



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA MEDIA PARA
PROFESIONALES.

**Fundamentos de la vinculación entre el posicionamiento
posmoderno de la educación artística y la generación de procesos
interculturales en la Escuela.**

Alumno: Canales Quezada, María Adriana.

Profesor guía: Diez del Corral, Pilar.

**Tesis para optar al Título Profesional de Profesor/a en Artes Visuales.
Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación.**

Santiago de Chile 2013

ÍNDICE

1) Planteamiento del problema	3
1) A. Pregunta Investigación	3
1) B. Hipótesis	3
1) C. Objetivo General	3
1) D. Objetivos Específicos	3
1) E. Problematización	4
2) Marco teórico	8
2) A. Posmodernidad	8
2) B. Cultura y Sociedad	10
2) C. Educación y Cultura. Fundamentación Pedagógica	18
2) D. Arte y Cultura. Fundamentación Disciplinar	25
2) E. Educación artística y cultura. Fundamentación Didáctica	30
2) F. Fundamentación del enfoque Intercultural en educación	36
3) Metodología	41
3) A. Enfoque	41
3) B. Técnica e instrumentos	42
3) C. Universo	44
3) D. Muestra	44
4) Contexto del Liceo Alcalde Jorge Indo	46
4) A. Entrevistas	46
4) B. Revisión documental. Resumen del currículum del centro	54
4) C. Contexto Social	56
4) D. Contexto Pedagógico	58
4) E. Observación. Notas de campo	59
4) F. Contexto disciplinar	64
5) Método de análisis y Propuesta	67
5) A. Análisis de las entrevistas	68
5) B. Análisis del Proyecto Intercultural del Liceo Jorge Indo	75
5) C. Introducción a la propuesta.	84
5) D.. Descripción general de la propuesta	87
5) E. Descripción desde las categorías establecidas para la educación intercultural	88
5) F. Descripción de la intervención didáctica en artes visuales	89
5) G. Vinculación de los objetivos específicos y las categorías establecidas para el enfoque intercultural en educación	89
5) H. Fortalezas y debilidades de la intervención desde la interculturalidad	91
5) I. Posicionarse desde la posmodernidad en la enseñanza del arte, para la superación de las debilidades detectadas en la intervención didáctica	103
6) Conclusiones	106
7) Bibliografía	112
8) Anexos.	114
8) A. Marco global. Planificación curricular	114
8) B. Marco específico. Planificación didáctica	121
8) C. Material Didáctico	127
8) D. Bitácora de la intervención	147

1) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A. Pregunta Investigación.

¿Cuáles son los fundamentos de la vinculación entre la educación artística posicionada en la posmodernidad y la generación de procesos interculturales en la Escuela?

B. Hipótesis.

El posicionamiento posmoderno en la educación artística es un aliado al momento de llevar a cabo un proyecto educativo intercultural en la Escuela, pues supone una mirada crítica a la cultura, comprendiendo el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura.

C. Objetivo General.

Fundamentar teóricamente la vinculación entre la educación artística posicionada en la posmodernidad y la generación de procesos interculturales en la Escuela.

D. Objetivos Específicos.

1. Complejizar y problematizar la idea de cultura, diferenciando sus concepciones en la actualidad, a través de autores relevantes.
2. Profundizar y diferenciar las diversas posiciones de la educación frente a las relaciones culturales.
3. Profundizar en las relaciones entre arte y cultura de la actualidad.
4. Investigar como en la actualidad la educación artística aborda la problemática de las relaciones culturales.
5. Comprender y situar la propuesta educativa intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde sus fortalezas y debilidades.
6. Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades.
7. Justificar la enseñanza del arte como lugar propicio para la interculturalidad.

8. Describir la planificación didáctica de la intervención “Problematización de campañas medioambientales” realizada en el Liceo Alcalde Jorge Indo.
9. Analizar y evidenciar el impacto de la intervención didáctica en el modelo intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, mostrando sus fortalezas y debilidades.
10. Argumentar la necesidad de posicionarse desde la posmodernidad en la enseñanza del arte para la superación de las debilidades detectadas en la intervención didáctica.

E. Problematización.

La escuela, que nace como una institución uniformizadora, fabricante de sujetos iguales con una cultura común, se enfrenta hoy al reto de responder al multiculturalismo. Es un hecho que un mismo territorio, comunidad o aula, pueden relacionarse distintas culturas y subculturas: indígenas y no indígenas, juveniles, de grupos inmigrantes, u otras.

Ante la coexistencia cultural, algunos establecimientos y entes educativos han decidido hacer frente a la situación, instalando proyectos educativos interculturales, pero que con una mirada indigenista, buscan principalmente, responder a la diversidad de los pueblos originarios presentes en nuestro país, y olvidan o no atienden, lo que el concepto de interculturalidad nos invita a conocer.

El Ministerio de Educación de nuestro país ha instaurado diversas experiencias en relación a este contexto multicultural.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles-JUNJI instala, desde el año 2007, el “Programa de Educación Intercultural”, cuyo propósito es fortalecer y transversalizar la educación intercultural para todos los niños y niñas. Sus objetivos pasan por reforzar la identidad cultural y el sentido de pertenencia de las comunidades indígenas, promover la lengua materna en los niños y niñas indígenas, y por supuesto favorecer la integración de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios e inmigrantes. Para lograr dichos objetivos la JUNJI ha firmado convenios con el Ministerio del Interior y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Parte de sus logros ha sido la contratación de educadoras especialistas en interculturalidad para la elaboración de proyectos educativos y para apoyar en la gestión de la implementación de jardines infantiles en áreas pobladas mayoritariamente por pueblos indígenas.

En la Educación Básica, se crea e instala el “Programa de Educación Intercultural Bilingüe” en 1996. Este programa al igual que el de la

JUNJI, se focaliza en áreas de mayor densidad indígena. En el marco de este programa se firman varios convenios que se inician con experiencias pilotos, y que desde el año 2002 a 2009 se amplían los objetivos para diseñar, implementar y posteriormente evaluar una propuesta pedagógica que mejore, cualitativa y cuantitativamente, los aprendizajes que le corresponden a la Enseñanza General Básica, que considere los saberes y conocimientos propios de la cultura indígena en cuestión. Uno de los logros tangibles de este programa, ha sido la creación del Sector de Lengua Indígena en el currículum nacional, que apunta fundamentalmente a mejorar los logros de aprendizaje, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de los estudiantes, de establecimientos educacionales en contextos interculturales. Este programa gira en tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento de lenguas indígenas.

El esfuerzo, por parte del Ministerio de Educación, de responder al contexto multicultural, inexplicablemente, no considera la Educación Media, se enfoca a la primera infancia y los primeros tres años de la educación básica. Esto se comprueba al revisar en documento referido a las orientaciones del “Programa de Educación Intercultural Bilingüe” emitido el año 2005, por dicha entidad.

Por otro lado, en los Planes de Estudios del área de Artes Visuales de la Educación Media, se insta a que sea el docente quien discierna sobre aspectos de la enseñanza, específicamente sobre el tipo de experiencias que deberían tener los estudiantes dependiendo de su contexto y de sus características individuales. Este hecho, es un primer indicio de que el arte puede convertirse en un lugar privilegiado para generar procesos interculturales.

Hoy, el subsector de artes no tiene la atención de quienes deciden el currículum, ni se le da la importancia necesaria como para incluirlo en proyectos innovadores. Es difícil determinar desde qué perspectiva la educación artística de nuestro país es vista. Lo cierto es que, en la actualidad, el Estado no considera el arte, visual y musical, como una forma de conocimiento, esto se hace tangible, por ejemplo, en el decreto emitido en julio del 2011 que pone fin a la obligatoriedad del subsector entre 5º y 8º básico. Con esto, el Estado deja de manifiesto que ve la educación desde una perspectiva tecnicista, donde lo importante es obtener altos puntajes en las pruebas nacionales (SIMCE, PSU, por ejemplo), y donde mayor reconocimiento y valoración tendrán los establecimientos cuyos estudiantes alcancen mejores puntajes.

Ahora bien, el Liceo Alcalde Jorge Indo, establecimiento en el que se realiza la investigación e intervención didáctica, cuyos resultados en las pruebas nacionales son muy bajos, y cuyo nivel de vulnerabilidad en los estudiantes supera el 70%, decide adoptar un proyecto educativo intercultural, pues tiene la convicción que este proyecto cooperará en la superación de sus problemas.

Este proyecto Intercultural es único en su territorio, es una experiencia aislada, que muy pocos establecimientos se han planteado y logrado aplicar; resulta difícil imaginar cómo este tipo de perspectivas en la educación pueden ser eficientes, concretarse y multiplicarse, si en realidad, en nuestro contexto país, existe un currículum oficial que históricamente y de diversas maneras ofrece explícita e implícitamente la aculturación, en otras palabras: impone una cultura escolar por encima de cualquier otra cultura popular, étnica o grupal; impone una selección de conocimientos.

El Proyecto Intercultural que posee el Liceo Alcalde Jorge Indo, que instala el año 1999, tiene como eje la valoración de la diversidad cultural, la historia y la identidad de las personas y las sociedades. Además, promueve una educación que desarrolle hasta el máximo las potencialidades sociales e intelectuales de los estudiantes, y que genere un compromiso por una transformación personal y social que apunte a su vez a la integración entre los seres humanos y entre las diversas culturas. El Proyecto Educativo Intercultural, se justifica plenamente en función de la población atendida, caracterizada por un alto grado de vulnerabilidad, con aprendizajes generales deficitarios y bajo nivel de expectativas del futuro. La propuesta, por tanto, más allá de un programa institucional acotado en el tiempo y los alcances, apunta a convertirse en una práctica resignificante del Liceo, con componentes tanto políticos como pedagógicos, que persigue como fin último fundar un espacio inclusivo, plural, intercultural, democrático y comunitario.

El valor del Liceo Alcalde Jorge Indo al instalar el proyecto educativo intercultural, reside entonces, en sus propuestas de orientaciones curriculares, que están atentas a la naturaleza cambiante de la sociedad. Su implementación tiene victorias y fracasos asumidos por la planta directiva y de docentes. Entre las victorias se destaca la buena convivencia entre toda la comunidad escolar, preocupándose de enfrentar y buscar soluciones a los problemas de violencia, o divergencias de opiniones, cultivando en los estudiantes el respeto por el otro y la capacidad de comprensión hacia diferentes culturas y costumbres. Entre los fracasos se expresa el no entender la interculturalidad más allá de una cuestión indigenista, no poder aplicar la interculturalidad en un contexto de globalización, en donde todos los sujetos participantes de la comunidad escolar tengan dominio de los diversos lenguajes propios de la cultura visual y no poder aplicar, aún, estrategias propias de una educación intercultural en todo el espectro de áreas de conocimiento: matemáticas, biología, física, química, y otras que forman parte del currículum. En el subsector de artes visuales, por ejemplo, no incorporan aspectos multiculturales, interculturales; promueven aún una mirada del arte tradicional atendiendo más a las bellas artes que otro tipo de representaciones culturales.

El proyecto educativo intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, tiene su “piedra de tope” en el proyecto educativo país, en el currículum oficial, pues se oponen en sus principios, en las bases que este impone.

En la actualidad, tanto el director del establecimiento como los docentes, están de acuerdo en que el proyecto educativo intercultural necesita ser revisado y actualizado para que en la escuela se generen procesos interculturales en todas las áreas de conocimiento, para que sea sin lugar a dudas un establecimiento que coopere en la formación de sujetos democráticos, que valoren la diversidad de culturas, que conozcan sobre su propia cultura y valoren los aportes de otras culturas.

2) MARCO TEÓRICO.

A. Posmodernidad.

“La posmodernidad no debe ser vista como sucesora de la modernidad, ya que eso supondría un tipo de progreso” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.30). El concepto de posmodernidad se comenzó a usar con más fuerza en los años setenta, sin embargo, ya en los años treinta el concepto había sido utilizado en textos teóricos. Es a partir de la década de los sesenta que varios autores la emplearon para designar los profundos cambios culturales de la sociedad posindustrial. La posmodernidad, más que referirse a un periodo cultural que sucede a la modernidad, revisa críticamente los postulados del discurso moderno y los supera, surgiendo como reacción a la modernidad, socavando principalmente la idea moderna de progreso y de verdad.

Autores y críticos de arte han definido la posmodernidad desde puntos de vista distintos, y la han descrito resaltando tanto aspectos positivos como negativos. Los críticos Krauss y Crimp la definen como una ruptura con el campo estético del modernismo, Baudrillard como un *modo nuevo de espacio y tiempo* (Habermas, Baudrillard, Said, Jameson y otros, 1983, p.7). El crítico de arte Hal Foster distingue dos formas de posmodernismo, un posmodernismo de resistencia y otro de reacción, el primero propone deconstruir el modernismo a fin de reescribirlo, y el segundo un posmodernismo que repudia al modernismo.

Por otro lado, Lyotard señala dos aspectos de la posmodernidad. Un aspecto es el de emplear el concepto de posmodernidad en discursos que rechazan la tradición cultural, la modernidad, sus escuelas y movimientos, tal y como la modernidad criticó alguna vez a los estilos tradicionales y desafió el orden cultural de la burguesía. Y el otro aspecto, más pertinente y positivo según él, es el de usar el concepto de posmodernidad para designar los cambios culturales de la sociedad postindustrial y en donde se sustituye la idea de construir la historia con metarrelatos por lo que llamó: los pequeños relatos. *“Por metarrelato o gran relato entiendo precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria. Su decadencia no impide que existan millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana”* (Lyotard, 1994, p.31).

Hal Foster, editor del libro *“La posmodernidad”* (1983), se pregunta ¿Qué significa la posmodernidad? ¿Un concepto, una práctica, un nuevo período o fase económica? *“¿Estamos en verdad más allá de la era moderna, realmente en una época (digamos) postindustrial?”* (Habermas, Baudrillard, Said, Jameson y otros, 1983, p.7). Desde el punto de vista de Foster, la mejor manera de concebir el

posmodernismo es la de considerarlo como un conflicto entre modos nuevos y antiguos, culturales y económicos.

El crítico Craig Owens, sostiene que el posmodernismo es tanto para sus protagonistas como para sus antagonistas una crisis de la autoridad cultural, concretamente de la autoridad conferida a la cultura de Europa occidental y sus instituciones. *“La concepción posmoderna de la cultura arraiga en el presente más que en el futuro. Se vuelve hacia el pasado para establecer la genealogía de los problemas del presente y descubrir hasta qué punto guardan relación con ilusiones heredadas del pasado”*. (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.30).

En un ensayo sobre el feminismo y el posmodernismo, Owens cita al filósofo Paul Ricoeur quién, desde su perspectiva, realiza el testimonio más elocuente para aseverar el fin de la soberanía occidental y el descubrimiento de la pluralidad de culturas: *“Cuando descubrimos que hay varias culturas en vez de una sola y, en consecuencia, en el momento que reconocemos el fin de una especie de monopolio cultural, sea este ilusorio o real, estamos amenazados por la destrucción de nuestro propio descubrimiento. De súbito resulta posible que haya “otros”, que nosotros mismos seamos un “otro” entre “otros”. Habiendo desaparecido todo significado y todo objetivo, se hace posible deambular entre civilizaciones como si fueran vestigios y ruinas. El conjunto de la humanidad se convierte en un museo imaginario”* (Habermas, Baudrillard, Said, Jameson y otros, 1983, p.94). La pluralidad es considerada por Owens como una condición posmoderna; el pluralismo nos reduce a ser otros entre otros, y lo que está en juego entonces no es solo la hegemonía de la cultura occidental, sino nuestra identidad cultural, nuestro sentido de pertenencia a una cultura.

Otro aspecto al que se refiere Owens es el referente a la obra de arte; en el período moderno la autoridad y aspiración de una obra de arte a representar una visión auténtica del mundo, residía en la universalidad de la estética moderna atribuida a las formas utilizadas para la representación visual. La obra de arte posmoderna aunque cumple también con esta exigencia de representación, por sobre todo la socava, de ahí su impulso característico deconstructivo.

Sin embargo, el posmodernismo no representa una teoría unificada y coherente *“sino un conjunto de perspectivas que abarcan una diversidad de campos intelectuales, políticos, estéticos y epistemológicos”* (Da Silva, 2001, p.135). En lo político, el posmodernismo toma como referencia una transición entre la modernidad, iniciada en el Renacimiento y consolidada en la Ilustración, y la posmodernidad iniciada en algún punto de la mitad del siglo XX. En términos estéticos, el posmodernismo se define respecto al movimiento modernista iniciado a mediados del siglo XIX que reacciona frente a las reglas del clasicismo en las artes y en la

literatura, cuestiona las nociones de pureza, abstracción y funcionalidad. Desde lo epistemológico, el posmodernismo cuestiona los principios del pensamiento social y político, establecidos y desarrollados en la Ilustración.

Es así, posicionada en la posmodernidad de resistencia, como construyo las bases de la intervención pedagógica de artes visuales “Problematización de Campañas Medioambientales”, y elaboro el trabajo de tesis que a continuación expongo. Mi punto de partida es revisar las concepciones de cultura de la actualidad y profundizar en las relaciones entre cultura y arte, cultura y educación, e investigar cómo la educación artística aborda la problemática de las relaciones culturales que se suscitan en la actualidad.

B. Cultura y Sociedad.

El concepto de cultura tiene múltiples definiciones que utilizamos para referirnos a distintas cosas. Por ejemplo, en su uso más cotidiano cultura apuntaría hacia todas las manifestaciones artísticas como el teatro, el cine, la literatura, las artes visuales, la danza, entre otras. Y una persona tendría cultura si tiene amplios conocimientos en estas manifestaciones creativas.

También utilizamos el concepto de cultura para hablar de costumbres y creencias que comparte un determinado grupo de personas o pueblo, por ejemplo: la religión, el idioma o lengua, modos de alimentación, vestimenta, ritos, por ejemplo. La Cultura es un *“conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”*¹

La antropología ha hecho grandes aportes a la comprensión del concepto de cultura, ha posibilitado el estudio de las diferentes culturas y el análisis profundo del comportamiento humano más allá de la sola cultura material. Desde una perspectiva histórica, la discusión en torno a este concepto también ha posibilitado el diálogo con otras ramas del conocimiento, pues no se puede hablar exclusivamente de cultura desde la antropología, sin tener en cuenta factores fundamentales de la economía, la sociología, la psicología, la filosofía, entre muchas otras que le han aportado elementos de análisis para sus diversas definiciones.

La cultura vista por distintos autores.

El antropólogo inglés Edward Tylor, cuya obra más conocida es *“La civilización primitiva”* (1871), estudió con rigurosidad el concepto de

¹ Definición RAE.

² *Material de cátedra. Didáctica. Profesora Pilar Díez del Corral. UAHC. 2011*

³ Concepto de Gilbert Ryle acuñado a finales de la década de 1940 e incorporado al mundo de la

cultura. La definía como una totalidad compleja que incluye el conocimiento, las creencias, el derecho, el arte, la moral, las costumbres y todo hábito adquirido por el hombre perteneciente a la sociedad. *“Según el etnógrafo, el arco y la flecha es una especie, la costumbre de aplastar el cráneo a los niños es una especie, la práctica de reconocer los números por decenas es una especie. La distribución geográfica de estas cosas y su transmisión de una región a otra deben estudiarse como el naturalista estudia la geografía de sus especies botánicas y zoológicas. Así como ciertas plantas y animales son peculiares de determinados distritos, sucede lo mismo con instrumentos como el boomerang australiano, el palo y la ranura polinesia de encender el fuego, los arcos pequeños y las flechas que se usan como lancetas en las tribus del istmo de Panamá al igual que muchos mitos, artes y costumbres que se encuentran aislados en zonas concretas. Como el inventario de todas las especies de plantas y animales representa la flora y la fauna, del mismo modo los artículos de la vida general de un pueblo representa ese conjunto que llamamos cultura”.* (Khan, 1975, p.15). El antropólogo expuso que los sistemas de comportamiento y de pensamiento humano no son aleatorios. Por el contrario, obedecen a leyes naturales y pueden estudiarse científicamente. La definición de Tylor se centra en las creencias y el comportamiento que la gente adquiere, no a través de la herencia biológica sino por desarrollarse en una sociedad concreta donde se hallan expuestos a una tradición cultural específica.

Para Franz Boas, fundador de una corriente de la antropología norteamericana denominada particularismo -que se caracteriza por el rechazo de las generalizaciones evolucionistas-, la cultura es *“...la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la cultura de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos simples aspectos de la vida no constituyen, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos nos son independientes, poseen una estructura.”* (Reynoso, 2004, p.4). Boas se refiere a esa estructura como la que hace que cada cultura sea única e irrepetible. Uno de sus aportes fue la inserción del concepto de *relativismo cultural*, según el cual los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en su valoración, de manera que cualquier juicio acerca de los mismos solo pueden realizarse en su propio contexto, mientras que las diferencias entre ellas son el producto de los condicionamientos geográficos e históricos.

Leslie White, antropólogo norteamericano, desarrolló un concepto de cultura influenciado fuertemente por la teoría económica marxista y la teoría evolucionista. Incorporó un nuevo término que denominó *culturology*, porque creyó que las culturas no podían explicarse en términos de psicología, biología o sociología. Por *culturology* entendía

el campo de la ciencia que interpreta el orden de los fenómenos en los diversos períodos de la cultura. *“La cultura es una organización de fenómenos -actos (pautas de conducta), objetos (herramientas; cosas hechas con herramientas), ideas (creencias y conocimientos), y sentimientos (actitudes, valores)- que depende del uso de símbolos. La cultura comenzó cuando apareció el hombre como primate articulado que usaba símbolos. En virtud de su carácter simbólico, cuya expresión más importante es el lenguaje articulado, la cultura es transmitida fácil y rápidamente de uno a otro organismo humano...fluye a través de los tiempos de generación en generación y se expande lateralmente de uno a otro pueblo. El proceso cultural es también acumulativo; de tiempo en tiempo entran en la corriente nuevos elementos que acrecientan el caudal. El proceso cultural es progresivo en el sentido que avanza hacia un mayor control de las fuerzas de la naturaleza, hacia una mayor seguridad para la vida del hombre. La cultura es, en consecuencia, un proceso simbólico, continuo, acumulativo y progresivo.”* (Reynoso, 2004, p.6).

En *“La Interpretación de las culturas”* (1973), el antropólogo Clifford Geertz nos entrega otro concepto de cultura. Define la cultura como una trama de significaciones; pero más que la definición, lo que él propone es una forma diferente de ver las cosas, de observar las realidades. Plantea como la etnografía debe ser una descripción densa, que permita el análisis de la cultura, no como una ciencia experimental, sino como una ciencia que permita la interpretación en la búsqueda de significaciones. *“El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre, y que el análisis de esa cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* (Geertz, 2003, p.20).

Estas cuatro ideas sobre cultura que aquí resumo, dan cuenta de la evolución que el concepto ha tenido a lo largo de los años, concretamente desde 1871 con Tylor, hasta 1973 con Geertz. Este último autor es una suerte de norte, al momento de comprender el concepto de cultura hoy, en el mundo contemporáneo.

La cultura en el mundo contemporáneo.

Desde la perspectiva de Carlos Reynoso, antropólogo argentino, el concepto de cultura involucra una multiplicidad de significados que abarcan desde aquellas expresiones que utiliza el sentido común hasta las definiciones dadas por los antropólogos. Dentro de las significaciones más técnicas, las que se supone elabora la antropología, no existe unanimidad y algunas son contradictorias entre sí.

Reynoso postula que la sociedad moderna, globalizada, está dividida

en clases sociales que pueden ser caracterizadas por su acceso a los medios de producción. *“Hoy día se vislumbra un patrón particular que se expande cada vez más y que se consolida como dominante en todo el mundo. Este paradigma, sucintamente caracterizado como la consagración de la propiedad privada, es decir donde no existen restricciones al acceso a la propiedad más que los de capital, mayoría de edad y cordura legalmente certificada, es muy nuevo en la historia de la humanidad... Una denominación común de este sistema es la de “Capitalista”. Por primera vez en la historia de la humanidad, está disponible para su venta cualquier clase de objeto e inclusive se torna mayoritaria la venta de la fuerza de trabajo; es decir de las horas consumidas por los hombres en el trabajo. Esquemáticamente puede decirse que hay dos clases de propietarios dentro del sistema capitalista: los propietarios de los medios de producción y los propietarios de su fuerza de trabajo.”* (Reynoso, 2007, p.17). Un aspecto fundamental en el sistema capitalista es el de dominación, y no únicamente desde una perspectiva económica, de dominación de los dueños de los medios de producción por sobre los dueños de los medios de trabajo, sino que una dominación basada en aspectos ideológicos y morales, culturales.

Por otro lado, en la actualidad, son propios los procesos socioculturales en que las estructuras o prácticas culturales se combinan para generar nuevas estructuras, a este proceso el antropólogo argentino Nestor García Canclini le denomina: hibridación. *“...entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A su vez, cabe aclarar que las estructuras llamadas discretas fueron resultado de hibridaciones, por lo cual no pueden ser consideradas fuentes puras.”* (García Canclini, 2001, p.14). Sobre esto, Reynoso postula que la posibilidad de intercambiar elementos culturales es parte central de la propia definición de cultura. Pero que este intercambio no necesariamente se realiza en forma igualitaria y consensuada. Los medios de comunicación de masas serían el vehículo cultural de una potencia nunca vista en la historia de la humanidad. Estos medios concentran el poder en función de la audiencia que alcanzan y quienes publicitan en ellos también poseen mucha riqueza económica. *“Por allí -por los medios de comunicación de masas- transita una gran parte del acervo cultural de nuestras sociedades, en donde conviven los intereses más espurios con los actos más nobles, está en nosotros buscar las diferencias.”* (Reynoso, 2007, p.20).

Identidad cultural.

Siempre acompañando al concepto de cultura se encuentra el de identidad cultural, el que se entiende como la forma que tiene una persona de sentirse a sí misma como miembro de un grupo, con el que en principio, comparten creencias, costumbres, valores, y en definitiva una visión del mundo. *“La identidad cultural se convierte en una*

construcción social de sí misma: la conciencia de pertenencia al grupo es aprendida culturalmente. Para Clifford (1995) la cultura es una ficción colectiva que está en la base de la identidad y la libertad individuales. (Pichardo, 2003, p.24).

A esta identidad cultural se incorporan tres aspectos: la valoración de sí mismo como miembro de un grupo, pues el pertenecer significaría prestigio, poder o por el contrario, podría significar desprestigio y sumisión; incluye todo aquello que hace a los miembros de un grupo diferente a otro; e incorpora también la voluntad de los miembros de diferenciarse.

La cultura como instrumento de dominación y el fenómeno de transculturalidad.

“...a través de la antropología social el concepto de cultura ha llevado en muchos casos a una serie de ilusiones que no son ciertas:

*-que las culturas son homogéneas,
-que el mundo se divide en regiones atomistas o pueblos,
-que estos pueblos son tradicionales e inmutables.”.* (Pichardo, 2003, p.49).

Existen dos visiones sobre la cultura que están muy presentes en las primeras corrientes antropológicas, estas son el esencialismo y sustancialismo. Ellas consideran que los miembros de un determinado grupo están unidos de forma esencial a ese grupo porque comparten una misma lengua, mismo territorio o bien, un mismo fenotipo. El esencialismo considera la cultura como homogénea, en donde los rasgos aprendidos se transmiten de generación en generación y todos quienes forman parte del grupo deben aceptarlos si quieren ser considerados miembros del mismo. El constructivismo es una reacción al esencialismo, este no cree en la cultura como algo inherente, sino que se adquiere mediante la socialización.

La construcción social de pertenecer a un grupo determinado viene dado por las élites para mantener sus relaciones de poder, uno de los riesgos del esencialismo es que suelen favorecer a estas élites y estos grupos están en disposición de decir lo que es o no la cultura. Como respuesta a esto se genera una contracultura, *“...al ser los elementos culturales una expresión de relaciones de poder, al interior de cada grupo se dan también subgrupos o individuos que no aceptan o rechazan los supuestos implícitos en sus culturas, es lo que llamamos lo contracultural, estableciéndose grupos y culturas subalternas.”* (Pichardo, 2003, p.52).

Como cita Pichardo en *“Reflexiones en torno a la cultura”* (2003) la defensa de una identidad cultural entendida desde una visión esencialista, estática y homogénea producirá segregación de todos aquellos grupos culturales que la pongan en cuestión. Esto permitirá analizar el acceso desigual a los recursos materiales y simbólicos de una determinada concepción cultural desde las relaciones de poder

que se den en el grupo, “¿Quién produce esas concepciones culturales? ¿Quién las refuerza? ¿Quién las contesta? ¿Por qué? ¿A quién benefician? ¿A quienes perjudican? ¿Cómo? ¿Qué sistemas de jerarquización, estratificación o redistribución están sosteniendo? ¿Quién tiene interés en que una determinada forma hegemónica de cultura sea la que se presenta como auténtica y genuina cultura de ese pueblo?” (Pichardo, 2003, p.52). En relación al concepto de contracultural, el autor sostiene que de ello se desprende otro concepto: la subcultura. Este término expresa la variedad al interior de cada grupo cultural, es en otras palabras un pequeño subgrupo que siendo parte de otro más amplio ha matizado en algunos aspectos. Así es como cada persona podría ser parte de varios grupos subculturales al mismo tiempo, o incluso dice Pichardo “...estar a caballo entre dos o más culturas, generándose en consecuencia fenómenos de transculturalidad. El transnacionalismo, un término que se refiere a “la fluidez con las que ideas, objetos, capital y personas que se mueven ahora a través de las fronteras y los límites” (Blash et. Al, 1994:27), facilita la existencia de estas experiencias transculturales” (Pichardo, 2003, p.54).

La reflexión en torno a lo que se ha expuesto aquí, es que la cultura sin duda tiene la característica fundamental de ser, o de poder verse, como un instrumento de dominación y en donde se suceden: la subversión de grupos de minorías, la subversión del grupo de la mayoría dominada, y en donde surgen grupos de subculturas. Los miembros de un grupo cultural transitarán por las subculturas propiciando el intercambio cultural y los fenómenos de transculturalidad, interculturalidad y multiculturalidad.

Multiculturalismo.

El multiculturalismo es una corriente que surge como reacción al modelo asimilacionista, entendido éste por el proceso a través del cual un grupo o persona se incorpora a otra cultura adoptando su lengua, normas, valores, y otros aspectos. Cabe señalar que el asimilacionismo es una propuesta sociopolítica que propugna la incorporación a la cultura dominante por parte del resto de los grupos culturales existentes. (Pichardo, 2003, p.63). Por el contrario, el multiculturalismo es un modelo de políticas públicas y/o un pensamiento social que apuesta por la diversidad cultural, pone el énfasis en las diferencias y utiliza todos los medios para protegerla, sus principios son el respeto y la asunción de todas las culturas, el derecho a la diferencia y la igualdad de oportunidades. Hay que distinguir entre los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo; el primero se refiere al reflejo de una sociedad culturalmente diversa y puede darse por el hecho de haber más de un grupo cultural además de la cultura dominante. Y multiculturalismo se refiere a la acción política de reivindicar grupos culturales minoritarios, como por ejemplo las minorías étnicas.

Esta propuesta sociopolítica de diversidad cultural no se puede aplicar

con facilidad en los países; en América Latina por ejemplo, es común que domine la posición etnocentrista y aunque se reconozca la existencia de grupos culturales étnicos, se les sigue considerando inferiores y no se conciben políticas públicas a favor de que se mantengan sus tradiciones y valores culturales al mismo tiempo que se comparten los de la cultura dominante. Si por el contrario, los países respetaran las diferentes culturas, las instituciones y políticas públicas deberían adecuarse al contexto multicultural en la educación, en salud y en todos los aspectos de la vida en sociedad en donde se pueda aplicar el derecho a la diferencia y, en consecuencia, defender la diversidad cultural.

Dos críticas a este modelo: Primero, y solo en el caso de algunos países, se permite a un grupo mantener su propia cultura e identidad cultural siempre y cuando se sume al mismo tiempo a la cultura dominante. Y segundo, éste modelo defiende el multiculturalismo que vuelve esencialistas las culturas, como si cada una de ellas fuese única, homogénea y uniforme. (Pichardo, 2003, p.69). Un verdadero multiculturalismo pasaría por poner a todos los grupos culturales en el mismo nivel de interrelaciones, considerar que las culturas cambian y se encuentran unas con otras, que los sujetos no pertenecen a un único sistema cultural, pueden transitar entre uno y otro, y además cada sujeto vive su propia cultura de forma diferente.

Interculturalismo.

Sin duda, la interculturalidad no podría existir sin el multiculturalismo, pues el concepto de interculturalidad designa la dinámica de las relaciones en un contexto de diversidad cultural, o sea de multiculturalidad. La interculturalidad es una propuesta en la que se considera que las sociedades están todas interconectadas y se influyen unas con otras generando cambios constantes, esta propuesta apuesta por generar y potenciar los espacios de encuentro.

El interculturalismo propone conocer y entender todos los aspectos de la otra cultura, y en esta relación de dar y recibir, compartir puntos de vista, enfrentar y superar conflictos, aprender unos de otros, y en definitiva convivir manteniendo diferencias y compartiendo lo que exista en común. Las relaciones entre dos culturas no deben ser necesariamente conflictivas, y si de alguna forma lo fuera, no debe verse el conflicto como algo negativo, podría este utilizarse para permitir que ambas culturas crezcan en un contexto democrático de valoración mutua. (Pichardo, 2003, p.70).

En este sentido, las políticas basadas en el interculturalismo deberían promover los espacios para interactuar con otras culturas para conocer sus cosmovisiones, valores y creencias, compartir apreciaciones de una cultura sobre la otra, dialogar, debatir, criticar sobre los sistemas culturales y por sobre todo potenciar el compartir valores comunes.

Estos espacios deberían ser promovidos tanto por la sociedad civil, como por el Estado, quien debería dar un trato igualitario a todos los ciudadanos, que en un contexto democrático no debería ser una dificultad.

En *“Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo”* de José Ignacio Pichardo, se enumeran algunos aspectos que se deben considerar para construir la interculturalidad:

- Estar convencidos de la existencia de vínculos, valores y puntos en común entre diferentes culturas.
- Las culturas se necesitan unas de otras y son interdependientes, ya que se desarrollan en la interacción y el cambio.
- Potenciar el interés por culturas ajenas y aprender a vivir en culturas diferentes.
- Examinar críticamente los valores y antivalores de nuestra propia cultura (a esto nos puede ayudar el interaccionar con otras).
- Buscar los puntos de convergencia e intereses comunes que pueden construir unidad en la diversidad.
- Tener voluntad y disposición para aprender de las otras personas y grupos culturales.
- Prevenir los conflictos entre miembros de diferentes grupos culturales y, si surgen, poner los medios para resolverlos.
- Superar el etnocentrismo, dialogando y discutiendo los rasgos culturales que nos interesen o afecten.
- Fomentar el respeto y la tolerancia hacia los demás, sin confundir el respeto con la diferencia por el otro.
- Luchar contra la discriminación cultural, racial, étnica, de género, económica o de cualquier otro tipo.

Comparaciones entre los postulados del modelo Multicultural y el modelo Intercultural.

Básicamente el modelo multicultural pone el énfasis en la diferencia pero sin perder de vista la igualdad; mientras que el modelo intercultural pone énfasis en la igualdad sin perder de vista la diferencia.

Cuadro comparativo.

Cuadro N°1

Multiculturalismo	Interculturalidad
-Sin perder de vista la igualdad, enfatiza la diferencia, esta muy sensibilizado con lo diferente que es la gente.	-Sin perder de vista la diferencia, se sitúa en la convergencia.
-Es estática, mantiene las culturas.	-Apuesta por el cambio cultural, que

-Interrelaciones solo entre iguales.	se mantengan las tradiciones que los pueblos quieran mantener y cambien las que se quieren cambiar.
-Énfasis en conocer lo propio.	-Interrelaciones entre iguales y diferentes.
-Coexistencia.	-Énfasis en conocer lo del otro.
-Evita el conflicto.	-Convivencia.
-Apuesta por el diálogo entre culturas.	-No evita el conflicto, sino que intenta regularlo. Entiende el conflicto como algo positivo: hablar, escuchar, negociar...
-Tolerancia.	-Apuesta por el diálogo y el debate entre culturas de igual a igual.
	-Respeto activo.

(Pichardo, 2003, p.74).

C. Educación y Cultura. Fundamentación Pedagógica.

“La evolución de la educación ha ido siempre unida a la evolución de la sociedad misma.” (Aubert, 2004, p.29).

Teorías de educación y currículum tradicionales.

Hay antecedentes en la historia de la educación moderna (occidental) y tendencias del currículum, que se deben revisar antes de profundizar en las posiciones de la educación frente a las distintas relaciones culturales de la actualidad.

En 1918, Franklin Bobbit escribió *“The Curriculum”*, en un momento crucial en la sociedad estadounidense, en donde las fuerzas económicas, culturales y políticas quería moldear los objetivos de la educación según sus visiones, que por lo general eran totalmente opuestas. *“¿Cuáles serían los objetivos de la educación escolarizada: formar un trabajador especializado o proporcionar una educación general, académica, para la población?...¿Qué es lo que se debe enseñar: las habilidades básicas de escribir, leer y contar; las disciplinas académicas humanistas; las disciplinas científicas; las habilidades prácticas necesarias para las distintas ocupaciones laborales?...Las respuestas de Bobbit eran claramente conservadoras, aunque su intervención buscarse transformar radicalmente el sistema educativo, Bobbit proponía que la escuela funcionara de la misma forma que una empresa comercial o industrial”* (Da Silva, 2001, p.25).

Este modelo de educación estaba orientado a la economía y perseguía desarrollar en los estudiantes las competencias profesionales necesarias para enfrentarse al mundo laboral; desde la perspectiva del autor, el modelo debía ser capaz de especificar qué resultados pretendía obtener, y debía establecer métodos por los cuales obtener dichos resultados, además de formas de medición para saber con precisión si se habían alcanzado o no los objetivos. Este modelo tecnocrático de educación tuvo lugar en una sociedad que buscaba por sobre todo el desarrollo económico e ir a la cabeza de las nuevas tecnologías.

El modelo de currículum de Bobbit se consolidó en 1949, cuando Ralph Tyler publica *“Principios básicos del currículum”*, en donde a pesar de admitir la filosofía y la sociedad como posibles fuentes de objetivos para el currículum, centraba su modelo en cuestiones de organización y desarrollo, e insistía en la afirmación de que los objetivos deben ser claramente definidos y establecidos. *“La organización y el desarrollo del currículum deben responder, según Tyler, cuatro preguntas básicas: 1. ¿Qué objetivos educativos debe alcanzar la escuela?; 2. Qué experiencias educativas pueden tener posibilidades de que alcancen esos propósitos?; 3. ¿Cómo organizar eficientemente esas experiencias educativas?; 4. ¿Cómo podemos tener la certeza de que esos objetivos se alcanzan?”* (Da Silva, 2001, p.28).

Esta tendencia tecnicista en la educación estadounidense, tuvo que competir con otros modelos más progresistas, como por ejemplo la liderada por John Dewey, quién muy por el contrario de Bobbit y Tyler, se preocupaba por construir la democracia, en vez de una economía. En su enfoque creía importante considerar los intereses y experiencias de los niños y jóvenes, pues la educación no era tanto una preparación para la vida laboral adulta, sino un espacio de vivencia y práctica de los principios democráticos. (Da Silva, 2001, p.26).

Las décadas de los sesenta y setenta fueron años de grandes agitaciones y transformaciones sociales en todo el mundo: protestas estudiantiles en Francia, protestas en contra la guerra de Vietnam, movimientos feministas, la liberación sexual, entre muchos otros movimientos sociales y culturales que se suscitaron en dichos años. Junto con esto, se renovó la teoría educativa, teoría que socavó la teoría tradicional de la modernidad, desarrollada, por ejemplo, por Tyler. Esta nueva teoría crítica comienza por cuestionar los presupuestos del orden social existente, *“Las teorías críticas son teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical”* (Da Silva, 2001, p.34).

Teorías de educación y currículum críticas.

“La dinámica de la sociedad capitalista gira en torno a la dominación de clase, a la dominación de los que tienen la propiedad de los recursos materiales sobre aquellos que poseen tan solo su fuerza de

trabajo. Esta característica de la organización de la economía en la sociedad capitalista afecta a todo lo que ocurre en las otras esferas sociales, como la educación y la cultura.” (Da Silva, 2001, p.53).

En 1986 el crítico Michael Apple escribe “*Educación y Poder*”, libro en el que desarrolla un pensamiento que tiene como punto de partida los elementos centrales de la crítica marxista de la sociedad. Afirma que existe una relación estructural entre economía y educación, entre economía y cultura, con esto quiere decir que existe una clara conexión entre la forma en que se organiza la economía y la forma en que se organiza el currículum en educación. Esta preocupación llevó a Apple a recurrir al concepto de hegemonía; el concepto de hegemonía le permitió ver el campo social como un campo conflictivo donde los grupos dominantes se ven obligados a hacer un esfuerzo permanente de convencimiento ideológico para mantener su dominación, es a través de este esfuerzo de convencimiento que la dominación económica se transforma en hegemonía cultural.

Para Apple la educación, específicamente el currículum, encarna un conocimiento particular, cuya selección es el resultado de un proceso que refleja los intereses de las clases y grupos dominantes (Da Silva, 2001, p.54 y 55).

Otro autor norteamericano que contribuyó a desarrollar una teorización crítica y posmoderna sobre el currículum fue Henry Giroux, quién atacó la racionalidad técnica y utilitaria, así como el positivismo de las perspectivas dominantes del currículum. Giroux criticó la omisión del carácter social e histórico del conocimiento de las teorías tradicionales del currículo, pues contribuían a la reproducción de las desigualdades e injusticias sociales. Y fue en el concepto de resistencia que buscó las bases para desarrollar una teorización crítica de la pedagogía y el currículum.

En la posmodernidad “se rechazan las grandes narrativas y las tradiciones del conocimiento basados en principios básicos... Las certezas epistémicas y los límites fijados del conocimiento académico han sido sustituidos por un rechazo a la totalidad...Las distinciones rígidas entre cultura alta y baja han sido rechazadas ante la insistencia actual de que los objetos propios de estudio son los productos de la llamada cultura de masas, cultura popular, y las formas de arte folclórico.” (Giroux, 1997, p.99).

Para Giroux el situarse en la posmodernidad implica para el educador comprender una serie de discursos basados en la cultura de masas de la globalización, no significa esto rechazar el pensamiento positivista de la modernidad, bajo su perspectiva, el pensamiento posmoderno en la escuela, puede ser útil cuando aporte elementos para un discurso de oposición para entender y responder al cambio cultural que afecta a los jóvenes hoy; además cree en que una posición posmoderna de resistencia es un medio de ayuda para los educadores, para llevar a

cambiar las condiciones de producción de conocimiento en este contexto de nuevas tecnologías y medios de comunicación electrónicos.

Giroux ve la pedagogía y el currículum a través de la noción de *política cultural*. *“El currículum implica la construcción de significados y valores culturales. El currículum no está simplemente involucrado con la transmisión de hechos y conocimientos objetivos. El currículum es un espacio donde se producen y crean significados sociales. Estos significados, sin embargo, no se sitúan simplemente al nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a las relaciones sociales de poder y desigualdad. Son significados en disputa, significados que son impuestos, pero también puesto en cuestión. En la visión de Giroux, hay poca diferencia entre, por un lado, el campo de la pedagogía y el currículum y, por el otro, el campo de la cultura. Lo que esta en juego en ambos es una política cultural”* (Da Silva, 2001, p.67).

Teorías de educación y currículum poscríticas.

“Se ha vuelto lugar común destacar la diversidad de las formas culturales del mundo contemporáneo.” (Da Silva, 2001, p.103). Tadeu da Silva señala como paradójico el hecho que conviva dicha diversidad cultural con fenómenos de homogeneización cultural; al mismo tiempo que se hacen visibles las manifestaciones y expresiones culturales de los grupos dominados se observa el predominio de formas culturales producidas y vehiculizadas por los medios de comunicación de masas. En este contexto , el llamado multiculturalismo, entendido como un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados para conseguir que sus formas culturales sean reconocidas y representadas en la cultura nacional dominante, puede ser visto como una solución para las problemáticas que la presencia de los grupos raciales y étnicos plantea para la cultura nacional dominante.

Cabe señalar que existen distintas visiones del multiculturalismo: humanista y crítica, y cada uno de ellos diverge en algunos puntos de cómo debe ser el currículum en educación. La perspectiva humanista pone el acento en un currículum multiculturalista basado en las ideas de la tolerancia, respeto y convivencia armónica entre las culturas. En la perspectiva crítica, en cambio, esas nociones dejarían intactas las relaciones de poder que están en la base de la producción de la diferencia. Por ejemplo: La idea de tolerancia implica también una cierta superioridad por parte de quien demuestra tolerancia. La noción de respeto, implica un cierto esencialismo cultural, por el cual las diferencias culturales son vistas como fijas y establecidas, quedando tan solo respetarlas.

Un currículum multicultural crítico, no se limitaría a enseñar la tolerancia y el respeto, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de desigualdad producen las diferencias,

pues la diferencia más que ser tolerada es puesta permanentemente en cuestión.

Tanto el multiculturalismo como la teoría crítica del currículum, pone en juicio y se preocupa del cuerpo de conocimiento que debe tener el currículum en educación. Ambos se preguntan *¿Qué es lo que cuenta como conocimiento?* (Da Silva, 2001, p.89).

Estudios Culturales y Currículum.

“Lo cultural se vuelve pedagógico y lo pedagógico se vuelve cultural” (Da Silva, 2001, p.174).

Los Estudios Culturales nacen en Gran Bretaña, es un campo de teorización e investigación que tiene su origen en el cuestionamiento del concepto de cultura dominante en la literatura británica y las artes en general; la cultura se identificaba estrictamente con las *grandes obras*. *“En esta visión burguesa y elitista la cultura era el privilegio de un grupo restringido de personas: había una incompatibilidad fundamental entre cultura y democracia”* (Da Silva, 2001, p.163).

Para los estudios culturales la cultura debía entenderse como el modo de vida global de una sociedad y como la experiencia vivida de cualquier grupo humano. En este sentido, no habría ninguna diferencia entre las grandes obras y las manifestaciones de las culturas de masas, también conocida como *cultura popular*.

Los esfuerzos iniciales del Centro de Estudios Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, cuna de los estudios culturales, se concentraba en el estudio de las formas culturales urbanas, de las llamadas subculturas. Las investigaciones y teorizaciones también se preocupaban por el papel de los medios, en la formación del consenso y del conformismo político.

Aunque los estudios culturales se diversifican y los adoptan distintas perspectivas (como el marxismo y el posestructuralismo) en diversos sitios del mundo, se podría decir que dichos estudios se centran en el análisis de la cultura, y que conciben esta cultura como un campo de lucha en torno de la significación social. La cultura es un campo de producción de significados en el cual los distintos grupos sociales, situados en diferentes posiciones de poder, luchan por imponer sus significados en la sociedad. En esta concepción de cultura como campo de significados, lo principal es la identidad cultural y social de los diferentes grupos. *“La cultura es un juego de poder. Los estudios culturales son particularmente sensibles a las relaciones de poder que definen el campo cultural. En una definición sintética, podría decirse que los estudios culturales se preocupan por cuestiones relativas a la conexión entre cultura, significación, identidad y poder”* (Da Silva, 2001, p.167).

Ahora, ¿qué implicancias tienen los estudios culturales en el currículum? Los estudios culturales permiten concebir al currículum como un campo de lucha en torno a la identidad y la significación. Permiten ver el currículum y el conocimiento como campos culturales en donde los diferentes grupos sociales intentan establecer su hegemonía. En esta perspectiva, el currículum como toda construcción social no puede comprenderse sin un análisis sobre las relaciones de poder que hicieron que el currículum incluya un tipo determinado de conocimiento y no otro.

Los estudios culturales, también permiten describir las diversas formas de conocimientos alojadas en el currículum como resultado de un proceso de construcción social. En esta visión el conocimiento no es una revelación de la realidad, sino el resultado de un proceso de creación e interpretación social. *“Una ventaja de una concepción del currículum inspirada en los estudios culturales es que las diversas formas de conocimiento son, en cierta forma, equiparables. Así como no hay una separación estricta entre, por un lado, las ciencias naturales, y por otro, las ciencias sociales y las artes, tampoco hay una separación rígida entre el conocimiento tradicionalmente considerado escolar y el conocimiento cotidiano de las personas implicadas en el currículum. Al ver todo el conocimiento como un objeto cultural, una concepción del currículum inspirada en los estudios culturales equipararía, en cierto modo, el conocimiento propiamente escolar con, por ejemplo, el conocimiento explícito o implícitamente transmitidos a través de los anuncios publicitarios. Desde el punto de vista de los estudios culturales, ambos expresan significado social y culturalmente construidos, ambos buscan influir en las personas y modificarla, ambos están involucrados en complejas relaciones de poder. En otras palabras ambos tipos de conocimientos están implicados en una economía del afecto que busca producir cierto tipo de subjetividad e identidad social.”* (Da Silva, 2001, p.169 y 170).

Los estudios culturales analizan procesos culturales como películas, libros, ciencias, artes visuales, música, publicidad, exposiciones en los museos, y otras expresiones. Al considerarlos todos como procesos culturales se efectúa una especie de equivalencia entre estas diferentes formas culturales. Si el concepto de cultura permite equiparar la educación a otras actividades culturales, *“el concepto de pedagogía permite que se realice la operación inversa. Al igual que la educación, las otras actividades culturales también son pedagógicas, también tienen una pedagogía, también enseñan alguna cosa. Tanto la educación como la cultura en general están implicadas en procesos de transformación de identidad y de la subjetividad.”* (Da Silva, 2001, p.174).

Así la pedagogía es vista como una forma cultural, desde esta perspectiva los procesos escolares son comparables a los procesos de sistemas culturales extraescolares, como las campañas publicitarias,

los programas de televisión ó las exposiciones en los museos, solo por nombrar algunas.

La influencia de los estudios culturales, así como también del posmodernismo, en la elaboración de las políticas del currículum y el la aplicación cotidiana de este en el aula es mínima. La concepción del currículum en la idea de los estudios culturales disputa con las concepciones filosóficas sobre el conocimiento dominante en la educación, en donde éste es un objeto pre-existente y la tarea u objetivo de la educación es únicamente revelarlo.

Los aspectos de la modernidad que aún existen en la educación y currículum, más aun, los que lo dominan, tienen que ver con dos aspectos fundamentales y de los que Paulo Freire se refiere como *educación bancaria*, ésta es: la concepción de hombre como un ser pasivo que se debe ajustar a una sociedad establecida y con el ignorar en los currículos las diferencias de raza, género y cultura, solo por nombrar algunas. *“La educación bancaria parte de unos supuestos falsos según los cuales se niega, en los procesos de adquisición del conocimiento la búsqueda personal...”* (Palacios, 1989, p.540). La educación bancaria concibe al sujeto como un banco en donde se depositan los conocimientos y su objetivo no es más que la domesticación social. Esta educación no se preocupa por el dialogo, al contrario, perpetúa una situación de opresión. Freire plantea para ello una *educación problematizadora* *“...para la liberación del oprimido, para su batalla por la transformación de la realidad”* (Palacios, 1989, p.545).

En un mundo social y cultural, en el cual la característica mas sobresaliente es la incertidumbre, es de esperar que la idea de los estudios culturales y el posmodernismo estético pueda encontrar un lugar en el currículum.

Pedagogía y Posmodernidad.

Para los educadores, entender los procesos que se suscitan en la posmodernidad sirve para que se instalen en un discurso donde se sepa que la construcción de la identidad es cambiante, que constantemente se renueva a través de los flujos e intercambios económicos, sociales y culturales. *“Es útil para los educadores comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en las culturas mediadas electrónicamente y como están produciendo una nueva generación de jóvenes que viven entre las fronteras de un mundo moderno de certeza y orden, basado en la cultura occidental y en sus tecnologías de la comunicación, y en un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales.”* (Giroux, 1997, p.102).

Existen condiciones cambiantes, de indeterminación e hibridez que la escuela debe dejar de ignorar y enfrentar. En el caso de Chile, un proceso importante de hibridez se dio lugar -sin querer desconocer procesos anteriores entre pueblos indígenas- desde que en siglos pasados colonizadores europeos se mezclaron, en una relación de poder, con los pueblos originarios. Desde esta perspectiva nuestra identidad nacional no puede ser considerada pura de ninguna manera, menos hoy, donde existen nuevos procesos de hibridez por la inmigración creciente y por una cultura de masas basada en discursos múltiples y en la diferencia. Siendo este el escenario, una pedagogía posmoderna debería redefinir su relación con las formas modernas de cultura y abrir espacios en los que los estudiantes puedan experimentar, leer textos diversos y ser productores culturales y críticos de los múltiples discursos que coexisten. *“El discurso posmoderno pluraliza el significado de la cultura, mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos de poder. Precisamente en esta interacción dialéctica entre diferencia y poder es donde un postmoderno y un moderno se informan uno al otro en vez de anularse.”* (Giroux, 1997, p.106).

Una pedagogía que se sitúe en la posmodernidad, debe sensibilizar el modo en que los educadores y estudiantes negocian significados, textos e identidades; si eso sucede se podría re-imaginar la escuela como una gran esfera pública, en donde se produzcan nuevas formas de comunidad democráticas. Finalmente el asumirse viviendo con pie en la modernidad, debe ir más allá del mero hecho de acoger las nuevas tecnologías comunicacionales, debe ésta ofrecer experiencias a los estudiantes que les permitan ir dirigiendo críticamente la construcción de sus propias subjetividades, de su conocimiento.

“Como instituciones básicamente modernas, las escuelas públicas tienen gran relevancia en las tecnologías morales, políticas y sociales que legitiman una duradera fe en la tradición cartesiana de la racionalidad, el progreso y la historia. Las consecuencias son bien conocidas. El conocimiento y la autoridad en los currículos escolares están organizados no para eliminar las diferencias sino para regularlas mediante divisiones de trabajo social y cultural. Las diferencias de clase, raza y género son ignoradas en los currículos escolares o subordinadas a los imperativos de la historia y la cultura que son lineales y uniformes.” (Giroux, 1997, p.108).

D. Arte y Cultura. Fundamentación Disciplinar.

El arte también se vio afectado por este debate entre la modernidad y lo posmoderno. Desde la perspectiva de Efland, Freedman y Stuhr, al entrar en la década de los setenta, ciertas ideas del arte moderno comenzaron a ponerse en juicio, algunos teóricos en Estados Unidos creían que el arte de la modernidad se había convertido en el estilo

academicista de la época, otros teóricos consideraban que la modernidad, entendida como un período cultural y fenómeno artístico, había desembocado en la cultura posmoderna. Así es, como estas y otras teorías e indicios del ocaso de la modernidad, afirman y avalan que hemos entrado en una nueva época cultural. Sobre esto, la crítica de arte Kim Levin, escribió en 1979: *“A principios de los años setentas los críticos y artistas modernos prodigaban predicciones funestas acerca de la muerte del arte. Pero en ese momento era obvio que lo que se terminaba no era el arte sino una época...Estamos asistiendo al hecho de que en los últimos diez años el arte moderno se ha convertido en el estilo de una época, un fenómeno histórico.”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.14).

En el arte de la modernidad coexisten concepciones contradictorias acerca de su función, por una parte se considera la obra de arte como un objeto cuya finalidad es provocar en el espectador una experiencia estética, por otro lado, se presenta al arte como un medio para liberar al artista y el espectador de las problemáticas sociales que le aquejan. Charles Jenks, crítico de arquitectura escribió, en 1987, que el arte posmoderno no es únicamente autoreferencial, es una reinterpretación de la tradición y que en las obras de arte existe una atención especial en las relaciones entre el pasado y el presente.

Sin duda, situarse en la posmodernidad y concebir el arte desde ahí, significa comprender fenómenos de cambio cultural que conllevan nuevas concepciones de arte, cultura y educación. Situarse en el arte de la posmodernidad fundamentalmente significa transitar en territorios diversos, en la pluralidad.

En el libro *“La Educación en el arte posmoderno”* de los autores Efland, Freedman y Stuhr, definen un compendio de ideas y principales características del arte posmoderno. Primero, se entiende el arte como una producción cultural que depende de determinadas condiciones culturales, y que no podría ser analizada fuera de ese contexto cultural. En segundo lugar, el concepto moderno de progreso como algo lineal se cambia por un concepto de pluralidad de progresiones del que fácilmente uno se puede dar cuenta en el aspecto ecléctico de arte, en donde se retoman y reciclan elementos del pasado para transformarlos y actualizarlos. En el discurso moderno, el estudio histórico del arte queda generalmente enmarcado en el relato del progreso; en el discurso posmoderno, al dejar de lado el concepto moderno de progresión se reemplaza el principio organizador en torno al cuál enseñar historia del arte.

Los metarrelatos se sustituyen por relatos pequeños en donde tienen cabida las múltiples formas del arte. De este modo, es defendible la afirmación de que ningún tipo universal de arte satisface las necesidades de todos los grupos culturales y subculturas. *“Lyotard se ha ocupado de los pequeños relatos, que pueden ser descritos como la historias de las diversas culturas, sub-culturas, géneros, y clases*

sociales, cada uno con sus propias formas de expresión lingüísticas y a veces artística. Cada pequeño relato establece su pequeña narración, su narrador y sus oyentes, esto es, su propia autonomía." (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.161). Como tercer punto, definen la alteridad como fundamental, la posmodernidad que se caracteriza por la voluntad expresa de apropiarse de imágenes de la cultura popular y otras fuentes, hace hincapié en la interrelación de arte y cultura. La apropiación en este caso funciona como una declaración sobre los cauces que siguen las imágenes en su constante movimiento y transformación.

El arte visto desde la modernidad separa y establece claros límites entre la alta cultura y la cultura de masas; mientras que el arte situado en la posmodernidad rompe constantemente los límites, los cruza y se encuentran así, las bellas artes con la cultura popular. *"Es evidente que ciertos historiadores del arte han empezado a percatarse del grado de influencia de las imágenes de la cultura popular -provenientes, en gran medida, de la iconografía comercial y publicitaria- sobre el arte moderno elevado, patente, por ejemplo, en los bodegones cubistas de Picasso y Braque... Además, hemos visto cómo varios artistas contemporáneos, incluidos Warhol y Lichtenstein, cruzaban los límites que habían sido usados para separar lo serio de lo popular."* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.171).

Las lecturas múltiples es otro aspecto importante en el arte posmoderno. Los espectadores de una obra de arte la interpretarán y leerán desde perspectivas distintas, y a partir de su experiencia visual construirán obras totalmente distintas que pueden llegar, o no, a parecerse a la intención original del artista. En este sentido adquiere importancia el concepto de *deconstrucción*, que el filósofo Derrida concibe como un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto son expuestos para contradecir cualquier interpretación fija. Desde la perspectiva moderna se presupone que hay una interpretación basada en acuerdos previos, en cambio, un deconstructivista intenta descubrir oposiciones en la interpretación, no para resolverlas, sino para demostrar que no hay un punto de vista privilegiado. *"El moderno presupone que existe una relación entre lo que se dice en una obra de arte y cómo se dice. Ciertamente, el formalismo moderno está basado en la idea de que el sentido resulta de la forma. El «qué» y el «cómo» (el «signo» y el «significante») forman una unidad indivisible. Además, para el moderno existe un significado «correcto», esto es, la significación intencional del artista, autor o compositor. El deconstructivista ve el signo y el significante «separándose y uniéndose continuamente en nuevas combinaciones»"* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.178).

Además, en la posmodernidad el arte es muy influenciado por la aparición de una nueva disciplina: la Cultura Visual o los Estudios Visuales. *"Aunque hablando con propiedad, la primera no es una disciplina, sino que aporta los materiales para los segundos..."*

(Marchan Fiz, 2005, p.79). *“De ellos se desprendía la urgencia de ampliar el repertorio de la Comunicación Visual a cualquiera de sus manifestaciones cotidianas, superando tanto las fronteras establecidas por la pureza disciplinar como las distinciones nítidas entre la alta cultura y la popular, las constricciones institucionales al uso y los métodos interpretativos habituales de la crítica, la historia y las teoría artísticas.”* (Marchan Fiz, 2005, p.79).

La cultura visual aparece post II guerra mundial, cuando florecen las nuevas sociedades de masas y con ellas una cultura popular que se fundamenta en la *civilización del consumo*, término acuñado por el esteta y teórico del arte Simon Marchan Fiz. Los estudios visuales se consolidan, porque es una respuesta a nuevas interrogantes que se suscitan a causa de manifestaciones visuales que no entraban en la historia del arte, propia de la modernidad, estas manifestaciones eran la publicidad, las imágenes del cine y de la televisión, solo por nombrar algunas, que emergían fuertemente por esos años. Las bellas artes, empezaban a no ser más que un pequeño sector elitista de lo visual, y que se iban inundando poco a poco por los diferentes medios visuales de las nuevas sociedades de masas, *“...la Comunicación visual iniciaba así un proceso crítico a la inmanencia estética inherente a las imágenes artísticas, recluidas por lo general en la Historia del Arte, en beneficio de la relevancia social de las imágenes en las sociedades mediáticas.”* (Marchan Fiz, 2005, p.81)

En la posmodernidad la manera de abordar el arte se complejiza, pues su modo de comprensión no tiene que ver solo con la descripción de sus características formales; el concepto de arte es desplazado por el de visualidad, y el de percepción artística por el de representación. La situación del arte deja los discursos totalizantes, y mira hacia prácticas artísticas que repiensen la modernidad y proponen pequeñas narrativas que deconstruyen, construyen, cuestionan y superan el discurso moderno. *“Por ello, a estas alturas, si no puede ponerse en duda que las imágenes visuales merecen atención teórica sin reservas, asimismo es preciso asumir con naturalidad que las imágenes artísticas son un capítulo parcial de aquellas. O en otras palabras, con más argumentos que en el caso de la Comunicación Visual, ahora no solo se considera definitivamente que las obras artísticas ya no gozan de una posición exclusiva ni, según algunos, hegemónica, pues se han convertido en un sector limitado dentro del sistema, sino que la Cultura Visual engloba toda suerte de representaciones e imágenes visuales.”* (Marchan Fiz, 2005, p.84).

Arte, Experiencia y Postproducción.

Iniciado el siglo XX muchos artistas rechazan aparecer bajo la formas de cuadros o esculturas, en museos o galerías y los reemplazan por la calle, los espacios públicos, los medios de comunicación. Para ellos el arte debía estar ligado y tener una relación estrecha con el contexto, al momento mismo. Así es como nace el concepto de *arte contextual*.

“Bajo el termino de arte contextual entendemos el conjunto de las formas de expresión artística que difieren de la obra de arte en el sentido tradicional: arte de intervención y arte comprometido de carácter activista...arte que se apodera del espacio urbano o del paisaje...estéticas llamadas participativas o activas en el campo de la economía, de la comunicación o del espectáculo.” (Ardenne, 2002, p.10).

El artista, a través de la creación, se hace cargo de la realidad, por lo tanto, el arte contextual opta por trabajar sin intermediarios, estableciendo una relación directa entre la obra y la realidad. *“Si el arte pertenece al campo de la realidad, que moldea a su medida, esta lo desborda por todas partes. Utilizar la realidad es, aparte de tener que explorar un territorio más amplio que el del arte, decidir arbitrariamente impulsar en el una aventura de la contingencia que nada manda a priori y de la que no se sabe si será positiva; es zarandear las adquisiciones de la creación artística y su reflexión pública sin poder medir de antemano las consecuencias” (Ardenne, 2002, p.29 y 30).*

El crítico y curador Paul Ardenne, plantea que la primera razón de ser del arte contextual parte de un deseo social, el de intensificar la presencia del artista en la realidad colectiva, que puede ser de muchas maneras: apoderarse de ella, estetizarla, politizarla, siempre desde una perspectiva de implicación. Y esto, se da a través de la experiencia, cuya finalidad es el enriquecimiento del conocimiento. Ardenne entiende la experiencia como una prueba llevada a cabo de manera voluntaria, y su naturaleza como el dinamizar de la creación. *“En esto la experiencia no deja de postular que la realidad, suma de hechos, de maneras de ser y de representaciones, es menos un espacio conocido que un conjunto complejo y parcialmente inexplorado: conjunto para sentir, para recorrer, para visitar y re-visitar, confrontándose de manera repetida con un contexto en apariencia conocido, pero solo en apariencia. Cualquier posición en un contexto dado deriva de un conocimiento y es este conocimiento, esta petrificación de la posición mantenida, lo que la experiencia que funda el arte contextual quiere trastocar, recalificar, imponiendo confrontarse con un devenir con el que, por naturaleza, no se ha enfrentado todavía. Toda experiencia tiene algo de provocación. Y viene a provocar lo que ha sedimentado el orden establecido” (Ardenne, 2002, p. 32).*

Para el teórico Nicolas Bourriaud, las artes visuales de los últimos años reflexionan sobre la relación entre producción y consumo. La cultura global va borrando la brecha entre el espectador y el autor, mientras que la obra de arte ya no pretende originalidad, sino que se toman objetos culturales que se insertan en otro contexto. Los artistas interpretan, reproducen, re-exponen, o utilizan obras realizadas por otros. Para Bourriaud, el arte que responde a la multiplicación cultural se denomina *arte de la postproducción*. *“Podríamos decir que tales artistas que insertan su propio trabajo en el de otros contribuyen a*

abolir la distinción tradicional entre producción y consumo, entre creación y copia, ready-made y la obra original. La materia que manipulan ya no es materia prima. Para ellos no se trata ya de elaborar una forma a partir de un material en bruto, sino de trabajar con objetos que ya están circulando en el mercado cultural, es decir, ya informados por otros” (Bourriaud, 2009, p.8).

Desde la perspectiva de Ardenne, el artista que actúa en contexto real no tiene el afán imperioso de inventar. Y la característica del arte al que Ardenne llama “*en contexto real*” es su naturaleza procesal, pues tiene que ver con el tiempo de la confrontación inmediata y no renovable, tiempo de la acción y no de la contemplación, en donde al espectador se le proponen acontecimientos, una experimentación en vivo de lo dado. Esta naturaleza procesal viene a contradecir la primacía del objeto de arte objeto simbólico. “*Presentar la obra, no es ofrecerle al público un objeto muerto. Un gesto semejante equivale mas bien a poner en marcha y accionar un mecanismo simbólico cuyos carburantes serian, por una parte el momento y por otra el lugar*” (Ardenne, 2002, p.34). Para el artista apropiarse de la realidad viene a ser activar en ella un proceso y entrar en una temporalidad específica del mundo concreto. El arte contextual es un arte del acontecimiento.

E. Educación Artística y Cultura. Fundamentación Didáctica.

En la educación artística, desde el siglo XX hasta nuestros días, han coexistido diversos enfoques, que se podrían dividir entre enfoques de la modernidad y enfoques de la posmodernidad. Efland en “*La educación en el arte posmoderno*” distingue entre las perspectivas educativas que surgen en un período en que la idea de progreso se entendía “*como un ascenso hacia las cumbres de la Ilustración*” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.101) y las perspectivas que surgen en lo que Lyotard llamó la *condición posmoderna*, ese estado de confusión y crisis cultural: “*La crisis cultural es, en palabras de Gablick, «una crisis de la creencia». Tal es la condición posmoderna.*” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.122).

“La idea de que el cambio supone progreso ha sido un prejuicio tenaz y muy difundido en las artes, las ciencias y en las prácticas educativas. La idea de progreso es uno de los emblemas de la noción moderna de historia. Una de las características distintivas del pensamiento posmoderno, en cambio, es que carece por completo de esta fe en una noción totalizante de progreso” (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.99).

En la modernidad destacan: el expresionismo, la Discipline Based Art Education-DBAE y perspectivas cognitivistas, con importantes exponentes como Read, Eisner y Parsons, respectivamente. Estas se

fundamentan en una representación lineal y progresiva del tiempo y en un concepto de identidad, que a su vez se basa en la singularidad del sujeto. Cada uno de estos nuevos paradigmas proponía cancelar el sistema educativo que le precedía. Dichos enfoques de la educación artística, tienen fines tan variados, como el cultivar la dimensión emocional y el desarrollo de la creatividad innata en el expresionismo, y conocer y comprender para apreciar el llamado gran arte oficial en la DBAE.

Efland distingue algunos movimientos de educación artística de la modernidad, tales son: educación del arte que enseña los elementos del dibujo, educación del arte para la expresión creativa del yo, arte de la vida cotidiana y arte como disciplina. *“La visión del progreso implícita en las ciencias y las artes de la modernidad presentaba similitudes notables con la noción de cambio en la educación artística. En cada caso, el progreso significaba el paso de un paradigma, estilo o filosofía de la enseñanza a otro de signo distinto, proceso que tomaba la forma de una serie de revoluciones cíclicas. La primera de ellas supuso el paso de las prácticas del dibujo del natural de la academia a la enseñanza de los elementos y principios del dibujo. La segunda encaminó la enseñanza del arte hacia la expresión del yo; después vinieron los intentos de convertir la educación artística al credo del arte de la vida cotidiana y, por último, al de las disciplinas”.* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.119).

Read en *“Educación por el Arte”*, escrita en los inicios de la década de 1940, formula una teoría que abarca todos los modos de expresión y constituye un enfoque integral de la realidad que denomina: educación estética. Para Read la finalidad en la educación y el arte es fomentar el crecimiento de lo que cada ser posee en su individualidad, y que a su vez esté en armonía con el grupo social al que pertenece. Es en este proceso donde dice: la educación estética es fundamental, *“Tal educación estética tendrá como alcance: (i) la conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación; (ii) la coordinación de los diversos modos de percepción y sensación entre sí y en relación con el ambiente; (iii) la expresión del sentimiento en forma comunicable; (iv) la expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, si no fuera así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes.”* (Read, 1992, p.34). La educación estética profundiza en los siguientes aspectos: educación visual, educación plástica, educación musical, educación cinética, educación verbal, educación constructiva. Read concibe que el arte se haya incorporado en un proceso real de percepción, pensamiento y acción corporal.

La educación artística basada en la disciplina (DBAE), cuyos principios se desarrollaron a partir de la década de los sesenta, en el período de la guerra fría, pero que se formalizan a principio de 1980 por el Instituto Getty de Educación de Estados Unidos, tiene como eje el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes para que

puedan comprender y apreciar el gran arte oficial. Elliot Eisner, en *“Educar la visión artística”* de 1972, establece tres funciones fundamentales del arte: ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana; ser un modo para activar la sensibilidad y ofrecer el material temático a través del cual pueden ejercitarse las potencialidades humanas; y vivificar lo concreto. *“En mi opinión existen dos tipos principales de justificaciones para la enseñanza del arte. El primero subraya las consecuencias instrumentales del arte en el trabajo y utiliza las necesidades concretas de los estudiantes o de la sociedad como base principal con la que conformar sus objetivos. A este tipo de justificación se le denomina justificación contextualista. El segundo tipo de justificación destaca el tipo de contribución a la experiencia y al conocimiento humano que solo el arte puede ofrecer; acentúa lo que el arte tiene de propio y único. A este tipo de justificación se le denomina justificación esencialista.”* (Eisner, 1995, p.2).

La educación artística como disciplina se caracteriza por incorporar al aprendizaje de técnicas de producción artística las materias de historia del arte, crítica y estética, con la finalidad de formar personas artísticamente cultas. La estética se describe como el área donde se contempla la naturaleza del arte y su papel en la experiencia humana. La crítica como la base de la descripción, interpretación y valoración de una obra artística. La historia del arte como el área de estudio desde donde se puede comprender una obra de arte en su contexto histórico y cultural. Y la producción artística como el área desde donde se investiga el significado del acto de creación.

Por otro lado, los enfoques de educación artística en la posmodernidad se fundamentan en una suerte de representaciones simultáneas del mundo. Quiero destacar dos enfoques: el pragmatismo y cultura visual. En el pragmatismo, el arte se concibe como una experiencia y un relato abierto, se acepta que los significados pueden cambiar, en definitiva el arte se vive como una experiencia estética. Y en cultura visual, los fundamentos provienen de una comprensión crítica del papel de las prácticas y las representaciones sociales y de sus relaciones de poder.

En el enfoque pragmatista, Imanol Aguirre, establece como fundamento que el arte se experimenta en su rol histórico y cultural más que como un objeto aislado, y se acepta que sus significados pueden cambiar. Además concibe una educación estética en vez de una educación artística, y la estética como un tipo de cognición que aporta una perspectiva sobre la realidad. En este enfoque se proponen tres estrategias metodológicas: *“1) Restauración del equilibrio entre comprensión y producción. Se propone la producción comprensiva como acto interpretativo y formativo que encuentra en la producción artística una herramienta para la interpretación de la cultura. 2) La práctica de la lectura inspirada. Ver obras de arte (como leer textos literarios o escuchar piezas musicales) no es solo buscarles un*

*significado sino verlas a la luz de otras obras de arte, de experiencias pasadas, es ponerse frente a la obra buscando ampliar el yo y la propia experiencia, diversificando los propósitos y ampliando la propia vida, enriqueciendo el proyecto identitario. 3) El uso del juego irónico. Concepto basado en el concepto de ironista de Rorty, busca introducir en la enseñanza un cierto tipo de actitud filosófica y especulativa, el ironista es alguien que duda permanentemente sobre los fundamentos de su pensamiento y es consciente de la contingencia del lenguaje. Implica excluir la idea de conocer la verdad. Implementar el juego dialéctico, la libertad y tensión entre antagónicos y concebir que las descripciones del mundo están mediatizadas por una dinámica de juegos de lenguaje.*²

Toda forma de representación cultural: artes visuales, arte popular, publicidad, cine, televisión, por nombrar algunas, está en la llamada Cultura Visual. Y es este enfoque, una manera acertada de aportar en la construcción de identidad, de subjetividades, de conocimiento de los estudiantes; y una forma acertada de enfrentar “lo artístico” en educación, si se concibe que se vive hoy bajo múltiples discursos, pequeños relatos, que se deben apreciar y comprender críticamente.

En la Cultura Visual del español Fernando Hernández, se contempla la *alfabetización múltiple* (Hernández, 2007) como el modo en que las personas se han de enfrentar y dar sentido a su mundo, estar alfabetizados hoy significa mucho más de lo que era para las generaciones anteriores. “...surge la necesidad de ampliar la noción *literacy* (alfabetismo) en relación a los cambios en las sociedades contemporáneas, en particular a la transformación que se produce al pasar de tener unos conocimientos e informaciones en soporte analógico, a otros en soporte virtual” (Hernández, 2007, p.56). En otras palabras, el alfabetismo múltiple en un sentido amplio se refiere al impacto de la nueva economía de la globalización y a la actual situación de las representaciones culturales. “En la práctica, adoptar esta perspectiva significa que los educadores junto con los aprendices han de organizar experiencias de aprendizaje que permitan: Aprender a poner en relación medios de comunicación tradicionales y emergentes. Realizar valoraciones creativas y mostrarlas en diferentes formatos. Comunicarse utilizando lenguajes y formas de comprensión multiculturales. Tener buen dominio de los diferentes alfabetismos (multimedia, aural, visual, escrito, performativo...) y de la numeración (en el sentido de aprender a pensar matemáticamente).” (Hernández, 2007, p.56).

Al incluir, en la educación artística, objetos pertenecientes a la cultura visual, es imprescindible evitar pedagogizarlos, es decir, evitar el que sean homogeneizados; estos objetos deben estar al servicio de una estrategia de motivación en la escuela. Además del mero hecho de incluirlos es necesario enfrentar y oponer las distintas interpretaciones

² *Material de cátedra. Didáctica. Profesora Pilar Díez del Corral. UAHC. 2011*

que surjan de ellos, de manera de generar múltiples discursos y verdades. Se debe identificar las comunidades que generan estos discursos, con el fin de comprender las múltiples comunidades a las que pertenecemos y con las que generamos intercambios, y compartimos ciertas prácticas sociales. En otras palabras: identificar los procesos de hibridación, asumir nuestro contexto multicultural de una manera crítica.

La Cultura Visual centra y analiza críticamente los significados culturales y sociales, contribuyendo así las artes visuales, a la formación de las identidades de los estudiantes en grupo e individualmente. *“La educación artística siempre ha sido importante por motivos sociales. Para aquellos de nosotros que fuimos educados en los tiempos del “arte por el arte” (que también tienen sus raíces en lo social), las propuestas tradicionales de la educación artística pueden parecernos inapropiadas. Pero, ¿qué son las propuestas artísticas si no reflejan la vida de los seres sociales que las elaboran, ven y usan, y si no contribuyen en ella? El arte es para el beneficio de las gentes. Todos los artistas, sean del tipo que sean, hacen comentarios sobre diversas cuestiones sociales en sus trabajos, y artistas, estudiantes y profesores atraviesan las fronteras de la forma para representar actos socialmente responsables.”* (Freedman, 2002, p.60).

El vivir entre la Modernidad y la Posmodernidad también cabe aquí si reconocemos que existe una distancia entre como educa la escuela y el como educan los medios de la cultura visual popular y las artes visuales. La educación artística está en la actualidad en un estado de tránsito entre lo moderno y lo posmoderno, *“la práctica es predominantemente moderna pero el cambio posmoderno es inevitable”* (Hernández, 2007, p.44).

La Cultura Visual no puede entenderse como una asignatura o disciplina más: *“Se trata de una perspectiva que tiene intención de establecer nexos entre problemas, lugares y tiempos, con la finalidad de oponerse al potencial etnocentrista y unidireccional de los enfoques que siguen estando presente en las concepciones dominantes sobre las asignaturas y de cómo estas se reflejan en los libros de texto y en las propuestas y prácticas en el aula”* (Hernández, 2007, p.48 y 49).

Kerry Freedman, profesora norteamericana, quien ha centrado su investigación en cultura visual y currículum, establece el efecto de la cultura visual sobre la identidad como un aspecto educativo importante, *“La educación es un proceso de formación de la identidad, porque cambiamos en la medida que aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo...Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo”.* (Freedman, 2002, p.27).

Además afirma que las imágenes se están haciendo mas generalizadas que los textos, las personas están considerando las artes visuales de nuevas formas, y que una de las responsabilidades de la educación es la de enseñar a los alumnos acerca del poder de las imágenes. Freedman propone que si quieren los educadores que los estudiantes comprendan el mundo posmoderno en el que viven, tendrían que construir un currículum que preste mayor atención al impacto de las formas visuales de expresión, mas allá de los límites tradicionales de enseñanza/aprendizaje, incluyendo los límites de las culturas, de las formas artísticas y las disciplinas. *“Un currículum de cultura visual es un collage para el aprendizaje, que ilumina y demuestra una conciencia del estado frágil y fragmentario de gran parte del conocimiento cultural contemporáneo, así como la resistencia de las tradiciones culturales. Enseñar un currículum de este tipo ofrece a los alumnos una introducción a las características y los conceptos de las imágenes y de los objetos realizados por y para diversos grupos de personas, críticas analíticas del poder de las imágenes y los significados de los mensajes visuales, y una oportunidad para producir una contribución de los propios alumnos a la cultura visual.”* (Freedman, 2002, p.166).

Por último decir, que la cultura visual considera a los alumnos como sujetos activos que van construyendo el significado individual a partir de la experiencia, pero también construyen algunos significados comunes mediante la experiencia común generalizada de los medios de comunicación.

A continuación se expone un cuadro, a modo de resumen, con las principales ideas y propósitos de la educación artística de la modernidad y la educación artística de la posmodernidad (distinción de Efland).

Cuadro de resumen.

Cuadro N°2

Educación artística	Movimiento	Propósitos
Modernidad		
	Arte que enseña elementos del dibujo.	El arte es un orden formal.
	Educación estética. Expresionismo.	Fomenta la capacidad creativa del yo.
	Arte para la vida cotidiana.	Destinada a realzar la cualidad estética del entorno de un individuo.
	Educación basada en la disciplina. DBAE.	Desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes para que puedan comprender y apreciar el gran arte oficial.

Posmodernidad		
	Pragmatismo.	El arte se experimenta en su rol histórico y cultural más que como un objeto aislado, y se acepta que sus significados puedan cambiar.
	Cultura visual.	Se centra y analiza críticamente los significados culturales y sociales, contribuyendo a la formación de las identidades de los estudiantes en grupo e individualmente.

F. Fundamentación del enfoque Intercultural en educación.

“Como consecuencia de la globalización económica, el fenómeno migratorio ha propiciado el surgimiento de nuevas realidades multiculturales. Éstas se manifiestan en el ámbito educativo cuando una misma escuela atiende a niños y niñas procedentes de grupos culturales diversos. Es muy probable que los avances más importantes en relación con la educación intercultural procedan de la necesidad de dar atención educativa a estas situaciones. Sin duda es el escenario educativo que más ha crecido en las últimas décadas.” (Varios autores, 2004, p.61)

El término intercultural proviene del campo educativo y de la teoría de la comunicación, su aparición parece motivada por las carencias de los términos de multiculturalismo y multiculturalidad para reflejar la dinámica social que se produce al convivir más de una cultura y subculturas. Las primeras formulaciones sobre la interculturalidad surgen en el campo educativo por un motivo muy simple, y es que tanto la vida escolar como la práctica en el aula son espacios de intensa interacción. *“Al menos desde cuatro campos del pensamiento social proceden elaboraciones conducentes a la formulación de este nuevo concepto. Son como afluentes que confluyen. Nos referimos a la educación, comunicación y mediación interculturales por un lado, y en un plano más general, a algunas formulaciones de la interculturalidad como proyecto sociopolítico e incluso como ideal societario” (Malgenisi y Giménez, 2000, p.2).*

En el aula, los docentes deben trabajar día a día con la multiculturalidad que se deriva de la presencia de niños de diversas procedencias culturales, derivada también de la migración creciente y otros factores que dependen del contexto de cada escuela. Desde esta

perspectiva surge *“la necesidad de renovar radicalmente los currículos monoculturales, de no separar los grupos en la escuela, de no presentar como monolíticas las culturas, de llevar al terreno educativo el enriquecimiento que supone la presencia de bagajes culturales diferenciados, y, en definitiva, de intervenir educativamente sobre la interacción en la escuela y de preparar para la interacción en la sociedad, son algunos de los aspectos que llevaron a plantear este nuevo paradigma educativo de la educación intercultural”* (Malgenisi y Giménez, 2000, p.3).

No puede existir interculturalidad sin multiculturalidad, pues la primera es la dinámica que se produce por la segunda. La educación multicultural surge a principios de la década de 1960 en Estados Unidos, que es el mismo período en que se atribuye la aparición de la posmodernidad; y su intención es la de adaptarse a la diversidad étnica en los estudiantes. Originalmente la meta de la educación multicultural fue la de mejorar el rendimiento escolar de estudiantes étnicos marginados por el sistema educativo vigente en ese entonces. *“Desde entonces, algunas corrientes de la educación multicultural han experimentado tales cambios que ha sido preciso ampliar la definición del multiculturalismo. Este pretende preparar a todos los estudiantes para: Convertirse en pensadores analíticos y críticos capaces de reconocer las circunstancias decisivas de sus vidas y las estratificaciones sociales que les impiden a ellos y a sus grupos sociales respectivos aprovechar plenamente los recursos sociales y económicos de este país. A los estudiantes provenientes de grupos dominantes, les permite convertirse en pensadores críticos capaces de determinar las causas por las cuales su grupo hace un uso exclusivo de los recursos sociales y económicos del país [...] [y] además enseña técnicas de acción social a los estudiantes para que puedan lograr y compartir el control de sus destinos (Grant y Sleeter, 1989, pág. 54)”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003, p.135).

El ámbito intercultural en educación supone conocer y reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura, comprender conocimientos procedentes de otras culturas y sentar las bases para la confrontación de conocimientos de diversas culturas. Es necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades para conocer lo que a lo largo de la historia han generado culturas diferentes de la suya. Se trata de acceder a esas tradiciones como formas particulares de entender el mundo que, no obstante las diferencias con la cultura propia, son igualmente válidas pues constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo o grupo cultural y, por tanto, a la vida de las personas que lo integran. *“Se trata de un diálogo en sentido amplio, en que los conocimientos y valores ajenos son, en principio, tan válidos y tan cuestionables como los propios. Por tanto, este diálogo intercultural, en su dimensión cognitiva, implica confrontar tradiciones culturales propias y ajenas; busca ser un espacio de reflexión en que las concepciones del otro puedan ser comprendidas, y las propias,*

reelaboradas y enriquecidas a partir de las primeras". (Varios autores, 2004, p.51).

Los objetivos de la educación intercultural son relevantes porque están determinados por los entornos socioculturales de las comunidades educativas, lo que además de favorecer el desarrollo de habilidades básicas y superiores, la capacidad de seguir aprendiendo, y las herramientas para convivir socialmente en democracia, permite construir una realidad social en que la relación entre culturas se produzca en igualdad, con base en el respeto, la valoración y el aprecio de la diversidad.

La educación intercultural tiene como propósitos que todos los sujetos logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje con pertinencia, relevancia y equidad, desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten la comprensión de las prácticas culturales, propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada, fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elemento para afianzar la identidad, conozcan la realidad multicultural de su propio territorio y valoren los aportes de otros grupos culturales.

La educación intercultural es un modelo educativo que busca fomentar el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del respeto a la diversidad, a través del diálogo e interacción, y que tienen por finalidad la participación activa y crítica para potenciar el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad.

A continuación se expone un cuadro, a modo de resumen, con los propósitos presentes en un enfoque de educación intercultural y a través de que estrategias se pueden lograr:

Cuadro de resumen.

Cuadro N°3

Propósito	Se puede lograr a través de:
Enriquecimiento cultural.	Diálogo e interacción con otros grupos culturales.
Convivir socialmente en democracia.	Relación entre culturas con base en el respeto, la valoración y el aprecio por la diversidad.
Afianzar la identidad.	Orgullo de la cultura propia y valoración de los aportes de otros grupos culturales.
Confrontar conocimientos.	Reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura, comprender conocimientos procedentes de otras culturas.

Referencias Bibliográficas.

- Ardenne, Paul.** “Un Arte Contextual” 2002. CENDEAC.
- Aubert, Adriana.** “Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI”. 2004. Graó.
- Bourriaud, Nicolas.** “Postproducción”. 2009. Adriana Hidalgo Editora.
- Bourriaud, Nicolas.** “Estética Relacional”. 2006. Adriana Hidalgo Editora.
- Efland, Arthur; Freedman, Kerry; Sthur, Patricia.** “La Educación en el arte posmoderno.” 2003. Paidós.
- Eisner, Elliot.** “Educar la Visión Artística”. 1995. Paidós.
- Freedman, Kerry.** “Enseñar la Cultura Visual.”. 2006. Octaedro.
- Freedman, Kerry.** “Cuadernos de Pedagogía. Nº 312” Pág. 60. Abril 2002.
http://ubib8.floridauni.es/textocompleto/cuadernos_pedagogia/
- García Canclini, Néstor.** “Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.”. 2001. Paidós.
- Geertz, Clifford.** “La interpretación de las culturas”. 2003. Gedisa.
- Giroux, Henry.** “Nuevas perspectivas críticas en educación”. 1997. Paidós.
- Habermas J., Baudrillard J., Said E., Jameson F. Y otros.** “La Posmodernidad” Edición a cargo de Hal Foster. 1983. Editorial Kairós.
- Khan J. S.** “El Concepto de Cultura. Textos fundamentales”. 1975. Anagrama.
- Lyotard, Jean Francois.** “La Posmodernidad (explicada a los niños). 1994. Gedisa.
- Malgenisi, Graciela; Giménez, Carlos.** “Interculturalidad”. 2000.
[http://www.redeseducacion.net/articulos/materiales/interculturalidad /](http://www.redeseducacion.net/articulos/materiales/interculturalidad/)
- Hernández, Fernando.** “Espigadores de la cultura visual. Los estudios de la cultura visual como marco para pensar otra narrativa”. 2007. Octaedro.

Marchan Fiz, Simón. “Las Artes ante la Cultura visual”.2005. Akal.
Palacios, Jesús. “Jean Piaget: La educación por la acción”. 1989.

Pichardo Galán, José Ignacio. “Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo”. Colección: Biblioteca Humanidades Contemporáneas. 2003.

Read, Herbert. “Educación por el Arte” 1992. Paidós.

Reynoso, Carlos. “Archivos sobre la cultura”.
<http://carlosreynoso.com.ar/>

Tadeu da Silva, Tomaz. “Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum”. 2001. Octaedro.

Varios Autores. “Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México”. 2004. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaria de Educación Pública. México.

3) METODOLOGÍA.

A. Enfoque.

Es una investigación cuya perspectiva es cualitativa, y se instala en el siguiente postulado: la realidad es una construcción humana que sólo es comprensible y cognoscible, a partir del descubrimiento de los significados y sentidos asignados por los sujetos que la han construido. A partir de lo anterior, este proceso de investigación es una construcción, una interpretación.

Este enfoque de investigación interpretativa desarrolla un marco teórico de forma previa al trabajo en terreno, pero que sin duda crece y modifica en todo el proceso de investigación. Este marco teórico está lejos de ser una estructura fija que limita la comprensión, por el contrario, la construcción teórica acontece antes y durante el proceso investigativo. Las ideas teóricas que componen el marco, son tomadas de otros estudios afines y aplicadas a este nuevo problema de interpretación de la vida social.

En terreno, el papel de la investigadora se caracteriza por la participación activa en la vida cotidiana de los informantes dentro del espacio educativo, *“viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar”* (Atkinson y Hamme, 1994 ,p.1).

Acercándose hacia una *descripción densa*³, hacia una *“especulación elaborada”* (Geertz, 1973, p.21) del objeto de estudio, hacia el hacer etnografía, la investigación pretende enfrentarse a una *“multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o entrelazadas entre sí”* (Geertz, 1973, p.28) para captarlas primero y poder explicarlas después; pretende leer las estructuras conceptuales de la diversidad de informantes *“atendiendo a las formulas que ellos usan para definir lo que les sucede”* (Geertz, 1973, p.28) sin perder de vista su contexto.

Partiendo de un pequeño hecho, se pretende conducir el proceso de investigación a conclusiones densas, explicativas, que den cuenta de las significaciones sociales de las conductas de los sujetos estudiados.

En cuanto a su estructura, la investigación plantea un problema y un dominio de hechos, prácticas y pensamientos en torno al problema. Luego se determina una base teórica, se contextualiza el espacio físico, sus actores, dinámicas y reacciones dentro de ese espacio, y se

³ Concepto de Gilbert Ryle acuñado a finales de la década de 1940 e incorporado al mundo de la etnografía a inicios de 1970 por Clifford Geertz.

conoce la comprensión de mundo que tienen los actores. Posterior a ello, se propone una intervención pedagógica que viene a confirmar, o no, la hipótesis planteada. A partir de esta propuesta se hace un análisis de cómo incidió en la comunidad estudiada y si se ha podido demostrar la pregunta inicial.



B. Técnica e instrumentos.

La selección de técnicas e instrumentos de investigación proviene de la búsqueda de estrategias que permitan acercarse al fenómeno investigado y posibiliten la reconstrucción de los discursos que construyen los actores de la comunidad estudiada.

Las técnicas escogidas son:

- Observación.

La observación de los sujetos en su entorno habitual es, en este caso, la mejor forma de determinar los elementos que se quiere comprender. La observación etnográfica sirve de instrumento principal a esta investigación, pues se refiere a la cultura del grupo estudiado. De esta manera también es posible comprender, ya sea la conducta de los individuos, sus interacciones y, en general, los procesos que se desarrollan en el grupo. En este contexto, los aspectos registrados fueron: el escenario físico (la sala de clases del 1ºC, la biblioteca, los patios de la escuela), la dinámica espacial de los participantes (cómo interactúan en el espacio físico), las secuencias de sucesos (quién

habló primero, quién después, etc.), las interacciones y reacciones de los participantes, principalmente.

La observación llevada a cabo es: directa, permaneciendo por casi seis meses en el centro educativo investigado; semi y participante, teniendo como contexto de observación la práctica profesional e intervención pedagógica; y etnográfica no estructurada, pues aunque se tenía una pauta de lo que se quería recoger, se atendió todo lo que sucedía, tanto dentro del aula como fuera de ella.

Pauta de las notas de campo:

- El escenario físico. ¿Cómo es la disposición dentro de la sala?
- La dinámica espacial de los participantes. ¿Cómo interactúan en el espacio físico? Ánimo de los estudiantes y docente.
- Las secuencias de sucesos. ¿Quién habló primero, quién después? ¿Cómo se organiza la clase?
- Lo intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos de interculturalidad en la didáctica. ¿Cómo son entregados por el docente, cómo son recibidos por los estudiantes?

- Entrevistas.

Las entrevistas a los actores líderes y cotidianos de la comunidad investigada (Director, docente artes visuales y estudiantes) persiguen la obtención de información acerca de los fenómenos no observables, como creencias, motivaciones, opiniones, u otras.

- Actores líderes: Director Sr. Jorge Robles y Docente de Artes Visuales.
- Actores cotidianos: Estudiantes 1ºC.

Las entrevistas llevadas a cabo a los actores líderes fueron semi estructuradas, permitiendo indagar en temas nuevos, que no incorporaba la pauta inicial.

Pauta de la entrevista:

- La perspectiva de educación hoy, desde el Ministerio de Educación, cómo proyecto país.
- La postura en educación del Liceo Alcalde Jorge Indo. ¿Cómo abordan el currículum oficial?
- ¿Qué se entiende por interculturalidad en el Liceo Alcalde Jorge Indo?
- ¿Cómo generan procesos interculturales en la escuela?
- ¿Qué es arte para el Liceo Alcalde Jorge Indo? Su importancia en el proyecto educativo.
- ¿Cómo generan procesos interculturales en el subsector de artes visuales?
- ¿Qué actividades y con que herramientas se realizan las clases de artes visuales?

Las entrevistas a actores cotidianos fueron estructuradas, pues con anterioridad se detectó, a través de la interacción investigador/informantes, que los estudiantes no respondían bien al tipo de entrevista informal pues no argumentaban o profundizaban en los temas.

Pauta de la entrevista:

- ¿Cómo es para ti un profesor ideal?
- ¿Cómo sería para ti una clase ideal?
- ¿En qué te aporta la formación que te entrega este Liceo?
- ¿Qué es el arte para ti, o cuando es arte?
- ¿Qué técnicas o herramientas artísticas conoces?
- ¿Dónde aprendiste estas técnicas?
- ¿Conoces algún autor de cualquiera de estas técnicas?
- ¿Para qué crees que te sirven las clases de arte?
- ¿Cómo son las clases de la profesora de Artes Visuales?
- ¿A qué le da más énfasis a enseñar técnicas, a usar herramientas o a la historia del arte?
- ¿Qué espacios utilizan para realizar las clases?
- ¿Qué herramientas utiliza la profesora para hacer sus clases?
- ¿Cómo son las evaluaciones que hace la profesora?
- ¿Qué sabes, qué entiendes del proyecto intercultural del Liceo? ¿En que aspectos lo percibes?

- Revisión documental.

La revisión documental de fuentes primarias y secundarias, tuvo como objeto indagar e investigar en las publicaciones sobre la actualidad en la Educación Artística, en las concepciones de cultura, arte y educación.

Tales fuentes primarias fueron: libros, revistas digitales, otras investigaciones y el proyecto educativo del Liceo Alcalde Jorge Indo. La fuente secundaria fue el diccionario de lengua española RAE.

C. Universo.

El universo de esta investigación es el 1º Medio C del Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, en este curso se realiza gran parte de la investigación y se lleva a cabo la propuesta pedagógica.

La elección del universo está determinada por la preferencia de la docente de artes visuales, por afinidad.

D. Muestra.

La muestra está orientada a recoger la diversidad del espacio cultural estudiado; busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, también documentar diversidad para localizar

diferencias y encuentros en las comprensiones de mundo de los sujetos del universo.

Las características de la muestra son:

Por *“bola de nieve”*: Primero existe una determinación de las distinciones percibidas en el universo y una determinación de la cantidad de sujetos que se requiere seleccionar a partir de dichas distinciones. Se establecen los informantes claves, y estos cooperan en la determinación y selección de los informantes voluntarios.

- Informantes claves: Director Sr. Jorge Robles y Docente de Artes Visuales.
- Informantes voluntarios: Tres estudiantes del 1ºC.

Referencias Bibliográficas.

Hamme, Martyn; Atkinson, Paul. *“Etnografía. Métodos de Investigación”*. 1994. Paidós, Barcelona.

Geertz, Clifford. *“La interpretación de las culturas”*. 1973. Gedisa.

4) CONTEXTO DEL LICEO ALCALDE JORGE INDO (centro en donde se realiza la intervención pedagógica de artes visuales).

Para comprender y situar el Proyecto Educativo Intercultural del Liceo me propongo investigar el centro por un período mínimo de dos meses. A través de observaciones de campo dentro y fuera del aula, entrevistas a la docente de Artes Visuales y estudiantes del 1º Medio C. Descubro su contexto desde lo social hasta lo disciplinario y didáctico. Además me proveo de todos los documentos escritos sobre el Proyecto Intercultural que ha elaborado el centro educativo.

Tanto la elaboración del contexto social como del contexto pedagógico son fruto de las entrevistas y la revisión documental. La elaboración del contexto disciplinar del área de artes visuales nace una vez terminada la etapa de observación de campo.

A. Entrevistas.

Todas las entrevistas se realizan entre el mes de marzo y abril del 2011, en el marco de las primeras jornadas de observación de clases. Principalmente intentan revelar creencias y opiniones de los informantes. La determinación de la muestra de informantes tiene su base en los objetivos que busca la investigación. Por eso, se parte por seleccionar a los informantes líderes de la comunidad educativa, quienes deciden y llevan a la práctica el proyecto educativo intercultural. Ellos son el director y la docente de artes visuales.

Posterior a la determinación de los informantes claves, se determinó una muestra que diera cuenta de la diversidad de actores presentes en la comunidad estudiada. Entendiendo que todo proyecto educativo se da en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es un constante flujo de información entre dos y más sujetos, entre un docente-guía y los educandos, se determinó una muestra de carácter voluntaria, de tres estudiantes del 1º Medio C.

Informante Clave N° 1. Director del Liceo Alcalde Jorge Indo, señor Jorge Robles.

El primer informante clave seleccionado fue el director del establecimiento Sr. Jorge Robles, quién por motivos de carga laboral, no pudo destinar tiempo suficiente para realizar la entrevista preparada. Dicha entrevista, semi estructurada, pretendía revelar antecedentes relacionados con los objetivos específicos 5 y 6: *Comprender y situar la propuesta educativa intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde sus fortalezas y debilidades; Comprender y situar el modelo intercultural*

de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades.

Pauta de la entrevista:

- La perspectiva de educación hoy, desde el Ministerio de Educación.
- La postura en educación del Liceo Alcalde Jorge Indo.
- Qué entiende por interculturalidad el Liceo Alcalde Jorge Indo.
- Cómo generan procesos interculturales en la escuela.
- Qué es arte para el Liceo Alcalde Jorge Indo, su importancia en el proyecto educativo.
- Cómo generan procesos interculturales en el subsector de artes visuales.

El señor Jorge Robles, a modo de cooperar con el propósito investigativo, y por no poder haber dado la entrevista, me invita a la ceremonia de bienvenida de los 1º Medios el día 8 de abril del 2011. Asegura que de esta forma podría llegar a comprender la propuesta educativa intercultural. De ello, existe un registro de notas de campo.

Informante clave N°2.

Docente de Artes Visuales profesora Isabel Navarro.

Esta entrevista es realizada el día jueves 31 de marzo del citado año, dentro del aula del 1ºC, al finalizar la clase de artes visuales. Duró aproximadamente 15 minutos.

De igual modo que para el informante clave N°1, es una entrevista semi estructurada, que intentaba revelar los aspectos relacionados con los objetivos específicos 5 y 6: *Comprender y situar la propuesta educativa intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde sus fortalezas y debilidades; Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades.* Y cuya pauta abordó los siguientes temas:

- La postura en educación del Liceo Alcalde Jorge Indo.
- Que entiende por interculturalidad el Liceo Alcalde Jorge Indo.
- Que es el arte para el Liceo Alcalde Jorge Indo, su importancia en el proyecto educativo.
- Como generan procesos interculturales en el subsector de artes visuales.
- Que actividades y con que herramientas se realizan las clases de artes visuales.

Al tratarse de una entrevista semi estructurada, se profundizó en algunos temas más que en otros, a continuación transcribo la entrevista completa:

1. ¿Cómo ve la educación hoy, a nivel nacional, y concretamente en este Liceo? ¿Desde su perspectiva cuáles los aspectos negativos y positivos en la educación chilena?

“Yo creo que el principal problema es que la educación es muy desigual, no todos tienen la misma educación. Aquí en este liceo las familias de los jóvenes tienen muchas falencias económicas y eso va determinando todo. Aquí la deserción escolar es más o menos alta, aunque lo hemos ido superando, pero muchos se van a colegios técnicos, porque lo ven como la única solución de salir adelante”.

2. ¿Cuál es su postura sobre la educación? ¿Educar para qué?

“Yo creo que hay que educar para que todos tengan las mismas posibilidades”.

3. ¿Ha cambiado esta postura a lo largo de su experiencia como docente?

“No, eso no ha ido cambiando, lo que va cambiando es como uno se enfrenta a la educación, o sea como uno va tratando de lograr su objetivo, pero esa postura la he tenido siempre”.

4. Desde su perspectiva ¿Cuál es el aporte para los estudiantes del Proyecto Intercultural que tiene el Liceo?

“Mira, en este Liceo nos preocupamos de inculcar valores, como el respeto por la diversidad, lo hacemos desde los objetivos transversales, o sea en todas las áreas, todo va para ese camino y creo que es un gran logro el de nosotros que no tengamos problemas graves de violencia y bullying, por ejemplo. Yo estoy segura que el Proyecto Intercultural funciona, y que se nota en ese tipo de cosas, además nuestros jóvenes conocen mucho de culturas indígenas, y de otros países, así que cuando llega alguien nuevo, un extranjero lo reciben bien y no tiene problemas para adaptarse. Tenemos muchos logros de ese tipo, que no suceden en otros colegios”.

5. ¿Qué entiende por Arte?

“Es toda posibilidad de expresión que el ser humano tiene, con las que nace. Desde lo visual, la plástica, literatura, etc. El arte tiene que ver con toda la creatividad que el ser humano posee”.

6. ¿Por qué y para que los jóvenes deberían conocer de Arte?

“Deberían conocer todos los jóvenes, porque refuerza su autoestima. La asignatura de arte es la mejor, porque aunque no aprenden tantos conocimientos, les sirve para valorarse a sí mismos, porque desarrollan su capacidad creadora, es fundamental el arte y no solo las artes visuales y musicales se deberían enseñar, también la literatura, las artes corporales”.

7. ¿Qué aspecto privilegia del Arte: el arte como una forma de expresión o como una disciplina donde hay que aprender técnicas?

“De todas maneras como expresión, las técnicas igual hay que ir enseñándolas y que las vayan perfeccionando, pero en este medio lo

que más se puede trabajar es el lápiz de color, porque no tiene los recursos o por diversos motivos es muy difícil que traigan otros materiales. La técnica también es importante, porque tú por ejemplo puedes ir motivándolos a través de ella, diciéndoles eso está bien pero puedes mejorar, etc....siempre en las notas yo doy un mayor porcentaje a lo que es expresión, interpretación y análisis y menor porcentaje para la técnica”.

8. ¿Incorpora en sus clases ejemplos de la cultura visual (publicidad, televisión, internet, etc.)?

“Si, harito ejemplo, porque es una manera de acercarse a ellos, ese es el medio en que todos estamos, es algo más cotidiano que irnos a la pintura clásica del siglo XII, la cultura visual es un lenguaje conocido para ellos.”

9. ¿Qué metodologías interculturales aplica en sus clases? O en otras palabras ¿Cuál cree que es su aporte como profesora de arte en el Proyecto Intercultural del Liceo?

“En los objetivos transversales se incorpora, porque se refuerza el respeto, la generosidad, el compañerismo, la diversidad de culturas. Por ejemplo el hecho que yo tenga un estuche y una caja de materiales y ellos deban compartirlo eso ya refuerza los valores de la interculturalidad. Y creo que eso funciona, porque en este Liceo felizmente no tenemos problemas de violencia entre alumnos ni entre alumnos y profesores, los problemas son otros que tiene que ver con su situación de familia, es un tremendo logro. Además cada año nuevo indígena hacemos trabajos visuales o plásticos, y ahí vamos reforzando lo que significa interculturalidad”.

10. ¿En qué espacios físicos hace las clases?

“En la sala de clases y en la sala de audiovisual. Debería salir con los chicos, pero le tengo mucho susto, son chicos, son desordenados, esa es una falencia mía, porque no me atrevo, porque siempre que salen los profesores con cursos hay problemas de orden.”

11. ¿Qué tipo de imágenes utiliza para hacer las clases del arte oficial o de expresiones artísticas de todo tipo?

“Reproducciones de distintos estilos y distintos artistas, estoy pensando en hacer otro tipo de cosas, algo más novedoso, no sé bien qué, pero quisiera por ejemplo mostrar imágenes para enseñar color y luz”.

12. ¿Qué insumos, materiales, tecnologías utilizas para hacer las clases?

“Uso harito el data para mostrarles imágenes.”

13. ¿Cómo y qué evalúas en tus estudiantes?

“Evalúo con una tabla de porcentaje, le otorgo mayor porcentaje a todo lo que es expresión y análisis y otro porcentaje a la técnica, también evaluó el tiempo que demoran en hacer el trabajo. Pero a veces hay que cambiar la tabla, depende de cómo se desarrolla la

clase, y cómo está el alumno, pasa mucho que a veces alguno esta con la maña o llegó triste, a él no lo puedo evaluar igual que los demás. Uno tiene que ser súper flexible y comprensiva con lo que va sucediendo en la clase.”

Informantes voluntarios. Estudiantes del 1° año C.

Las entrevistas a los estudiantes que voluntariamente accedieron a participar, abordan los aspectos referidos también a los objetivos específicos 5 y 6: *Comprender y situar la propuesta educativa intercultural del Liceo Jorge Indo, elaborando un diagnostico que aborde sus fortalezas y debilidades; Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Jorge Indo, elaborando un diagnostico que aborde fortalezas y debilidades, pero desde otra perspectiva, para documentar diversidad, para localizar diferencias y encuentros con la perspectiva de los informantes claves.*

El tipo de entrevista en este caso fue estructurada, pues se detectó en conversaciones previas con los estudiantes, que ellos no respondían bien al tipo de entrevista informal, porqué no argumentaban sus respuestas, no profundizaban en los distintos temas planteados.

El lugar de la entrevista fue la sala de clases, mientras dibujaban, el día 14 de abril del 2011. Cada una duró aproximadamente 10 minutos.

Entrevista a estudiante N° 1.

¿Cómo es para ti un profesor ideal?

“Se tiene que preocupar de los alumnos, que tenga buen trato con todos y que te responda las cosas.”

¿Cómo sería para ti una clase ideal?

“Con hartos materiales, que se pueda conversar y discutir, que sea más práctica no tan solo escribir.”

¿En qué te aporta la formación que te entrega este Liceo?

“Bueno lo que uno necesita en la vida, porque yo necesito estudiar y tengo que aprovechar.”

¿Qué es el arte para ti, o cuando es arte?

“Es todo, el arte abarca muchas cosas, la pintura, la escultura...eso”

¿Qué técnicas o herramientas artísticas conoces?

“Pintura, y dibujo con lápiz grafito, hartas cosas más.”

¿Dónde aprendiste estas técnicas?

“Acá aprendo todo, a veces con amigos también.”

¿Conoces algún autor de cualquier de estas técnicas?

“No me acuerdo.”

¿Para qué crees que te sirven las clases de arte?

“El arte sirve para hacer cosas más entretenidas, para distraerse.”

¿Cómo son las clases de la profesora de Artes Visuales?

“Son súper relajadas, pero igual de repente se pone pesada o nos reta. Pero dibujamos y eso me gusta.”

¿A que le da más énfasis a enseñar técnicas, a usar herramientas o historia del arte, etc.?

“O sea ella le da énfasis a que hagamos los trabajos, que nos concentramos y los terminemos, nos dice que mejoremos el dibujo, que pintemos mejor, cosas así.”

¿Qué espacios utilizan para realizar las clases?

“La sala de clases, y la de audiovisual.”

¿Qué herramientas utiliza la profesora para hacer sus clases?

“A veces nos muestra imágenes de pinturas en el data.”

¿Cómo son las evaluaciones que hace la profesora?

“Se fija en que trabajemos en el tiempo que nos da, no nos podemos demorar, pero si uno le explica te entiende, nos evalúa como nos quedo el trabajo y si está bien pintado.”

¿Qué sabes, qué entiendes del proyecto intercultural del Liceo? ¿En que aspectos lo percibes?

“Todavía no he visto mucho, es que recién nos explicaron que era. Creo que nos van a enseñar cosas de distintas culturas”.

Entrevista a estudiante N° 2.

¿Cómo es para ti un profesor ideal?

“Un profesor que nos enseñe cosas nuevas y que nos responda lo que le preguntamos, también debe ser simpático.”

¿Cómo sería para ti una clase ideal?

“Donde hagamos trabajos en grupo, más que una clase donde uno tenga que tomar apunte. También una clase donde salgamos fuera de la sala de clases.”

¿En qué te aporta la formación que te entrega este Liceo?

“No sé, creo que es necesario estudiar porque después uno puede tener un trabajo mejor y ganas más plata. En este Liceo igual aprendemos hartas cosas, aunque no llevo mucho tiempo, pero me gusta más que mi otro colegio.”

¿Qué es el arte para ti, o cuando es arte?

“El arte es la pintura, el dibujo o lo que uno haga para expresarse.”

¿Qué técnicas o herramientas artísticas conoces?

“El dibujo, la pintura con pinceles y tempera o acuarela. El otro día vi otros niños que hacían un mural aquí en el Liceo, con brochas.”

¿Dónde aprendiste estas técnicas?

“Aquí las aprendí, con la profesora y otras en mi casa y en el otro colegio.”

¿Conoces algún autor de cualquier de estas técnicas?

“No me acuerdo de ninguno ahora, pero si conozco.”

¿Para qué crees que te sirven las clases de arte?

“Bueno yo creo que sirven para poder relajarse de las otras clases que son más de estudio, como las matemáticas o historia. También te sirven porque puedes expresar sentimientos o pensamientos con tus dibujos.”

¿Cómo son las clases de la profesora de Artes Visuales?

“Bien, me gustan porque hacemos hartos trabajos, y la profesora es simpática. Ella nos deja dibujar lo que queremos, pero a veces es exigente y nos pide que trabajemos en todas las clases, si no nos pone mala nota.”

¿A que le da más énfasis a enseñar técnicas, a usar herramientas o historia del arte, etc.?

“No sé, yo creo que a enseñarnos como dibujar o pintar bien.”

¿Qué espacios utilizan para realizar las clases?

“En la sala siempre, pero cuando nos muestra pinturas o dibujos vamos a la sala de audiovisual.”

¿Qué herramientas utiliza la profesora para hacer sus clases?

“Nos explica cosas con los PowerPoint.”

¿Cómo son las evaluaciones que hace la profesora?

“Nos evalúa todas las clases, nos pone metas, si trabajamos y terminamos lo que nos pide nos pone buena nota, pero como porcentajes y al final nos evalúa si el trabajo quedo bonito, o si lo pintamos bien o no.”

¿Qué sabes, qué entiendes del proyecto intercultural del Liceo? ¿En que aspectos lo percibes?

“En la bienvenida el director nos contó que era eso. Los niños de los otros cursos saben bailes típicos de los mapuches y aymara. Parece que también hacen talleres de artesanía. Esas estatuas que están en el patio las hicieron ellos con un profesor de Rapa Nui”

Entrevista a estudiante N°3.

¿Cómo es para ti un profesor ideal?

“Que explique bien y que sea simpático, que haga clases no tan exigentes.”

¿Cómo sería para ti una clase ideal?

“Una clase donde salgamos de la sala, y donde uno pueda decir su opinión y hacer trabajos entretenidos.”

¿En qué te aporta la formación que te entrega este Liceo?

“Me aporta para después dar la prueba y tener buen puntaje en la PSU, me gustaría estudiar algo o si no tener un buen trabajo.”

¿Qué es el arte para ti, o cuando es arte?

“El arte es cuando uno pinta o dibuja lo que quiere expresar.”

¿Qué técnicas o herramientas artísticas conoces?

“El dibujo, la pintura en acuarela o con tempera, la escultura.”

¿Dónde aprendiste estas técnicas?

“En mi casa y aquí también, pero nunca he hecho una escultura, me gustaría intentarlo un día.”

¿Conoces algún autor de cualquier de estas técnicas?

“Sí una vez fui a un museo, pero ni me acuerdo como se llama el pintor que ví.”

¿Para qué crees que te sirven las clases de arte?

“Sirvan para expresarse, y para relajarse también.”

¿Cómo son las clases de la profesora de Artes Visuales?

“A veces me aburro un poco, me gustaría hacer otras cosas o hacer dibujos animé, pero a la profe no le gustan mucho. Igual es entretenido porque podemos conversar con los compañeros. Además los trabajos son fáciles y si haces lo que te dice te sacas buen nota.”

¿A que le da más énfasis a enseñar técnicas, a usar herramientas o historia del arte, etc.?

“Yo creo que a enseñar técnicas como dibujar y colorear bien, también la perspectiva y que los dibujos sean del tamaño correcto.”

¿Qué espacios utilizan para realizar las clases?

“La sala de audiovisual, y aquí.”

¿Qué herramientas utiliza la profesora para hacer sus clases?

“El data y nos hace power point con pinturas o ejemplos de cómo dibujar.”

¿Cómo son las evaluaciones que hace la profesora?

“A ella lo que le importa es que uno traiga su croquera y que trabaje en la hora de clases, por eso te pone buena nota, si uno no hace nada o no traes la croquera te baja la nota.”

¿Qué sabes, qué entiendes del proyecto intercultural del Liceo? ¿En que aspectos lo percibes?

“No sé bien que es eso. Parece que nos enseñaran cosas de las culturas indígenas, peor no se más.”

B. Revisión documental. Resumen del currículum del centro (texto extraído del resumen del Proyecto Educativo elaborado el año 2010).

La revisión de este documento, constituye también una forma de indagar en las concepciones que el Liceo tiene sobre la educación, la cultura, y el arte. A continuación extraigo las ideas principales que me permiten situar la propuesta educativa intercultural; además la revisión de este documento es útil para conocer el objeto de estudio desde otra perspectiva, distinta a las entrevistas y observaciones de campo. El documento me fue enviado vía e-mail, por el director de establecimiento Sr. Jorge Robles el día 14 de abril del año 2011.

Visión.

Al año 2015 el Liceo Municipal Alcalde Jorge Indo, en el ámbito de la educación pública, será un actor principal en la comuna de Quilicura. A la reconocida vocación intercultural que caracteriza su propuesta educativa, se unirá una educación de calidad, basada en altas expectativas, que apunte a la continuidad de estudios superiores de la mayoría de sus estudiantes.

Misión.

Responder al derecho a la educación, entregando a los y las jóvenes una formación de calidad, que teniendo como eje la valoración de la diversidad cultural, la historia y la identidad de las personas y las sociedades, promueva el respeto consigo mismo, por los demás y por el medio ambiente. Una educación que desarrolle hasta el máximo las potencialidades sociales e intelectuales de los estudiantes y que a partir de la promoción del esfuerzo personal, la responsabilidad y el espíritu crítico, genere un compromiso por una transformación personal y social que apunte a la integración, enriquecimiento mutuo y convivencia pacífica entre los seres humanos y entre las diversas culturas.

Proyecto Educativo Intercultural.

El Liceo Alcalde Jorge Indo, es un establecimiento de la Comuna de Quilicura, que obtuvo su reconocimiento el día 19 de Mayo de 1999. Imparte la modalidad Humanístico-Científica. Las dependencias del establecimiento se encuentran en Manuel Antonio Matta N° 1985. Su matrícula actual es de 260 alumnos y alumnas, distribuidos en nueve cursos de 1° a 4° año Medio. En régimen de jornada escolar completa.

El señor Jorge Robles Montenegro es quien dirige el plantel. Lo acompañan en su gestión, un Inspector General, una Jefa de Unidad

Técnico-Pedagógica, un orientador, un psicólogo, diecisiete docentes, dos paradocentes, una secretaria y cuatro auxiliares de servicios.

El establecimiento atiende a una población de alta vulnerabilidad social de la comuna de Quilicura y sus alrededores, encontrándose, por lo mismo adscrito a variadas redes de protección, lo que permite entre otras cosas entregar desayunos y almuerzos para 200 de nuestros alumnos y alumnas, así como atención médica y oftalmológica, para quienes lo requieren, y otras becas y beneficios orientados a la retención escolar.

El Liceo cuenta con un Proyecto Educativo Intercultural, que partiendo del conocimiento, respeto y valoración de las culturas originarias de nuestro país, deriva en temáticas éticas transversales que pretenden abarcar el conjunto de la sociedad multicultural (indígena y no indígena), lo que implica el reconocimiento y valoración del pluralismo cultural de la sociedad global; incluyendo dimensiones identitarias más allá de las étnicas.

En el caso de los jóvenes, a través del conocimiento y valoración de las culturas originarias, se busca fortalecer el sentido de pertenencia a su categoría social o cultural, considerándolos no sólo en su dimensión de educandos, sino también como agentes y productores de cultura, fortaleciendo su identidad y autoestima, valorando su historia personal, familiar y la de sus pueblos o comunidades.

Este Proyecto Educativo Intercultural, por tanto, se justifica plenamente en función de la población atendida, caracterizada como decíamos, por un alto grado de vulnerabilidad, con aprendizajes generales deficitarios, bajo nivel de expectativas y problemas de convivencia. La propuesta, por tanto, más allá de un programa institucional acotado en el tiempo y los alcances, apunta a convertirse en una práctica resignificante del Liceo, con componentes tanto políticos como pedagógicos, que persigue como fin último fundar un espacio inclusivo, plural, intercultural, democrático y comunitario.

Esta propuesta de educación intercultural se concreta a través de cuatro líneas de acción:

a) Planes y Programas propios: El Liceo tiene una Plan de Estudios Especial que incluye los subsectores obligatorios de Culturas Originarias de América en los cuatro cursos de la Enseñanza Media, a cargo de educadores comunitarios pertenecientes a los pueblos Mapuche, Aymara y Rapa Nui

b) Talleres: En las horas de libre disposición que contempla el Plan de Estudios, se está implementando en los Primeros Medios un taller de manualidades llamado “Tecnologías ancestrales”, donde se realizan trabajos prácticos vinculados al arte y tecnología de las culturas ancestrales de América.

c) Celebraciones: Durante el año se realizan dos celebraciones centrales. Cada 24 de junio se celebra el Año Nuevo Indígena, en tanto que en las proximidades del 12 de octubre se realiza una gran feria de la Interculturalidad

d) Transversalidad Si bien es cierto los programas oficiales de estudio contemplan una serie de Objetivos Fundamentales Transversales, vinculados al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal de los jóvenes y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros seres humanos y con el mundo; en el caso de nuestro Proyecto Educativo Intercultural, estamos llamados a fortalecer a través de todas las instancias que provee el currículo, estos aspectos de la formación ético-valorativa e identitaria. Esta es la parte más amplia de la ejecución, pues contempla la instalación de un clima que abarque a estudiantes, profesores, directivos y padres unidos en función de una mejora personal y social, trabajando por un mundo donde reine la paz, la tolerancia y el respeto mutuo.

Además, todas estas iniciativas han ido generando cierto reconocimiento del Liceo como pionero en el área de la Educación Intercultural. El más importante es la acreditación del establecimiento como una de las Escuelas Asociadas de la UNESCO, certificado obtenido en el año 2010.

Otro hito en este camino es la obtención, en el año 2010, del primer lugar de un concurso de afiches que organizó la UNESCO en todo el mundo, con relación al VIH y los Derechos Humanos. El liceo elaboró el afiche oficial de la Conferencia sobre jóvenes y SIDA que se realizó en Austria-Viena en julio del 2010. Igualmente relevante es la certificación Ambiental del Liceo, que también se obtiene en grado intermedio en el mismo año 2010.

El aumento de la matrícula, la disminución casi a cero de los conflictos y agresiones, la mejora en los resultados de las mediciones y el reconocimiento de instituciones nacionales e internacionales sin duda son muestras concretas que la Educación Intercultural del Liceo Jorge Indo es un camino de esperanza para las escuelas que trabajamos con jóvenes vulnerables y que la conciencia pedagógica y la voluntad de cambio social se imponen a todas las dificultades.

**Hasta el día de término de este trabajo de tesis, no existe una actualización del Proyecto Educativo Intercultural del Liceo Jorge Indo.*

C. Contexto Social.

El establecimiento imparte los niveles de Primero a Cuarto Medio, está ubicado en la comuna de Quilicura, depende de la Dirección de Educación Municipal-DEM y está dirigido a jóvenes hombres y mujeres de distintos sectores de la comuna. Su Índice de Vulnerabilidad Escolar-IVE, es de 86,36% en el año 2011.

El Liceo alberga a estudiantes de ascendencia indígena y no indígena, siendo su rasgo más distintivo el Proyecto Intercultural que ejecutan

desde hace 9 años. Además ejecuta la modalidad científico-humanista, en jornada escolar completa.

La comunidad educativa en su totalidad, esto es: equipo de dirección, docentes, estudiantes, y personal auxiliar pertenecen a la comuna de Quilicura, lo que significa que el Liceo se convierte en un espacio familiar para compartir, exponer, y resolver las problemáticas sobre aspectos sociales y económicos que los afectan y que comparten por encontrarse en un territorio común. Este aspecto de fraternidad y solidaridad se ve reflejado en cada conversación, en los pasillos, sala de profesores, cocina y cada dependencia del Liceo, en donde se habla abiertamente sobre los estudiantes, sus familias y los problemas que los aquejan; muchas veces estos problemas son tratados por el psicólogo del establecimiento, pero más allá de ese conducto regular, el problema es visto y es resuelto como grupo humano, más que como una entidad con jerarquías, reglamentos y conductos.

La mayoría de los estudiantes provienen de familias con un alto índice de cesantía. El nivel educacional con el que ingresan al Liceo es bastante bajo y su objetivo al cursar la Enseñanza Media es poder obtener un trabajo bien remunerado al egresar. Por esta misma razón, existe un elevado índice de deserción escolar en el Liceo; algunas familias consideran que si los jóvenes recibieran una educación técnica estarían mejor capacitados para afrontar el mundo laboral, esta migración hacia liceos técnicos del sector se produce frecuentemente después de culminar el primer año medio; otro porcentaje importante abandona el Liceo para ingresar a la escuela nocturna de la municipalidad y así disponer del día para trabajar. Es frecuente también que algunos estudiantes, de cuarto medio principalmente, tengan un bajo rendimiento escolar, pues deben trabajar para costear sus propios gastos o bien apoyar la economía familiar.

Por otro lado, el Liceo no tiene una óptima infraestructura; por ejemplo su biblioteca es deficiente, cuenta apenas con dos estantes con poco más de un centenar de títulos y otros materiales didácticos que los docentes aprovechan al máximo, como mapas, instrumentos musicales, equipos de amplificación y un proyector. A pesar de la aparente deficiencia en infraestructura y materiales en la que el Liceo se sostiene, los docentes y el equipo de dirección saben sobrellevar la situación, y con ingenio y gran capacidad creativa generan nuevos recursos y herramientas por otros medios que no son los regulares.

El compromiso y el espíritu de hacer comunidad es determinante para el buen funcionamiento y el buen ambiente que se respira dentro del Liceo. Así es como aunque la situación económica y social del estudiantado es de alta fragilidad, el Liceo y su Proyecto Educativo Intercultural tienen un importante éxito que cruza las fronteras de lo educativo, y se aproxima a lo que es un proyecto social, que favorece no solo a los jóvenes sino que también a sus familias y su entorno.

D. Contexto Pedagógico.

El Liceo cuenta con un Proyecto Educativo Intercultural que, desde su visión, parte del conocimiento, respeto y valoración de las culturas originarias de nuestro país, y deriva en temáticas éticas transversales que pretenden abarcar el conjunto de la sociedad multicultural indígena y no indígena.

Este proyecto educativo se implementó en distintas fases:

1) Sensibilización con las Culturas Originarias: Se origina el año 2003, debido a la fuerte discriminación vivida por inmigrantes peruanos y descendientes mapuche dentro del liceo. El año 2004 la cantidad de ascendientes indígenas llegó a un 15%. 2) Aprobación de Planes y Programas Propios- PPP: Con la base de lo realizado el año anterior, el Ministerio de Educación invita al establecimiento a participar en el Formulario de Presentación de Proyectos “Fondo de Adecuación de Instrumentos de Gestión Curriculares y Propuestas Innovadoras”. Se exponen los fundamentos educativos de la Pedagogía intercultural Bilingüe-PEIB, donde se indicaron los objetivos, propuestas económicas y productos esperados a la SEREMI de educación. 3) Implementación del Proyecto Educativo Institucional Intercultural-PEII: Es así como en el año 2005, se inicia un proceso de reelaboración del PEII, incorporando la interculturalidad en el proyecto. Participando todo el conjunto de actores educativos en una capacitación en Lengua y Cultura Mapuche.

La propuesta de educación Intercultural se concreta a través de cuatro líneas de acción:

- a) Planes y programas propios: El Liceo tiene un Plan de Estudios que incluye los subsectores obligatorios de Culturas Originarias en los cuatro cursos de la Enseñanza Media.
- b) Talleres: Se implementó en los Primeros Medios un taller de manualidades llamado “Tecnologías Ancestrales”.
- c) Celebraciones: Durante el año se realizan dos celebraciones centrales. El Año Nuevo Indígena, y en las proximidades del 12 de octubre se realiza una Feria de la Interculturalidad.
- d) Transversalidad: Los programas oficiales de estudio contemplan una serie de Objetivos Fundamentales Transversales, vinculados al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal de los jóvenes.

En la actualidad, el Liceo se encuentra realizando un proceso de revisión del Proyecto Educativo, y así detectar ventajas y desventajas de la Propuesta Educativa Intercultural, con el fin de obtener mejoras en los procesos y resultados académicos.

Por otra parte, y para combatir los bajos resultados en la prueba SIMCE y PSU, en el transcurso del 1º semestre del 2011, se desarrolló un programa para el fomento lector, cuyo objetivo es mejorar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes. El Programa

consiste en destinar 20 minutos diarios de lectura silenciosa de textos diversos (novelas, cuentos, textos científicos, revistas, etc.) que cada estudiante elige con absoluta libertad. El programa ha sido de total éxito y se repitió este 2012. Además se creó un taller de reforzamiento de matemáticas, que los estudiantes acogieron de buena manera, y asisten periódicamente, aún no hay resultados de este programa.

E. Observación. Notas de Campo.

La observación etnográfica es un instrumento vital para abordar los aspectos relacionados con el objetivo específico 6: *Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades.*

A través de este instrumento de investigación es posible comprender la conducta de los individuos, sus interacciones y, en general, los procesos que se desarrollan en el grupo. La metodología de observación fue en un principio semi participante, pues se pretendía primero lograr empatía con los estudiantes, luego de dos semanas la observación se volvió participante. Cooperaba con la docente de artes visuales, en labores prácticas tales como instalar el proyector, apoyar a los estudiantes en sus trabajos, disponer los materiales y herramientas para que los estudiantes trabajaran en orden, etc. Esta última etapa de la observación fue primordial para comprender las interacciones entre los estudiantes y la docente, y de gran importancia para establecer encuentros y desencuentros entre la información obtenida a través de las entrevistas y la información obtenida a través de la revisión documental del proyecto educativo intercultural.

La pauta de observación en cada clase fue la siguiente:

- El escenario físico: la disposición dentro de la sala.
- La dinámica espacial de los participantes: cómo interactúan en el espacio físico.
- Las secuencias de sucesos: cómo se va desarrollando la clase.
- Lo intercultural en el proceso enseñanza/aprendizaje.

Aunque el universo de la investigación es el 1º Medio C, decidí observar algunas clases de otros niveles, con el objetivo de contraponer la información obtenida.

Registros.

Viernes 8 de abril. Jornada de bienvenida a los 1º Medios. Colegio vecino del Liceo Alcalde Jorge Indo.

Todos los alumnos llegan puntualmente, visten ropa de calle e ingresan al lugar.

El Director junto a los docentes e inspectores llegan una hora retrasados; bajan instrumentos musicales, trajes típicos, etc.

El Director comienza la sesión, pidiendo que todos se saquen los audífonos, apaguen celulares y boten los chicles. Es muy insistente con que todos se deben quitar los gorros porque es de mala educación permanecer con ellos en un lugar cerrado, dice.

La sala es lo suficientemente grande para albergar a casi 80 estudiantes. Las sillas están ordenadas y separadas de tal forma que cuatro docentes pueden vigilar a estudiantes, cada docente se encarga de un grupo pequeño.

Luego de hacer orden, el Inspector instala un data show y muestra un power point que describe dos conceptos: Interculturalidad y Multiculturalidad. El director es el encargado de explicar estos dos conceptos a los alumnos, es una clase expositiva de cómo deben ser ellos con sus pares, y que valores les inculcarán en estos cuatro años. Habla de respeto y tolerancia, habla de los pueblos originarios: aymaras, mapuches. Destaca que nos encontramos en un contexto intercultural, y que deben ser sujetos multiculturales, o sea que deben respetar la diversidad de culturas, y que hay que aprender de cada una de ellas. Habla de cultura juvenil, refiriéndose a las diferencias: etarias y costumbres.

Luego de la explicación de los conceptos que forman parte del proyecto de Liceo, hace una performance la docente de la asignatura de Cultura. Con un disfraz de mujer casada de la cultura quechua, explica el concepto de Tinku o encuentro, los hace bailar y establece una conversación con los alumnos acerca del vestuario, los accesorios y la lengua quechua. Vuelve a apelar, al igual que el Director, a los valores de tolerancia y respeto por la diversidad. Los estudiantes cooperan y participan activamente con lo preparado por la docente de Cultura. Para finalizar el acto de bienvenida, estudiantes de cursos superiores realizan bailes típicos de la cultura Mapuche y Rapa Nui, cuyo objetivo es que los jóvenes se familiaricen y conozcan las costumbres de ambas culturas originarias.

Martes 12 abril. Clases Artes Visuales 2° Medios A y B.

La profesora ingresa a la sala, saludando cordialmente y explicando sobre que tratara la sesión. La ayudo a instalar un ppt sobre la obra "Guernica" de Picasso. En el power point primero se muestran las obras analizadas anteriormente. Luego del "Guernica", explica el contexto histórico de la obra. No se refiere al autor. Explica la representación de cada figura, se apoya en un archivo word, que extrajo de algún sitio de internet, me lo confirma al finalizar la clase.

Los alumnos comentan en voz alta, pero de forma desordenada y sin escuchar lo que dicen los demás compañeros, poco a poco se transforma en un griterío, y la profesora en vez de hacer callar, grita sobre ellos.

La profesora no deja mucho espacio para que los estudiantes opinen o expresen lo que ven de la obra. Va intencionado sus interpretaciones a través de comentarios como por ejemplo: *"no te fijas en eso, fíjate en lo que ilumina"*.

Luego el power point muestra otra obra de un autor contemporáneo que re-interpretan el “Guernica”. La profesora no habla sobre el autor de la obra, ni tampoco su contexto de creación, técnica, o herramientas utilizadas. Los estudiantes opinan constantemente, algunos fijan su atención en elementos y conceptos enunciados por la docente, como el *“ojo que ilumina todo y vigila”*.

En 15 líneas deben escribir un análisis de la obra en donde describan los aspectos formales: describir elementos y formas que contiene el cuadro, color, uso de la luz, etc. Posteriormente, re-crear (concepto que utiliza la profesora) el “Guernica” de forma libre, en su croquera. Solo cinco estudiantes tienen su croquera, los demás dibujan sobre cuadernos de hojas cuadriculadas.

Mientras los estudiantes dibujan, la profesora pasa lista y pide los trabajos anteriores para evaluar, su sistema es de porcentaje, cada cuatro trabajos pone una nota.

Mientras los estudiantes dibujan, la profesora me comenta que es muy difícil que traigan materiales para trabajar, así que ella optó por andar con un maletín con lápices de colores, y prestarlos cada clase.

La hora termina, y la docente pide que traigan el trabajo terminado la próxima semana.

Aspecto intercultural observado: La docente confronta dos imágenes: la obra original y una interpretación de otro autor. Intenciona un análisis sobre ellas.

Martes 12 abril. Clases Artes Visuales 1º Medios A y B.

La profesora expone un power point con el concepto de equilibrio, además habla de simetría, proporción y centro de interés. Al parecer ningún estudiante maneja o entiende muy bien los conceptos. No se produce una interacción entre la profesora y los estudiantes, y ellos constantemente manifiestan no entender.

El power point muestra obras pictóricas donde existe el equilibrio, y de diversas técnicas o estilos (geométrico, fig. humana, cubismo, abstracto, etc.). La docente no se refiere a los autores ni el contexto de cada obra.

De un momento a otro todos participan, pero hablan muy fuerte y no se escuchan entre ellos. La profesora pierde un poco la paciencia, manda a una alumna a Inspectoría y retiene dos celulares hasta el final de la clase.

Mientras los alumnos trabajan en un dibujo libre sobre equilibrio, la profesora revisa y pone nota a los dibujos anteriores. Los problemas, son los mismos que en el otro curso, no tienen croquera y son pocos los que tienen un cuaderno exclusivo para arte. La mitad del curso, no lleva sus trabajos y los califican con 0%.

La clase termina, y todos se retiran rápidamente.

La docente me confiesa que está muy cansada y pierde el control fácilmente.

Aspecto intercultural observado: la docente confronta imágenes de distintas procedencias, obras de arte moderno, de autores reconocidos y no.

Jueves 21 abril. Clases Artes Visuales 1° Medio C.

La clase comienza con 10 minutos de retraso. Los estudiantes se demoran en entrar a la sala. La profesora esta relajada y no apura el proceso. Pide que saquen sus coqueras y que hagan dos dibujos, un mismo paisaje pero uno con equilibrio y otro sin equilibrio. Los estudiantes demoran en comenzar a dibujar, algunos le expresan a la profesora que no están seguros de que poder dibujar, la profesora les da ideas como: un río que baja por la cordillera, un campo con animales. Los estudiantes comienzan a trabajar después de 10 minutos dada la instrucción, los temas recurrentes son paisajes con un rio y árboles, también paisajes con caminos y cerros. Unos copian las ideas de otros.

Algunos estudiantes piden ayuda a la profesora para dibujar, dicen no saber hacerlo o que lo hacen muy mal, pero la profesora no los atiende y dice que debe pasar lista y revisar los trabajos pendientes. Así que algunos comienzan a pedir mi ayuda, yo intento orientarlos pero sin intervenir en sus dibujos.

La clase está por terminar y ninguno ha terminado el primer paisaje con equilibrio, la profesora anuncia que la siguiente clase continuarán, que no olviden de traer sus croqueras.

Aspecto intercultural observado: ninguno.

Jueves 28 abril. Clases de Artes Visuales 1° Medio C.

Apenas tocan el timbre la profesora y yo nos dirigimos a la sala, los estudiantes están esperando afuera y entran entusiasmados, por mientras los estudiantes que optaron por artes musicales toman sus mochilas y salen de la sala.

Todos sacan sus trabajos y comienzan a pintar el paisaje con equilibrio. Un estudiante en particular demuestra mayor dificultad para dibujar y pintar, su nombre es Jhonatan. Pide ayuda a la profesora, y ella le explica que debe llenar el libro de clases y luego pasar lista. Intento ayudarlo, él me pregunta cómo se pinta el pasto o el cielo. No tiene mucha paciencia en lo que hace, se concentra por algunos segundos en su dibujo y luego manifiesta frustración por no hacerlo bien. Tampoco trae croquera.

La profesora desde su mesa llama uno por uno a los estudiantes para evaluar su trabajo en clases. Los aspectos relevantes para ella, en este ejercicio, son el haber seguido las instrucciones y avanzar en el dibujo, los comentarios hacia los trabajos de los estudiantes en esta ocasión son *“me gusta”, “que bien te quedo esto”, “podrías pintar mejor aquí”*.

Casi al finalizar la clase los estudiantes comienzan con el paisaje sin equilibrio, aquí salen muchas dudas sobre cómo se expresa en los paisajes el desequilibrio, no entienden lo que significa. La docente ejemplifica diciendo que en un lado del paisaje puede haber un árbol frondoso y en el otro lado un árbol seco.

La clase termina y solo un par de estudiantes han comenzado con su paisaje sin equilibrio, dos estudiantes copiaron el ejemplo que dio antes la profesora.

Aspecto intercultural observado: ninguno.

Jueves 5 de mayo. Clases de Artes Visuales 1° Medio C.

La clase comienza con algunos minutos de retraso, porque los estudiantes de música demoran en salir y los de artes visuales en sentarse y sacar sus croqueras. La profesora tiene que insistir muchas veces en que deben callarse y comenzar a trabajar. La sala estaba desordenada y más tardan en ordenar las sillas y mesas.

Jhonatan me llama a su puesto y me muestra que ha traído una croquera vieja, pero con hojas libres para dibujar. Michelle, otra estudiante, también me llama a su puesto para contarme que se consiguió unas hojas de block en blanco para hacer sus trabajos. Aunque todos tardan en ponerse a trabajar, muestran buena disposición.

Los estudiantes hablan toda la clase sobre la presencia de un grupo de estudiantes del Liceo de Aplicación, que estaría en el establecimiento para conversar con el Centro de Alumnos del Liceo Alcalde Jorge Indo. La profesora evalúa ambos paisajes, y da por terminado el tema del equilibrio. La evaluación responde al siguiente criterio: El dibujo está limpio, en la croquera y se ha terminado: 60%. El dibujo es sobresaliente por su técnica: 10%. El dibujo responde a las instrucciones: 20%. 10% de base.

Se termina la clase.

Aspecto intercultural observado: ninguno.

Jueves 12 de mayo. Clases de Artes Visuales 1° Medio C.

La profesora pide que todos se acerquen a los primeros puestos, el proyector no puede situarse de la mejor manera y la imagen proyectada es pequeña.

Comienza una nueva actividad y para ello la profesora pide que comiencen a nombrar elementos que componen el paisaje natural. Los estudiantes participan activamente y nombran cosas como: ríos, agua, lagunas, mar, plantas, abejas, nieve. Luego de hacer una lista en toda la pizarra, pide que saquen sus croqueras la dividan creativamente en cinco, repite varias veces que no la dividan con líneas rectas. En cada uno de esos espacios deben dibujar un elemento de los que han nombrado. La actividad no motiva mucho a los estudiantes, algunos vociferan que la actividad "*es fome*" pero todos dibujan igualmente.

La profesora no alcanza a evaluar y la clase termina.

Aspecto intercultural observado: ninguno.

Jueves 19 de mayo. Clases de Artes Visuales 1° Medio C.

Antes de ir a la sala del 1°C, pasamos por la biblioteca para retirar una caja con libros de todo tipo. Han comenzado a implementar un programa de fomento lector, cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora. En la biblioteca no hay libros sobre arte. Tampoco hay una persona que se encargue de la administración de la biblioteca, la labor está encargada a todos los docentes. Cuando salimos de la biblioteca esperan afuera 5 estudiantes que hacen reforzamiento de matemáticas. La biblioteca se usa más como sala de clases que como sala de lectura o estudio, me dice la profesora de artes.

Al llegar a la sala del 1º C, la instrucción es que cada uno debe retirar el libro que más le interese y leer 15 minutos, en absoluto silencio. Los estudiantes están muy inquietos y casi no logran leer, algunos sencillamente no leen y hacen bromas a sus compañeros. La profesora amenaza con poner anotaciones negativas a quien moleste, y positivas a quien lea concentradamente por los 15 minutos. La profesora avisa que los 15 minutos terminan y todos suspiran aliviados, ayudo a retirar los libros mientras la profesora pide que saquen sus dibujos sobre los cinco elementos del paisaje natural y lo terminen para evaluar ese día. Algunos estudiantes han olvidado llevarlos así que comienzan uno nuevo. Otros, terminan pronto y lo muestran a la profesora para que los evalúe.

Los dibujos en general son de cactus, ríos, arboles. Están pintados con lápices de colores: rosa, verde, celeste, amarillo y azul, son los colores que tiene la profesora en su maleta. La docente evalúa con un 100% si el trabajo esta terminado, y 40% si está a medio terminar. No evalúa aspectos formales, no evalúa creatividad, intencionalidad. Solo evalúa por el avance del trabajo.

Aspecto intercultural observado: ninguno.

Jueves 26 de mayo. Clases de Artes Visuales 1º Medio C.

Vamos a buscar a los estudiantes a su sala para llevarlos a la sala de audiovisual. La profesora ha preparado un PowerPoint con distintas imágenes de pinturas sobre paisajes, les muestra los estilos: realista, impresionista, abstractos, expresionista y surrealista. La docente no se refiere a los autores ni contexto en que se realizaron las obras.

De cada pintura y estilo la profesora intenciona un debate, la mayoría de los estudiantes participa. Algunos de sus comentarios son: sobre la temática de las pinturas; si les gusta o no la obra pictórica.

El visionado no dura más de 10 minutos, luego la docente pide a los estudiantes elegir un estilo de los que conocieron, dibujar y colorear un paisaje. No permite que un estudiante haga un dibujo de estilo animé, le propone que mejor haga algo más convencional como el resto de sus compañeros. La docente llama desde su mesa a cada uno para evaluar este y trabajos anteriores.

Aspecto intercultural observado: la docente confronta imágenes de distintas procedencias, obras de arte moderno, de autores reconocidos y desconocidos.

F. Contexto Disciplinar del área de Artes Visuales.

El área de Artes Visuales es una asignatura optativa en todos los niveles. El Liceo cuenta con una docente de Artes Visuales que lleva los nueve cursos. De un total de 30 estudiantes por cada curso, aproximadamente la mitad la elige, aunque en muchas ocasiones no es por un interés por el área, sino por afinidad con la profesora.

El equipo de Dirección del Liceo manifiesta un gran interés porque la disciplina artística se desarrolle con fuerza; además de seguir el plan de estudios dado por el Ministerio, desarrollan talleres artísticos (Tecnologías Ancestrales) que están alineados con el Proyecto Intercultural, y en las celebraciones (Feria de la Interculturalidad, Año Nuevo indígena) siempre existe un importante contenido artístico. En los patios del Liceo se exhiben los trabajos escultóricos de tótems Mapuche y Rapa Nui, y otros trabajos a gran escala, además muchas de sus murallas están pintadas con graffitis y murales que los estudiantes realizan en actividades fuera del horario de clases y fuera de la planificación de la asignatura de Artes.

Sin embargo, no es mucho lo que se invierte año a año para mejorar esta área, no existe un espacio destinado como taller de arte, ni existen diversidad de herramientas y materiales que estén a disposición de la docente y estudiantes para las diversas actividades artísticas que se planifican. Concretamente: 1) Existe una sala de audiovisual, que se debe compartir con el resto de las asignaturas, y que no está debidamente aislada del ruido del patio y aulas vecinas, las cortinas negras no cubren todas las entradas de luz, el computador no dispone de lector de dvd, y no hay un sistema de sonido óptimo para las características del espacio. Además la disposición del proyector obliga a dividir a los estudiantes en dos columnas (para no tapar el haz de luz), y al no contar con control remoto para el computador y/o proyector, el docente se debe situar tras los estudiantes, este hecho dificulta la comunicación entre docentes y estudiantes y en la clase tienden a existir muchas distracciones. 2) La docente de Artes adquiere cada año, una maleta con lápices para colorear y artículos básicos como tijeras, pegamento, corchetera, reglas, compás etc. Durante el curso del año, no hay reposición de los elementos que se agoten o pierdan, y difícilmente la docente puede exigir a los estudiantes que traigan sus propios materiales, principalmente por que no cuentan con recursos económicos suficientes. Los estudiantes solo tiene la obligación de comprar una croquera al año, de uso personal, y en donde se realizan la mayoría de los trabajos.

Es común que la docente planifique actividades que solo signifiquen el uso de lápices grafito o de color, y que como soporte utilice la croquera; en ocasiones desarrolla actividades con pintura tempera y cartulinas, pero la realidad es que un bajo porcentaje de los estudiantes llevan a la clase lo que la docente les solicita. Como de la monotonía en la didáctica, los jóvenes realizan las actividades a regañadientes, sin motivaciones ni expectativas, la mayoría no obtienen buenas calificaciones, algunos producen trabajos con el mínimo esfuerzo y aunque alcanzan mejores calificaciones, no logran llevar un buen proceso creativo. Por estos motivos, la disciplina de Artes Visuales deja su aspecto fundamental de lado: el de la creación, para tornarse más técnica.

Por parte de la docente y del equipo de dirección, no existe intención en optar por nuevas técnicas, herramientas y lenguajes que respondan al contexto e identidad de los estudiantes, ni tampoco a la experimentación e innovación. Principalmente por no contar con recursos para ellos. No se intencionan actividades entre disciplinas que podrían perfectamente atenerse al Proyecto Intercultural. Cada docente atiende únicamente su área, y aunque existe una buena relación profesional y de amistad entre todos, no generan actividades en conjunto, o actividades que se complementen. En el tiempo de mi investigación la docente de artes visuales no se vinculo con ninguna otra área. Fundamentalmente, desde mi perspectiva, esto tiene que ver con tres aspectos. El primero, los pocos recursos que reciben por parte de la Municipalidad, tanto económicos como capacitaciones permanentes. Segundo, con que sus esfuerzos de organización y trabajo deben apuntar a solucionar otras necesidades de los estudiantes, como apoyar en problemáticas sociales y económicas que aquejan a los estudiantes y su entorno, mejorar los puntajes SIMCE y PSU, y por sobre todo impedir la deserción escolar. En tercer lugar, tiene que ver también con el conocimiento precario sobre el área de artes de la docente, y con su desconocimiento ante las nuevas representaciones visuales a que los jóvenes se ven enfrentados en su vida cotidiana. Por ejemplo, la docente no sabe utilizar de manera óptima el computador ni el proyector, ni los sistemas digitales, no posee el conocimiento necesario para crear presentaciones novedosas y atractivas en power point u otro software, o para buscar y seleccionar imágenes u otro tipo de material en internet. Desconoce formas de expresión como el land art, body art, arte de la performance, videoarte, instalación, net art y otras formas propias de los años `70, `80, `90 y principios del 2000. Su noción de arte apunta más bien a expresiones y movimientos como impresionismo, realismo, dadaísmo, muralismo, y la manera de ver y analizar el arte es desde sus aspectos más formales.

En el contexto de una entrevista informal, la docente dice no tener un proyecto de educación artística intercultural, sino que va organizando sus actividades tal y como el Ministerio de Educación lo manifiesta en sus planes y programas.

En todo el periodo de mi permanencia en el centro educativo no se desarrolló ningún taller de arte ancestral en los primeros medios, desconozco los motivos, pero la profesora de artes visuales me explicó que el que se desarrollen o no los talleres, depende exclusivamente del financiamiento de la Municipalidad. En ese período la Municipalidad solo financiaba un taller de animación para los segundos medios.

Tampoco se celebró el año nuevo indígena. Las razones fueron de carácter social, en esos momentos se desarrollaba el movimiento estudiantil, y el Liceo se mantuvo en toma en el mes de junio de 2011.

5) MÉTODO DE ANÁLISIS Y PROPUESTA.

En este capítulo se analizan, con una base teórica ya establecida, los datos recogidos a través de las entrevistas, observación de campo y revisión documental. Para el análisis se desarrolla un esquema de categorías comunes entre los instrumentos de la investigación. Estas categorías dicen relación con los objetivos planteados en la investigación, con el objeto del estudio. Su dinámica es la de la confrontación para detectar encuentros o desencuentros. Finalmente, las conclusiones de estos análisis nos llevan a la propuesta de la intervención pedagógica.

El carácter multifacético de la etnografía proporciona la base para la confrontación de los datos obtenidos, en un sistema de triangulación. Entendiendo por ello, como la técnica de confrontación de las diferentes clases de información que pueden ser sistemáticamente comparadas.

El sociólogo Norman Dezin, establece cuatro tipos de triangulación (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, pág.1): triangulación metodológica, triangulación de datos, triangulación de investigadores y triangulación de teorías. La triangulación llevada en este trabajo de tesis se enmarca en la triangulación metodológica. *“El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados”* (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, pág.1). La utilización de los diferentes métodos de recolección de datos, ayuda a definir las características comunes y a interpretar categorías. Además, la utilización de los diversos métodos de recolección de datos llevó a la profundización y mayor comprensión del fenómeno en estudio.

“La triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados variables de consistencia a los hallazgos. A la vez permite reducir sesgos y aumentar la comprensión de un fenómeno.” (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005, pág.1).

Estructura de análisis.

Base teórica



Entrevistas; Observación; Revisión documental; Contexto.



A. Análisis de las entrevistas (en función de la determinación de los desplazamientos discursivos detectados).

Este primer análisis es útil para detectar desplazamientos discursivos en el Liceo, en el posicionamiento en educación y educación artística. La metodología utilizada fue enfrentar la información recogida a través de los instrumentos de investigación, y reducirlos a categorías y subcategorías que están vinculadas al objetivo específico N° 6: *Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades*. Esta reducción de información nos permite enfrentar las distintas perspectivas de cada tópico, de cada muestra para luego establecer conclusiones.

Los datos recolectados fueron leídos una y otra vez, para determinar las ideas más relevantes. A partir de cada subcategoría se extraen las ideas, consideradas por el investigador, como principales, como las más representativas. Estas se confrontan unas con otras en el *Cuadro N°4* y *Cuadro N°5* y surge el análisis. En el desarrollo de ese análisis se pueden ver las primeras conclusiones sobre el desplazamiento discursivo en ambas categorías.

Categorías.

a) Educación.

Sub-categorías.

1. Educar para qué.
2. Propósitos de la educación intercultural.
3. Qué se entiende por educación intercultural.

Categoría.

b) Educación artística

Sub-categorías.

1. Educación artística para qué
2. Propósitos de la educación artística
3. Qué se entiende por arte

Cuadro de confrontación de las distintas perspectivas de los informantes, documentos y observación, sobre educación.

Cuadro N°4

a) Educación.	Entrevista docente artes visuales.	Entrevista estudiantes 1, 2 y 3.	Observación. Notas de campo.	Revisión documental
a) 1. Educar para qué.	Para que todos tengan las mismas posibilidades.	Para tener mejores posibilidades en el futuro laboral. Para obtener un buen puntaje PSU.	Educación para cooperar en la construcción de sujetos democráticos. Educar para mejorar habilidades y competencias básicas: comprensión lectora, cálculo.	Para la transformación personal y social. Una educación de calidad basada en altas expectativas.
a) 2. Propósitos de la educación intercultural.	Inculcar, en todas las áreas, valores como el respeto por la diversidad.	No los perciben.	Conocer la cultura aymara, mapuche y rapanui.	Conocer, respetar y valorar de las culturas originarias de Chile.
a) 3. Qué se entiende por educación intercultural.	Desde los objetivos transversales del currículum potenciar valores interculturales: respeto, tolerancia.	No saben.	Respetar la diversidad de culturas indígenas, y aprender de cada una de ellas.	Tener como eje la valoración de la diversidad cultural, la historia y la identidad.

Cuadro de confrontación de las distintas perspectivas de los informantes, documentos y observación, sobre educación artística.

Cuadro N° 5

b) E. Artística	Entrevista docente artes visuales.	Entrevista estudiantes 1, 2 y 3.	Observación. Notas de campo.	Revisión documental
b) 1. E. artística para qué.	Para reforzar la autoestima de los estudiantes	Para distraerse, relajarse.	No hay un proyecto consistente de	No existen datos a través de

	y potenciar su capacidad creadora.	Como entretenimiento.	educación artística.	este instrumento.
b) 2. Propósitos de la E. artística.	El arte como expresión. La cultura visual como enfoque.	El arte como expresión.	No hay un proyecto consistente de educación artística.	No existen datos a través de este instrumento.
b) 3. Qué se entiende por arte.	Toda posibilidad de expresión que el ser humano tiene al nacer.	Formas de expresión como: pintura, escultura, dibujo.	Visión de arte moderna.	No existen datos a través de este instrumento.

Análisis de las categorías.

Tras dos meses de observación en aula, entrevistas a la docente y estudiantes del 1º medio C, puedo distinguir un desplazamiento discursivo importante y determinante entre el posicionamiento que dice tener la docente y lo que observé en sus clases. He detectado, que los estudiantes llegan analfabetos visualmente y desconocen los lenguajes del arte contemporáneo y de las representaciones propias de la cultura de masas; su relación con el arte es de reproducción y no de reflexión, crítica ni creación. En su paso por el Liceo, van conociendo algunas representaciones culturales del mundo indígena de nuestro país, pero no profundizan en las reproducciones propias de la cultura visual, bajo la cual dice operar la docente.

Ella dice situarse en un enfoque de la educación donde busca los sentidos y significados desde las variables culturales y potencia en los estudiantes un análisis crítico de las imágenes de la cultura visual. Aunque en su práctica, la docente no valida las subjetividades de los estudiantes, no permite espacios de reflexión ni potencia la habilidad crítica, tampoco permite la expresión a través de lenguajes distintos al dibujo y la pintura. Es decir, que inconscientemente impide la experiencia estética, y con ello el desarrollo de una comprensión crítica hacia las imágenes, y las representaciones culturales.

a) Educación.

De la entrevista a la docente se desprende el hecho de que el Liceo privilegia una educación democrática, para la igualdad y sin miedo a la diferencia, en donde se les prepara para ser ciudadanos con valores como el respeto por el otro y por la diversidad. El Proyecto Intercultural atiende estos objetivos y según los dichos de la docente, ellos se cumplen a cabalidad. *“...en este Liceo nos preocupamos de inculcar valores, como el respeto por la diversidad, lo hacemos desde los objetivos transversales, o sea en todas las áreas, todo va para ese*

camino...Yo estoy segura que el Proyecto Intercultural funciona, y que se nota en ese tipo de cosas, además nuestros jóvenes conocen hartito de culturas indígenas, y de otros países...”⁴

Desde la mirada de la docente, el Proyecto Educativo Intercultural potencia el que los jóvenes tengan un interés y capacidad por comprender y compartir con personas de otras culturas; los estudiantes entrevistados en cambio, no son conscientes de los aportes que les hace en su construcción de identidad el Proyecto Intercultural de Liceo. *“No sé bien que es eso. Parece que nos enseñaran cosas de las culturas indígenas, pero no se más.”⁵*

Por otra parte, en el proyecto educativo del liceo afirman que el proyecto se concreta a través de cuatro líneas de acción, tres de las cuales se refieren a aspectos indigenistas de la interculturalidad: *“El Liceo tiene una Plan de Estudios Especial que incluye los subsectores obligatorios de Culturas Originarias de América...a cargo de educadores comunitarios pertenecientes a los pueblos Mapuche, Aymara y Rapa Nui...En las horas de libre disposición que contempla el Plan de Estudios, se está implementando en los Primeros Medios un taller de manualidades llamado “Tecnologías ancestrales...Durante el año se realizan dos celebraciones...el Año Nuevo Indígena...una gran feria de la Interculturalidad”⁶.*

Es aquí donde distingo el primer desplazamiento:

- **El Proyecto Intercultural es entendido y utilizado desde una mirada indigenista, en donde se espera que los estudiantes sean tolerantes ante las culturas indígenas distintas a las propias. Cuando una verdadera interculturalidad, perspectiva que definiendo desde la base teórica establecida, debe ser entendida como el convivir e interactuar con otras culturas, subculturas o contraculturas, sociedades o colectividades indígenas y no indígenas.**

Desde mi análisis, el Proyecto Educativo Intercultural basado en la democracia, debe competir con el modelo actual en la educación chilena, que busca las habilidades y competencias para la vida laboral. El modelo tecnicista imperante, no permite el óptimo desarrollo del proyecto intercultural, pues difieren en sus principios. Uno tiene como propósito construir democracia participativa, el otro desarrollo económico en un modelo neoliberal.

⁴ Entrevista a la docente de artes visuales. Ver página 47.

⁵ Entrevista a estudiante nº3. Ver página 52.

⁶ Resumen del Proyecto Educativo Intercultural. Ver página 54.

Por una parte los estudiantes afirman que la educación otorgada por el Liceo les servirá para rendir de la mejor forma la PSU y para obtener un trabajo bien remunerado *“creo que es necesario estudiar porque después uno puede tener un trabajo mejor y ganas más plata...aporta para después dar la prueba y tener buen puntaje en la PSU”*.⁷ De una muestra de tres, dos estudiantes afirman estar bajo una educación que les entregará habilidades y competencias para la vida laboral, solo un estudiante de la muestra, cree que la educación le servirá para la vida, en general. La visión del Liceo en este sentido también tiene aspectos del modelo tecnicista *“A la reconocida vocación intercultural que caracteriza su propuesta educativa, se unirá una educación de calidad, basada en altas expectativas”*⁸.

Este segundo desplazamiento tiene que ver con los objetivos que se plantean en el proyecto educativo intercultural:

- **El proyecto educativo intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, debe luchar contra un modelo de educación dominante, contra un currículum oficial que opera bajo otros principios, cuyas bases están más cercanas a colaborar con el desarrollo económico desde una perspectiva de mercado.**

Este desplazamiento discursivo se puede comprobar pues en el periodo que duró la investigación no se desarrollaron ninguna de las tres líneas de acción por las cuales el liceo concreta su proyecto intercultural, en cambio se llevaron a cabo, en ese periodo, dos proyectos: el de comprensión lectora, obligatorio para todos los niveles y el taller de matemáticas, optativo y obligatorio para estudiantes con notas “rojas”.

No hay duda, en que el objetivo de inculcar valores, tales como el respeto por la diversidad, se cumple. Los estudiantes desde el primer año van incorporando la importancia del respeto por el otro. El Liceo propicia actividades donde interactúan estudiantes, docentes, inspectores, y toda la comunidad educativa. En ese sentido, la ceremonia de bienvenida de los 1º Medios es un hecho determinante para aseverar que el liceo sí genera procesos interculturales, tal como ellos entienden la interculturalidad, desde una mirada indigenista.

b) Educación artística.

La característica del Arte que la docente dice fomentar es la de expresión y creación, afirma que aunque no lo ve como una forma de conocimiento, la disciplina sirve para desarrollar creatividad. *“La*

⁷ Entrevista estudiante nº2 y nº3. Ver páginas 51 y 52 respectivamente.

⁸ Resumen del Proyecto Educativo Intercultural. Ver página 54.

*asignatura de arte es la mejor, porque aunque no aprenden tantos conocimientos, les sirve para valorarse a sí mismos, porque desarrollan su capacidad creadora*⁹. Sin embargo a través de las notas de campo se infiere el primer desplazamiento discursivo en torno al *para qué* habría que impartir la educación artística:

- **A través de la educación artística los estudiantes desarrollan técnicas, y no desarrollan la capacidad creadora.**

Si nos detenemos en los registros de clases, referidos a la forma de evaluar de la docente, este primer desplazamiento se comprueba: *“Los aspectos relevantes para ella, en este ejercicio, son el haber seguido las instrucciones y avanzar en el dibujo, los comentarios hacia los trabajos de los estudiantes en esta ocasión son “que bien te quedo esto”, “podrías pintar mejor aquí”, etc.”*¹⁰

También a través del registro de notas es posible comprobar que la docente prefería que los estudiantes realizaran sus trabajos siguiendo instrucciones y aspectos formales más clásicos, a que los estudiantes desarrollaran sus propios estilos: *“No permite que un estudiante haga un dibujo de estilo animé, le propone que mejor haga algo más convencional como el resto de sus compañeros.”*¹¹. Generalmente la docente impone una serie de reglas para la realización de los trabajos artísticos, que van desde determinar temáticas hasta la utilización de herramientas y soportes. Pocas veces da espacio para que los estudiantes expresen sus puntos de vista o elaboren trabajos creativos bajo su perspectiva, intereses y subjetividades.

Un segundo desplazamiento discursivo se halla en el enfoque y posicionamiento en educación artística de la docente:

- **La educación artística opera bajo las bases de un enfoque disciplinar, en donde el objetivo es conocer y comprender el arte oficial de la DBAE.**

El enfoque de educación artística que aplica la docente está lejos de ser el de la Cultura Visual, desde donde dice posicionarse. Pocas veces utiliza imágenes que pertenecen a ella, y rara vez potencia las habilidades críticas en los estudiantes. *“...ese es el medio en que todos estamos, es algo más cotidiano que irnos a la pintura clásica del siglo XII, la cultura visual es un lenguaje conocido para ellos.”*¹². En el periodo

⁹ Entrevista a la docente de artes visuales. Ver página 47.

¹⁰ Observación. Notas de campo. Ver página 61.

¹¹ Observación. Notas de campo. Ver página 63.

¹² Entrevista a la docente de artes visuales. Ver página 48.

de observación de clases, fui testigo de una clase en donde la docente contraponía la imagen del “Guernica” de Picasso, con otra imagen que reinterpretaba la obra de Picasso, posteriormente busqué la imagen en internet y supe que se trataba de una obra del artista Ron English. Aunque esta fue la experiencia más cercana a un enfoque de cultura visual, no fue tal, pues la docente no intencionó una mirada crítica ante estas dos imágenes, sino que llevó a los estudiantes a un análisis de sus aspectos formales, y hacia un consenso en sus significado: *“Luego el power point muestra otra obra de un autor contemporáneo que re-interpretan el “Guernica”. La profesora no habla sobre el autor de la obra, ni tampoco su contexto de creación, técnica, o herramientas utilizadas. Los estudiantes opinan constantemente, algunos fijan su atención en elementos y conceptos enunciados por la docente, como el “ojo que ilumina todo y vigila”.*

Desde mi observación y análisis, sostengo que el enfoque de educación artística del liceo, está más cercano a un enfoque disciplinar, en donde su concepción de arte es más clásica.

La Educación artística basada en la disciplina-DBAE, que desarrolló sus principios a partir de la década de los sesenta, pero se formalizaron a principio de 1980, tiene como eje el desarrollo de habilidades y conocimientos de los estudiantes, para que puedan comprender y apreciar el gran arte oficial. Sobre este enfoque de educación artística, tal como lo menciono en el marco teórico de esta investigación, el autor Elliot Eisner (1972) establece como una de las funciones fundamentales del arte, el ofrecer material temático a través del cual pueden ejercitarse las potencialidades humanas.

Este enfoque de educación artística se fundamenta además, en una representación lineal y progresiva del tiempo y en un concepto de identidad que se basa en la singularidad del sujeto. En el discurso moderno, el estudio histórico del arte queda generalmente enmarcado en el relato del progreso.

Y es en la concepción de arte en donde se halla el desplazamiento discursivo determinante para la propuesta de este trabajo de investigación:

- **Tanto el Liceo como la docente tienen una visión de arte moderna.**

Sostengo esta afirmación principalmente, en el hecho observado, más de una vez, y que ya mencioné anteriormente: Pocas veces da espacio para que los estudiantes expresen sus puntos de vista o elaboren trabajos creativos bajo su perspectiva, intereses y subjetividades.

En otras palabras, la docente mayormente promueve un punto de vista privilegiado. Desde la perspectiva del autor Efland, en la modernidad

se presupone que hay una interpretación basada en acuerdos previos: para el moderno existe un significado correcto.

El concebir el arte como *“toda posibilidad de expresión que tiene el ser humano tiene al nacer”*¹³ responde a una perspectiva moderna, como en el enfoque del expresionismo, en donde desde la perspectiva del autor Read, el arte tiene como fin el desarrollo de la creatividad innata y el fomentar el crecimiento de lo que cada ser posee en su individualidad. Además de esta concepción de arte moderna, la docente en su didáctica pone en primer lugar la técnica, y esta perspectiva del arte como disciplina, es también es un síntoma de posicionarse desde la modernidad para concebir el arte.

Por otro lado, al no elaborar el liceo una propuesta consistente sobre la educación artística que imparten, y al no realizar ninguna de las actividades que dice llevar a cabo en el proyecto educativo, como por ejemplo los talleres de artesanía, se puede interpretar que el liceo no tiene una perspectiva clara de educación artística, y al igual que la docente no considera esta área como una forma de conocimiento.

B. Análisis del Proyecto Intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo (determinación de su posicionamiento).

Este segundo análisis es útil para detectar el posicionamiento del proyecto educativo intercultural, comprender la concepción sobre cultura, educación y arte. Comprender además como enfrentan el contexto multicultural. La metodología utilizada es comparar los datos recogidos a través de la revisión documental, con los datos recogidos a través de las entrevistas y la observación, para detectar encuentros y desencuentros.

A partir de esta interpretación de los datos se elaboró un diagnóstico que aborda las fortalezas y debilidades del modelo intercultural, vinculando así este análisis al objetivo específico N° 6: *Comprender y situar el modelo intercultural de la enseñanza del arte en el Liceo Alcalde Jorge Indo, elaborando un diagnóstico que aborde fortalezas y debilidades.*

Los datos recogidos son leídos una y otra vez, para agrupar las ideas más relevantes en categorías. Estas son:

- a) Cultura.
- b) Contexto multicultural: Modelo intercultural.
- c) Posicionamiento en educación en contexto multicultural.
- d) Arte en contexto multicultural.
- e) Educación artística en contexto multicultural.

¹³ Entrevista a la docente de artes visuales. Ver página 47.

a) Cultura.

El proyecto intercultural dice basarse en la valoración de la diversidad cultural, abarcando la multiculturalidad indígena y no indígena. *“...una transformación personal y social que apunte a la integración, enriquecimiento mutuo y convivencia pacífica entre los seres humanos y entre las diversas culturas.”*¹⁴

Para dicho objetivo incorporan el estudio de las culturas indígenas aymara, mapuche y rapa nui, pero no atienden otras culturas que pudiesen tener representantes dentro de la comunidad escolar, como las subculturas juveniles, por ejemplo. Es cierto que entre las notas de campo podemos encontrar palabras del director de centro educativo que prueban de que el Liceo sí considera a las culturas juveniles: *“...Habla de cultura juvenil, refiriéndose a las diferencias: etarias y costumbres”*.¹⁵, pero tanto la observación como las entrevistas carecen de datos que prueben que en la práctica dentro del aula son puestas en discusión otras culturas y subculturas no indígenas.

Lo que resaltan de las culturas, indígenas, son sus diferencias, de territorio, cosmovisión, costumbres, y otras. Esto se puede comprobar en la observación del 8 de abril, día en que se recibió a los estudiantes de 1º Medio: *“...Para finalizar el acto de bienvenida, estudiantes de cursos superiores realizan bailes típicos de la cultura Mapuche y Rapa Nui, cuyo objetivo es que los jóvenes se familiaricen y conozcan las costumbres de ambas culturas originarias”*.

Conclusión:

- La visión sobre cultura es desde una mirada multiculturalista.

•

Se oponen al modelo asimilacionista del currículum nacional, que propugna la incorporación a la cultura escolar dominante por parte del resto de los grupos culturales existentes. El modelo asimilacionista es entendido por el autor José Ignacio Pichardo, como el proceso por el que un grupo o persona se incorpora a otra cultura adoptando su lengua, normas, valores, etc. En este caso, la cultura escolar dominante busca que todos los estudiantes, independientes de su contexto, intereses y cultura, desarrollen las mismas competencias y habilidades para desenvolverse en el mundo laboral.

En cambio, la visión multiculturalista del Liceo, da origen al proyecto educativo que apuesta por la diversidad cultural, pone el énfasis en las diferencias y utiliza todos los medios para protegerla. Sus principios son el respeto y la política apunta a reivindicar a las minorías étnicas de nuestro país.

¹⁴ Resumen del Proyecto Educativo Intercultural. Ver página 54.

¹⁵ Observación. Notas de campo. Ver página 59.

b) Contexto Multicultural y Modelo Intercultural.

El contexto del Liceo es multicultural. Por distintos factores, de territorio, accesibilidad económica, y varios otros, al Liceo ingresaron a partir del año 2000 una gran cantidad de inmigrantes, además siempre han existido jóvenes descendientes mapuches, en menor cantidad de otras culturas, como la aymara.

Es este contexto multicultural el que impulsa a la elaboración del proyecto educativo intercultural, sin embargo, el concepto multicultural no es abordado como lo mencionan en su discurso. La intención de abarcar a toda la sociedad multicultural, indígena y no indígena, no es tal. En el proyecto educativo queda constancia que sus estrategias de generar procesos interculturales consideran solo culturas indígenas: *“Esta propuesta de educación intercultural se concreta a través de cuatro líneas de acción: a) Planes y Programas propios: El Liceo tiene un Plan de Estudios Especial que incluye los subsectores obligatorios de Culturas Originarias de América...b) Talleres: En las horas de libre disposición que contempla el Plan de Estudios, se está implementando en los Primeros Medios un taller de manualidades llamado “Tecnologías ancestrales”...c) Celebraciones: Durante el año se realizan dos celebraciones centrales. Cada 24 de junio se celebra el Año Nuevo Indígena, en tanto que en las proximidades del 12 de octubre se realiza una gran feria de la Interculturalidad...d) Transversalidad”*¹⁶

En el periodo que duró mi investigación pude apreciar que en el universo estudiado, existían estudiantes que pertenecían a la subcultura animé, y por el contrario, no detecte ningún estudiante cuya identidad cultural estaba asociada a algún grupo indígena.

Desde mi perspectiva, quienes deciden y elaboran los contenidos en el currículum intercultural, no son sensibles a la diversidad cultural del liceo. Desconocen, en parte, la identidad cultural de cada estudiante. Para argumentar este hecho, podemos volver a citar la reacción de la docente de artes visuales al ver que un estudiante se disponía a dibujar con un estilo animé: *“No permite que un estudiante haga un dibujo de estilo animé, le propone que mejor haga algo más convencional como el resto de sus compañeros.”*¹⁷ En este caso, la docente está respetando el estilo y posible identidad del estudiante, pero no está interactuando con él, esto desde la base teórica establecida corresponde a un modelo multiculturalista, no interculturalista. Si así fuera la docente validaría la obra creativa del estudiante.

“Examinar críticamente los valores y antivalores de nuestra propia

¹⁶ Resumen del Proyecto Educativo Intercultural. Ver página 54.

¹⁷ Observación. Notas de campo. Ver página 63.

*cultura...-Buscar los puntos de convergencia e intereses comunes que pueden construir unidad en la diversidad.-Tener voluntad y disposición para aprender de las otras personas y grupos culturales.*¹⁸ Ninguno de estos rasgos de la interculturalidad que menciona José Ignacio Pichardo en *“Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo”*, han sido observables o recogidos en las entrevistas, es por ello que sostengo la segunda conclusión:

Conclusión:

- **El Proyecto Educativo actual está más cercano al modelo multiculturalista.**

Atender a la totalidad de la sociedad multicultural, tal como dice el proyecto intercultural del liceo, significaría poner a todos los grupos culturales y subculturas, indígenas y no indígenas, en el mismo nivel de interrelaciones y considerar que los sujetos no pertenecen a un único sistema cultural, sino que pueden transitar entre uno y otro. El Proyecto Educativo sí promueve los espacios para interactuar con otras culturas, pero el espectro es acotado, y aunque se conoce a la otra cultura, no se debate ni critica su sistema cultural.

c) Posicionamiento en educación en contexto multicultural.

El modelo de educación del Liceo Alcalde Jorge Indo está orientado a desarrollar en los estudiantes las competencias profesionales necesarias para enfrentarse al mundo laboral. En su proyecto educativo dice Impartir la modalidad científico-humanista. Esta tendencia, dominante en el sistema educativo chileno, compete con un modelo más progresista e innovador, que se preocupa por construir democracia más que economía: El modelo intercultural, no es tanto una preparación para el mundo laboral, sino un espacio de vivencia y convivencia, de práctica y experiencia de los principios democráticos. La dualidad de proyectos educativos, con propósitos totalmente distintos, se comprueba al leer las primeras frases del documento facilitado por el director del establecimiento: *“A la reconocida vocación intercultural que caracteriza su propuesta educativa, se unirá una educación de calidad, basada en altas expectativas, que apunte a la continuidad de estudios superiores de la mayoría de sus estudiantes”*.¹⁹

A partir de mi investigación y observación dentro del aula, detecté un posicionamiento en educación desde la modernidad, pues concibe una sola verdad, no defiende la pluralidad en los estudiantes, ya se ha

¹⁸ Cita de José Ignacio Pichardo en *“Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo”*. Marco Teórico. Ver página 16.

¹⁹ Resumen del Proyecto Educativo Intercultural. Ver página 54.

demostrado esto con el caso del estudiante que quería dibujar con un estilo animé.

En “La educación en el arte posmoderno”, Efland asevera que la modernidad ha sido descrita por muchos teóricos como una forma de pensamiento occidental reciente de carácter científico, individualista y progresista en sentido evolucionista. Menciona algunos pensamientos modernos, que sirven para apoyar la conclusión referida al posicionamiento en educación: *“El pensamiento y la representación modernos han tendido a universalizar y despolitizar el arte...Su concepción del progreso está basada en una representación lineal y progresiva del tiempo...La modernidad cultural ha propiciado una visión evolucionista de la historia social: la sociedad progresa hacia formas siempre mejores...A través del prisma del individualismo, la historia se percibía como una acumulación de actos individuales de expresión o poder encarnados en objetos hechos por personas singulares pertenecientes a determinados colectivos socioeconómicos. Así, por ejemplo, se suponía que los artistas eran «genios» innatos, ajenos a cualquier interés social, político o económico, y por ende capaces de representar lo verdadero, universal y eterno a través de la exposición de lo más personal.”*(Efland, Freedman y Sthur, 2003, pág. 41- 44).

El no adoptar una postura crítica puede ser interpretado también como síntoma de posicionarse desde la modernidad. Esto se demuestra en los datos recogidos a través de la observación en el aula, en donde incluso cuando la docente intencionaba un debate, lo que se pretendía era unificar significados: *“La profesora no deja mucho espacio para que los estudiantes opinen o expresen lo que ven de la obra. Va intencionado sus interpretaciones a través de comentarios como por ejemplo: “no te fijas en eso, fíjate en lo que ilumina...Los estudiantes opinan constantemente, algunos fijan su atención en elementos y conceptos enunciados por la docente, como el “ojo que ilumina todo y vigila”.”*²⁰ El pretender unificar significados es lo que me lleva a la tercera conclusión:

Conclusión:

- **El liceo se posiciona desde la modernidad para concebir la educación.**

Además, partiendo de la base teórica establecida, pude detectar que se posicionan en un multiculturalismo humanista y no crítico. El currículum se basa en las ideas de la tolerancia, respeto y convivencia armónica entre las culturas, pero no insiste en hacer un análisis de los procesos por los cuales las relaciones de desigualdad producen las diferencias.

d) Arte en contexto multicultural.

²⁰ Registro de notas de campo. Ver página 60.

En el periodo que duró la investigación detecté que se promociona fundamentalmente el conocimiento de las bellas artes, se expertiza, se busca la excelencia en la técnica del dibujo y la pintura con lápices, principalmente. El objeto de *hacer* es comprender y apreciar las bellas artes, en especial la pintura. Este tipo de obras es lo que la docente usualmente utiliza en sus clases. Las notas de campo dan cuenta de ello: *“La ayudo a instalar un power point sobre la obra “Guernica” de Picasso... El power point muestra obras pictóricas donde existe el equilibrio, y de diversas técnicas o estilos (geométrico, fig. humana, cubismo, abstracto, etc.)...La profesora ha preparado un power point con distintas imágenes de pinturas sobre paisajes, les muestra los estilos: realista, impresionista, abstractos, expresionista y surrealista”*.²¹

En la práctica en el aula, la producción es dominada por la reproducción, entendida como copia, que no ayuda a la interpretación crítica y personal del estudiante. Este hecho es comprobable a través de las observaciones dentro del aula: *“En 15 líneas deben escribir un análisis de la obra en donde describan los aspectos formales: describir elementos y formas que contiene el cuadro, color, uso de la luz, etc. Posteriormente, re-crear (concepto que utiliza la profesora) el Guernica de forma libre, en su croquera... Pide que saquen sus coqueras y que hagan dos dibujos, un mismo paisaje pero uno con equilibrio y otro sin equilibrio. Los estudiantes demoran en comenzar a dibujar, algunos le expresan a la profesora que no están seguros de que poder dibujar, la profesora les da ideas como: un río que baja por la cordillera, un campo con animales. Los estudiantes comienzan a trabajar después de 10 minutos dada la instrucción, los temas recurrentes son paisajes con un río y árboles, también paisajes con caminos y cerros. Unos copian las ideas de otros.”*²²

El subsector de arte no es considerado en el proyecto intercultural, y una de las principales desventajas de la concepción que se tiene de arte, es que su noción es demasiado acotada y estática, y apenas abre un pequeño espacio para las artes ancestrales de algunos pueblos originarios de Chile. Aunque ya me he referido que ningún taller de arte ancestral se realizó en el periodo de mi permanencia. Aún así, este hecho ejemplifica que la artesanía no es considerada dentro de la noción de arte, si no que está separada de él.

El arte desde la multiculturalidad e interculturalidad debería dejar los discursos totalizantes, los significados unificados, debería cuestionar, deconstruir, construir subjetividades.

Conclusión:

- **El arte es concebido desde una perspectiva moderna.**

²¹ Registro de notas de campo. Ver página 59 y 60.

²² Registro de notas de campo. Ver página 61.

e) Educación artística en contexto multicultural.

A través de mi investigación y en particular de la revisión documental y entrevistas, detecté que no existe un vínculo entre el Proyecto Educativo Intercultural y la educación artística, ambos parecen coexistir de manera independiente sin permitirse cruces. No existe un programa de Educación Artística Intercultural elaborado por el Liceo, y los documentos referidos a la planificación del curso, que leí junto a la docente de artes visuales, no dan cuenta tampoco de operar bajo los principios de la interculturalidad.

En el aula, es evidente la presencia de jóvenes con distintas identidades, que además de pertenecer a una cultura, dominante, se sienten pertenecientes a alguna subcultura o contracultura, como el estudiante animé, por ejemplo. Es desde esa perspectiva que se debería eliminar el currículum monocultural del Liceo y renovarlo, para dejar de ver como estáticas a las culturas. Aplicar una educación multicultural, tendría como objetivo adaptarse a la diversidad cultural de los estudiantes, prepararía a los jóvenes para convertirse en pensadores críticos. Impartir una educación artística que opere bajo los principios de la interculturalidad cooperaría en la promoción de espacios de interacción en la escuela, que a su vez, prepararía a los jóvenes para la interacción en la sociedad.

La educación intercultural, en el arte, es un modelo que busca fomentar el enriquecimiento cultural de los estudiantes, partiendo del respeto a la diversidad, y que tienen por finalidad la participación activa y crítica para potenciar el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. Es decir sus propósitos son los que el liceo ya incorpora en su proyecto educativo, sólo es necesario extender estos propósitos al subsector de artes.

Es difícil posicionar la enseñanza del arte en el Liceo bajo un enfoque (ya se ha dicho en este trabajo de investigación, en el análisis a las entrevistas para determinar desplazamientos discursivos). No posee aspectos que la vinculen totalmente a alguno. Sí tiene elementos de la educación artística basada en la disciplina, por ejemplo, el tener como eje el desarrollo de habilidades y conocimientos para comprender las bellas artes, incorporar al aprendizaje de técnicas de producción artística y las materias de historia del arte. Pero dejan fuera aspectos importantes de este enfoque, como lo son la crítica y estética.

Sin duda, el contexto social y multicultural del Liceo hace que sea un lugar propicio para educar en interculturalidad. Una revisión en sus principios daría pie para que en la disciplina artística se apliquen también dichos principios. No es suficiente tener como base el respeto y tolerancia por la diversidad cultural, hace falta una interacción que incorpore la experiencia, la crítica, el debate y diálogo. Hace falta incorporar en la noción de arte, el arte de masas, el arte callejero, las

imágenes visuales, textos, la publicidad, el cine, hace falta incorporar todo tipo de manifestación cultural. Y para ello es fundamental, desde mi perspectiva, tener una concepción de arte y educación posmoderna.

Conclusiones:

- No existe una programa de educación artística consistente y posicionado en un enfoque.
- No existe un vínculo entre el proyecto educativo intercultural y la educación artística impartida en el centro.
- No incorporan de manera consistente elementos de la interculturalidad en la didáctica.

Análisis. Cuadro de Ventajas y Desventajas.

Cuadro N°6

	Ventajas	Desventajas
Cultura	-Se basa en la valoración de la diversidad cultural.	-Tienen una visión multiculturalista, cuyo objetivo es reivindicar las minorías étnicas, olvidando otros grupos no indígenas.
Contexto Multicultural. Modelo Intercultural	-Incorporan el estudio de culturas indígenas. -Promueven los espacios para interactuar con otras culturas indígenas.	-No incorporan el estudio de culturas, subculturas o contraculturas no indígenas. - No debaten ni critican los sistemas culturales estudiados.
Posicionamiento en Educación	-La tendencia tecnicista compite con un modelo más progresista: el modelo intercultural. - El currículum se basa en las ideas de la tolerancia, respeto y convivencia armónica entre las culturas.	-Se posiciona en la modernidad, unifican significados. -El currículum no es crítico
Arte en contexto Multicultural	-Incorporan talleres de arte ancestrales. -Incorpora la artesanía en su noción de arte.	-El arte se concibe desde una perspectiva moderna. -La noción de arte es acotada.
Educación	-En el aula hay jóvenes	-No existe un vínculo entre

Artística	<p>con distintas identidades culturales.</p> <p>-El arte es un lugar propicio para la interculturalidad.</p>	<p>el Proyecto Educativo Intercultural y la educación artística impartida en el centro.</p> <p>-No incorporan elementos de la interculturalidad en la didáctica.</p> <p>-No existe una propuesta de educación artística.</p>
-----------	--	--

Referencia Bibliográfica.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry; Sthur, Patricia. “La Educación en el arte posmoderno.” 2003.Paidós.

Okuda Benavides, Mayumi y Gómez-Restrepo, Carlos.
 Revista colombiana de psiquiatría. v.34 n.1. Bogotá enero/marzo. 2005.
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=es&nrm=

C. Introducción a la Propuesta. El arte se convierte en un lugar privilegiado para educar en interculturalidad.

Para argumentar lo enunciado, establezco las mismas categorías que utilice en el *Cuadro N°3*, en la fundamentación del enfoque intercultural en educación.²³

Categorías:

- a) Confrontar conocimientos.
- b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.
- c) Afianzar la identidad.
- d) Convivir socialmente en democracia

“En educación, por tanto, la multiculturalidad o interculturalidad es un fenómeno que trasciende lo etnográfico para aproximarse a una visión de la enseñanza antielitista, democrática y celosa de la diversidad. Su fundamento es que todos los estudiantes dispongan de igualdad de oportunidades educativas, independientemente de cuál su sea su sexo, clase, etnia, raza o características culturales. En este sentido, se incluyen los derechos de quienes tienen también necesidades especiales. La influencia de esta perspectiva también ha llegado a la educación artística...” (Jiménez, S.; Aguirre, I.; Pimentel, L.; 32).

a) Confrontar conocimientos.

Me he referido, en el marco teórico, sobre diferentes concepciones del arte que se han tenido a lo largo de la historia, concepciones que tienen que ver con momentos socioculturales y políticos, nociones de arte que son el reflejo de una época. A través de la concepción que se tenga de arte, y las manifestaciones artísticas de un periodo determinado, podemos conocer a las sociedades que lo componen, sus creencias y conflictos. Además, reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura, nos ayuda a comprender conocimientos procedentes de las otras culturas. Imanol Aguirre, establece como fundamento que el arte se experimenta en su rol histórico y cultural más que como un objeto aislado. Además, concibe una educación estética en vez de una educación artística, y la estética como un tipo de cognición que aporta una perspectiva sobre la realidad.

- **El arte es una forma de conocimiento.**

Ver representaciones de culturas distintas a la nuestra, conocer grupos de subculturas y contraculturas, interactuar con ellos, produce un enriquecimiento mutuo. Se crean nuevos imaginarios que aportan

²³ Fundamentación del enfoque intercultural en educación. *Cuadro n°3*. Ver página 37.

conocimiento y desarrollan la capacidad de comprensión de otros códigos culturales.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

El arte acontece dentro de un determinado contexto, dentro de un marco social e histórico y evidencia las relaciones de poder que se imponen en las sociedades. A través del arte podemos ampliar la percepción de un hecho determinado pues complejiza la realidad y el sistema de valores al que se someten los conflictos sociales. El arte desarrolla la aptitud para una lectura crítica de los hechos, rechazando el punto de vista único, y posibilitando las lecturas múltiples. Estas lecturas múltiples pueden ser entendidas como un espacio para el diálogo, para confrontar dichas subjetividades.

En un contexto de diversidad cultural, a través del arte, podemos reconocer influencias de otras culturas, fruto de desplazamientos de pueblos, intercambios, cruces continuos. Al mismo tiempo, podemos reconocer costumbres, ritos y los valores que predominan en la cultura. El arte es un medio por el cual podemos dialogar, reflexionar y debatir. Y el diálogo entre culturas es sin duda una *acción transformadora* (Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S.; 52).

- **El arte es un medio por el cual podemos dialogar.**

c) Afianzar la identidad.

“Nuestra identidad esta marcada por el origen cultural pero también por las experiencias personales con otros sujetos. A lo largo de nuestras vidas el contacto con diferentes grupos culturales, otros países o lenguas, las diferentes opciones sexuales, etc., hacen que nuestra identidad vaya cambiando, adquiriendo unos rasgos y desechando otros. La identidad, por tanto, no es un concepto fijo ni inamovible, se va formando y transformando.” (Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S.; 45).

La educación artística intercultural favorece, sin duda, una socialización en la que cada miembro de la sociedad se siente incluido y enriquecido. La educación artística al utilizar el análisis, utiliza también la empatía, *“entendiendo por ello la capacidad de ponerse en el lugar del otro”*(Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S.; 53), por lo tanto comprender el mundo subjetivo del otro. La empatía permite el acercamiento, es decir el diálogo.

En un contexto de diversidad cultural, como el nuestro, como el del Liceo Alcalde Jorge Indo, el arte puede ser una herramienta dentro de la interacción social, pues es un lenguaje transmisor de experiencias,

en donde personas de distintos grupos culturales pueden reconocer vivencias comunes.

- **La educación artística favorece la socialización.**

d) Convivir socialmente en democracia

En nuestras sociedades actuales, el arte es una forma de conocimiento que permite ampliar la noción de realidad. El arte permite construir una realidad social en que la relación entre culturas se produzca en igualdad, con base en el respeto, la valoración y el aprecio de la diversidad. *“Así, el arte se nos presenta como un medio privilegiado en el enfoque intercultural (Consejo de Europa, 1995) ya que favorece la diversidad cultural, permite el intercambio entre culturas respetando las diferencias, y desarrolla procesos comunicativos esenciales a la hora de atenuar conflictos sociales”* (Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S.; 50).

- **El arte permite construir una realidad social con base en el respeto y la igualdad.**

“En algunos países, como Chile o México, por ejemplo, se busca incluir algunos elementos que forman parte de las culturas autóctonas nacionales. En Brasil se avanza en la inclusión del arte latinoamericano. Estos son sin duda avances importantes, pero ¿es eso garantía de una educación artística multicultural? Creemos que el tema todavía tiene muchas aristas en el tintero. La educación, en general, pero especialmente la educación artística y cultural iberoamericana, están resultando ser un lugar privilegiado desde el que reclamar el reconocimiento identitario, así como la liberación, la restauración de la equidad y la justicia social para los colectivos subalternos que pueblan el continente.” (Jiménez, S.; Aguirre, I.; Pimentel, L.; 37, 38).

El arte es un territorio de libertad, que nos acerca al conocimiento a través de la expresión emocional y la experiencia estética; es un territorio que nos permite proponer imágenes plurales, propias de la diversidad de nuestra sociedad, por ello se convierte en un lugar propicio para la interculturalidad.

Referencias Bibliográficas.

Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S. “El Diálogo Intercultural a través del Arte”. Cruz Roja Española.

Jiménez, S.; Aguirre, I.; Pimentel, L. Coordinadores. “Educación Artística Cultura y Ciudadanía”. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana.

D. Descripción general de la propuesta.

Posicionamiento.

La propuesta de intervención que decido llevar a cabo, se enmarca en la práctica profesional para optar al Título Profesional de profesora de Artes Visuales, y tiene su origen, en la necesidad de responder a la pregunta inicial de este trabajo de investigación: ¿Es posible demostrar, a partir de una intervención pedagógica, la vinculación entre una educación artística posicionada en la posmodernidad y la generación de procesos interculturales en la escuela?

La propuesta busca fundamentar que la didáctica intercultural en educación artística implica, en la actualidad, un posicionamiento posmoderno en su concepción de educación y de arte.

Decido situarme en un enfoque de educación artística que intencione la lectura de imágenes visuales y textuales, para que los estudiantes adopten una mirada crítica sobre ellas, logren distinguir tensiones sociales, deconstruir y construir subjetividades.

Por otra parte, la intervención pretende concientizar a los estudiantes sobre su contexto multicultural; pretende abrir el concepto de interculturalidad, llevarlo más allá de lo indigenista.

La propuesta/intervención que decido poner en marcha, se vincula a una temática contingente. En esos días la hidroeléctrica Hidroaysen causa gran controversia a nivel nacional. Por otro lado, la docente se encontraba terminando la primera unidad: *“Conociendo las características visuales del paisaje natural y su representación en la historia del arte”*, y parecía coherente continuar con el tema de la ecología y la conciencia sobre el espacio natural. Para llevar a cabo la intervención, la contextualizo en la cuarta unidad: *“Creando imágenes visuales sobre la naturaleza para desarrollar conciencia ecológica”*, y pongo como objeto de representación visual el stencil, pues me parece un lenguaje cercano y permitiría ampliar los límites de lo que hasta el momento ellos creaban en las clases de artes visuales.

Desde el enfoque de educación artística de Cultura Visual me es posible transmitir diversos lenguajes de comunicación como la publicidad, la prensa escrita, fotografías, el cine, la animación, afiches, stencil, etc. Que servirán para que los jóvenes se alfabeticen y no solo tengan conocimiento sobre ellos, sino que construyan subjetividades, sean críticos y tengan una comprensión multicultural sobre el tema.

E. Descripción desde las categorías establecidas para la educación intercultural.

Las siguientes categorías del enfoque intercultural en educación, son la base por la cual se desarrolla la propuesta:

- a) Confrontar conocimientos.
- b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.
- c) Afianzar la identidad.
- d) Convivir socialmente en democracia

a) Confrontar conocimientos.

La propuesta busca confrontar conocimientos. Confrontar significados de conceptos vinculados a la ecología; busca que los estudiantes conozcan distintos significados de diversos grupos culturales y subculturales, tales como mapuches, norteamericanos, chilenos. Y visto desde distintas perspectivas del conocimiento: el arte callejero, las ciencias, el periodismo, etc.

Estos conocimientos se confrontan a través de imágenes: obras de Banksy, publicidad de Greenpeace, animaciones; y textos: diarios virtuales, textos teóricos, etc.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

La propuesta busca promover espacios en donde la confrontación de conocimientos derive en un diálogo enriquecedor. Diálogo en que no sólo se confronten tradiciones culturales propias y ajenas, sino también en donde se confronten las subjetividades de los estudiantes, y que sus propios conocimientos y valores sean tan válidos como los del *otro*. El diálogo es indispensable en el desarrollo de cada clase.

La intervención busca fomentar el enriquecimiento cultural de los estudiantes, partiendo del respeto a la diversidad, a través del diálogo e interacción entre ellos mismos, entre sus propias subjetividades.

c) Afianzar la identidad.

Al mismo tiempo que se validan sus subjetividades y que se les otorga el espacio para que compartan experiencias, los estudiantes van construyendo identidad. La intervención pretende hacer consciente, en los estudiantes, el orgullo de la cultura propia y la valoración de los aportes de otros grupos culturales en su construcción de identidad.

La intervención buscare en el desarrollo de cada clase que los estudiantes compartan sus puntos de vista e interpretaciones, buscará el reconocimiento de su propia identidad.

d) Convivir socialmente en democracia.

En el diálogo constante se buscará promover el respeto por las interpretaciones del otro, oír y debatir. La intervención tiene por finalidad la participación activa y crítica para potenciar el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad.

F. Descripción de la intervención didáctica en artes visuales.

Título.

“Problematización de campañas Medioambientales”.

Objetivo General.

Desde un enfoque de educación artística posmoderna y la cultura visual, conseguir -a través de la intervención- generar procesos interculturales en el aula.

Objetivos Específicos.

- 1) Confrontar conocimientos relativos a la ecología, desde diversos puntos de vista: desde las ciencias, desde el arte callejero, animación, desde las imágenes y los textos de la cultura visual.
- 2) Los estudiantes resignifican, complejizan el concepto de ecología y medio ambiente.
- 3) Los estudiantes establecen un diálogo enriquecedor, de valoración mutua, cuya base es la valoración por la diversidad.
- 4) Comprenden que el concepto de medioambiente es entendido de diversas formas por los distintos grupos culturales.
- 5) Los estudiantes afianzan su propia identidad al construir subjetividades.
- 6) Los estudiantes aprecian, reflexionan e interpretan imágenes visuales y textos.
- 7) Reconocen tensiones sociales, políticas y económicas que rodean el concepto de ecología en nuestra sociedad y se posicionan.

- 8) Los estudiantes a partir de un pensamiento crítico, crean imágenes dotadas de significado.

G. Vinculación de los objetivos específicos y las categorías establecidas para el enfoque intercultural en educación.

a) Confrontar conocimientos.

- 1) Confrontar conocimientos relativos a la ecología, desde diversos puntos de vista: desde las ciencias, desde el arte callejero, animación, desde las imágenes y los textos de la cultura visual.
- 2) Los estudiantes resignifican y complejizan el concepto de ecología y medio ambiente.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

- 3) Los estudiantes establecen un diálogo enriquecedor, de valoración mutua, cuya base es la valoración por la diversidad.
- 4) Comprenden que el concepto de medioambiente es entendido de diversas formas por los distintos grupos culturales.

c) Afianzar la identidad.

- 5) Los estudiantes afianzan su propia identidad al construir subjetividades.
- 6) Los estudiantes aprecian, reflexionan e interpretan imágenes visuales y textos.
- 7) Reconocen tensiones sociales, políticas y económicas que rodean el concepto de ecología en nuestra sociedad y se posicionan.
- 8) Los estudiantes a partir de un pensamiento crítico, crean imágenes dotadas de significado.

d) Convivir socialmente en democracia

Todos los objetivos específicos de la intervención didáctica conducen a lograr este propósito.

Ver Planificación Curricular y Planificación Didáctica de la intervención en Anexos²⁴

H. Fortalezas y debilidades de la Intervención desde la Interculturalidad.

El siguiente análisis está relacionado con el objetivo específico N° 9 de la presente investigación: *Analizar y evidenciar el impacto de la intervención didáctica en el modelo intercultural del Liceo Alcalde Jorge Indo, mostrando sus fortalezas y debilidades.*

Para distinguir las fortalezas y debilidades de la intervención didáctica “*Problematización de campañas medioambientales*”, tengo como base las cuatro categorías del enfoque intercultural en educación, que ya he desarrollado con anterioridad.

Categorías:

- a) Confrontar conocimientos.
- b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.
- c) Afianzar la identidad.
- d) Convivir socialmente en democracia

La metodología que utilizo para detectarlas, consiste en la revisión de cada contenido analizando cada una de sus categorías. Para ello, elaboro un cuadro de resumen, en donde además argumento con hechos descritos en la bitácora.

No en todas las categorías habrá información, pues en cada clase se abordó más de un contenido, y por lo demás no todas los contenidos tienen como propósito enfrentar la totalidad de los rasgos del enfoque intercultural en educación. Este cuadro es coherente con el *Cuadro N°9* en donde se fundamentan los contenidos de la planificación curricular desde las categorías de educación intercultural.

Clase N°1

Cuadro N°14

Contenido	Teorías y tensiones sociales del medioambiente.
a) Confrontar conocimientos	Los estudiantes conocen los conceptos desde diversos puntos de vista. Pero no incorporan la idea de que cada grupo cultural le otorga distintos significados. <i>“No es mucho lo que comentan, mas bien la sala esta en silencio, de a poco van tomando confianza</i>

²⁴ Anexos pag. 113

	<p>y lanzan sus primeras ideas: “tiene que ver con la naturaleza”; “lo que nos rodea”.</p> <p>Completo sus conocimientos con la idea de que el medio ambiente es también las interrelaciones entre el medio físico y los seres vivos, es decir la cultura también es parte del medio ambiente. Los estudiantes no emiten ideas, reflexiones a partir de esto.” (Ver pág. 128)</p>
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	<p>Establecen diálogos de sordos. No escuchan las opiniones de sus compañeros. No logran confrontar los sistemas culturales para valorar la cultura propia, y los aportes de los grupos culturales de la zona de Aysen.</p> <p><i>“Hablo sobre lo que significa para los habitantes de Aysén el agua, los ríos, el medioambiente, se inicia un debate sobre las costumbres de los habitantes de Aysen y la importancia del medioambiente. La reacción de los estudiantes es la de participación inmediata, todos quieren comentar y opinar, pero no se ponen en el lugar del otro, ven el tema desde su perspectiva, desde su realidad, de cómo les afecta a ellos estar sin agua un día, dos...” (Ver pág. 128)</i></p>
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°15

Contenido	Teoría de la publicidad: mensajes, signos lingüísticos y no lingüísticos.
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de distintas procedencias. No llegan a comprenderlas críticamente. No existe un debate en donde los estudiantes compartan subjetividades.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	<p>Los estudiantes no confrontan los sistemas culturales, no distinguen a través de las imágenes costumbres y la cultura de la sociedad expuesta.</p> <p><i>“Al mismo tiempo que visualizan los estudiantes publicidades de Greenpeace y Quercus, hago preguntas sobre cual es el discurso que no se ve de ambas publicidades, que es lo que quieren transmitir a los espectadores, porqué y para lograr qué. Intensiono un análisis de la imagen y el texto, pero no logro que hagan reflexiones o relaciones complejas.” (Ver pág. 128)</i></p>
c) Afianzar identidad	-

d) Convivir socialmente en democracia.	-
--	---

Cuadro N°16

Contenido	Afiches y stencil de campañas medioambientales.
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de distintas procedencias. No llegan a comprenderlas críticamente. No existe un debate en donde los estudiantes compartan subjetividades.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Los estudiantes no confrontan los sistemas culturales, no distinguen a través de las imágenes costumbres y la cultura de la sociedad expuesta.
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°17

Contenido	La influencia y poder de la publicidad en el posicionamiento de las personas, ante problemáticas medioambientales del Chile actual.
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de distintas procedencias.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Los estudiantes no confrontan los sistemas culturales, no distinguen a través de las imágenes costumbres y la cultura de la sociedad expuesta.
c) Afianzar identidad	En la encuesta N°1 los estudiantes reflexionan sobre problemáticas presentes en su contexto, hablan sobre su barrio, sus calles y entorno en general. <i>“La mayoría apunta a problemas de contaminación y acumulación de basura en sus barrios, algunos de los comentarios escritos son: “...la hidroeléctrica de Aysén, porque va a destruir y vender una gran parte de Chile, en pocas palabras esta vendiendo el país”. “No quiero que ensucien el Cerro de Renca, porque allí voy a pasear con mis amigos...”. “El Transantiago contamina las calles...”. (Ver pág. 129)</i>
d) Convivir socialmente en democracia.	Los estudiantes no sociabilizan sus interpretaciones, me cuesta que hablen sobre lo que piensan y por sobre todo que se escuchen unos a otros.

Clase N°2

Cuadro N°18

Contenido	Relación del ser humano con el medio físico, y la interacción del ser humano con otros seres vivos.
a) Confrontar conocimientos	<p>No comprenden el lenguaje del cortometraje de animación, por lo tanto no se confrontan los conocimientos para llegar a la interpretación.</p> <p><i>“Los estudiantes tardan en entender la historia, me preguntan constantemente qué hace el personaje y porqué. Entiendo que es un tipo de narración que no están acostumbrados a ver, así que repito un par de veces más el video, hasta que logran construir el relato.” ...”. (Ver pág. 129)</i></p>
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	<p>No se produce diálogo.</p> <p><i>“Al finalizar la visualización de la animación, hago preguntas referentes al tipo de sociedad que se aprecia y que aspectos de su propia cultura identifican, además conecto el análisis con el concepto de ecología desde la ciencia, que recién expuse. Los estudiantes no hacen muchos comentarios, ni relacionan el concepto de ecología con lo recién visto, sus reflexiones apuntan a lo complejo del relato de la animación”. ...”. (Ver pág. 130)</i></p>
c) Afianzar identidad	<p>Sólo una estudiante da su interpretación acerca del relato visto. Aunque su participación no está relacionada con el análisis que yo intenciono, la estudiante comparte su interpretación y los demás compañeros la escuchan.</p> <p><i>“En el visionado de la animación, una estudiante intenta explicar lo que ella entendió del relato, sus compañeros la escuchan con respeto y con ello validan su interpretación. En la socialización se produce un diálogo de enriquecimiento mutuo”. (Ver pág. 130)</i></p>
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°19

Contenido	Teoría de la ecología.
a) Confrontar conocimientos	Conocen desde la ciencia y la cultura occidental el concepto de ecología.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	No incorporan este conocimiento en las reflexiones que hacen a partir de las imágenes visionadas.

c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°20

Contenido	La ecología como ciencia que estudia las interrelaciones del Medio físico y los seres vivos.
a) Confrontar conocimientos	Conocen desde la ciencia y la cultura occidental el concepto de ecología y medioambiente.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	No incorporan este conocimiento en las reflexiones que hacen a partir de las imágenes visionadas.
c) Afianzar identidad	Los estudiantes no logran construir subjetividades. <i>“En esta segunda sesión los estudiantes generan un diálogo más rico, en el que se escuchan y debaten sobre sus ideas e interpretaciones, pero que no tiene que ver con el análisis que intenciono, sino con el lenguaje de la animación.” Ver pág. 130)</i>
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°21

Contenido	Fuerzas dominantes que afectan nuestra interacción con el medioambiente: poder económico, político y crecimiento acelerado de la población.
a) Confrontar conocimientos	Los estudiantes no incorporan los conceptos vistos, en sus reflexiones. <i>“Visionamos el trailer de un documental sobre el mismo tema. No hay debate tras el visionado, los estudiantes no opinan, ni reflexionan sobre el tema.” (Ver pág. 129)</i>
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	No incorporan los conceptos aprendidos en sus reflexiones. Los estudiantes no confrontan los sistemas culturales, no distinguen a través de las imágenes costumbres y la cultura de la sociedad expuesta.
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Clase N°3.*Cuadro N°22*

Contenido	El arte como instrumento de crítica social y política
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, lo que conduce a los estudiantes hacia una nueva comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva: el arte.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Los estudiantes validan las subjetividades del otro Comparten experiencias y subjetividades.
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°23

Contenido	La imagen como discurso, lenguaje y representación de la realidad.
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, lo que conduce a los estudiantes hacia una nueva comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva: el arte.
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Algunos estudiantes comparten subjetividades y las argumentan. <i>“Mientras vemos las obras de Banksy, intenciono que el análisis lo dirijan hacia las tensiones sociales, económicas y políticas, algunos estudiantes logran hacer relaciones complejas...” (Ver pág. 132)</i>
c) Afianzar identidad	Algunos estudiantes se posicionan, comparten subjetividades y las argumentan.
d) Convivir socialmente en democracia.	

Cuadro N°24

Contenido	Problemáticas medioambientales y factores que lo afectan (economía, política, etc.).
a) Confrontar conocimientos	Conocen imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, lo que conduce a los estudiantes hacia una nueva comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva: el arte.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	<p>Los estudiantes hacen comparaciones de las problemáticas de la obra de Banksy con las problemáticas medioambientales de nuestra sociedad y país.</p> <p><i>“Mientras vemos las obras de Banksy, intenciono que el análisis lo dirijan hacia las tensiones sociales, económicas y políticas, algunos estudiantes logran hacer relaciones complejas, ... se produce un diálogo, los estudiantes preguntan sobre el contexto de la obra de Banksy”.</i></p>
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°25

Contenido	Técnica de estencil: dibujo de matriz en plantilla.
a) Confrontar conocimientos	<p>Los estudiantes incorporan en su reflexión crítica los conceptos vistos en la intervención, Esta reflexión es la base para el proceso creativo de la imagen (estencil).</p> <p><i>“Cada boceto da cuenta de los conocimientos aprendidos en la intervención, me doy cuenta de ellos al hablar con cada estudiante. Aunque no todos recuerdan significados de conceptos como ecología, sí todos reconocen que en los problemas medioambientales pueden darse cuenta de las costumbres y cultura de esa sociedad.” (Ver pág. 132)</i></p>
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	<p>Las comparaciones entre las problemáticas de la obra de Banksy y las problemáticas medioambientales de nuestra sociedad y país, conduce a los estudiantes a un diálogo que nutre las subjetividades expresadas en los bocetos.</p>
c) Afianzar identidad	<p>Los estudiantes logran hacer interpretaciones complejas, críticas, aplicadas a su propio contexto y realidad.</p> <p><i>“Les pido que realicen bocetos de cómo imaginan su estencil, y al final de la clase cuando ya todos tienen los bocetos elaborados, pido que escriban en una frase que problemática medioambiental es la que están representando en esa imagen. Todos los estudiantes dibujan con entusiasmo, y crean imágenes que están relacionadas con problemáticas medioambientales de su propio entorno”. (Ver pág. 132)</i></p>

d) Convivir socialmente en democracia.	-
--	---

Clase N°4

Cuadro N°26

Contenido	La imagen como reproducción.
a) Confrontar conocimientos	Los estudiantes incorporan en su reflexión crítica los conceptos vistos en la intervención. Esta reflexión es la base para el proceso creativo de la imagen (esténcil). <i>“Cada boceto da cuenta de los conocimientos aprendidos en la intervención, me doy cuenta de ellos al hablar con cada estudiante. Aunque no todos recuerdan significados de conceptos como ecología, sí todos reconocen que en los problemas medioambientales pueden darse cuenta de las costumbres y cultura de esa sociedad.” (Ver pág. 132)</i>
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Las comparaciones entre las problemáticas de la obra de Banksy y las problemáticas medioambientales de nuestra sociedad y país, conduce a los estudiantes a un diálogo que nutre las subjetividades expresadas en los bocetos.
c) Afianzar identidad	-
d) Convivir socialmente en democracia.	-

Cuadro N°27

Contenido	La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación.
a) Confrontar conocimientos	Los estudiantes incorporan en su reflexión crítica los conceptos vistos en la intervención. Esta reflexión es la base para el proceso creativo de la imagen (esténcil).
b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo	Las comparaciones entre las problemáticas de la obra de Banksy y las problemáticas medioambientales de nuestra sociedad y país, conduce a los estudiantes a un diálogo que nutre las subjetividades expresadas en los bocetos.
c) Afianzar identidad	Los estudiantes tardan en comprender la intencionalidad como parte del proceso creativo. Una vez comprendidos, lo incorporan en su obra, y cada estudiante elige con convicción el soporte de su imagen.

	<p><i>“Los lugares elegidos por los estudiantes no denotan una intención, debo proponerles objetos y rincones donde, desde mi perspectiva, funcionaria bien y se notaría una intencionalidad en el trabajo artístico. Entienden que esta etapa del trabajo también es creativa y comienzan a proponer rincones para dejar impreso el estencil, en los que sí se nota una intencionalidad”.</i></p>
<p>d) Convivir socialmente en democracia.</p>	<p>La intervención que comienza con estudiantes que establecen diálogo de sordos, finaliza con estudiantes que son capaces de oírse con respeto, validando cada idea y subjetividad del otro.</p> <p><i>“Los estudiantes se acompañan en este último proceso, opinan y reflexionan sobre cada estencil, también intercambian plantillas. La autoevaluación surge espontáneamente. Los estudiantes se muestran contentos con la imagen que han creado”.</i></p>

Análisis.

a) Confrontar conocimientos.

A través de esta intervención didáctica los estudiantes conocen conceptos desde diversas perspectivas y tipos de conocimiento. Además conocen imágenes procedentes de la cultura visual, del arte callejero, la prensa escrita. También conocen textos lingüísticos y ven piezas audiovisuales, tales como documentales, publicidades y animaciones.

En el transcurso de las clases se detecta que los estudiantes no están alfabetizados visualmente, pues tienen dificultad en comprender el lenguaje de la animación, y el de los afiches publicitarios. Ello también puede argumentarse desde el hecho que no logren incorporar los conceptos que incorporé en cada clase, en sus reflexiones, por tanto, menos alcanzan reflexiones críticas y complejas.

La idea de que cada grupo cultural le otorgue distintos significados a los conceptos, es comprendida con dificultad y solo al final de la intervención, tienen una noción básica de lo relativo de los significados. Así como también solo al final de la intervención algunos estudiantes sienten orgullo de la cultura propia y reconocen aportes de la cultura mapuche, en este caso, en nuestra sociedad.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

La intervención que comienza con estudiantes que establecen diálogo de sordos, finaliza con estudiantes que son capaces de oírse con respeto, validando cada idea y subjetividad del otro.

Las primeras dos clases, con mucha dificultad incorporan los conceptos vistos en el aula a sus reflexiones e interpretaciones. No logran distinguir, a través de las imágenes y piezas audiovisuales, costumbres y sistemas culturales de las sociedades expuestas. No se produce diálogo, en variadas ocasiones. Como tampoco logran confrontar sistemas culturales, con el fin de valorar la cultura propia y distinguir aportes de otras culturas.

Pero las últimas dos clases, los estudiantes son capaces de hacer comparaciones de las problemáticas de la obra de Banksy con las problemáticas medioambientales de nuestra sociedad y país, por ejemplo. Se escuchan unos a otros y validan las subjetividades del otro. El enriquecimiento cultural a través del diálogo, se demuestra también en la creación de los bocetos e imágenes, pues dan cuenta de todo lo visto y debatido en la intervención.

c) Afianzar la identidad.

En todo el proceso de la intervención hay hechos que confirman que los estudiantes se conducen bajo un camino para afianzar su identidad. Permanentemente, en cada reflexión escrita, ellos aluden a su propia realidad, expresando intereses, ideas, y posiciones frente a las problemáticas medioambientales de su contexto.

En las dos últimas sesiones se produce un diálogo que va nutriendo a cada uno de ellos, sociabilizando desde el respeto y la valoración por la diversidad de opiniones, los estudiantes construyen identidad con más fuerza, y mantienen esa actitud hasta la implementación de la obra esténcil.

d) Convivir socialmente en democracia

Todo el proceso de la intervención y los hechos mencionados en las categorías precedentes, dan cuenta que los estudiantes tienen un cambio en su actitud, en sus habilidades. Dan cuenta que sus identidades no están fijas, sino que evolucionan. Dan cuenta también que de ser individuos a los que les era difícil expresarse, pasan a ser individuos que se expresan con mayor facilidad, a través de imágenes y en la sociabilización; y que además tienen la capacidad de escuchar a los otros, y respetar sus convicciones.

Cuadro de ventajas y desventajas

Cuadro N°28

Contenidos	Interculturalidad	Ventajas	Desventajas
Teorías y tensiones sociales del medioambiente	Idea de que medioambiente es la cultura también. Cada grupo cultural le otorga una valoración distinta y lo concibe desde diversas cosmovisiones.	Conocen el concepto de medioambiente desde varios puntos de vista.	No logro que incorporen el aspecto intercultural del concepto.
Teoría de la publicidad: mensajes, signos lingüísticos y no lingüísticos.	Visualizar imágenes de campañas medioambientales de distintas partes del mundo, contextualizarlas y contraponerlas.	Conocen imágenes de campañas medioambientales	No logro que debatan sobre ellas, las deconstruyan y contrapongan con otras.
Afiches y estencil de campañas medioambientales.	Visualizar imágenes de campañas medioambientales de distintas partes del mundo, contextualizarlas y contraponerlas.	Conocen imágenes de campañas medioambientales	No logro que debatan sobre ellas, las deconstruyan y contrapongan con otras.
La influencia y poder de la publicidad en el posicionamiento de las personas, ante problemáticas medioambientales del Chile actual.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración.	Comparten ideas con el grupo curso.	No logro que debatan sobre las problemáticas medioambientales, ni analicen de manera crítica sus propias ideas.
Relación del ser humano con el medio físico, y la interacción del ser humano con otros seres vivos.	Idea de que medioambiente es la cultura también. Cada grupo cultural le otorga una valoración distinta y lo concibe desde diversas cosmovisiones.	Conocen imágenes audiovisuales sobre problemáticas relacionadas con la interacción del ser humano y el medioambiente	No logro que incorporen el aspecto intercultural del concepto. No analizan de manera crítica las problemáticas.
Teoría de la ecología.	Conocer desde la ciencia y la cultura occidental los conceptos de ecología y	Conocen el concepto de medioambiente y ecología desde varios puntos de	No logro que hagan relaciones complejas de los conceptos.

	medioambiente.	vista.	
La ecología como ciencia que estudia las interrelaciones del Medio físico y los seres vivos.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración.	Conocen el concepto de medioambiente y ecología desde varios puntos de vista.	No logro que hagan relaciones complejas de los conceptos. No analizan de manera crítica las problemáticas
Fuerzas dominantes que afectan nuestra interacción con el medioambiente: poder económico, político y crecimiento acelerado de la población.	Conocer aspectos de nuestra propia cultura y sociedad. Contraponerlos con aspectos de otras sociedades.	Conocen algunos aspectos de nuestra sociedad y de grupos culturales indígenas relacionados con la interacción del ser humano y el medioambiente	Los estudiantes no hacen relaciones complejas de los conceptos. Los estudiantes no analizan de manera crítica las distintas formas de interacción.
El arte como instrumento de crítica social y política	Conocer la obra de Banksy, distinguir elementos, conflictos que se repiten en nuestro territorio.	Conocen la obra de Banksy.	Algunos estudiantes analizan de manera crítica la obra. Algunos estudiantes hacen relaciones complejas, interculturales.
La imagen como discurso, lenguaje y representación de la realidad.		Conocen que la imagen tiene una intencionalidad.	Incorporan con dificultad la idea en su propio trabajo creativo.
Problemáticas medioambientales y factores que lo afectan (economía, política, etc.).	Conocer aspectos de nuestra propia cultura y sociedad. Contraponerlos con aspectos de otras sociedades.	Conocen algunos aspectos de nuestra sociedad y de grupos culturales indígenas relacionados con la interacción del ser humano y el medioambiente	Algunos estudiantes hacen relaciones complejas de los conceptos, y analizan de manera crítica las distintas formas de interacción.
Técnica de stencil: dibujo de matriz en plantilla.		Conocen la técnica del estencil.	Utilizan el lenguaje para expresar subjetividades
La imagen como reproducción.		Conocen el concepto de reproducción.	Incorporan con dificultad la idea en su propio trabajo creativo.
La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación.		Conocen que la imagen tiene una intencionalidad y es un medio para comunicar.	Incorporan con dificultad la idea en su propio trabajo creativo.

Experiencia estética.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración.	Comparten ideas con el grupo curso.	La intervención que comienza con estudiantes que establecen diálogo de sordos, finaliza con estudiantes que son capaces de oírse con respeto, validando cada idea y subjetividad del otro.
-----------------------	--	-------------------------------------	--

I. Posicionarse desde la posmodernidad en la enseñanza del arte, para la superación de las debilidades detectadas en la intervención didáctica.

Primero, señalar que para la superación de las debilidades detectadas no bastaría tan solo posicionarse desde la posmodernidad en la enseñanza del arte, sino es necesario también, posicionarse desde la posmodernidad en la concepción de mundo y educación.

La posmodernidad, este *modo nuevo de espacio y tiempo* (Foster-1983:7), que propone deconstruir el modernismo para reescribirlo, presupone una postura crítica por parte de todos los actores que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje: estudiantes, docentes, equipo de dirección del establecimiento. *“Es útil para los educadores comprender las condiciones cambiantes de la formación de la identidad en las culturas mediadas electrónicamente y como están produciendo una nueva generación de jóvenes que viven entre las fronteras de un mundo moderno de certeza y orden, basado en la cultura occidental y en sus tecnologías de la comunicación, y en un mundo posmoderno de identidades híbridas, tecnologías electrónicas, prácticas culturales locales y espacios públicos plurales.”* (Giroux, 1997:102). Si todos ellos asumen vivir en la posmodernidad, aceptan que enfrentan cotidianamente cambios culturales, constantes flujos económicos sociales y culturales; reconocen el fin de una especie de monopolio cultural, ponen en juego su identidad y sentido de pertenencia a una cultura o más grupos culturales, a través de la idea de pluralidad, *“se rechazan las grandes narrativas y las tradiciones del conocimiento basados en principios básicos...Las certezas epistémicas y los límites fijados del conocimiento académico han sido sustituidos por un rechazo a la totalidad...Las distinciones rígidas entre cultura alta y baja han sido rechazadas ante la insistencia actual de que los objetos propios de estudio son los productos de la llamada cultura de masas, cultura popular, y las formas de arte folclórico.”*(Giroux, 1997:99).

Si un solo miembro se posiciona desde otra perspectiva, la intervención tenderá a fracasar en ciertos aspectos. Esto explica algunas de las debilidades detectadas.

Para superar las debilidades, la educación artística debe incluir objetos pertenecientes a la posmodernidad, pero es imprescindible evitar pedagogizar estos objetos, o sea, evitar el que sean homogeneizados. Además de incluirlos, es necesario enfrentar y oponer las distintas interpretaciones que surjan de ellos por parte de los estudiantes, de manera de generar múltiples discursos y verdades. Los estudiantes deben identificar las comunidades que generan estos discursos, con el fin de comprender las múltiples sociedades a las que pertenecemos y con las que generamos intercambios, y compartimos ciertas prácticas sociales.

- **Los estudiantes no complejizan los conceptos entregados, ni los comprenden desde su aspecto intercultural.**

Para ello, se debería comprender que los significados varían en cada sistema cultural. Y que la cultura es *una ciencia interpretativa en busca de significaciones* (Geertz, 2003:20), que involucra una multiplicidad de significados. Además comprender que en la actualidad son propios los procesos socioculturales en que las estructuras o prácticas culturales se combinan para generar nuevas estructuras; y que la posibilidad de intercambiar elementos culturales es parte central de la propia definición de cultura. Comprender el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura, comprender conocimientos procedentes de otras culturas y sentar las bases para la confrontación de conocimientos de diversas culturas.

Desde la perspectiva del arte posmoderno, comprender que el arte posibilita las lecturas múltiples. *“El deconstructivista ve el signo y el significante «separándose y uniéndose continuamente en nuevas combinaciones»”* (Efland, Freedman y Stuhr, 2003:178).

En la posmodernidad la manera de abordar el arte se complejiza, pues su modo de comprensión no tiene que ver solo con la descripción de sus características formales: el concepto de arte es desplazado por el de visualidad, y el de percepción artística por el de representación. El arte deja los discursos totalizantes, y mira hacia prácticas artísticas preponen pequeñas narrativas que deconstruyen, construyen, cuestionan y superan el discurso moderno de arte.

- **Los estudiantes hacen reflexiones críticas con dificultad.**

Claramente falta una postura crítica de los estudiantes frente a las imágenes lingüísticas y visuales que visionamos en el contexto de la intervención. Para adoptar dicha postura, los estudiantes debieran

comprender el concepto de *deconstrucción* como un método de lectura en el que los elementos conflictivos de un texto o imagen son expuestos para contradecir cualquier interpretación fija, deberían poder ver el signo y el significante de forma separada, y unirlos en nuevas combinaciones.

El posicionarse desde la posmodernidad, en un contexto donde usualmente educadores se posicionan desde la modernidad, dio como resultado un cambio en las subjetividades de los estudiantes, sujetos que se conducen hacia una comprensión intercultural de mundo. *“La educación es un proceso de formación de la identidad, porque cambiamos en la medida que aprendemos; nuestro aprendizaje cambia nuestro yo subjetivo...Los efectos de las imágenes dan forma al concepto que el individuo tiene de sí mismo, e incluso dan forma a la noción de individualismo”*. (Freedman, 2002:27).

Referencias bibliográficas.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry; Sthur, Patricia. “La Educación en el arte posmoderno.” 2003.Paidós.

Freedman, Kerry. “Cuadernos de Pedagogía. Nº 312” Pág. 60. Abril 2002.
http://ubib8.floridauni.es/textocompleto/cuadernos_pedagogia/

Geertz, Clifford. “La interpretación de las culturas”.2003. Gedisa.

Giroux, Henry. “Nuevas perspectivas críticas en educación”. 1997. Paidós.

Habermas J., Baudrillard J., Said E., Jameson F. Y otros. “La Posmodernidad” Edición a cargo de Hal Foster. 1983. Editorial Kairós.

6) CONCLUSIONES.

Finalmente, en esta última etapa del trabajo de investigación, y a través del análisis de la implementación de la intervención pedagógica, podría plantear una conclusión general:

- **Para generar procesos interculturales en la escuela es necesario posicionarse desde una perspectiva posmoderna en la concepción de educación y arte.**

Expongo en este trabajo de investigación que el posicionamiento posmoderno es un aliado al momento de llevar a cabo un proyecto educativo intercultural. La investigación, de carácter teórico y práctico, que incorporó además de la observación de campo y entrevistas, la implementación de una intervención pedagógica del área de artes visuales, argumenta la imposibilidad de poder operar una iniciativa intercultural cuando en los principios del centro educativo están asentados los rasgos de una educación tecnocrática, y su concepción de arte, al no incluir reproducciones culturales de la cultura de masas, sigue siendo moderna.

El desarrollo de una iniciativa intercultural se verá amenazado si sus actores principales poseen estructuras de pensamiento que los hacen considerar la cultura como estática, el currículum como monocultural y las artes como el expertizar técnicas.

Para mostrar el camino que me llevó a esta conclusión, iré detallando cada conclusión específica, que vislumbre en el transcurso de esta investigación, en relación a la pregunta inicial.

Conclusiones específicas.

La primera conclusión específica está relacionada con la concepción de cultura que se necesita para generar procesos interculturales en la escuela:

- **Se necesita comprender que el concepto de cultura involucra una multiplicidad de significados.**

Esta conclusión surge de la revisión del concepto de cultura a través de autores relevantes, tales como Tyler, Boas, White y Geertz. La revisión también incorpora autores como Reynoso, García Canclini y Pichardo para comprender las relaciones culturales que se suceden en la actualidad. Estas relaciones son denominadas como transculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad y suponen un constante flujo e intercambios económicos, sociales y culturales. Si se asumen estas relaciones culturales, se debe asumir que las culturas están siempre en movimiento, que van tomando elementos de otras

culturas, al mismo tiempo que dan, por ello la multiplicidad de significados.

En el contexto de una educación intercultural es necesario que propicien espacios donde se debata críticamente sobre los sistemas culturales, sobre sus flujos e intercambios. Como también es necesario, el incorporar la idea de valorarse a sí mismo como miembro de un grupo, valorarse desde la diferencia, y desde los puntos de encuentros con otras culturas. En este valorarse, también se incorpora la idea de libertad, es decir, que un mismo sujeto puede sentirse parte de uno o mas grupos culturales. Si la educación incorpora estos elementos, significa esta priorizando el ser un aporte en la construcción de identidad de los estudiantes. Desde esta perspectiva, es que surge una segunda conclusión:

- **La educación se debe instalar en un discurso donde se sepa que la construcción de la identidad cultural es cambiante, que se renueva a través de los flujos e intercambios económicos, sociales y culturales.**

La tercera conclusión específica surge de la revisión de autores relevantes que hacen hincapié en las relaciones del arte y la cultura en la actualidad. Si la cultura es entendida como una multiplicidad de significados, si se entiende que un sujeto vive su propia cultura de modo distinto a otro sujeto perteneciente al mismo grupo, entonces se entiende que los cambios culturales conllevan nuevas concepciones de arte, cultura y educación. Situarse en el arte de la posmodernidad fundamentalmente significa transitar en territorios diversos, en la pluralidad:

- **Posicionarse en la posmodernidad para la concepción de arte significa: entender el arte como una producción cultural; sustituir los metarrelatos por los pequeños relatos; sustituir la idea de progresión lineal por la idea de pluralidad de progresiones y romper constantemente los límites del arte para que se crucen las bellas artes con la cultura popular.**

La siguiente afirmación se obtuvo a través de la revisión de los diversos enfoques de educación artística que han coexistido, algunas de estas se fundamentan en una representación lineal y progresiva del tiempo y en un concepto de identidad que a su vez se basa en la singularidad del sujeto; otras en cambio se fundamentan en una suerte de representaciones simultáneas del mundo en donde el arte se concibe como una experiencia y un relato abierto, se acepta que los significados pueden cambiar y los fundamentos provienen de una comprensión crítica del papel de las prácticas y las representaciones sociales y de sus relaciones de poder. Desde esta perspectiva, la

educación artística, sin duda es un proceso de formación de identidad. El sujeto va cambiando en la medida que aprende:

- **La educación artística puede aportar en la construcción de identidad de los estudiantes, si organiza experiencias que se centren y analicen críticamente los significados culturales y sociales.**

Constaté a través del análisis de las entrevistas y observaciones de campo, y al contraponer dicho material con la revisión de lo que autores relevantes han escrito sobre la relación de arte y cultura, que en el Liceo existe un desplazamiento discursivo, relevante al momento de determinar su posicionamiento en el arte. La noción de arte es acotada, otorga importancia a las bellas artes, no considera el arte de masas, es decir se mueve desde una perspectiva moderna. En su noción de arte, la producción es más expresión y síntesis que una forma de conocimiento, la historia del arte es enseñada de manera lineal, y los límites del arte son inviolables. Esta noción de arte, es contrario con el proyecto intercultural, no es compatible, bastaría dejar de expertizar técnicas, otorgar espacios para volver críticas las interpretaciones y ver en el arte una forma de conocer a las culturas, para que el Liceo Alcalde Jorge Indo se posicione desde una perspectiva posmoderna, necesaria absolutamente para generar procesos interculturales. Por otro lado, la visión del liceo tiende a volver esencialistas las culturas, las ven como únicas y genuinas, las respetan, pero son intocables. En su proyecto educativo no se debate críticamente sobre los sistemas culturales, pues sus principios se basan en una educación para lograr sujetos que se adapten rápidamente al mundo laboral, y no se basan en una educación democrática que privilegie el diálogo de valoración mutua, que privilegie los espacios de intercambio real, un intercambio en donde se nutran todos y se les ponga en el mismo nivel de valoración.

Así surge la quinta conclusión específica:

- **La propuesta educativa intercultural de Liceo Alcalde Jorge Indo se sitúa en una concepción de educación y arte moderna, imposibilitando el óptimo desarrollo de dicha propuesta.**

En el análisis para determinar los desplazamientos discursivos, pude apreciar que no existe coherencia, entre el proyecto educativo intercultural y la enseñanza del arte. El Liceo no ha desarrollado, ni esbozado, una estrategia de educación artística para generar desde allí procesos interculturales. Sin duda es una deuda de gran relevancia para con su propio proyecto educativo y una falencia sustancial a la hora de responder al contexto multicultural que existe en el establecimiento:

- **El Liceo Alcalde Jorge Indo no ha desarrollado un modelo intercultural de la enseñanza del arte.**

De una revisión de autores que han escrito sobre el modelo intercultural en educación, y la constatación a través de la observación de campo en el aula y fuera de ella, podría inferir lo siguiente:

- **El arte se convierte en un lugar propicio para la interculturalidad pues permite ampliar la noción de realidad, complejizándola; evidencia rasgos culturales y las relaciones de poder que se imponen en las sociedades; posibilita la existencia de múltiples formas de comprensión y lecturas.**

Producto de la globalización y el fenómeno migratorio se ha propiciado el surgimiento de nuevas realidades multiculturales. Éstas se manifiestan en la educación cuando un mismo centro atiende a jóvenes procedentes de grupos culturales diversos. Ese es el contexto del Liceo Alcalde Jorge Indo. El arte puede verse como una herramienta dentro de la interacción social, es un lenguaje transmisor de experiencias, en donde sujetos de distintos grupos culturales pueden reconocer vivencias comunes. Es una herramienta por la cual se posibilitan relaciones igualitarias, en las que las personas se enriquecen mutuamente. En el arte también se pueden reconocer influencias de otras culturas, producto de desplazamientos de pueblos, intercambios, flujos continuos. Se pueden reconocer costumbres, ritos y los valores que predominan en las culturas. El arte es un medio por el cual se puede dialogar, reflexionar y debatir, todo esto, propio de cualquier proceso intercultural.

El siguiente grupo de conclusiones específicas surgen de la planificación y posterior análisis de la implementación de la intervención pedagógica en artes visuales. La implementación por otra parte, es iniciada una vez detectados los desplazamientos discursivos, fortalezas y debilidades del proyecto intercultural.

- **Para implementar una intervención didáctica intercultural el docente debe principalmente: alfabetizar visualmente a los estudiantes; cooperar a adoptar una postura crítica frente a las imágenes visuales y lingüísticas; propiciar espacios para el diálogo de valoración mutua.**

Una intervención que busque generar procesos interculturales, en un contexto en que educación y arte se conciben desde una visión de modernidad, podría posicionarse en un enfoque de educación artística como la cultura visual. La cultura visual es una perspectiva que tiene como intención el establecer relaciones complejas entre problemas, lugares y tiempos, con el objetivo de oponerse al potencial

etnocentrista de los enfoques que siguen estando presente en las concepciones dominantes sobre las asignaturas y de cómo estas se reflejan en las prácticas en la escuela. La cultura visual tiene como objeto enseñar acerca del poder de las imágenes.

Si se concibe que se vive en un territorio multicultural, bajo múltiples discursos, pequeños relatos, y que además se deben apreciar y comprender críticamente las representaciones culturales, la alfabetización múltiple es un modo en que las personas se enfrentan y dan sentido a su mundo. La alfabetización viene a enfrentar el impacto de la globalización y la actual situación de las representaciones culturales.

En este sentido, si se quiere que los estudiantes comprendan el mundo posmoderno en el que viven, habría que construir un currículum que preste atención al impacto de las formas de expresión, mas allá de los límites tradicionales de las prácticas en la escuela, incluyendo los límites de las culturas, de las formas artísticas, de las representaciones culturales y las disciplinas. Así es como a partir de la experiencia de la implementación de una intervención intercultural, el estudio y revisión de los principios del modelo intercultural, y el análisis del impacto que tuvo la intervención, sostengo la siguiente conclusión:

- **La educación artística debe incluir objetos pertenecientes a la posmodernidad, enfrentar y oponer las distintas interpretaciones que surjan de ellos, de manera de generar múltiples discursos y verdades.**

De la detección de debilidades de la intervención intercultural sostengo:

- **No basta posicionarse desde la posmodernidad en la educación artística para implementar una intervención intercultural, es necesario también tener una comprensión de mundo y una perspectiva de educación posmoderna.**

La posmodernidad es un *modo nuevo de espacio y tiempo*, que propone socavar las tradiciones culturales, deconstruir el modernismo con el propósito de reescribirlo. La educación artística debe incluir objetos pertenecientes a la posmodernidad como: La concepción de que cultura involucra una multiplicidad de significados, y en la actualidad son propios los procesos socioculturales en que las prácticas culturales se combinan para generar nuevas estructuras; comprender el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura y enfrentarlos de manera crítica; comprender las múltiples lecturas que nos posibilita el arte; que se construye significado mediante la experiencia.

Así es como esta sucesión de conclusiones, me llevan a confirmar que sí es posible demostrar a partir de una intervención pedagógica, la vinculación entre una perspectiva posmoderna y la generación de procesos interculturales en la escuela. Y que la didáctica intercultural en educación artística implica, en la actualidad, un posicionamiento posmoderno en su concepción de educación y de arte.

Cierto es también, que a partir de este trabajo de investigación surgen cuestionamientos en relación a cómo pueden coexistir proyectos educativos tan distintos, como lo es el proyecto intercultural y el proyecto educativo tecnocrático dominante. En el pequeño territorio en que realizo la investigación, es a momentos contradictorio tener que operar para el modelo de educación que promulga el Ministerio de Educación chileno y el modelo de educación que desea el Liceo Alcalde Jorge Iñdo para sus estudiantes. A raíz de ello me pregunto: ¿Es posible combinar en un modelo educativo principios democráticos y principios tecnocráticos? ¿Es exitoso un proyecto educativo que se basa en la valoración igualitaria de las culturas en el contexto de un currículum monocultural?

Sin duda, un proyecto educativo intercultural necesita que todos los actores de la sociedad asuman el contexto multicultural en el que vivimos, y vean la necesidad imperiosa de terminar con el currículum monocultural, para dar paso a un currículum que se base en el respeto, la igualdad, la diversidad: un currículum democrático.

7) BIBLIOGRAFÍA.

Ardenne, Paul. “Un Arte Contextual” 2002. CENDEAC.

Aubert, Adriana. “Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo xxi”. 2004. Graó.

Bourriaud, Nicolas. “Postproducción”. 2009. Adriana Hidalgo Editora.

Bourriaud, Nicolas. “Estética Relacional”. 2006. Adriana Hidalgo Editora.

Efland, Arthur; Freedman, Kerry; Sthur, Patricia. “La Educación en el arte posmoderno.” 2003. Paidós.

Eisner, Elliot. “Educar la Visión Artística”. 1995. Paidós.

Freedman, Kerry. “Enseñar la Cultura Visual.”. 2006. Octaedro.

Freedman, Kerry. “Cuadernos de Pedagogía. Nº 312” Pág. 60. Abril 2002.

http://ubib8.floridauni.es/textocompleto/cuadernos_pedagogia/

García Canclini, Néstor. “Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.”. 2001. Paidós.

Garrido del Saz, E.; Moreno Saiz, Y.; Montero, S.; García, S. “El Diálogo Intercultural a través del Arte”. Cruz Roja Española.

Geertz, Clifford. “La interpretación de las culturas”. 2003. Gedisa.

Giroux, Henry. “Nuevas perspectivas críticas en educación”. 1997. Paidós.

Habermas J., Baudrillard J., Said E., Jameson F. Y otros. “La Posmodernidad” Edición a cargo de Hal Foster. 1983. Editorial Kairós.

Jiménez, S.; Aguirre, I.; Pimentel, L. Coordinadores. “Educación Artística Cultura y Ciudadanía”. Metas Educativas 2021. Fundación Santillana.

Khan J. S. “El Concepto de Cultura. Textos fundamentales”. 1975. Anagrama.

Lyotard, Jean Francois. “La Posmodernidad (explicada a los niños). 1994. Gedisa.

Malgenisi, Graciela; Giménez, Carlos. “Interculturalidad”. 2000.
<http://www.redeseducacion.net/articulos/materiales/interculturalidad>

Hamme, Martyn; Atkinson, Paul. *“Etnografía. Métodos de Investigación”*. 1994. Paidós, Barcelona.

Hernández, Fernando. “Espigadores de la cultura visual. Los estudios de la cultura visual como marco para pensar otra narrativa”. 2007. Octaedro.

Marchan Fiz, Simón. “Las Artes ante la Cultura visual”. 2005. Akal.

Okuda Benavides, Mayumi y Gómez-Restrepo, Carlos.
Revista colombiana de psiquiatría. v.34 n.1. Bogotá enero/marzo. 2005.
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=es&nrm=

Palacios, Jesús. “Jean Piaget: La educación por la acción”. 1989.

Pichardo Galán, José Ignacio. “Reflexiones en torno a la cultura: una apuesta por el interculturalismo”. Colección: Biblioteca Humanidades Contemporáneas. 2003.

Read, Herbert. “Educación por el Arte” 1992. Paidós.

Reynoso, Carlos. “Archivos sobre la cultura”.
<http://carlosreynoso.com.ar/>

Tadeu da Silva, Tomaz. “Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum”. 2001. Octaedro.

Varios Autores. “Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México”. 2004. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. Secretaria de Educación Pública. México.

8) ANEXOS.

A. Marco global. Planificación curricular.

Cuadro N°7

Contenidos	Habilidades	Actitudes	Interculturalidad
Teorías y tensiones sociales del medioambiente	Conocer y comprender conceptos fundamentales: medioambiente, medio físico, seres vivos, cultura.	Preguntar y discutir sobre los conceptos expuestos por la practicante.	Idea de que medioambiente es la cultura también. Cada grupo cultural le otorga una valoración distinta y lo concibe desde diversas cosmovisiones.
Teoría de la publicidad: mensajes, signos lingüísticos y no lingüísticos	Conocer y comprender los tres principios básicos de la publicidad: imagen, texto y mensaje.	Preguntar y discutir sobre los conceptos expuestos por la practicante.	Visualizar imágenes de campañas medioambientales de distintas partes del mundo, contextualizarlas y contraponerlas.
Afiches y stencil de campañas medioambientales	Identificar e interpretar los tres principios básicos de la publicidad en imágenes.	Compartir las interpretaciones con el grupo; valorar las subjetividades de los otros.	Visualizar imágenes de campañas medioambientales de distintas partes del mundo, contextualizarlas y contraponerlas.
La influencia y poder de la publicidad en el posicionamiento de las personas, ante problemáticas medioambientales del Chile actual	Analizar, interpretar, debatir y complejizar sobre los mensajes de publicidades de Hidroaysen (campañas pro y en contra).	Compartir las interpretaciones con el grupo curso; valorar las subjetividades de los otros.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración.
Relación del ser humano con el medio físico, y la interacción del ser humano con otros seres vivos	Distinguir, analizar y debatir sobre problemáticas medioambientales vistas en el material	Compartir las interpretaciones con el grupo curso; valorar las subjetividades de los otros y	Idea de que medioambiente es la cultura también. Cada grupo cultural le otorga una valoración distinta y lo concibe desde diversas

	audiovisual, aplicando los conceptos aprendidos.	defender las propias.	cosmovisiones.
Teoría de la ecología.	Conocer y comprender los conceptos de ecología, elementos inorgánicos, orgánicos; relacionarlos con conceptos de medio ambiente, medio físico y seres vivos.	Preguntar y discutir sobre los conceptos expuestos por la practicante.	Conocer desde la ciencia y la cultura occidental los conceptos de ecología y medioambiente.
La ecología como ciencia que estudia las interrelaciones del Medio físico y los seres vivos.	Analizar y debatir sobre la animación exhibida, aplicando y complejizando el concepto de ecología.	Compartir interpretaciones con el curso; valorar subjetividades de los otros y defender las propias.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración. Confrontar conocimientos.
Fuerzas dominantes que afectan nuestra interacción con el medioambiente : poder económico, político y crecimiento acelerado de la población.	Conocer, comprender las tres fuerzas dominantes que afectan nuestro medioambiente: economía, política y el crecimiento de la población.	Preguntar, discutir y cuestionar los conceptos expuestos por la practicante.	Conocer aspectos de nuestra propia cultura y sociedad. Contraponerlos con aspectos de otras sociedades.
El arte como instrumento de crítica social y política	Conocer, interpretar y complejizar la obra de Banksy, aplicando todos los conceptos aprendidos las clases anteriores.	Proponer interpretaciones, respetar las subjetividades de los otros.	Conocer la obra de Banksy, distinguir elementos, conflictos que se repiten en nuestra sociedad. Confrontar conocimientos.
La imagen como discurso, lenguaje y representación	Elaborar una reflexión escrita sobre el problema	Comprometerse, identificarse y asumir un posicionamien-	Afianzar identidad.

de la realidad.	medioambiental, complejizar conceptos aprendidos.	to frente a una problemática.	
Problemáticas medioambientales y factores que lo afectan (economía, política, etc.).	Representar visualmente la problemática, sintetizando en ella los factores que lo afectan. Crear una imagen innovadora y cargada de discurso, que represente la problemática medioambiental.	Comprometerse, identificarse y asumir un posicionamiento frente a una problemática.	Afianzar identidad.
La imagen como reproducción.	Elaborar y diseñar argumentando, un proyecto de implementación del estencil que sea significativo.	Asumiendo un posicionamiento frente a la problemática representada, proponer con claridad el proyecto de implementación.	Afianzar identidad.
La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación.	Llevar a cabo una reproducción de la imagen en un lugar significativo y coherente con ella misma.	Actuar con seriedad y orden.	Afianzar identidad.
Experiencia estética.	Valoración de la experiencia estética.	Compartir subjetividades con el grupo curso.	Compartir interpretaciones, debatir sobre ellas, desde el respeto y la valoración.

Fundamentación de los contenidos de la planificación curricular desde las categorías de educación intercultural.

En el siguiente cuadro se exponen los contenidos de la intervención didáctica, y la vinculación con las categorías de educación intercultural, al mismo tiempo se fundamenta la determinación.

Cuadro N°8

Contenidos	Categorías
Teorías y tensiones sociales del medioambiente	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión de los conceptos: medioambiente, medio físico y cultura desde la teoría, sirve para conocer rasgos culturales de nuestra sociedad. Es fundamental reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la propia cultura, específicamente del concepto de medioambiente, para conducir a la comprensión (posterior) de conocimientos procedentes de otras culturas, como la mapuche. Se validan los conocimientos previos de los estudiantes y se van anclando a los nuevos conocimientos.</p>
Teoría de la publicidad: mensajes, signos lingüísticos y no lingüísticos	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión de los conceptos básicos de la publicidad: imagen, texto y mensaje, junto con la revisión de imágenes de campañas medioambientales, sirven para conocer rasgos culturales y conflictos de nuestra sociedad. Se validan los conocimientos previos de los estudiantes y se van anclando a los nuevos conocimientos. Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias entre ellos.</p>
Afiches y stencil de campañas medioambientales	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión de los conceptos básicos de la publicidad: imagen, texto y mensaje, junto con la revisión de imágenes de campañas medioambientales, sirven para conocer rasgos culturales y conflictos de nuestra sociedad. Se validan los conocimientos previos de los estudiantes y se van anclando a los nuevos conocimientos. Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan</p>

	experiencias entre ellos.
La influencia y poder de la publicidad en el posicionamiento de las personas, ante problemáticas medioambientales del Chile actual	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión de conocimientos procedentes de la cultura mapuche, relativos al concepto de medioambiente, se confrontan a los conocimientos de nuestra sociedad. Se validan ambos conocimientos, se valora la cultura propia y reconocen aportes de la cultura mapuche en nuestra sociedad.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p>
Relación del ser humano con el medio físico, y la interacción del ser humano con otros seres vivos	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión de una animación, sirve para conocer rasgos culturales y conflictos medioambientales de nuestra sociedad.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p>
Teoría de la ecología.	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión del concepto de ecología desde la teoría, sirve para conocer rasgos culturales de nuestra sociedad.</p> <p>Se validan los conocimientos previos de los estudiantes y se van anclando a los nuevos conocimientos.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p>
La ecología como ciencia que estudia las interrelaciones del Medio físico y los seres vivos.	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La revisión del concepto de ecología desde la teoría, junto a la visualización de una animación y la lectura de una revista digital sirve para conocer rasgos culturales de nuestra sociedad y confrontar los conocimientos de las distintas procedencias.</p> <p>Se validan los conocimientos previos de los estudiantes y se van anclando a los nuevos conocimientos.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p>

<p>Fuerzas dominantes que afectan nuestra interacción con el medioambiente: poder económico, político y crecimiento acelerado de la población.</p>	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de una animación, la lectura de una revista digital, de textos de prensa escrita y la visualización de un documental sobre las problemáticas medioambientales mapuches, sirven para conocer rasgos culturales de nuestra sociedad y de la cultura mapuche. Confrontar los conocimientos de las distintas procedencias conduce a la valoración de la cultura propia y la cultura mapuche. Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p>
<p>El arte como instrumento de crítica social y política</p>	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, conduce a la comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva. Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades. El posicionarse bajo un discurso, va afianzando las identidades de los estudiantes.</p>
<p>La imagen como discurso, lenguaje y representación de la realidad.</p>	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, conduce a la comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva. Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades. El posicionarse bajo un discurso, va afianzando las identidades de los estudiantes. La construcción de identidad se da al mismo tiempo que los estudiantes reflexionan, crean un texto y una imagen.</p>
<p>Problemáticas medioambientales y factores que lo afectan (economía,</p>	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, conduce a la comprensión de todos los conceptos antes</p>

política, etc.).	<p>vistos desde una nueva perspectiva.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p> <p>El posicionarse bajo un discurso, va afianzando las identidades de los estudiantes.</p> <p>La construcción de identidad se da al mismo tiempo que los estudiantes reflexionan, crean un texto y una imagen.</p>
La imagen como reproducción.	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, conduce a la comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva.</p> <p>El stencil viene a ser un medio para que los estudiantes reflexionen críticamente y expresen subjetividades.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p> <p>El posicionarse bajo un discurso, va afianzando las identidades de los estudiantes.</p> <p>La construcción de identidad se da al mismo tiempo que los estudiantes reflexionan, crean un texto y una imagen.</p>
La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación.	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad.</p> <p><u>Fundamentación:</u> La visualización de imágenes de arte callejero, específicamente de la técnica del stencil, conduce a la comprensión de todos los conceptos antes vistos desde una nueva perspectiva.</p> <p>El estencil viene a ser un medio para que los estudiantes reflexionen críticamente y expresen subjetividades.</p> <p>Se validan las subjetividades de los estudiantes y se promueve un espacio de diálogo para que compartan experiencias y subjetividades.</p> <p>El posicionarse bajo un discurso, va afianzando las identidades de los estudiantes.</p> <p>La construcción de identidad se da al mismo tiempo que los estudiantes reflexionan, crean un texto y una imagen.</p>
Experiencia estética.	<p>a)Confrontar conocimientos. b)Enriquecimiento cultural a través del diálogo. c)Afianzar la identidad. d) Convivir socialmente en democracia.</p> <p>En la última sesión de la intervención didáctica se espera que los estudiantes hagan consiente la experiencia y reconozcan en ella rasgos de la interculturalidad.</p>

B. Marco específico. Planificación didáctica.

Clase N°1. Duración 90 minutos.

Cuadro N°9

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
1. Los estudiantes dicen y describen lo que entienden por medioambiente.		Se introduce al tema y se pide a los estudiantes que expresen lo que saben de medioambiente.	Diagnóstica. Los estudiantes completan una encuesta al final de la clase que tiene como objetivo indagar en sus intereses y motivaciones sobre el tema.
2. Conocer y comprender conceptos fundamentales: medioambiente, medio físico, seres vivos, cultura.	Teorías y tensiones sociales del medioambiente. (fuente: Comisión Mundial del Medioambiente de la ONU).	Visualización del ppt, incluye textos teóricos e imágenes.	
3. Conocer y comprender los tres principios básicos de la publicidad: imagen, texto y mensaje.	Teoría de la publicidad: mensajes, signos lingüísticos y no lingüísticos. (fuente: publicista Luis Bassat).	Visualización del ppt, incluye textos teóricos e imágenes.	
4. Identificar e interpretar los tres principios básicos de la publicidad.	Afiches y stencil de campañas medioambientales.	Visualización del ppt, incluye imágenes de afiches y stencil. Se intenciona un foro de discusión a partir de las preguntas: ¿Qué signos identifican? ¿Qué mensaje comunican?	
5. Analizar, interpretar y debatir sobre los mensajes de publicidades de Hidroaysen.	La influencia y poder de la publicidad en el posicionamiento de las personas, ante problemáticas medioambientales del Chile actual (Hidroaysen).	Visualizar dos videos publicitarios: campañas pro y contra hidroeléctrica Hidroaysen.	

6. Distinguir, analizar y debatir sobre las problemáticas medioambientales vistas en el material audiovisual, aplicando los conceptos aprendidos.	Relación del ser humano con el medio físico, y la interacción del ser humano con otros seres vivos. (introducción a la ecología)	Visualizar un video animación de "Los Simpson". Se intenciona un foro de discusión a través de las preguntas: ¿Qué problemáticas identifican? ¿Cómo interpretan la relación del hombre con su medio físico y otros seres vivos? *Si el tiempo alcanza, se mostrarán dos videos publicitarios más. *Antes de finalizar se hace un resumen y entrega encuesta N°1.	
---	--	--	--

Clase N°2. Duración 90 minutos.

Cuadro N°10

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
1. Recordar los conceptos aprendidos la clase anterior.		Se introduce a la clase y pide a los estudiantes que recuerden lo aprendido la clase anterior.	Formativa.
2. Conocer y comprender los conceptos de ecología, elementos inorgánico, orgánicos; relacionarlos con los conceptos de medioambiente, medio físico y seres vivos.	Teoría de la ecología (fuente: biólogo Ernst Haeckel).	Visualización del ppt, incluye textos teóricos.	Mediante la retroalimentación la practicante detecta si los conceptos están siendo comprendidos. Si es necesario cambiar estrategias de enseñanza, retroceder, quitar, simplificar o agregar contenidos.

<p>3. Analizar y debatir sobre la animación, aplicando y complejizando el concepto de ecología.</p>	<p>La ecología como ciencia que estudia las interrelaciones del Medio físico y los seres vivos.</p>	<p>Visualización de la animación "Delivery", intencionando un foro de discusión, a través de la pregunta: Desde una mirada ecológica ¿Qué problemáticas identifican y que factores influyen en el?</p>	
<p>4. Conocer y comprender las tres fuerzas dominantes que afectan nuestro medioambiente: la economía, la política y el rápido crecimiento de la población, y como pueden ser mejor comprendidos los problemas medioambientales</p>	<p>Fuerzas dominantes que afectan nuestra interacción con el medioambiente: poder económico, político y crecimiento acelerado de la población. (fuente: revista Pachamama). Teoría geografía crítica de David Harvey.</p>	<p>Los estudiantes leen fragmentos de la revista Pachamama: economía, política y el crecimiento de la población mundial. Visualización del ppt, diapositiva N°9, que incluye texto teórico.</p>	
<p>5. Analizar y debatir sobre los textos de la prensa escrita, aplicando y complejizando los conceptos aprendidos.</p>	<p>Textos de la prensa. La influencia de la prensa en el posicionamiento de las personas ante problemáticas medioambientales del Chile actual (Hidroeléctrica Ralco).</p>	<p>Visualización del ppt, con textos de la prensa, y un video documental de la época. Se intenciona un foro de discusión a través de las preguntas: ¿En que aspectos distinguen las tres fuerzas dominantes? ¿Cómo se relacionan las hidroeléctrica Hidroaysen y Ralco? ¿Cuál es su diferencia? ¿Es el privilegiar aspectos políticos y económicos por</p>	

		sobre la cultura Pehuenche, un problema medioambiental?	
--	--	---	--

Clase N°3. Duración 90 minutos.

Cuadro N°11

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
1. Conocer, interpretar y complejizar la obra de Banksy, aplicando todos los conceptos aprendidos las clases anteriores.	<p>Arte contemporáneo callejero: estencil.</p> <p>El arte como instrumento de crítica social y política (texto de Pablo Picasso)</p> <p>Problemáticas medioambientales del Chile actual.</p>	<p>Visualizar ppt N°3. Intencionar un foro de discusión, a través de preguntas.</p> <p><i>¿Pueden identificar cual es el mensaje de cada imagen? ¿Qué problemáticas medioambientales representan?</i></p> <p><i>¿Reconocen algunas de las tres fuerzas dominantes: economía, política, crecimiento de la población?</i></p> <p><i>¿Relacionan las imágenes con algún problema medioambiental de nuestro país?</i></p> <p>Se introduce al trabajo que harán la próxima clase: Creación de una imagen que represente una problemática medioambiental, cuya técnica sea el stencil.</p>	<p>Sumativa. Reflexión escrita y bocetos.</p> <p>Se adjunta pauta.</p>
2. Elaborar una reflexión escrita sobre el problema medioambiental, aplicar y complejizar conceptos aprendidos en las clases anteriores.	La imagen como discurso, lenguaje y representación de la realidad.	Se reparten hojas de block en donde cada estudiante escribe su reflexión.	

3. Representar visualmente la problemática, sintetizando en ella los factores que lo afectan.	Problemáticas medioambientales y factores que lo afectan (economía, política, etc.). Concepto de boceto.	En la misma hoja dibujan el boceto (uno o más) de la(s) imagen(es) que representa la problemática. La imagen debe poseer un discurso claro, ser innovadora y creativa.	
4. Relatar argumentando la creación de los bocetos.		Las hojas de block se devuelven a la practicante y tras una retroalimentación (practicante-estudiante) de los bocetos elaborados, se anuncia que la próxima sesión se comenzara a elaborar la plantilla. Pueden elegir trabajar individualmente o en grupo.	

Clase N°4. Duración: 90 minutos.

Cuadro N°12

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
1. Escoger la imagen (boceto) que mejor represente la problemática medioambiental trabajada.		Se decide en conjunto con la practicante y el alumno o el grupo de alumnos, la imagen que se llevara a la plantilla. Se hacen cambios o modificaciones si es necesario.	Sumativa. Elaboración plantilla y reproducción sobre un soporte (cartón). Se adjunta pauta.
2. Crear una imagen innovadora y cargada de discurso, que represente la problemática medioambiental.	Técnica de estencil: dibujo de matriz en plantilla.	Los estudiantes comienzan a dibujar sobre la plantilla (mica) la imagen. Luego la cortan e imprimen sobre un soporte de cartón. Dan por terminada la plantilla.	

3. Elaborar y diseñar argumentando, un proyecto de implementación del estencil que sea significativo.	La imagen como reproducción. (fuente: Walter Benjamín)	Se entrega una guía de contenidos, los temas son: técnica estencil, la imagen como reproducción y medio de comunicación. La practicante lee en voz alta. En la croquera escriben un resumen de la obra : nombre, técnica, materiales utilizados, descripción y lugar donde reproducirían la obra. Deben argumentar y justificar.	
4. Relatar argumentando y defendiendo la idea del proyecto de implementación del estencil.	La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación. (desde la teoría de la comunicación).	Al finalizar la clase, la practicante hace retroalimentación de los proyectos de implementación. Deja abierta la posibilidad de reproducir las imágenes en algún lugar dentro del Liceo.	

Clase N°5. Duración: 90 minutos.

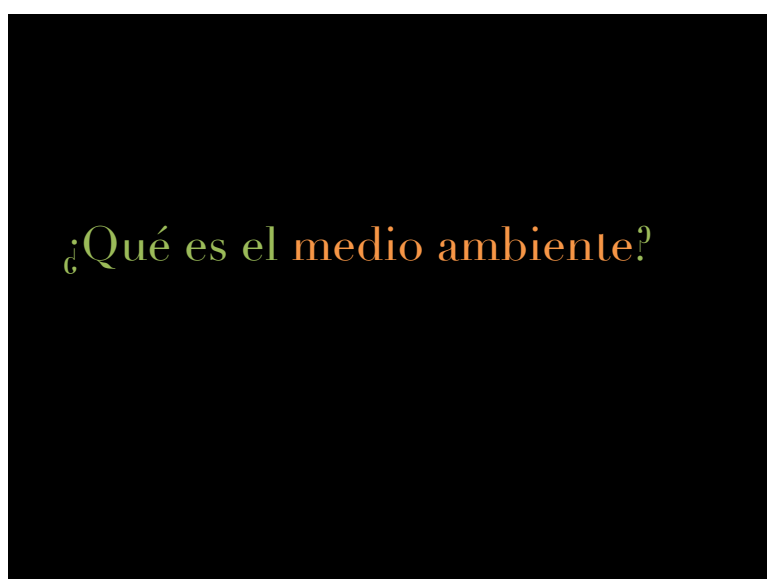
Cuadro N°13

Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación
1. Llevar a cabo una reproducción de la imagen en un lugar significativo y coherente con ella misma.	La imagen como intencionalidad y un medio de comunicación.	Previa autorización del director del liceo, se imprime la imagen dentro del establecimiento.	Auto evaluación. Se adjunta pauta.
2. Valoración de la experiencia estética. (a modo de autoevaluación, criticar argumentando el trabajo realizado).	Experiencia estética.	La practicante pide a los estudiantes que se autoevalúen (proceso y producto).	

C. Material Didáctico.

Clase N°1.

Powerpoint N°1.



El medio ambiente

Hoy, el medio ambiente se denomina como un conjunto, compuesto no solo por el medio físico y los seres vivos que habitan en él, sino también por las interrelaciones entre ambos.



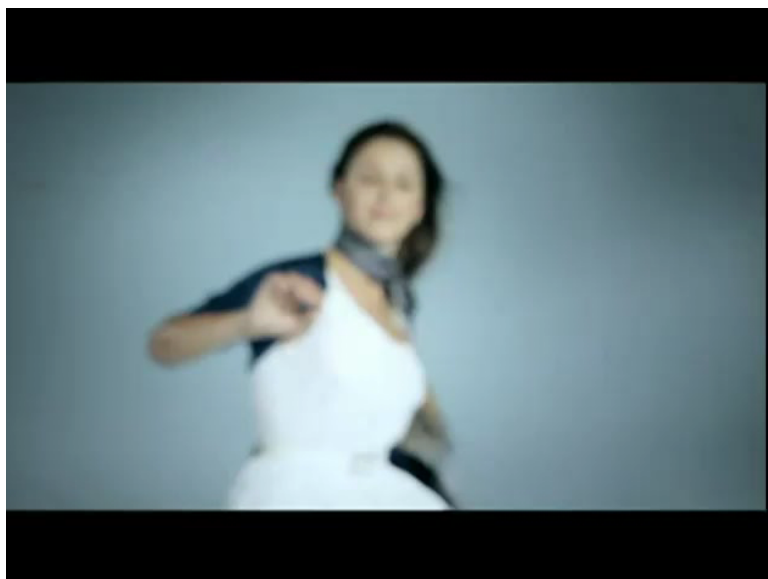
Es todo lo que nos rodea y condiciona nuestras formas de vida en la sociedad.

La cultura también es parte del Medio Ambiente.



PUBLICIDAD *en @ y la t.v.*





Publicidad Hidroaysen.



Publicidad contra Hidroaysen. Parodia.

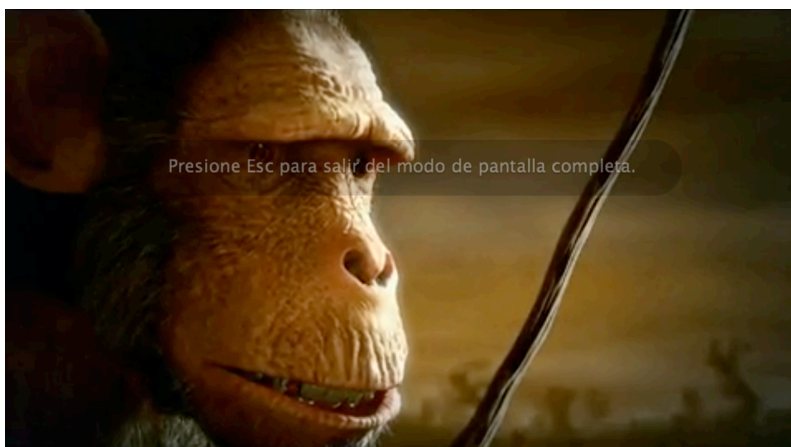
AFICHES



STENCIL



Videos de la clase N°1.



Publicidad Quercus sobre le calentamiento global.



Animacion Los Simpson. Introducción de Banksy (artista Stencil).

Clase N°2.

Powerpoint N°2

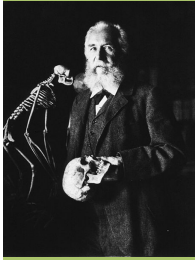


“Problematización del Medioambiente”.

Para recordar...



El Medio Ambiente se denomina como un conjunto, compuesto no solo por el medio físico y los seres vivos que habitan en él, sino también por las interrelaciones entre ambos. Es todo lo que nos rodea y condiciona nuestras formas de vida en la sociedad.



Ecología

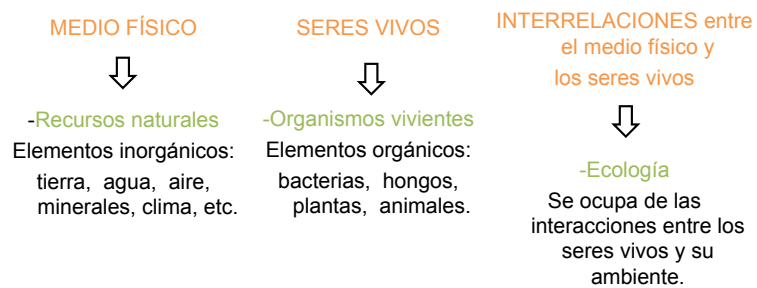
El término *Ökologie* fue introducido el año 1869 por Ernst Haeckel. Esta compuesto por palabras griegas *oikos* (casa, vivienda, hogar) y *logos* (estudio).

Significa "el estudio de los hogares". Es la ciencia que estudia la relación de los seres vivos con su ambiente.

“El conjunto de conocimientos referentes a la **economía de la naturaleza**, la investigación de todas las **relaciones del animal** tanto en su medio inorgánico como orgánico, incluyendo sobre todo su relación **amistosa u hostil** con aquellos animales y plantas con los que se relaciona directa o indirectamente”

Nuevos conceptos para incorporar

MEDIO AMBIENTE



En la Animación “Delivery”.



- ¿Cómo es el **medio físico**?
- ¿Qué **seres vivos** habitan en él?
- ¿Qué aspectos de **la sociedad** aprecian aquí?

En la Animación “Delivery”.

Desde una mirada **Ecológica**:



¿Qué grandes problemáticas **medioambientales** identifican?

Lectura

PACHAMAMA

Nuestra Tierra - Nuestro Futuro

Política y economía v/s buenas practicas medioambientales

“En el capitalismo se intensifican los **impactos medioambientales** porque se incrementan sin límites las fuerzas productivas y el consumo material.

Los **problemas medioambientales** sólo pueden ser comprendidos dialécticamente:

- a) por los **agentes sociales** que los definen
- b) por las acciones de **cambio social**
- c) por los **valores en conflicto** al definirlos.

Todas las especies no sólo se adaptan al medio, sino que **compiten, cooperan** y, sobre todo, **crean y transforman** activamente su **medio ambiente**.

David Harvey, 1996.

Chile: ¡La crisis medioambiental hoy! En la prensa escrita.

¿Alguien recuerda la polémica construcción de la hidroeléctrica Ralco?



3500 hectáreas inundadas
-Bosques nativos
-Dos comunidades pehuenches: 100 familias, más de 500 personas.

No solo valiosos ecosistemas se vieron afectados, sino toda una cultura.

Prensa escrita



“Orgulloso de la obra el presidente de Endesa, Luis Rivera, afirmó en el acto de inauguración que Ralco es "uno de los **mayores emprendimientos eléctricos** de los últimos tiempos de **Chile**, de toda **América Latina** y, si me apuran, del **mundo**".”

*fuelle: prensa de la época,
www.mapuexpress.net*



Prensa escrita

"La construcción de Ralco **significa la ruptura del frágil ecosistema** que sustenta la ancestral existencia del pueblo pehuenche...significa un reasentamiento que provocará un cambio en su sistema de vida, su economía de subsistencia, costumbres y cosmovisión.

Además, el traslado o erradicación, no permite opción alguna de continuidad identitaria y cultural, **pues la asociación tierra-hombre es el lazo que permite la existencia del Pueblo Pehuenche...** En definitiva, cualquier medida de compensación económica es insuficiente ante la pérdida de cultura aborigen; los daños son inmitigables cuando está en juego parte del patrimonio de la humanidad".

Fuelle: CONADI, prensa de la época.



Video clase N°2.

Documental sobre Hidroeléctrica Ralco.

“Apaga y vámonos”

Instrumento de evaluación N°2.

Foro de discusión

¿En que aspectos distinguen las tres fuerzas dominantes?

¿Cómo se relacionan las hidroeléctrica Hidroaysen y Ralco?

¿Cuál es su diferencia?

¿Es el privilegiar aspectos políticos y económicos por sobre la cultura Pehuenche, un problema medioambiental?

Clase N°3.

Powerpoint N°3.

STENCIL.

ARTISTA: BANSKY

BANKSY utiliza su **arte urbano callejero** para promover visiones distintas a las de los grandes medios de comunicación.

Aparte de su obra en la calle, **BANKSY** es conocido por **colgar sin autorización** algunas de sus **obras en museos**.



Ha trabajado en campañas medioambientales con **GREENPEACE**.





SE CREE QUE NACIÓ EN LA CIUDAD DE BRISTOL EN 1974, PERO REALMENTE SE DESCONOCEN DATOS SOBRE SU IDENTIDAD Y BIOGRAFÍA.

SU TRABAJO, TIENE UNA CLARA INTENCIÓN POLÍTICA, ES IRÓNICO Y ANTI CAPITALISTA.

EN CADA UNA DE SUS OBRAS PODEMOS VER UNA PROTESTA.



NO FUTURE. "NO HAY FUTURO".



TESCO CASTLE



GAS BIRD.



NO BALL GAMES. "NO JUGAR CON BALON"



DREAMS. "SIGUE TUS SUEÑOS: CANCELADO"

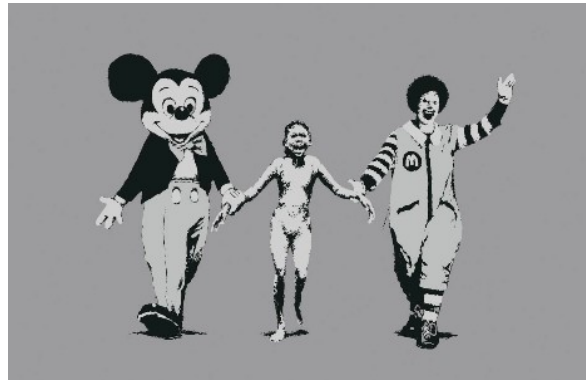


BIRD



TRESPASSING. "ALLANAMIENTO".





EL ARTE COMO INSTRUMENTO DE CRITICA SOCIAL.



"¿Qué creen ustedes que es un artista?, ¿un imbecil que sólo tiene ojos si es pintor, orejas si es músico, o una lira en todos los recovecos del corazón si es poeta, o inclusive, si es boxeador, sólo músculos? Muy al contrario, es al mismo tiempo **un ser político, constantemente despierto** ante los desgarradores, ardientes o dulces **sucesos del mundo...**"

Pablo Picasso.

Guía de Contenidos clase N°3.

Liceo municipal A. Jorge Indo. Curso 1ºC
Artes Visuales.
Practicante Adriana Canales

GUÍA DE CONTENIDOS. El Stencil.

1. Técnica Stencil.
2. La reproducción de la imagen.

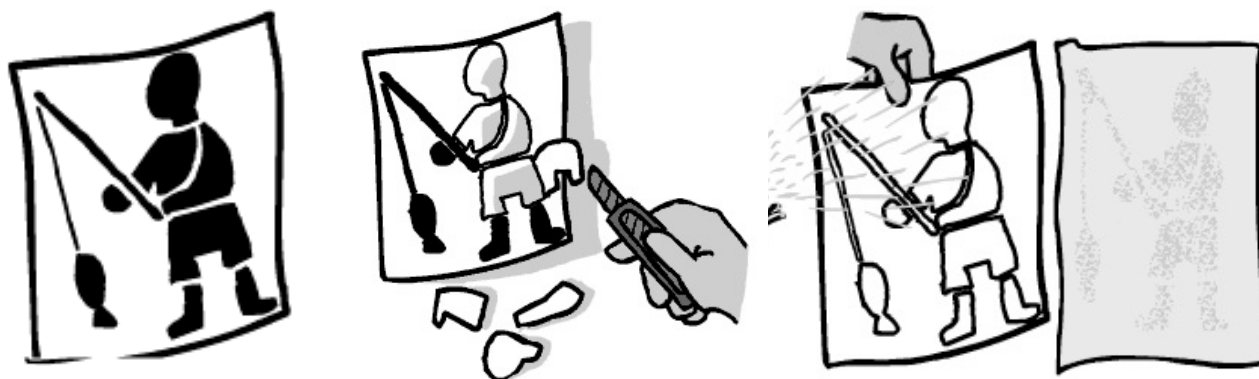
1. El Stencil y la aparición del stencil graffiti.

El stencil consiste técnicamente en imágenes hechas en algún soporte duradero -como los cartones, micas y las mayormente utilizadas

radiografías- el cual es recortado interiormente de forma cuidadosa de tal manera que no queden espacios abiertos al exterior. Una vez realizado este molde se plasma con pintura -actualmente la más utilizada es la pintura en spray- sobre alguna superficie, la que puede ser cartón, papel, murallas, etc. Lo que presupone la repetición o reproducción infinita a partir de un original.

Las primeras formas de stencil que podrían citarse están en las cuevas con pinturas rupestres, en las que los “artistas” de esa época soplaban pigmentos sobre las paredes sobreponiendo sus manos, de tal forma que estas quedaban impresas. En el antiguo Egipto también se utilizó para la decoración tanto de sarcófagos como de murallas. Pero la que se podría cifrar como la primera utilización moderna del stencil, a modo de graffiti, es la que le dieron los fascistas en la Italia de entreguerras, al hacer propaganda callejera con esta técnica que resultaba sumamente eficiente debido al bajo costo que representaba su utilización, sobre todo en un país empobrecido como resultado de la Primera Guerra Mundial. El Mayo del '68 francés resulta ser el paradigma de esta forma de intervención del territorio urbano mediante la pintada anónima, tanto de frases como de stencil, como acto político, bajo el nombre de *pocheur*.

El stencil ha estado presente en el arte chileno desde antes de la aparición del stencil graffiti. Lo que nos interesa es delimitar y diferenciar ambos conceptos.



Existen diferencias entre el stencil y el stencil graffiti, como técnica propiamente y en el orden netamente decorativo. A modo de definición, éste último no tiene como finalidad una mera utilización decorativa, sino que más bien actúa en una esfera comunicativa mediante la creación de nuevas imágenes, del reciclaje de imágenes principalmente de la cultura popular, o a través de la tergiversación de otras preexistentes para crear un sentido totalmente nuevo. Además, también es un medio de acción política, por el tipo de relación que desarrolla con la ciudad, pues la interviene visualmente a través de la acción de anónimos, los cuales, literalmente, “atacan” los muros y otros puntos o elementos urbanos (paletas publicitarias, semáforos, suelo, etc.). La ciudad es el soporte del stencil graffiti.

El anonimato es a su vez un gesto político sumamente importante dentro del desarrollo del stencil graffiti. La utilización del anonimato es un acto de

invitación a la comunidad en general de participar en esta actividad. “Nadie queda excluido si nadie firma y esto es tanto tuyo como mío” parecieran decirnos estos dibujos anónimos inscritos en la competencia visual de las grandes ciudades. La firma es una forma de apropiarse, de cerrar el espacio que el stencil graffiti, en su modo político, abre a la comunidad entera. El stencil graffiti es una forma de reapropiarse del espacio que la ciudad misma les ha negado a sus propios habitantes.

Clase N°4.

Instrumento de evaluación.

Pauta de evaluación Stencil

Nombre.....

Aspecto evaluado	Puntaje Total	Puntaje alumno
El stencil es representativo de una problemática medioambiental.	1	
La imagen complejiza la problemática medioambiental.	1	
La imagen es innovadora y creativa.	1	
Los recursos aplicados son adecuados a la propuesta.	0,5	
La plantilla esta elaborada de forma adecuada, y los materiales y herramientas de utilizaron de manera optima y ordenada.	0,5	
El trabajo individual o grupal se realiza con seriedad en el tiempo determinado.	1	
La reproducción del stencil se realiza en un espacio significativo, y es coherente con la propuesta.	1	
Punto Base	1	

Clase N°5.

Instrumento de evaluación.

<p>Unidad didáctica “El poder de la imagen en problemáticas medioambientales” Alumna en práctica área artes visuales: Adriana Canales Quezada Liceo Municipal A. Jorge Indo</p>

PAUTA DE AUTOEVALUACIÓN.

Instrucciones: Complete la pauta, debe elegir una alternativa para cada pregunta.

1. Los objetivos del trabajo se cumplieron:
 - a. Totalmente
 - b. Suficientemente
 - c. Medianamente

d. Insuficientemente
e. Pobremente
Justifiquen la respuesta

2. En este trabajo aprendimos
a. Mucho
b. Bastante
c. Medianamente
d. Poco
e. Muy poco
Justifiquen la respuesta

3. El trabajo fue
a. Muy interesante
b. Interesante
c. Medianamente interesante
d. Poco interesante
e. Muy poco interesante
Justifiquen la respuesta

4. Nuestra actitud frente al trabajo fue
a. Muy positiva
b. Positiva
c. Medianamente positiva
d. Negativa
e. Muy negativa
Justifiquen la respuesta.

5. El trabajo fue
a. Muy fácil
b. Fácil
c. Medianamente fácil
d. Difícil
e. Muy difícil
Justifiquen su respuesta.

6. Las principales dificultades que tuvimos en este trabajo fueron:

Si quieren pueden agregar alguna otra observación:

D. Bitácora de la Intervención.

Antecedentes.

El Movimiento Estudiantil del 2011 determina fuertemente el cómo se desarrolló mi intervención: jornadas de reuniones informativas dentro del Liceo, constantes jornadas de manifestaciones callejeras, toma del establecimiento y de otros establecimientos en la Región Metropolitana.

Iniciadas las manifestaciones por parte de universitarios y secundarios en mayo del mismo año, el estudiantado del Liceo Alcalde Jorge Indo decide, mediante el sistema de asambleas, adherir al movimiento y se toman el establecimiento el día 10 de junio. Tres meses después, se acogen a la oferta del Municipio de cerrar el primer semestre del año, en un plazo de dos semanas. Ese proceso sufre fuertes conflictos en toda la comunidad educativa, y se producen quiebres entre los propios estudiantes, entre los estudiantes y el cuerpo docente y la dirección.

Los jóvenes se vieron enfrentados a una gran contradicción: terminar el semestre escolar y seguir movilizados, para muchos, ambas situaciones no eran compatibles y fue motivo de largas y no resueltas discusiones. Finalmente se da término al primer semestre el día 10 de septiembre.

Es en este contexto que realice mi intervención, y de ello también se desprenden, en parte, sus fortalezas y debilidades.



La siguiente bitácora se desarrolla a partir de las cuatro categorías del enfoque intercultural en educación, expuestas anteriormente²⁵:

²⁵ Fundamentación del enfoque intercultural en educación, página 40. El arte se convierte en un lugar privilegiado para educar en interculturalidad, página 79.

- a) Confrontar conocimientos.
- b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.
- c) Afianzar la identidad.
- d) Convivir socialmente en democracia

Jueves 2 de junio.

Primera sesión: Problematización de campañas medioambientales.

- a) Confrontar conocimientos.

Introduzco brevemente lo que realizaremos en las próximas cinco sesiones, lo contextualizo en la unidad *“Creando imágenes visuales sobre la naturaleza para desarrollar conciencia ecológica”*.

Comienzo mostrando el power point *“Problematización de campañas medio ambientales”*, y preguntando a los estudiantes qué es lo que entienden por medioambiente. No es mucho lo que comentan, mas bien la sala esta en silencio, de a poco van tomando confianza y lanzan sus primeras ideas: *“tiene que ver con la naturaleza”*; *“lo que nos rodea”*. Completo sus conocimientos con la idea de que el medio ambiente es también la interrelación entre el medio físico y los seres vivos, es decir la cultura también es parte del medio ambiente. Los estudiantes no emiten ideas, ni reflexiones a partir de esto.

- b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

Todos tienen claro de que mi intervención culmina con la producción de un estencil que representa una problemática medio ambiental, en ese contexto y bajo esa explicación les muestro distintos ejemplos de campañas medioambientales. Comienzo con la publicidad oficial de la hidroeléctrica *“Hidroaysén”*, que en esos días estaba muy presente en la contingencia, y luego sigo con la parodia. Hablo sobre lo que significa para los habitantes de Aysén el agua, los ríos, el medioambiente, se inicia un debate sobre las costumbres de los habitantes de Aysén y la importancia del medioambiente.

La reacción de los estudiantes es la de participación inmediata, todos quieren comentar y opinar, pero no se ponen en el lugar del *otro*, ven el tema desde su perspectiva desde su realidad, de cómo les afecta a ellos estar sin agua un día, dos...

Al mismo tiempo que visualizan los estudiantes publicidades de Greenpeace y Quercus, hago preguntas sobre cual es el discurso que no se ve de ambas publicidades, que es lo que quieren transmitir a los espectadores, porqué y para lograr qué. Intensiono un análisis de la imagen y el texto, pero no logro que hagan reflexiones o relaciones complejas.

- c) Afianzar la identidad.

En un momento los estudiantes se ponen mas inquietos, así que decido interrumpir el visionado del power point y entrego una encuesta, donde pido escriban brevemente que problemática medioambiental les interesaría representar en una imagen. La mayoría apunta a problemas de contaminación y acumulación de basura en sus barrios, algunos de los comentarios escritos son: *“...la hidroeléctrica de Aysén, porque va a destruir y vender una gran parte de Chile, en pocas palabras esta vendiendo el país”*. *“No quiero que ensucien el Cerro de Renca, porque allí voy a pasear con mis amigos...”*. *“El Transantiago contamina las calles...”*.

Para terminar la clase y como aún quedan veinte minutos, les muestro dos videos publicitarios sobre el cambio climático. Su reacción es muy positiva, sus reflexiones tiene que ver con lo impactante de los videos.

En los cinco últimos minutos, decido mostrar el inicio de un capitulo de la serie animada “Los Simpson”, dedicada a Banksy, el artista de esténcil que mostraré en las siguientes sesiones. Los estudiantes parecen interesarse más porque son imágenes que ellos reconocen. Me piden que les vuelva a mostrar la animación de “Los Simpson”, una, dos y tres veces.

d) Convivir socialmente en democracia

Los estudiantes no sociabilizan sus interpretaciones, me cuesta que hablen sobre lo que piensan y por sobre todo, que se escuchen unos a otros. Sus reflexiones se acercan más a lo que les gusta o lo que no les gusta. Es difícil hacerles entender que este será un espacio en el que pueden establecer diálogos, y en el que sobre todo podrán debatir críticamente sobre lo que yo les muestro, sobre las ideas que expondré y sobre las ideas de sus pares.

Jueves 9 de junio.

Segunda sesión: Problematización del medio ambiente.

a) Confrontar conocimientos.

Comienzo instalando el segundo power point e introduzco esta segunda clase recordando que es el medioambiente, profundizo en el papel de la ecología como ciencia y forma de conocimiento.

Vemos la animación “Delivery”, que remite básicamente a como el hombre ha intervenido su medio y conducido con sus propias acciones e intereses a una sociedad carente de interrelaciones entre los seres vivos. Los estudiantes tardan en entender la historia, me preguntan constantemente qué hace el personaje y por qué. Entiendo que es un tipo de narración que no están acostumbrados a ver, así que repito un par de veces más el video, hasta que logran construir el relato.

Luego reparto a cada uno un extracto de la Revista Pachamama, pido voluntarios para leer y todos levantan la mano. Cada estudiante lee un

párrafo y luego comentamos sobre temas como el crecimiento de la población, los aspectos económicos y políticos del medio ambiente. Esta lectura la utilizo para introducir las imágenes de prensa que muestro a continuación y que tratan sobre la polémica instalación de la represa en Ralco años atrás. Los estudiantes me comentan que no habían oído hablar de esto, así que hago un pequeño resumen de cómo sucedieron los hechos, donde está ubicado Ralco, etc. Nuevamente introduzco en el debate la idea de que la cultura también es medioambiente, utilizo como ejemplo la declaración que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Conadi hace a la prensa en la época: *“La construcción de Ralco significa la ruptura del frágil ecosistema que sustenta la ancestral existencia del pueblo pehuenche...”*. Visionamos el trailer de un documental sobre el mismo tema. Los estudiantes observan en silencio. No hay debate tras el visionado, los estudiantes no opinan, ni reflexionan sobre el tema.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

Al finalizar la visualización de la animación “Delivery”, hago preguntas referentes al tipo de sociedad que se aprecia y que aspectos de su propia cultura identifican, además conecto el análisis con el concepto de ecología desde la ciencia, que recién expuse. Los estudiantes no hacen muchos comentarios, ni relacionan el concepto de ecología con lo recién visto, sus reflexiones apuntan a lo complejo del relato de la animación. Intento explicar el corto animación otra vez, pero dando a entender que esa es mi interpretación del relato y no necesariamente lo que todos deberían pensar, algunos estudiantes dan otras interpretaciones sobre lo que entendieron y el debate se abre: reflexionan sobre la relación del personaje con la flor, sobre lo solitario del entorno. Pero no llegan a establecer puntos en común con su propia sociedad.

c) Afianzar la identidad.

En el visionado de la animación “Delivery”, una estudiante intenta explicar lo que ella entendió del relato, sus compañeros la escuchan con respeto y con ello validan su interpretación. En la socialización se produce un diálogo de enriquecimiento mutuo.

d) Convivir socialmente en democracia

En esta segunda sesión los estudiantes generan un diálogo más rico, en el que se escuchan y debaten sobre sus ideas e interpretaciones, pero que no tiene que ver con el análisis que intenciono, sino con la complejidad que les genera el lenguaje de la animación “Delivery”.

Jueves 1 de septiembre.

Tercera sesión: Análisis de la obra de Banksy; el papel del estencil en la historia. Bocetos.

a) Confrontar conocimientos.

Tres meses pasaron desde mi última sesión, los estudiantes apenas recordaban lo que habíamos visto. Cuando pregunté que recordaban de mis sesiones, hacían referencia a los videos de publicidad sobre el calentamiento global, que les impactó por lo fuerte del contenido de las imágenes. No recordaban los conceptos de medio ambiente, ni de ecología, ni de cultura.

Ante el olvido generalizado decido hacer un resumen breve de todo el contenido previo, de los conceptos vistos, de las imágenes que hasta ese momento habíamos visionado.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

Mientras vemos las obras de Banksy, intenciono que el análisis lo dirijan hacia las tensiones sociales, económicas y políticas, algunos estudiantes logran hacer relaciones complejas, pero la mayoría hace una descripción superficial sobre lo que ve. Mis preguntas además van dirigidas a que se den cuenta como el estencil es impreso en las paredes según es su intención y contenido, y que este proceso de implementación de la obra es parte también de la propuesta creativa, se produce un diálogo, los estudiantes preguntan sobre el contexto de la obra de Banksy.

c) Afianzar la identidad.

Reparto guías de cómo técnicamente se construye un estencil y voy puesto por puesto explicando. Les pido que realicen bocetos de cómo imaginan su stencil, al final de la clase cuando ya todos tienen los bocetos elaborados, pido que escriban en una frase que problemática medioambiental es la que están representando en esa imagen. Todos los estudiantes dibujan con entusiasmo, y crean imágenes que están relacionadas con problemáticas medioambientales de su propio entorno.

d) Convivir socialmente en democracia

En esta tercera sesión los estudiantes muestran respeto por las ideas de los demás compañeros. Se genera un diálogo que los nutre, comparten experiencias relacionadas con las problemáticas de los bocetos que dibujan.



Jueves 8 de septiembre.

Cuarta sesión: Elaboración de plantilla. Impresión sobre distintos soportes dentro del liceo.



a) Confrontar conocimientos.

Enseguida comienzo a repartir los bocetos elaborados la clase anterior, y entrego a cada uno una mica para que comiencen a marcar la plantilla. Cada boceto da cuenta de los conocimientos aprendidos en la intervención, me doy cuenta de ellos al hablar con cada estudiante. Aunque no todos recuerdan significados de conceptos como ecología, sí todos reconocen que en los problemas medioambientales pueden darse cuenta de las costumbres y cultura de esa sociedad.

b) Enriquecimiento cultural a través del diálogo.

Mientras los estudiantes dibujan sus plantillas, hablan sobre ellas, comparten experiencias en relación al tema.

c) Afianzar la identidad.

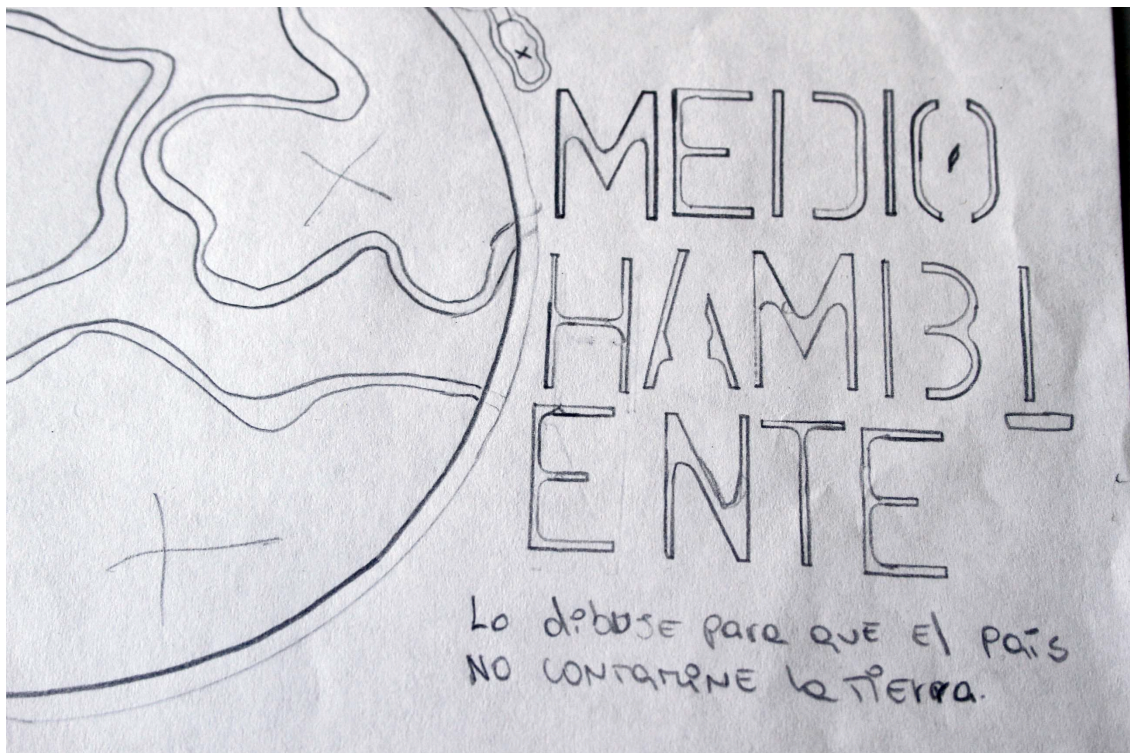
Una vez finalizadas las plantillas entrego un spray a cada uno, y pido que elijan lugares dentro del Liceo para dejar impreso el stencil. Los lugares elegidos por los estudiantes no denotan una intención, debo proponerles objetos y rincones donde, desde mi perspectiva, funcionaria bien y se notaria una intencionalidad en el trabajo artístico. Entienden que esta etapa del trabajo también es creativa y comienzan a proponer rincones para dejar impreso el stencil, en los que sí se nota una intencionalidad.

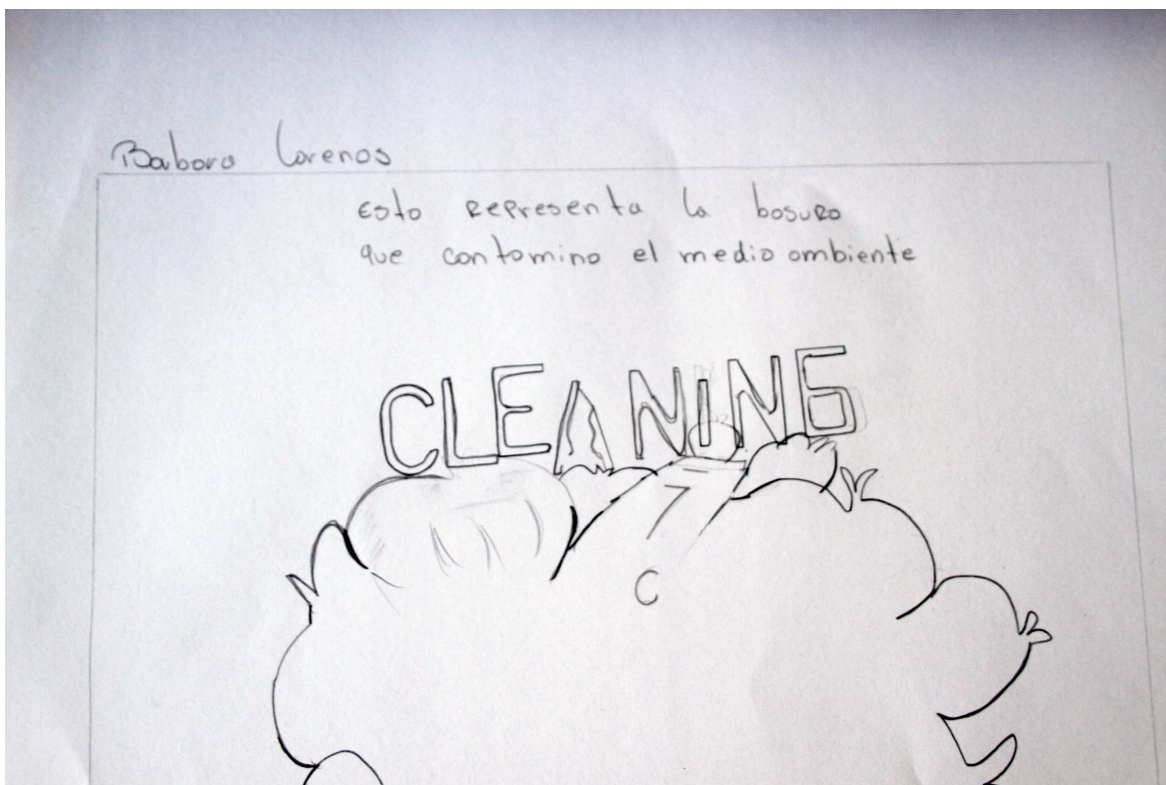
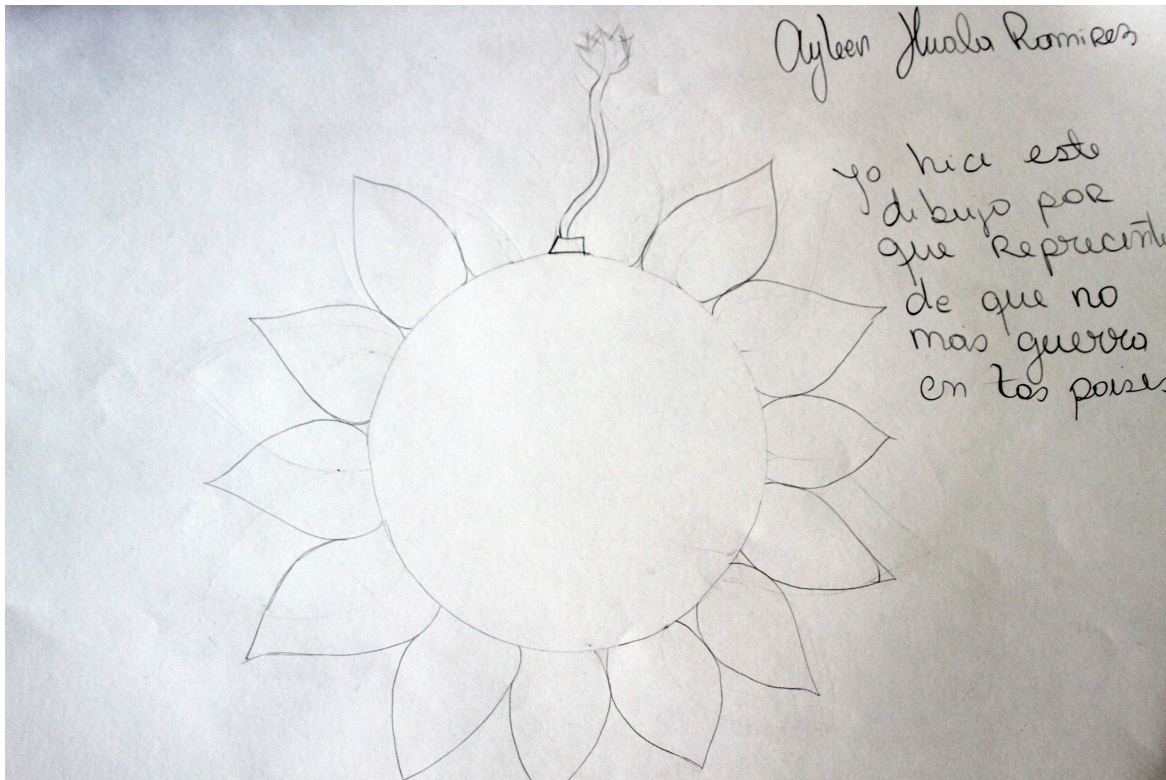
d) Convivir socialmente en democracia

Los estudiantes se acompañan en este último proceso, opinan y reflexionan sobre cada estencil, también intercambian plantillas. La autoevaluación surge espontáneamente. Los estudiantes se muestran contentos con la imagen que han creado.



Fotografías de las plantillas.





Fotografías de los estencil impresos.







Tesis presentada por María Adriana Canales Quezada
Profesor guía: Pilar Diez del Corral
Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales

Noviembre 2013.
Santiago de Chile.