lista, por debajo de los beneficios expresivos y de habilidades artísticas, pero por encima de otros beneficios políticos y sociales. Reconocer y promover la diversidad cultural y el diálogo intercultural a menudo se considera que está en desacuerdo con la promoción de la conciencia nacional, al menos en algunos países europeos donde el multiculturalismo se ha encontrado con un fuerte contramovimiento nacionalista.

Pero los hallazgos no apuntan a un conflicto entre la promoción de la conciencia nacional y promover el diálogo intercultural. No hay regiones donde se otorgue un valor alto en uno y un valor bajo en el otro, y la correlación general entre la relevancia percibida de ambos beneficios potenciales es bastante alta. Aún así, en general se percibe que el diálogo intercultural es más valorado que la conciencia nacional, principalmente en el mundo anglófono no europeo, en el NOS Europa y en América Latina, mientras que ambos tienen un valor igualmente alto en África, países no anglófonos del Pacífico asiático, y Europa Central y del Este.

Si consideramos – como ejercicio argumentativo – toda la gama de beneficios potenciales a los que se hace referencia en la Agenda de Seúl (sin incluir la conciencia nacional) como criterios equivalentes de una norma general, los hallazgos de MONAES indican primero que algunas regiones y países están más cerca de reconocer estos beneficios que otros. Medidos por las percepciones de sus expertos, los países de Europa Central y Oriental se acercan más, África y América Latina se quedan atrás, y las otras regiones se ubican en el medio. Tomando a los países separados – en este caso solo algunos países europeos y anglófonos no europeos – Canadá y Nueva Zelanda están muy por encima del promedio, y el Reino Unido está muy por debajo.

Por otro lado – nuevamente en favor del argumento – también podemos considerar las percepciones de los expertos sobre la situación en sus países como una medida de su propia satisfacción o insatisfacción, o incluso de una actitud profesional complaciente

o crítica. En ese caso, los expertos de África, América Latina y el Reino Unido podrían considerarse los profesionales más críticos, y los expertos de los países de Europa Central y Oriental, Canadá y Nueva Zelanda los menos críticos.

Dada la percepción de falta de entusiasmo hacia la mayoría de los beneficios en los países de los expertos, no es sorprendente que los programas de políticas específicas para promover estos beneficios no sean abundantes. Los ejemplos que se ofrecen varían desde programas que se ocupan principalmente del impacto de la educación artística escolar sobre las competencias de los estudiantes en las artes y la estética, hasta el establecimiento de relaciones entre escuelas, artistas y organizaciones culturales. Se dieron pocos ejemplos de programas para promover los beneficios sociales y económicos de la educación artística y su contribución para resolver los desafíos culturales y sociales, y los menos mencionados fueron los programas para promover la contribución de la educación artística a la renovación educativa de alta calidad.

Estos hallazgos pueden arrojar algunas dudas sobre el impacto de la Agenda de Seúl en la apreciación de los beneficios potenciales de la educación artística entre las partes interesadas en los Estados Miembros de la UNESCO, y especialmente sobre la voluntad de los responsables políticos de desarrollar y apoyar programas para explorar y promover estos beneficios. Desde otra perspectiva, se podrían considerar las estrategias y acciones de la Agenda de Seúl principalmente como opciones e incentivos relevantes para la *propia* comunidad de educación artística profesional, como una guía para el trabajo de los practicantes de la educación artística y extraescolar, para los investigadores y creadores de políticas de educación artística. La ausencia de políticas no impide que los profesionales innoven y mejoren continuamente la calidad y el impacto de su trabajo diario. No obstante, las políticas – vale decir, el apoyo político y la financiación pública – pueden ayudar a promover la práctica innovadora y efectiva en la educación artística con el objetivo de obtener una variedad de resultados. Y los expertos en educación artística pueden ayudar a desarrollar tales políticas, especialmente con respecto a beneficios que son altamente significativos para ellos personalmente, como profesionales, pero que perciben que se valoran mucho menos en sus países, como por ejemplo la transformación del sistema de educación y promoción de una cultura creativa entre profesores y directores de escuelas, o la promoción de la ciudadanía global, la democracia y la paz.

Mirando hacia atrás en la Agenda de Seúl

El propósito de esta investigación fue determinar si los objetivos y las recomendaciones de la Agenda de Seúl se reflejan y cómo se reflejan en la práctica y las políticas de educación artística en los Estados miembros de la UNESCO. La intención no era evaluar el impacto de la Agenda de Seúl, sino utilizarla como marco de referencia para evaluar y comparar algunos aspectos de la educación artística en todo el mundo. Una evaluación debería comenzar con alguna noción de cuán bien el gobierno y las partes interesadas en los Estados Miembros de la UNESCO conocen la Agenda de Seúl. No tenemos evidencia al respecto, pero da la impresión de que esto varía según las regiones. La Agenda es bastante conocida en Asia, y bastante menos conocida en otras regiones. Esto depende mucho de las ‘redes de la UNESCO’ en países por separado, por ejemplo, en torno a

las Cátedras UNESCO. El proyecto MONAES sin duda ha hecho que muchos más expertos en educación artística de todo el mundo conozcan mejor la Agenda de Seúl, incluso solo con invitar a cerca de 1600 personas a participar en las encuestas.

Mirando hacia atrás en la Agenda de Seúl, utilizando los hallazgos de MONAES como punto de observación, la pregunta clave es cómo estos hallazgos coinciden con los temas clave de la Agenda de Seúl – acceso, calidad, y desafíos culturales y sociales – evaluados por las opiniones personales de los expertos en educación artística y sus percepciones sobre la práctica y las políticas de educación artística en sus países.

Una primera conclusión general se refiere a la discrepancia entre el valor atribuido por los propios expertos a la educación artística y sus beneficios para los individuos y la sociedad, frente a las percepciones de los expertos sobre cómo la educación artística y sus beneficios se valoran generalmente en sus países. Observamos discrepancias similares con respecto al alcance de las comprensiones sobre la educación artística, el acceso y la participación, y los estándares de calidad. La Agenda de Seúl sin duda llama la atención sobre las preocupaciones, ambiciones y deseos de la comunidad profesional de educación artística. La práctica y la política en materia de educación artística en los países de los expertos a menudo van a la zaga de los ambiciosos objetivos y recomendaciones de la Agenda de Seúl, tal como los perciben los expertos. Dicho de otra manera: la Agenda de Seúl es más una expresión de los puntos de vista de la comunidad educativa internacional de las artes profesionales que una guía reconocida y operativa para las políticas gubernamentales.

Segundo: los hallazgos indicaron diferencias importantes entre los países en las condiciones de acceso y calidad, relacionadas con su clasificación en el Índice de Desarrollo Humano. Esto significa dos cosas. En primer lugar, significa que el enfoque universal de la Agenda de Seúl se ve desafiado por contextos divergentes de desarrollo social y económico. En pocas palabras: en los países donde es muy difícil construir y mantener una infraestructura educativa y cultural sostenible, la educación artística no es una preocupación pública primaria, a menos que se pueda conectar con el desarrollo económico, social y cultural de un país. En segundo lugar, los países con una clasificación muy alta en el IDH probablemente estén ‘más cerca’ de algunos de los requisitos de provisión y calidad para la educación artística en la escuela indicados en la Agenda de Seúl, pero deberían preocuparse más por las inequidades sociales en el acceso real y la participación en otros contextos.

Esto nos lleva a argumentar a favor de la contextualización y diferenciación de la Agenda de Seúl (o de cualquier agenda que venga a continuación): para la comunidad de educación artística y para el gobierno, para países altamente desarrollados y de desarrollo medio y bajo, y para los contextos de educación artística formal y no formal. Los hallazgos de MONAES se pueden utilizar para ‘desplegar’ y especificar las ambiciones universales de la Agenda de Seúl y desarrollarla en un plan de acción más operativo para diferentes regiones globales y para entornos formales y de otro tipo de educación artística.

Referencias

- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- UNDP (2016). *Human Development Report 2016*. New York: United Nations Development Programme. Versión en español: *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*. <http://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/hdr/2016-human-development-report.html>
- UNESCO (2010). *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>. Versión en español: *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf