



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

LITERATURA Y ARTES VISUALES COMO UN MISMO ETHOS CULTURAL:
TALLER TRANSDISCIPLINARIO PARA CUARTOS MEDIOS.

Alumna: Nicolle Kim Susana Madariaga Pizarro

Profesor guía: Dámaso Andrés Rabanal Gatica

Tesis para optar al Grado de Licenciada en Educación
Tesis para optar al Título de Profesora de Lengua Castellana y Comunicación.

Santiago, 2019

AGRADECIMIENTOS

Agradezco sincera y cariñosamente a mis padres, Iván y Susana, porque la confianza y la protección que me han brindado durante todos estos años han posibilitado no solo este trabajo investigativo, sino que todo mi proceso de aprendizaje y formación pedagógica. Agradezco también a mi compañero, Arlen, por su siempre incondicional apoyo y, especialmente, por su genialidad metódica y artística, que en estos últimos años ha sido más que fundamental para el logro de muchos de mis objetivos y propuestas. Y, finalmente, agradezco a la serie de profesores y profesoras de la Academia que me hicieron clases durante mi troncado pero retomado camino universitario. Algunos ocupan un especial lugar en mi corazón.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN.....	1
ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	4
MARCO TEÓRICO.....	14
1. LITERATURA.....	14
1.1. MIJAÍL BAJTIN, SU MIRADA SOBRE EL HECHO LITERARIO Y EL DIALOGISMO	14
1.1.1. LA MIRADA BAJTINIANA SOBRE EL HECHO LITERARIO.....	15
1.1.2. LA IMPORTANCIA DE LA OTREDAD	18
1.1.3. DIALOGISMO.....	20
1.2. INTERTEXTO E INTERTEXTO LECTOR.....	22
1.2.2. JULIA KRISTEVA E INTERTEXTUALIDAD	22
1.2.3. ANTONIO MENDOZA Y EL INTERTEXTO LECTOR	24
1.3. VANGUARDISMO Y LITERATURA EXPERIMENTAL.....	27
1.3. 1. DISCURSOS LITERARIOS CULTURALES: LITERATURA CHILENA NEOVANGUARDISTA (1973-1990)..	29
1.3.2. LA ESCENA DE AVANZADA	31
2. ARTES VISUALES	34
2.1. ARTE, TRANSMISIÓN CULTURAL Y HERENCIA HISTÓRICA.....	34
2.2. DESVALORIZACIÓN DEL ARTE	38
2.2.1 CHILE, GLOBALIZACIÓN Y CAPITALISMO	40
2.3. ARTE Y COGNICIÓN	43
2.3.1. IMAGINACIÓN Y COGNICIÓN.....	44
2.3.2. AFECTIVIDAD Y COGNICIÓN	48
2.3.3. PERCEPCIÓN Y COGNICIÓN	56
2.3.4. RELEVANCIA EN LA ESCUELA	57
2.4. LA IMPORTANCIA DE LAS ARTES; ARTE Y ADOLESCENCIA	58
3. PEDAGOGÍA	64
3.1. TEORÍAS	64
3.1.1. TRANSDISCIPLINARIEDAD	64
3.1.2 TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE BASARAB NICOLESCU.....	67
3.1.3. TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE EDGAR MORIN	70
3.1.4. TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE PAULO FREIRE	73
3.1.5. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	75

3.2. EN TORNO A LA DIDÁCTICA.....	80
3.3.1. DESDE LA LITERATURA	81
3.3.2. DESDE LAS ARTES VISUALES	85
4. CULTURA	90
4.1. ETHOS CULTURAL	90
4.2. ESCLARECIENDO EL CONCEPTO “CULTURA”	92
4.2.1. TRADICIONES INTELECTUALES Y POSICIONAMIENTO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	93
4.3. LA EDUCACIÓN COMO BIEN CULTURAL	95
4.3.1. VISIÓN RETROSPECTIVA Y BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	96
4.3.2. SITUANDO EL CONTEXTO: LA ESCUELA CHILENA Y SU HISTORIA EDUCATIVA EXPLICADA BREVEMENTE	99
4.4. CULTURA ESCOLAR CHILENA.....	107
4.5. RUPTURA CON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR; ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA	111
MARCO METODOLÓGICO.....	114
CAPÍTULO 1.....	114
1.1. TIPO DE ESTUDIO	115
1.2. IMPORTANCIA Y RELEVANCIA.....	116
1.3. VIABILIDAD	118
1.4. TEMA-PROBLEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVO(S)	119
1.5. PROCEDIMIENTO PARA OBTENER INFORMACIÓN.....	120
CAPÍTULO 2.....	121
2.1. PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE PROGRAMA DE ESTUDIO DE AMBAS ASIGNATURAS	121
2.2. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS.....	122
2.4. CODIFICACIÓN ABIERTA	126
2.5. CODIFICACIÓN AXIAL.....	129
2.6. CODIFICACIÓN SELECTIVA. ESQUEMA TEÓRICO DE CATEGORÍAS Y COMENTARIOS.....	129
2.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS.....	132
2.8. MODELO-ESQUEMA DE ANÁLISIS	132
2.9. PROPUESTA DIDÁCTICA: TALLER <i>NARRATIVAS VISUALES</i>	133
CONCLUSIONES.....	137
BIBLIOGRAFÍA.....	141
ANEXOS	150

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Enfoques de enseñanza de las Artes Visuales, Raquimán y Zamorano, 2017.....	86
Tabla 2 Categorías y subcategorías Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación 4º medio (MINEDUC, 2009)	128
Tabla 3 Categorías y subcategorías Programa de Estudio de Artes Visuales 3º y 4º medio (MINEDUC, 2004)	128

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 "Dialogismo y alteridad en Bajtin", Silvestre Manuel Hernández.....	21
Figura 2 Multi-, Inter-, o Trans- Disciplina. ¿De qué estamos hablando?, (s.f.).....	66
Figura 3 "La teoría de las Inteligencias Múltiples", Aida Blanes Villatoro	79
Figura 4 Cambios al currículum escolar 1990-2014, Olga Espinoza Aros.....	106
Figura 5 Esquema teórico de categorías, Nicolle Madariaga Pizarro.....	130
Figura 6 Esquema de análisis de datos.....	132


RESUMEN

Esta investigación propone un análisis de la conexión y reciprocidad interpretativa entre la literatura y las artes visuales, y su influencia y aplicación en la escuela a modo extracurricular a partir de cuatro ejes fundamentales: la literatura, las artes visuales, la pedagogía y la cultura. El objetivo es analizar el vínculo interpretativo entre lo literario y lo artístico visual, con el fin de presentar un panorama novedoso y emergente en el contexto escolar, que toma forma de un taller educativo en el que se plantean ambos campos creativos como un mismo ethos cultural, para que las diversas estudiantes que cursen Cuarto Año Medio puedan tanto estudiar las distintas formas expresivas, como experimentar empíricamente los distintos lenguajes artísticos, anteponiéndose así a la monotonía de las prácticas pedagógicas que imperan, estimulando el aprendizaje significativo a través de la experiencia y los lugares comunes en su último año de escolaridad obligatoria. La metodología responde al paradigma teórico crítico y a la investigación cualitativa. Se espera que tanto el estudio investigativo como la propuesta didáctica sean útiles y aplicables en las distintas escuelas que le den cabida, y que sirvan como documento o guía para toda aquella persona que desee implementar una metodología innovadora y al nivel de los tiempos actuales.

INTRODUCCIÓN

Para la Real Academia Española, *arte* significa: "1. m. o f. Capacidad, habilidad para hacer algo; 2. m. o f. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se interpreta lo real o se plasma lo imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros" (Real Academia Española [RAE], 2019). Así, a ciencia cierta, lo artístico no contempla esencialmente la plástica, la música o el baile, como se suele pensar, sino que toda manifestación con fines expresivos y estéticos. En este sentido, la disyunción curricular que se hace entre literatura (campo letrado) y artes visuales (campo netamente "artístico") en las escuelas, no responde al carácter intrínseco de estas disciplinas, sino a la epistemología e ideología desde la que se elaboran los documentos oficiales.

A partir del pensamiento cartesiano, paradigma intrínseco de occidente (basado en los principios de disyunción, reducción y abstracción), se produjeron avances significativos e innegables tanto en materia científica como filosófica, pero sus consecuencias negativas se comienzan a revelar en el siglo XX, en el resultado de una hiperespecialización del conocimiento, en la fragmentación del tejido complejo que subyace de la realidad. Lo que se buscaba con este conocimiento científico clásico y simplificador, era descubrir las leyes de una máquina perfecta, del universo sometido a



un orden perfecto, fundando su operacionalidad sobre la medida y el cálculo. Este pensamiento, por ende, no da lugar a la convergencia entre lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*), más bien da cabida a un conocimiento que no está hecho para ser reflexivo sobre sí mismo, sino para ser procesado y asimilado.

Bajo esta premisa, la educación chilena tradicional no solo separa la física de la biología, las artes de las matemáticas, o las matemáticas del lenguaje, sino que también separa las artes del lenguaje y la literatura, siendo que comparten rasgos constitutivos. Esta fragmentación es antagónica a la complejidad, significando "complejo", en este contexto, una comprensión del mundo como entidad donde todo está entrelazado; cabe señalar que esta visión no conduce a la eliminación de la simplicidad, sino que integra todos los elementos que puedan aportar a la claridad y precisión en el conocimiento, rechazando el reduccionismo y la unidimensionalidad que deviene en un pensamiento simplificador.

Más aún, se evidencia en la escolaridad chilena una grave desvalorización de las artes, una reticencia a valorar su naturaleza cognoscitiva, relegándola al espacio de los hobbies, negándole su espacio fundamental durante la formación escolar. Así, en Chile el arte ha mantenido una relación desigual con respecto a la ciencia: se le ha negado su carácter intelectual reduciéndolo a un conocimiento por imágenes; se le ha infantilizado. Y es que siendo éste un país altamente globalizado y capitalista, el sector productivo no necesita jóvenes artistas, ni profesores que promuevan la vía artística, sino competencias y buenos resultados en las asignaturas hegemónicas. Por ende, nace un impulso natural y necesario de la construcción de una fundamentación que le devuelva el valor al arte en la vida humana, que contemple la cohesión de conocimientos y de dos disciplinas que, incluso a primera impresión, están relacionadas.

En esta línea, el tema o problema que plantea esta investigación y, por ende, la idea que la sostiene, es la conexión y reciprocidad interpretativa entre Literatura y Artes Visuales, una crítica cultural y transdisciplinar en torno al contexto escolar. Es decir, se plantea la cohesión de ambas disciplinas desde una mirada transdisciplinar, haciendo una crítica al modelo escolar y a su cultura, proporcionando, a la vez, una salida al problema a través de la elaboración de un taller extracurricular que tenga cabida en las escuelas chilenas. En concreto, la pregunta central de la investigación busca responder de qué forma la unión entre la literatura y las artes visuales, desde un enfoque transdisciplinario,

aporta al análisis crítico tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, como a lo que está fuera de ellas. Esto es, de qué manera esta propuesta estimula el análisis crítico de jóvenes y profesores en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también de qué manera el conocimiento relacional y complejo, capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos, aporta para el entendimiento del entramado social y al desarrollo de habilidades socioafectivas; qué tipo de conocimientos e ideas emergen desde el trabajo metodológico transdisciplinar-artístico, cuál es su valor cognitivo, afectivo, social y cultural; en definitiva, de qué manera impacta, positivamente, en el cotidiano de las estudiantes. En este sentido, la hipótesis investigativa expone que *la transdisciplinariedad entre Literatura y Artes Visuales se presenta como una propuesta pedagógica que da respuesta al desafío de la articulación del saber, incentivando la creación artística en el aula y fuera de ella, a partir de un enfoque sistémico que permite la unión de los procesos cognitivos y afectivos de las estudiantes que cursen el taller, haciéndoles conscientes, además, de la cultura que les rodea con todo y sus contradicciones*. De esta manera, a partir del diseño de un taller teórico práctico que deriva de esta investigación, se propone plantear y enseñar literatura y las artes visuales como una sola disciplina, presentando un panorama novedoso y emergente en el contexto escolar, que impulse tanto a estudiantes como profesores hacia la articulación del saber, al *desbloqueo* creativo y a la sensibilización, incursionando y dominando técnicas artísticas que les permitan expresar y trabajar sus emociones y pensamientos.

La extensión de este documento se ordena en ejes, enumerados del 1 al 4, que consideran la Literatura, las Artes Visuales, la Pedagogía y la Cultura respectivamente. A saber, el eje literario se estructura a partir de tres apartados, relacionados con la dimensión del hecho literario y el dialogismo, con los conceptos de intertextualidad, con la vanguardia y la literatura experimental que hacen el nexo con las artes. Por su parte, el eje artístico visual esclarece, a partir de ocho apartados, la herencia histórica de las artes, la creciente desvalorización de las mismas (contextualizado en la sociedad chilena), la dimensión cognitiva de las artes y su pertinencia en la etapa adolescente. El eje pedagógico, en tanto, provee nuevas bases para la comprensión del proceso de aprendizaje, exponiendo las propuestas teóricas que sostienen el carácter transdisciplinario de esta investigación y la metodología que implica en la labor docente (transdisciplinariedad e inteligencias múltiples). Y, finalmente, el eje cultural se enfoca en la relación dialéctica entre escuela, sociedad, política y cultura.

En lo concerniente a la metodología y al tipo de estudio, éste es de naturaleza cualitativa, de carácter inductivo, exploratorio, y por ende, descriptivo; implica la revisión de documentos oficiales e informaciones claves. En la investigación cualitativa existen tres componentes principales; primero, los datos, que en este caso provienen de los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación (2009) y Artes Visuales de Tercero y Cuarto medio (2004) del MINEDUC (documento oficial: estructura normativa); segundo, los procedimientos para interpretar y organizar los datos, como la elaboración de categorías y codificación, y tercero, otros procedimientos como el muestreo no estadístico. Asimismo, se acudirá a un préstamo teórico-metodológico de la Teoría Fundamentada para el análisis de datos, que implica que la teoría emerge de los datos a través de un proceso de codificación que comprende construir categorías. Esta decisión metodológica es tremendamente apropiada, ya que los códigos y categorías que emerjan permitirán la elaboración del taller implicado en esta investigación, al dilucidar aquellos conceptos clave que deben manejarse en Cuarto Año Medio tanto en Lenguaje y Comunicación como en Artes Visuales, asegurando su contextualización en las escuelas chilenas, pero sin dejar de lado el carácter transdisciplinario y, por ende, innovador y crítico del taller. Estos códigos y categorías emergentes estarán presentes en la elaboración de las planificaciones y en la (re)elaboración de unidades.

Es pertinente aclarar que el Marco teórico se encarga de establecer y desarrollar los ejes principales que estructuran la propuesta didáctica derivada de esta investigación, pero no en términos de contenidos específicos a tratar en el taller, sino aquello que deja en evidencia la pertinencia y necesidad del cruce teórico; mientras que el Marco metodológico se sitúa esencialmente en el trabajo inductivo de los Programas de Estudio de las asignaturas Lenguaje y Comunicación y Artes Visuales del Currículum nacional, en búsqueda de hallazgos que permitan la implementación de un taller de esta naturaleza en las escuelas chilenas.

Por lo pronto, se presentan a continuación los antecedentes de esta investigación, agrupados en subtítulos que separan las distintas categorías.

ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

Experiencias de trabajo

Los antecedentes de esta investigación están enmarcados, en su mayoría, en la *interdisciplinariedad*, es decir, en la transferencia de métodos (Morin, 2012) de las artes plásticas con la poesía, específicamente, y con la escritura en general; y son experiencias de trabajo situadas tanto en un contexto netamente artístico como en un contexto educativo. Tienen lugar también un par de experiencias *transdisciplinarias* en contexto educativo, pero estas últimas presentan un número significativamente menor al de experiencias *interdisciplinarias*. Incluso, no fue posible encontrar ningún antecedente de curso o taller escolar que implicara el trabajo transdisciplinario de literatura con artes visuales.

Respecto a experiencias de trabajo con literatura y artes visuales que siguen la línea de esta investigación, pero desde un enfoque netamente artístico e *interdisciplinario*, destacan, primero, el taller dictado por el Centro Universitario de Arte de Buenos Aires, llamado "Escritura Automática", que consiste en la producción de textos creativos a partir de la observación de la obra plástica del pintor surrealista argentino Juan Batlle Planas. Se plantea indagar, desde la práctica, diferentes procedimientos de escritura automática vinculados a las vanguardias artísticas europeas y latinoamericanas. Dentro de sus objetivos, se encuentra la creación de textos literarios a partir de obras plásticas, haciendo una relación entre literatura y artes visuales, con una metodología que apela a la producción literaria experimental.

Asimismo, destaca la creación de un taller experimental dictado por el Club Cultural Matienzo, también Bonaerense, llamado "Un romance posible: taller de poesía y artes visuales", que propone una mixtura entre las artes visuales y la escritura creativa, intercalando técnicas diferentes cada sesión (dibujo, fotografía, bordado, grabado, etc.), incluyendo ejercicios de escritura creativa. Entre los objetivos se encuentran la promoción de la retroalimentación entre disciplinas, la estimulación del pensamiento crítico, creativo y lateral, la escritura creativa vinculada a la construcción de una imagen, el reconocimiento de ideas previas o ajenas sobre los temas y reelaborarlas de manera más rica y compleja, y motivar la colaboración y la interacción grupal.

En la misma línea de trabajo *interdisciplinario*, pero ahora situado en el contexto educativo, destaca el "Taller de Literatura y Artes Visuales para niños hablantes de Distee" (Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca, 2010), impartido por el Centro de las Artes San Agustín y el Centro de Estudios y Desarrollo de

las Lenguas Indígenas de Oaxaca, que se hace cargo de lo que denominan un problema en la alfabetización en educación indígena, que radica esencialmente en la práctica pedagógica de educar a niños en lengua castellana cuando su lengua nativa es zapoteca. Así, en este taller se estimula la escritura bilingüe y la iniciación a las artes plásticas, a partir de una metodología que mezcla técnicas de escritura y dibujo o pintura. A los niños se les impulsa a recorrer la naturaleza y escoger elementos que les parezcan bellos y atractivos, y traspasar esas emociones y pensamientos al papel a través de dibujos o pinturas, y luego escribir textos relacionados pero en lengua zapoteca, para ir progresivamente asimilando su lengua materna.

Por otro lado, destaca el taller de modalidad online titulado "El arte visual a través de la palabra" (Delgado, s.f.), impartido a través de Continente Seis¹, en el que se aprecian obras de arte visual usando, como herramienta para comprenderlas, algunos géneros literarios. En él se aborda el análisis de las obras de la mano de la experiencia literaria.

Ahora bien, dentro de los antecedentes *transdisciplinarios* situados en el contexto educativo, se pueden mencionar dos experiencias de trabajo. En primer lugar, la propuesta metodológica implicada en "El arte como apertura en el encierro: La transdisciplinariedad y lo experimental en taller como estrategias pedagógicas inclusivas en la educación artística no formal" (Contursi y Massera, s.f.), cuyo taller está destinado a jóvenes en situación de encierro, e implica gente especializada en arte, psicología, sociología y trabajo social, y como disciplinas convergentes la literatura, el teatro y las artes plásticas. Y, en segundo lugar, el Magíster en Educación de las Humanidades: Literatura y Artes Visuales de la Universidad de Talca (Escuela de Graduados Universidad de Talca, s.f.), programa de estudios que, aunque se presenta en la web universitaria como un programa sin convocatoria y en proceso de reestructuración, plantea el fenómeno literario y estético visual como parte de un mismo *ethos* cultural, entregando conocimientos para realizar análisis críticos de fenómenos visuales, literarios y culturales.

En general, tanto los talleres que preceden esta investigación, como libros, textos y artículos académicos, proponen la observación e integración de los quehaceres literarios y pictóricos, y no se enmarcan en el contexto escolar propiamente tal, sino que se presentan en instituciones de educación no formal o, en el último caso, de educación superior. Es decir, el escenario de lectura está montado fuera de la concepción tradicional

¹ Plataforma educativa que ofrece talleres, cursos, diplomados y asesoría en línea.



de clases, proporcionándole, a la propuesta didáctica derivada de esta investigación, un carácter totalmente innovador en el contexto de la educación escolar chilena.

La literatura siempre evoca imágenes

Ahora bien, a partir de la conexión que se hace entre estas dos formas expresivas, es decir, entre literatura y artes plásticas, se sostiene que “la literatura siempre evoca imágenes: el quehacer poético y el quehacer pictórico como lenguajes capaces de generar imágenes mentales” (Zapata, 2017). En este sentido, y para efectos de un futuro trabajo pedagógico derivado de esta investigación, un texto poético puede transformarse en una imagen mental que, asimismo, pueda transformarse en una obra pictórica, en una fotografía, en un grabado, etcétera, esto a partir de la estimulación de la creatividad y del pensamiento abstracto.

Asimismo, hace sentido las nociones de intertextualidad, pues “tiende a disolver, asimismo, la concepción del texto como unidad cerrada y autosuficiente, idéntica a sí misma. El texto no existe por sí mismo, sino en cuanto forma parte de otros textos, en tanto es el entretexto de otros textos”. (Villalobos, p. 138)

En la misma línea de proceso creativo, y en la correspondencia entre imagen y texto, se hace la conexión entre lo que es el color y el sentimiento: “El pintor tuvo que haber escogido el color ideal para poder manifestar ese sentimiento de frustración y de desgracia de horror, igual que en la poesía, uno tiene que escoger una palabra adecuada y que no sea tan repetitiva” (Zapata, 2017). Y, por otro lado, en lo concerniente a la apreciación artística, es posible sostener que si un sujeto lector se aventura a leer un poema repetidas veces, se encontrará en un escenario parecido al de quien observa una pintura: siempre estará la posibilidad de encontrar algo que en un primer momento pasó desapercibido, dándole un vuelco, quizás, al significado asignado en un principio.

Perspectiva pedagógica

Por otra parte, referente a la unión de estas dos disciplinas, pero desde una perspectiva pedagógica, lo que se busca, entre otras cosas, es el “desbloqueo” (Gonzalez; Quesada, 2005) del estudiantado, es decir, la sensibilización, para acercarse a las posibilidades expresivas, la contextualización y la aprobación del texto literario,



usando pintura, fotografía, expresión oral, y la producción creativa con múltiples posibilidades.

Se entiende que el profesorado debe desplegar un mayor esfuerzo para contribuir en los aprendizajes significativos de las estudiantes, desarrollando su potencial creativo a partir de distintos lenguajes de expresión visual y plástica (Berrocal, Caja y González, 2010). Así, los enfoques y métodos innovadores desde esta perspectiva contribuirían al mejoramiento de los aprendizajes basados en competencias artísticas, enriqueciendo las facultades imaginativas y simbólicas (Cárdenas-Pérez, Troncoso-Ávila, 2014).

Ahora, fuera de aquello que es netamente artístico, la transdisciplinariedad aparece, en esta investigación, orientada hacia lo práctico, participativo y procesual, donde lo social y lo técnico (curricular, si se quiere) interactúa con componentes de valores y cultura (extracurricular). En este sentido, el diálogo que se requiere que entable el profesorado entre la ciencia sistematizada (disciplinas, en este caso) con los saberes no sistematizados (Carrizo, 2013), generarían soluciones técnicas y pertinentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso sustentables, porque implicaría la participación activa de los estudiantes, al verse involucrados en el diseño y aplicación de sus tareas.

Esta perspectiva implica una reforma de pensamiento (Morin, 2002) y fomenta la acción docente hacia lo transdisciplinario, integrada no solo de conocimiento, sino de lógica de acción para asumir la creciente complejidad de los tiempos contemporáneos. Esto desde tres aristas, una teórica, epistemológica y ética, respectivamente: “Cómo producir un conocimiento que sea útil, aplicable, riguroso, pertinente; Cómo provocar una reflexión sobre los modos de conocer, es decir, sobre el conocimiento del conocimiento, y cómo provocar un debate acerca de las consecuencias del uso del conocimiento” (ibíd.).

La transdisciplinariedad

Ahora bien, el aporte de esta investigación se inclina hacia la *creación* y la *transdisciplina* como la entiende tanto Basarab Nicolescu, como Edgar Morin y Paulo Freire, haciendo énfasis en lo que está entre las disciplinas, en lo que las atraviesa a todas, en lo que está más allá de ellas. “La transdisciplina como una aspiración a un conocimiento lo más completo posible, que sea capaz de dialogar con la diversidad de los saberes humanos” (Edgar Morin Multiversidad. s.f.)

A diferencia de la interdisciplinariedad, que tiene por objetivo transferir métodos de una disciplina a otra (Motta, 2002), la transdisciplinariedad tiene por finalidad la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento. Se interesa en la dinámica de la acción inscrita en los distintos niveles de realidad, apoyándose en la existencia y percepción de esos distintos niveles, y en la emergencia de la complejidad (Motta, 2002). En este contexto, la transdisciplinariedad valida la integración de diversas técnicas de las disciplinas (asignaturas en la escuela) que trabaja esta investigación: “La creación transdisciplinar se presenta no como definición sino más bien como espacio o zona en la producción de híbridos autónomos, inestables y dinámicos.” (Brisa MP, 2009). Así, este enfoque implica un cambio espiritual (Motta, 2002), elaborando un lenguaje a partir de rupturas, especialmente con aquello que es convencional, estereotipado y repetitivo dentro de las aulas. Situación que termina por trascender el espacio geográfico, instaurándose en el inconsciente del estudiantado y profesorado, generando monotonía y aburrimiento en las prácticas de aprendizaje, lo que redundará en una praxis docente anquilosada.

Propuesta y consideraciones curriculares generales

En este sentido, y contrastando con las experiencias de trabajo que preceden esta investigación, la propuesta de este trabajo investigativo, más que abogar por la apreciación estética, la contemplación y la transferencias de métodos entre una disciplina y otra, lo que busca es que las estudiantes, a la hora de enfrentarse al proceso de enseñanza-aprendizaje (relacionada a la asignatura de Lengua y Comunicación y/o Lengua y Literatura), se sientan capaces de producir cualquier tipo de objeto artístico-creativo (plástico literario, o plástico o literario), entendiendo que no es necesario que responda a los cánones tradicionales de las Bellas Artes, sino a su propia concepción de la realidad y de su relación con las culturas en general, con el entramado social, con aquello que les rodea y hace conscientes de dónde vienen y cuál puede ser su aporte en una sociedad que se encuentra en una crisis valórica y cultural; en un ambiente sociopolítico en el que, por ejemplo, se criminaliza el arte urbano pero se erige el monumento al museo (la creación propia versus la contemplación de lo canónicamente bello), o en el que el trabajo manual se ve en desmedro del trabajo digital. Esto no solo desde la poesía y la pintura, sino añadiendo técnicas que les permitan hacerse cargo de su cuerpo y sus concepciones ideológicas, sentimientos y opiniones, tales como el

muralismo, graffiti, collages, performances, escultura, dibujo, etcétera. Técnicas que, de hecho, están relacionadas con los Programas de Estudio de Educación Media, pues si bien la propuesta didáctica de esta investigación se asume innovadora y transgresora, respeta parte de las *consideraciones generales* que permiten implementar el Programa de Estudio de ambos subsectores, para hacer lazos, cuando sea pertinente, de las distintas Unidades y Objetivos fundamentales transversales. Esto con dos propósitos, el primero, hacer inflexiones, creando nuevas unidades que interrelacionen objetivos en pos de este proyecto, y el segundo, considerar el contexto escolar para que su implementación pueda ser posible.

Es en el uso del lenguaje donde se aprecia la primera y más directa relación entre un programa y otro, al tratarse “de habilidades que no se desarrollan únicamente en el contexto del sector Lenguaje y Comunicación, sino que se consolidan mediante el ejercicio en diversos espacios y en torno a distintos temas y, por lo tanto, involucran a los otros sectores de aprendizaje del currículum.” (MINEDUC, 2009, p. 14)

Siguiendo la línea de las consideraciones generales de los Programas de Estudio, en el caso de Lengua y Literatura, se potenciará la lectura de textos que promuevan el análisis crítico del entorno, la escritura de textos de diversa extensión y complejidad (haciendo el nexo-experimentación con las Artes Visuales), la presentación de ideas de manera coherente y clara (haciendo modificaciones de rúbrica en el caso de aquellas presentaciones que puedan ser más surrealistas o experimentales), como también “el desarrollo de la argumentación al formular ideas y opiniones (...) La interacción con otras personas para intercambiar ideas, analizar información y elaborar conexiones en relación con un tema en particular, compartir puntos de vista y lograr acuerdos, y el desarrollo de las capacidades para utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (ibíd., p. 16) Asimismo, consideraciones referentes al trabajo pedagógico, teniendo en cuenta la diversidad entre estudiantes “en términos culturales, sociales, de sexo, de género, religiosos, étnicos y respecto de estilos y ritmos de aprendizaje y niveles de conocimiento.” (ibíd.) Y entendiendo que la literatura ofrece una mirada a otras culturas que posibilitan la sensibilización de quien lee.

En el caso del Programa de Estudio de Artes Visuales, y referente a los Objetivos Fundamentales que se plantean en el documento, se trabajará la exploración y el registro visual del entorno cotidiano, la expresión de ideas, emociones y sentimientos, la apreciación de diversos modos de representación del entorno cultural, la “representación

de las características del entorno cotidiano juvenil, a través de proyectos personales o grupales, explorando las posibilidades expresivas y técnicas que ofrecen algunos de los siguientes medios: bocetos, fotografía, pintura, video y otros” (MINEDUC, 2004, p. 129), la

“exploración del diseño en la vida cotidiana, como manifestación de los cambios culturales: percepción y registro de elementos mecánicos, artefactos electrónicos, sistemas de producción y consumo, materiales y tecnologías. Diseño y elaboración de objetos, experimentación con materiales diversos. Apreciación y experiencia estética de formas, colores, texturas, movimientos, sonidos, espacios y estructuras del ámbito cotidiano” (ibíd.)

En esto último haciendo énfasis en la experiencia más que en la apreciación. Asimismo, “pensar críticamente y reflexionar sobre las relaciones arte-cultura-tecnología” (ibíd., p. 120), expresarse artísticamente utilizando medios tales como pintura, dibujo, fotografía, instalación, video, y otros, con el objeto de dar a conocer sentimientos, ideas y emociones en relación tanto con el entorno familiar y/o personal, como con la cultura y la política. Y finalmente, con los lenguajes gráficos y pictóricos (mural, comic, graffiti) y los lenguajes mecánicos y electrónicos (fotografía, cine, video, multimedios interactivos), añadiendo más técnicas a trabajar en la segunda parte de esta investigación (propuesta didáctica).

Expresar ideas y emociones sobre la base de una actitud crítica y reflexiva

La unión entre la literatura y las artes visuales desde una perspectiva transdisciplinar, desde el pensamiento complejo (Morin, 2002) y la necesidad de nuevos paradigmas educativos, responden al cambio de racionalidad del mundo actual. Un cambio que apunta a que, desde el pensamiento clásico, no existe absolutamente nada *entre, a través y más allá* de las disciplinas, por lo que esta investigación propone una innovación en la forma en que se percibe y practica la pedagogía. Si bien está enfocada en los subsectores de Lengua y Literatura y Artes Visuales, se puede sostener que la teoría transdisciplinaria da luces de un nuevo paradigma aplicable a distintas disciplinas, sobre todo entendiendo que esta teoría deriva de la física cuántica: “Todas las disciplinas

pueden ser exhortadas por la actitud transdisciplinaria: no hay una disciplina que se prefiera con relación a otra desde el punto de vista de la transdisciplinarietà” (Nicolescu, 1996, p. 89).

Además, en el ámbito de las relaciones que se establecen dentro del aula, si se entiende que toda opinión sobre arte es válida (Zapata, 2017), adjudicándole valor a la subjetividad y a la opinión personal, lo que se busca es un ambiente de respeto y colaboración que rompa con la tensión que se da muchas veces –desde el estudiantado– a la hora de presentar un juicio personal o proponer algo. En este sentido, las estudiantes estarían aceptándose y respetándose a sí mismas, como “aceptando y respetando a otros en un espacio de convivencia en el que los otros los aceptan y respetan desde el aceptarse y respetarse a sí mismos. En un espacio de convivencia de esa clase, la negación del otro será siempre un error detectable que se puede y se quiere corregir” (Maturana, 1990, p. 19).

Respecto a la fundamentación de la investigación, se entiende que, desde la literatura, los autores de diversos lugares del mundo hablan naturalmente desde y a partir de una determinada cultura, con una historia local y con referentes artísticos y culturales de una época. Pueden llegar a transmitir sentimientos colectivos, sensaciones y formas de vivir. Una de las relaciones más importantes que se puede hacer entre las disciplinas Literatura y Artes visuales tiene que ver con lo mismo, con esa capacidad de crear cultura, de hablar de una época y relacionarse con la realidad social que, inherentemente, habla también de la historia política de un lugar, saberes trascendentales e interconectados que esta investigación pretende estudiar y presentar en la escuela.

En lo referente a ejemplos concretos de la relación existente entre literatura y arte visual en Chile, que es muy importante para hacer una contextualización sociocultural, se encuentra la neovanguardia chilena de los años 70, en la que se unieron en el mismo plano imagen y palabra, cuerpo, instalaciones y espacio urbano. Una escena artística que la crítica y teórica de arte, Nelly Richard, denomina “Escena de avanzada” (1994), compuesta de artistas que, tras el Golpe Militar del año 1973, elaboraron nuevos lenguajes visuales planteando una reconceptualización crítica de los lenguajes, técnicas y géneros, del arte y de la literatura heredados de la tradición artística y literaria (Richard, 1994). El cuerpo y la ciudad, el arte-situación, su carácter crítico, la transgresión, y todo lo que implica en términos afectivos y políticos, se condicen con el carácter innovador y crítico que posee esta investigación, y sirven como soporte y motivación (en materia de técnicas

artísticas) para la posterior creación del diseño de propuesta didáctica.

En esta misma línea, se sostiene que las artes visuales ayudan al estudiantado a expresar sus ideas y emociones sobre la base de una actitud crítica, reflexiva y permanente (Cárdenas-Perez, Troncoso-Ávila, 2014). Además de generar instancias de formación centrada en el desarrollo de habilidades creativas y modelos didácticos que en su conjunto amplían las capacidades humanas, incluyendo las emociones.

En este sentido, este estudio se contrapone a la hiper racionalización escolar que desvaloriza lo imaginativo y lo emocional, siguiendo la idea de Humberto Maturana respecto a que “no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. [...] no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 1990, p. 20-21). Entonces, las emociones constituyen un aspecto muy relevante a la hora de facilitar los aprendizajes en educación:

Emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. (Ibáñez, 2002)

MARCO TEÓRICO

El Marco teórico de esta investigación está constituido por cuatro capítulos o ejes: 1. Literatura, 2. Artes Visuales, 3. Pedagogía y 4. Cultura, con subdivisiones correspondientes que permiten acentuar determinadas teorías y propuestas, con la finalidad de presentar un trabajo ordenado y metódico. Estos cuatro ejes permiten una coherencia investigativa en relación tanto al Objetivo general, como a los Objetivos específicos que se presentan en el Marco metodológico.

1. LITERATURA

El eje literario se estructura a partir de tres apartados. Se presenta, en primer lugar, lo relacionado con la dimensión ideológica del hecho literario y el dialogismo; luego, los conceptos de intertextualidad e intertexto lector, que guardan estrecha relación con lo primero, además de aportar, en el caso del segundo, a la orientación didáctica; y finalmente la vanguardia y la literatura experimental que, además de sumarle sustancia teórica a la investigación, permite la conexión con el eje que le sucede.

1.1. MIJAÍL BAJTIN, SU MIRADA SOBRE EL HECHO LITERARIO Y EL DIALOGISMO

Bajtin² encuentra lugar en esta investigación en tanto sus estudios sobre literatura señalan, por un lado, el carácter ideológico de la producción literaria, y por el otro, el vínculo que presenta entre lo literario y la vida empírica; mientras que sus reflexiones sobre teoría estética se mezclan con reflexiones sobre cada persona en el mundo en contacto con sus semejantes. Por pensar la literatura *desde* ella, no *sobre* ella, dilucidando cosas respecto al lenguaje, la cultura y/o la ética. Aún más, porque Bajtin no separa el

² Mijaíl Bajtin (Oriol, 1895 – Moscú, 1977), en inglés *Bakhtin* y en francés *Bakhtine*, fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje de la Unión Soviética. Estudiante y difusor de la teoría de la enunciación - que constituye el eje en torno al cual se articulan todas sus propuestas teóricas-, es considerado uno de los críticos más influyentes en los estudios filológicos de la segunda mitad del siglo XX. Su obra y la de quienes formaron el círculo intelectual y académico “Círculo de Bajtin” se sitúa en el origen de la nueva lingüística, la sociolingüística, la narratología, la antropología literaria e, incluso, de los estudios culturales y las construcciones hipertextuales.

dominio de la oralidad de la escritura, entendiendo la cultura oral y la cultura escrita no como dos ámbitos estrictamente contrastables.

Igualmente, por la intención de presentar la literatura desde su dimensión ideológica, desde aquello que no se dice explícitamente, sino que requiere que el o la lectora (auditor-a) rellene con sus propias presuposiciones contextuales. La literatura como un universo pensado en el que tanto la *voz* como la *letra* se unifican por la producción activa y dinámica de los sentidos, generados y transmitidos por voces que representan posiciones éticas e ideológicas, pero en un intercambio constante con *otras voces*.

También a partir de su teoría de la literatura: entenderla no solo como procedimiento, no como una sarta de técnicas aisladas y opuestas (en su crítica a Saussure), sino como un objeto en el que interactúan diversos mecanismos: “una concepción estética global que (...) permitiera entender el fenómeno artístico literario como autónomo y específico, sí, pero también como participante -pese a su autonomía- en el todo cultural de una sociedad”. (Drucaroff, 1996, p. 61).

La literatura no como un objeto inanimado desapegado de su contexto, sino como la entiende Voloshinov y Bajtin, donde el autor de un relato produce un texto usando palabras que escogió, nunca neutralmente, y que organiza con ella las imágenes, relatos y representaciones de su *héroe-personaje* conforme a evaluaciones y concepciones que toma de su propia historia, de su contexto de clase y de género. Un Bajtin “que trataba de superar a los formalistas mediante una teorización dinámica hecha en una sociedad revolucionaria” (Kristeva, 1981, p. 7).

1.1.1. LA MIRADA BAJTINIANA SOBRE EL HECHO LITERARIO

Ya que Bajtin no hace la ya clásica separación drástica y jerárquica de *oralidad vs escritura*, ni posiciona al significado por sobre el significante, y más bien utiliza un vocabulario relacionado siempre con lo oral (voz, tono, acento, escuchar, etc.), resalta del hecho literario su carácter de enunciado, de acto comunicacional dicho por alguien a *otros*. Para él, este acto comunicacional en el plano verbal, empírico, es una actividad en el que tanto hablante como oyente se obligan, en el buen sentido de la palabra, a responder siempre, constantemente, a crear imágenes, ideas y posiciones que permitan mantener una cadena de enunciados. Asimismo, que la lengua es ubicua, que se habla y maneja en todas partes y en todo momento; y que, en una comunidad específica, por muy diferentes

que sean sus habitantes en materia cotidiana, hablan y manejan la misma lengua, y estos diferentes grupos, las diferentes clases sociales que constituyen esa determinada comunidad, se van a enfrentar a una misma palabra de diferentes maneras (porque son, desde ya, individualidades), verán rasgos que se relacionan directamente con su idea de mundo, con todo su contexto, pondrán en ellas diferentes intereses y valoraciones. Y eso es ideología.

A lo largo de la vida, los seres humanos (siempre sociales) van asimilando selectivamente *palabras ajenas*. Las palabras ajenas, como señala su nombre, son palabras que llegan desde afuera, constantemente y de todas partes, desde todas las instituciones, de la familiar hasta la escuela, y por lo tanto están anegadas de intenciones ajenas, externas. El *acento* o la *valoración* de la palabra se adquiere cuando se le asigna un valor distinto: el propio. Lo que conlleva asimismo una asignación ideológica, porque es una postura propia, personal, que se traduce en manifestaciones de una lucha determinada.

Entonces, la mirada bajtiniana del mundo es una en la que los seres humanos están constantemente interactuando con sus semejantes a través del lenguaje, pero entendido como un acto ético, a partir de una comunicación dinámica. En este sentido, la escritura no es más que una transcripción de las voces “del mundo”, voces que transmiten en dialogo constante, ya que para Bajtin, *ser* es comunicarse dialógicamente.

En “El problema de los géneros discursivos”, define dos tipos de géneros: los primarios, constituidos por la actividad comunicativa -y cotidiana o común- de la gente, a saber: conversaciones familiares, jergas profesionales o el discurso epistolar; y los secundarios, que son géneros complejos que integran a los primeros, reformulándolos para producir enunciados que pierden su relación directa con el mundo real, como la literatura.

Así, frente a la perspectiva burguesa heredada de la literatura entendida como acto sublime, como una actividad de gran valor y espiritualidad, Bajtin la señala simplemente como un género discursivo más, solo que más complejo. Y va incluso más allá, porque entiende que la literatura se nutre también de aquello que, precisamente, la clase burguesa y su idea sobre la producción literaria consideran “terribles”: los lugares comunes, los enunciados cotidianos, la música -sea del género que sea-, incluso de la televisión, todo aquello que la institución normativa intenta separar de la enseñanza de la literatura. La

literatura, entonces, como un hecho material, comunicativo, ideológico, productivo y social, pero sin negar su especificidad³.

Ahora bien, respecto a lo literario en vínculo con la vida empírica, señalado a principio, hacen sentido las concepciones bajtinianas respecto a *autor* y *personaje*, lo que él llamaría “los sujetos del texto” que son: autor textual, lector textual y personaje, y entenderla desde una reflexión sobre las relaciones entre los seres humanos. Pero para entender en qué sentido esto es así, son necesarios algunos alcances teóricos respecto del estructuralismo. Para los estructuralistas, narrador y personaje son “seres de papel” (Barthes), y el narrador no debe nunca confundirse con el autor real del relato. Lo que permite la identificación de ese narrador es una categoría lingüística, que es el pronombre personal “yo”. Benveniste⁴, en 1966, plantea “las personas del coloquio” que son *yo*, *tú* y *él*. *Yo* es quien habla o escribe, es “quien está diciendo esto”; *tú* es quien escucha o lee, es “quien está escuchando esto”, y *él* es de quien se habla o escribe, está ausente, sin importar si está cerca o no de quienes se están comunicando, para representarlo es necesario volverlo ajeno, volverlo un ‘él’. Es decir, es quien no está.

En este sentido, entre *tú* y *yo* existe una simetría, porque están los dos implicados en el proceso comunicativo, y son necesariamente humanos, ya que hablan y escuchan. *Él*, en cambio, está en un nivel diferente, es un lugar vacío. Así también, *yo* viene a ser el punto de referencia desde el que el narcisismo lingüístico (Drucaroff) mide el tiempo y el espacio: “Yo, el lugar donde estoy cuando hablo y el momento en el que hablo: esos son los factores que integran el punto cero de toda medición”. (Drucaroff, 1996, p. 87); es decir, es un sistema egocéntrico. Y estas distinciones son particularmente interesantes para Bajtin no porque sea un defensor de la teoría estructuralista, sino, por el contrario, porque guardan relación con su crítica y concepción sobre la *otredad*, la importancia de ese *otro* que en la teoría heredada está ausente.

³ Si bien Bajtin considera que la literatura no debe ser entendida y estudiada solo a partir de sus rasgos lingüísticos, no niega su especificidad: la literatura como *hecho/uso del lenguaje*.

⁴ Émile Benveniste, lingüista francés cuya obra, centrada en la indoeuropeística y en la sintaxis general, es una de las más fértiles de la escuela lingüística francesa, cuyos resultados fructificaron en una teoría de la enunciación en el marco del estructuralismo.

1.1.2. LA IMPORTANCIA DE LA OTREDAD

Para Bajtin, los seres humanos son seres incompletos e inconclusos que están sumergidos en una visión fragmentada precisamente por ser unx mismx el punto de partida de toda medición, por ese rasgo egocéntrico. La única manera de completar este “vacío” es a partir de la mirada del *otro*, de un semejante que los une con la mirada. Para entenderlo, Elsa Drucaroff lo ejemplifica de la siguiente forma:

“Yo no puedo ver el mundo en el que estoy, salvo como mi horizonte: yo soy su centro y veo lo que me rodea, me muevo y la línea del horizonte se modifica, pero nunca veo todo lo que me rodea, conmigo adentro. El otro puede ver mi espacio, no como horizonte sino como entorno: a mí como parte de mi mundo, sumergida en él” (ibíd., p. 89)

Es decir, desde afuera se pueden observar cosas que unx no puede ver desde sí mismx (lo que le asigna a este *otro* un “privilegio de visión”), y esta relación entre la subjetividad inherentemente ligada a la raza humana, y el prójimo que observa y “completa”, es similar a la del autor y su personaje: el autor crea al héroe, un personaje abierto e inconcluso, pero concluido por la visión del autor. Y esta visión tiene una orientación determinada, está cargada de afectos, algo que Bajtin llama la *mirada estética*. Es decir, el proceso de creación artística de un personaje necesariamente pasa por un *otro* imaginado desde una mirada estética, y la forma en que el autor consigue representar a este “él” (ausente) -que para Bajtin es el héroe-, es a partir de dos cosas: la *vivencia* y la *extraposición*.

La vivencia es el primer momento de la actividad estética, es cuando el autor textual entiende que debe ponerse en el lugar del *otro*, del *él*, del *héroe-personaje*, ponerse en su nivel y escucharlo, tal cual como cuando habla un *tú* y un *yo*; tiene que conocer aquello que está viviendo el otro. Pero para que se pueda construir a ese héroe artístico, no solo basta con la vivencia, no es suficiente la mera identificación con esa *otra* subjetividad, es también fundamental el momento en que esa vivencia regresa hacia sí mismo, hacia el autor textual, a ese lugar que está afuera del héroe que contempla, y a eso Bajtin le llama *extraposición*, que es entender que solo el otro puede completar y totalizar a “alguien” a partir de su visión. Visión que es, primero, externa al sujeto y, segundo y fundamental, que está cargada de valoración, porque lo que ve el *otro* del sujeto está directamente relacionado con sus concepciones e ideas respecto a lo que ve: apariencia física, espacio, acciones, etc. En otras palabras, no existe neutralidad a la hora de mirar,

de observar a alguien en su totalidad. Entonces, la forma en que el autor -ya extrapuesto- mire a su héroe-personaje va a construir la forma concreta de representarlo, asignándole características específicas tanto a nivel psicológico como físico.

Ahora, cuando no se cumple a cabalidad este proceso de vivencia-extraposición del autor, éste se ve eclipsado por su personaje, atrapado, haciendo del *yo* autor, *narrador* y *personaje* uno solo; o bien, provoca que el autor textual cargue de dogma a su personaje, siendo este último un móvil de sus valores y convicciones, resultando en una sustancia muerta, una “relación” en la que no existe un diálogo, en la que no se plantean preguntas ni obstáculos, resultando un personaje *tipo*, un cuerpo que no puede ofrecerle ninguna valoración propia con la cual enfrentarse.

Y precisamente de acuerdo con la discusión sobre la relación existente entre autor y personaje, a Bajtin le llamó mucho la atención la que habitaba en la obra de Dostoievski: “Los personajes de Dostoievski son puntos de vista sobre el mundo, ‘ideólogos’, conciencias pensantes y reflexivas obsesionadas por una idea, pregunta, teoría, pero además son fuerzas actuantes de esas ideas, ellas los mueven con pasión. Son sujetos frenéticamente dispuestos a sacrificar sus vidas prácticas porque la idea conquistó el núcleo profundo de sus personalidades” (Drucaroff, 1996, p. 103). La clave está en que las *ideas* de los personajes no se quedan aisladas en sus conciencias, sino que se van desarrollando, y conforme avanza la obra, se van formando nuevas ideas en tanto éstas entran en relaciones reales con ideas de *otros*, en un constante y fuerte *diálogo*. Y es que para Bajtin, el diálogo se inicia donde empieza la conciencia⁵. En cambio, la relación que existía en la obra previa a Dostoievski, esta *idea* se percibe como una *parte* del personaje, como algo que está separado de él, como un rasgo escogido por el autor textual; ideas y mensajes que no se representan estéticamente, sino que se afirman, y aquello con lo que el autor no está de acuerdo no aparece representado, sino que a secas se niega. Esto es lo que se denomina una obra *monológica*, o *monofónica*, una en la que, por encima de las voces de los personajes, la que se escucha es sólo la del autor; donde se oculta el carácter dialógico de las conciencias y el material verbal del que se nutre el texto. Al contrario de lo que ocurre en la obra de Dostoievski, donde las múltiples voces se escuchan de igual manera: lo que se denomina novela *polifónica*, que es la forma artística compositiva que Bajtin considera ideal para representar la cualidad dialógica de la materia verbal. Con la

⁵ Ver en Bajtin (1986) *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: F.C.E. (Brevarios, núm. 417) p. 86

polifonía el acto de habla dialógico busca desarrollarse en todas sus posibilidades, presentando distintos puntos de vista, desencuentros ideológicos, personalidades en pugna, etcétera. En ella se aprecia el mundo desde la interacción y la coexistencia.

Habiendo dicho todo esto, no es descabellado extrapolar sus concepciones y teorías respecto de la literatura a la dimensión social, a la responsabilidad que conllevan las relaciones humanas, al diálogo. En el fondo, entender que las ideas, como tal, solo toman vida cuando establecen relaciones dialógicas con ideas ajenas.

1.1.3. DIALOGISMO

Al ser omnicomprendivo, el concepto de *dialogismo* es sustancial para comprender la implicación de Bajtin en esta investigación, esencialmente por la posibilidad de extrapolarlo a la transdisciplinariedad.

Pues bien, Pavel Medvedev, erudito ruso amigo de Bajtin, señala algo denominado “anillo ideológico”, que es el ente que actúa como mediador entre la realidad empírica y las creaciones de la imaginación humana. Esta concepción se basa principalmente en entender que los seres humanos, seres netamente sociales, están rodeados de fenómenos ideológicos, de diferentes objetos y signos, de palabras en diversas formas, símbolos, creencias, afirmaciones, negaciones, formas del arte, obras artísticas, etc. Y esta diversidad es lo que constituye el ambiente ideológico que rodea al ser humano por todos lados, al igual que un anillo compacto, y es en este ambiente en el que vive y desarrolla su conciencia; “la conciencia humana no establece contacto directo con la realidad objetiva sino a través del mundo ideológico que lo circunda” (Drucaroff, 1996, p. 76). Así, el *dialogismo* mismo aparece como un anillo discursivo que rodea al objeto y con el que necesariamente los enunciados pronunciados deben interactuar. Se entiende como un conjunto identificable de formas del discurso, que poseen rasgos estilísticos concretos que demuestran que un enunciado se construye siempre en diálogo con otros.

El dialogismo tiene que ver con el dinamismo y la actualización constante de los mensajes, de los enunciados, siempre vertidos en signos interpretables dentro de la dimensión social, que va en paralelo con la *polifonía*, que alude a los múltiples discursos y voces que interactúan entre sí. Y este dialogismo, aplicado a la cultura, “expresa el permanente feedback que dinamiza y desarrolla las estructuras históricas de la sociedad. De este modo, se trata de observar los textos como entramados polifónicos que

superponen unos signos a otros y correlacionan enunciados procedentes de sujetos y universos plurales” (Cuesta, 1991, p. 168).

Ahora bien, para efectos de un mejor entendimiento respecto al dialogismo y su carácter transdisciplinario e interrelacionar, y asimismo la relevancia que tiene en esta investigación en tanto se relaciona también con la cultura, hace sentido rescatar el siguiente esquema:

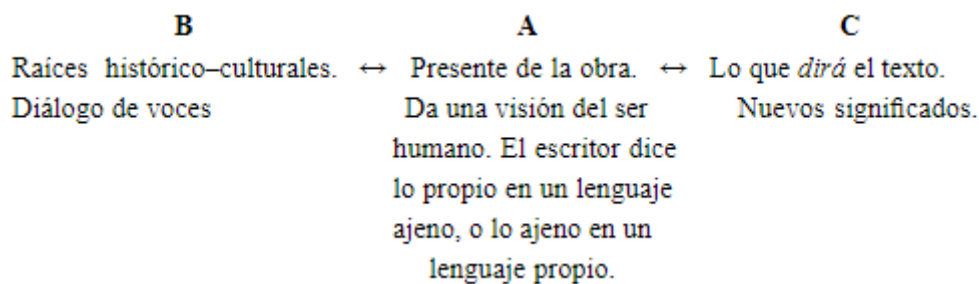


Figura 1 “Dialogismo y alteridad en Bajtin”, Silvestre Manuel Hernández

Lo que el investigador trató de demostrar con este esquema, es que entre A y C se desplaza el estudioso (o escritor) como un sujeto interlocutor de voces que da lugar al dialogo en cuanto interacción del *yo* con *otro*, lo que demostraría que no existiría dialogismo sin la palabra del *otro*. Asimismo, que entre A y B hay un “rescate de voces” (Hernández, 2011, p. 23) que subsiste en la palabra ajena; que la comprensión, oscilante entre cada una de las instancias (A, B y C en distintas direcciones) pone en juego el horizonte de valores del *otro*, su palabra y la responsabilidad de la escritura.

Lo que se presupone, además, con este esquema, es el llamado *gran tiempo bajtiniano*, que “posibilita el reconocimiento de una obra, el cual no tiene que ver con periodos o limitantes temporales, sino con la pervivencia de significados que trascienden la escritura del texto. Podría decirse que en el gran tiempo la plenitud de la obra se manifiesta, y el dialogismo y la alteridad se conjuntan en favor del sentido” (ibíd.). Y así, según Bajtin, el sentido se descubre a sí mismo al encontrarse y tocarse con un sentido ajeno. Y este proceso dialógico no implica que estos sentidos se mezclen y se absorban unos a otros, sino que se enriquecen, al igual que el dialogo entre culturas: cada una conserva sus valores abiertas al *otro* para enriquecerse. Lo dialógico implica, entonces, una articulación que incorpora voces de la cultura y la comunidad, donde no hay un *yo*

individual y autosuficiente, sino un *nosotros*, ya que *ser* es comunicarse; el lenguaje nunca neutro y sin un otro o destinatario, sino siempre intersubjetivo.

Así, finalmente, *dialógico* no solo el discurso mismo, sino las conciencias que los emiten, de quienes los escuchan, la dirección en que son emitidos y escuchados;

“El discurso como un hilo jamás lineal, siempre entrelazado, fatalmente destinado a enredarse con otros en cada momento: en su emisión, en su decodificación, en su intento frustrado por tocar el objeto. El discurso como elemento clave de la tensión y el combate de la ideología.” (Drucaroff, 1996, p. 114)

1.2. INTERTEXTO E INTERTEXTO LECTOR

En primer lugar, se rescata, brevemente, la noción de *intertextualidad* de Julia Kristeva por su directa relación con el concepto de *dialogismo* de Bajtin, y en tanto esclarece la relación de reciprocidad existente entre los textos: un espacio que trasciende el texto como unidad cerrada, y la concepción del lenguaje de por sí como un tejido polifónico y de lugares plurales.

Asimismo, la idea de *intertexto lector* que trabaja Antonio Mendoza (2001), entendida como el componente de competencia literaria que regula las actividades de asociación, identificación y conexión en el proceso de recepción literaria. Esta recepción orientada hacia la comprensión y la interpretación de la valoración estética y/o ideológica de datos culturales y metaliterarios.

1.2.2. JULIA KRISTEVA E INTERTEXTUALIDAD

Es aceptado por los estudiosos de la literatura la equivalencia entre los conceptos *dialogismo*, de Mijaíl Bajtin, y el de *intertextualidad*. Es Julia Kristeva, la reconocida intelectual de origen búlgaro quien utiliza este último término por primera vez en un artículo llamado “Bajtin, la palabra, el diálogo y la novela” publicado en 1967, para referirse a la relación existente entre cada enunciado con otros enunciados, eso que Bajtin llama *dialogismo* o relaciones dialógicas.

Kristeva apostó por una noción de *texto* que se aplicaba exclusivamente a obras

modernas que consideraba revolucionarias, porque implicaban una ruptura con las tradiciones, valores y prácticas canónicas, y que reconocían en el lector una función activa en la producción de sentido de la obra. Al igual que Barthes⁶, rechaza la definición de la teoría estructuralista que considera los textos como entidades estáticas y taxonómicas, y aporta una visión dinámica en la que define texto como una producción (*productividad*) que implica al mismo tiempo productor y lector, apostando a favor de la reflexividad y la intertextualidad. Y este sentido sobre el texto se aplicó exclusivamente a las denominadas *obras abiertas*, que eran concebidas como un proceso infinito de producción de sentido, donde la actividad de interpretación es también infinita, pues el lector desempeña un papel igual de activo que el del escritor, proceso que no termina. Cabe señalar que el concepto *dialogismo* se redefine en tanto la propia creación literaria crece en complejidad conforme pasa el tiempo.

Volviendo al tema central, Kristeva ve en el dialogismo bajtiniano tanto subjetividad como comunicatividad, lo que traduce en *intertextualidad*. Afirma que en sus estudios (de Bajtin) se sustituye la segmentación estática de los textos por un modelo en el que la estructura literaria se *elabora* con respecto a *otra* estructura, no que solamente *es* y existe por sí misma. Este concepto encuentra sus raíces, entonces, en los estudios bajtinianos, esencialmente porque entiende la orientación de una obra literaria hacia el discurso *ajeno*. En su artículo (o ensayo), Kristeva destaca cómo para Bajtin la palabra no es un punto fijo, “sino un cruce de superficies textuales, un diálogo de varias escrituras: del escritor, del destinatario (o del personaje), del contexto cultural anterior o actual” (Kristeva, 1981, p. 2). Y ese cruce textual lo explica como la unión de dos ejes: uno horizontal, que es sujeto—destinatario, y uno vertical, que es texto—contexto y que, al coincidir, revelan que todo texto es un cruce de textos en el que se lee *otro* texto: “todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto. En lugar de la noción de intersubjetividad se instala la de intertextualidad (...)” (ibíd.).

Señala también la ambivalencia de la escritura, término que implica la inserción de la historia de la sociedad en el texto, y del texto mismo en la historia, y que para el escritor

⁶ Roland Barthes (Cherburgo-octeville, 1915 – París, 1980) fue un filósofo, escritor, ensayista y semiólogo francés. Fue uno de los principales representantes de la nueva crítica o crítica postestructuralista. Es autor de más de veinte estudios de semiótica estructuralista, análisis crítico de la obra literaria, y también de libros sobre fotografía, música, arte y cine.

son la misma cosa. Se refiere asimismo a una ciencia postulada por Bajtin llamada *translingüística* que, en sus palabras, “partiendo del dialogismo del lenguaje, sería capaz de comprender las relaciones intertextuales, relaciones que el discurso del siglo XIX llama ‘valor social’ o ‘mensaje’ moral de la literatura” (ibíd., p. 6).

Este término, el de intertextualidad, fue muy bien recibido por la crítica y la teoría literaria en el tiempo que emergió en tanto dilucidaba todo lo relacionado a las fuentes o influencias presentes en las diversas obras, llegaba a darle un nombre y abría el camino a su constante redefinición, al ser un concepto que está en construcción permanente por los estudiosos, y al que se le atribuyen distintas percepciones, como la que se presenta a continuación.

1.2.3. ANTONIO MENDOZA Y EL INTERTEXTO LECTOR

Antonio Mendoza Fillola señala que lo complicado del estudio de la literatura recae en que, más que ‘enseñarse’, ‘aprenderse, o ‘estudiarse’, la literatura se *experimenta, asimila y percibe*. Se lee. Que la forma de llegar a ella es través de un proceso de *recepción*, un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que procede su conocimiento. Uno de los planteamientos más interesantes e importantes que se consideran en esta investigación es la de considerar que leer, o la posibilidad de aprender a leer, se debe a que lo leído *significa algo* para el lector; un valor significativo que se determina a través de las relaciones que el propio lector establece a partir de su *intertexto*. Ahora, referente a la *recepción*, existe una teoría que explica en gran parte las concepciones y en general el concepto de intertexto lector trabajado por el autor.

La llamada *teoría de la recepción* surge de la hermenéutica⁷ y de la fenomenología⁸ de los años cincuenta, como contestación a las teorías del formalismo ruso principalmente por la poca importancia que se le otorgaba al lector en el proceso de creación y asimilación del hecho literario. Se constituye de dos líneas de pensamiento básicas que intencionan el papel activo y clave del lector con respecto al texto: por un lado, la *Estética de la Recepción*⁹, proveniente de la fenomenología, que propone que un texto es la respuesta a preguntas propuestas por un ‘horizonte de expectativas’¹⁰. Así, el sentido del texto se lo concede un lector histórico, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectación forjado en su época sociohistórica. Y, por otro lado, la ‘Teoría de la respuesta del lector’, que utiliza diversas técnicas para acercarse a él, tales como la psicología, la semiótica y la hermenéutica. Los teóricos de estos campos (Normal Holland y David Bleich, Michael Riffaterre y Stanley Fish respectivamente) definen la obra como aquello que se presenta en la conciencia del lector, dejando en evidencia que la obra no existe independientemente de cualquier experiencia dentro de ella, sino que *es* la experiencia del lector. Se analiza, entonces, cómo los lectores producen significado al hacer conexiones y llenar espacios vacíos con sus propias concepciones y expectativas, acercándolo a la experiencia personal.

En este sentido, Mendoza utiliza la teoría de la recepción en tanto considera necesario destruir la lectura filológica, en pos de restaurar el placer estético de la lectura, porque la literatura estética es lo que provoca que las personas se ‘conviertan’ en lectoras

⁷ La hermenéutica es el arte o teoría de interpretar textos, y aunque en un principio constituyó un campo cuya aplicación se vio restringida exclusivamente a cuestiones de carácter bíblico, hoy en día se emplea en el análisis e interpretación de textos y contextos filosóficos, históricos, literarios, científicos, etc. En el siglo XIX empieza el desarrollo de la denominada hermenéutica “libre”, no limitada por el objeto ni por el sentido del texto. Dilthey convierte la hermenéutica en método específico de las ciencias sociales, llamado a asegurar la “comprensión” de los acontecimientos sociales partiendo de los propósitos subjetivos de los personajes históricos. En el siglo XX, la hermenéutica se transforma gradualmente en uno de los principales procedimientos metodológicos de la filosofía, al comienzo, del existencialismo (Heidegger) y, más tarde, de la propia hermenéutica filosófica.

⁸ Es posible definir a la fenomenología como un movimiento filosófico que llama a resolver todos los problemas filosóficos apelando a la experiencia intuitiva o evidente, que es aquella en la que las cosas se muestran de la manera más originaria o patente. Aunque el concepto es utilizado antes de él, es conocida principalmente a partir de Edmund Husserl (1859-1938) a comienzos del siglo XX.

⁹ La estética de la recepción, o *Rezeptionsaesthetik*, es una de las distintas teorías literarias que analizan la respuesta del lector ante los textos literarios; es decir, de qué manera la recepción configura unos constituyentes formales que se inmiscuyen en el desarrollo de la textualidad. Se hace hincapié en los lectores concebidos como un colectivo histórico. Su teórico principal es Hans Robert Jaus.

¹⁰ Término acuñado por el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer (1900—2002) para la hermenéutica, que se refiere al choque de perspectivas culturales que se da en el momento que un individuo se acerca a cualquier clase de conocimiento. Dicho individuo tiene un bagaje cultural, social, económico e histórico proveniente de su posición en el mundo, el cual afectará su manera de aprehender el conocimiento.

motivadas para toda la vida, ya que permite desarrollar saberes y estrategias. Y señala, a partir de una cita de M.V. Cirlot, que el gran hallazgo de esta teoría (de la recepción) es precisamente la construcción de un argumento teórico de recuperación de los textos del pasado histórico, y que para hacerlo parte de estas dos líneas o presuposiciones anteriormente mencionadas; que “no hay sentidos intemporales ni valores eternos, y que cada época tiene un horizonte de expectativas. El texto sólo tiene el sentido que le concede el lector histórico, tanto si es crítico como autor, y cada texto llena o modifica un horizonte de expectación forjado en su propia época” (Mendoza, 2001, p. 46). Se dilucida también que el intertexto lector no pertenece exclusivamente al ámbito didáctico, sino que surge de las precisiones de los estudios de base receptiva, y que la actividad cognitiva en la recepción literaria pone en contacto las valoraciones personales con las valoraciones que motivan determinadas obras, épocas y movimientos literarios, y también con aquellas valoraciones e interpretaciones que se han acumulado a lo largo del tiempo (del devenir histórico).

Dicho lo anterior, a Mendoza le concierne las innovaciones referentes a la educación literaria y a la didáctica de la literatura, y señala, muy asertivamente, que la metodología clásica empleada para ‘mostrar’ la literatura a las jóvenes (clase expositiva, comentarios de textos, actividades de producción de textos) no es capaz de mostrar o evidenciar el modo de establecer las interrelaciones (necesarias) entre los diversos textos que conforman la literatura, por lo que considera esencial revisar las opciones didácticas que permitan un tratamiento didáctico que encaminen la formación del lector(a).

Señala, así, que la concepción de la recepción lectora se basa en actividades de razonamiento, inferencia y valoración y que, como se menciona en los párrafos anteriores, esta recepción se apoya en la formulación de expectativas, “y didácticamente se asume que la recepción literaria es una actividad personal que está condicionada por los conocimientos y las referencias culturales del individuo, que componen su competencia literaria y su intertexto lector. A la vez se tiene en cuenta que los criterios de valoración estética están en dependencia de los convencionalismos culturales, de los supuestos artísticos y estéticos aceptados” (Mendoza, 2001, p. 18).

Se presenta la literatura como “una conexión de referentes discursivo-literarios y culturales y en considerar la lectura como base de la recepción literaria, como medio de enriquecimiento de la competencia literaria y lectora, como ampliación del intertexto

lector y como proceso cognitivo y personal de construcción de significado y de comunicación literaria” (Íbid.). Asimismo, que para enseñar literatura es vital planear una orientación específica que evidencie la vitalidad sociocultural del texto literario, y lograr integrarla como medio de aceptación personal de valores culturales. Y el intertexto lector se presenta como un mecanismo que activa selectivamente los saberes y estrategias que permiten reconocer los recursos, usos lingüístico-culturales y convencionalismos de expresión estética y caracterización literaria del discurso, con la finalidad de que el lector pueda establecer asociaciones de diversos tipos durante la recepción literaria, principalmente intertextuales.

De la misma forma, se rescata la noción de intertexto lector en cuanto brinda un espacio para "el reconocimiento de innovaciones o rupturas de pautas canónicas [...] y el reconocimiento de los elementos más diversos tomados de otros sistemas artísticos o de otras culturas, que aparecen dispersos en el texto” (ibíd., p. 99)

1.3. VANGUARDISMO Y LITERATURA EXPERIMENTAL

Pues bien, tomando esta última idea relativa al reconocimiento de innovaciones y rupturas de pautas canónicas, guarda un especial lugar en este eje la vanguardia artística y la literatura experimental, fundamentalmente porque implica la conexión entre arte visual, literatura, cultura, filosofía y política, al mismo tiempo que aborda en sus diversas formas los tabúes, la corporalidad, la alteración de los parámetros creativos, el cambio de estructuras y la libertad de expresión; elementos esenciales que brindan el espacio a que las estudiantes, a quienes va dirigido en gran parte este trabajo investigativo, aborden el arte visual y la literatura desde la innovación y la ruptura... pero también desde la historia. El vanguardismo, o *avant garde*¹¹, representa no solo un período artístico de innovaciones estéticas y propuestas inéditas, sino que sostiene un discurso de crítica social potente; la ruptura de los estándares artísticos son coherentes con la fragmentación de una sociedad que sufre los estragos de la guerra, los residuos del fracaso de los grandes discursos.

Las vanguardias artísticas europeas aparecen, aproximadamente, en un período marcado por el fin de la Época Moderna (cerca de 1910) y el inicio de la Época

¹¹ En francés, *avant*, “delante de” y *garde*, “guardia”, “proteger”.

Contemporánea (comienzos del siglo XX, justo después de la Gran Guerra¹²). Nace como oposición a todo convencionalismo en el diseño, contra las contradicciones del creciente capitalismo, en búsqueda de lo que se denomina, generalmente, el “hombre nuevo” (más que hombre, ser humano) de la mano de la oposición a la guerra y contra el mundo burgués y el militarismo. En lo que atañe a la literatura de vanguardia, fue experimental y esencialmente poética, basada en la búsqueda de lo nuevo, el antitradicionalismo, el internacionalismo y la originalidad (De la Fuente, 2005). “La novelística sufre en el siglo XX una múltiple transformación. Se emancipa de las fórmulas tradicionales; deja de ser puro entretenimiento, distracción del ocio, para convertirse en testimonio de conocimiento, preocupación intelectual, reflejo de profundos problemas humanos” (Varela Jácome, 2003, p. 1). Dentro de los ismos de la vanguardia se pueden mencionar el fauvismo, el expresionismo, el cubismo, el futurismo, el dadaísmo, el surrealismo, el neoplasticismo y el constructivismo; entre otros. La vanguardia latinoamericana, por su parte, desarrolla su acción y propuesta en dos momentos igualmente importantes, uno que va de 1915 a 1929 y otro que va de 1930 a 1940, y fue una forma de reacción frente al sistema expresivo del Modernismo y a las circunstancias sociales provocadas por el capitalismo (Íbid.), además de implicar un primer impulso hacia la apropiación cultural, asumiendo también como propia la cuestión social. Dentro de las transformaciones que experimentaron las artes visuales durante el Siglo XX, se pueden mencionar el collage, el assemblage, el fotomontaje, el body art, el land art, el arte abstracto, el video art y el arte conceptual (Keska y López, s.f.).

Los estragos, tanto de la Gran Guerra como de la Segunda Guerra Mundial (1939—1945), no solo se reducen a la terrible devastación geográfica y la muerte de millones de personas, sino que afecta de sobremano la forma de percibir el mundo y de relacionarse con todos sus símbolos, especialmente con el arte. En la cultura de la posguerra proliferan movimientos “post” o “neo”, artistas europeos y norteamericanos retoman, en los años ‘50 y ‘60, las formas de expresión vanguardistas de la primera y segunda década del siglo. En este sentido, ubicar a la vanguardia, ya sea europea o latinoamericana, en su contexto histórico, da luces de la forma en que éste contribuyó en la reflexión de los artistas en torno a su rol estético, político y cultural. La hibridación de géneros y formatos literarios,

¹² Se le denomina *Gran Guerra* a la Primera Guerra Mundial, confrontación bélica centrada en Europa que empezó el 28 de julio de 1914 y finalizó el 11 de noviembre de 1918.

la literatura experimental trabajando en los lugares de intersección con otras artes, es lo que cobra especial relevancia en este apartado.

Habría que mencionar, en este punto, que el propósito es hacer una contextualización sociocultural lo más cercana posible, es decir, situar la (neo) vanguardia en el territorio nacional, por lo tanto, no se hace particularmente necesario describir el arte o la literatura vanguardista de los diversos países europeos o latinoamericanos, pero sí mencionar que el vanguardismo tuvo sus repercusiones a lo largo de toda la sociedad occidental, provocando un cambio sustancial en la forma de percibir y crear arte.

1.3. 1. DISCURSOS LITERARIOS CULTURALES: LITERATURA CHILENA NEOVANGUARDISTA (1973-1990)

A propósito de lo anterior, respecto a la hibridación de géneros y formatos, la literatura chilena neovanguardista se presenta como el ejemplo idóneo de este fenómeno, al mismo tiempo que es de una extraordinaria pertinencia en esta investigación y la propuesta didáctica que supone; mucho más que la primera vanguardia, sobre todo por su peso ideológico y su carácter experimental. Cabe señalar que, al igual que la primera vanguardia, surgida y complejizada por la situación postraumática de las guerras mundiales, la neovanguardia chilena nace en un contexto similar o igual de crítico, en un ambiente de censura, criminalización y crisis identitaria, producto de la dictadura militar¹³ en el territorio, que termina por atomizar la sociedad. Nace la “narración de urgencia” y una gran variedad de propuestas estéticas, cuyas acciones y propuestas y las causas de su surgimiento no deben buscarse en el devenir del sistema literario, sino en unas condiciones sociales y políticas.

La evolución del arte en Chile, según Nelly Richard¹⁴, desde fines de los años ‘50, puede ser descrita como

Una serie de modernizaciones tendiente a constituir «una modernidad del arte, consciente de sí misma y organizada» [...] como campo de indagaciones y ejecuciones que busca incidir «en todos los

¹³ La dictadura militar chilena fue un régimen dictatorial establecido en Chile entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990, con el tirano Augusto Pinochet de cabecilla. Se caracterizó por un modelo autoritario y neoliberal, establecido sobre principios emanados de la extrema derecha, tales como el anticomunismo, la prohibición legal de los partidos políticos (hasta 1987), la limitación de la libertad de expresión, la disolución del Congreso Nacional (sustituido por una Junta de Gobierno) y una grave serie de torturas, asesinatos y desaparición de cuerpos (que, hasta el día de hoy, no han sido recuperados).

¹⁴ Nelly Richard (1948—) es una académica, teórica cultural, crítica de arte y curadora. Ha trabajado para abrir, facilitar y profundizar el debate cultural antes y durante la transición a la democracia. Es un referente chileno en el ámbito de la teoría cultural.

nudos del circuito de producción artística; en la obra, en el productor, en el público, en las relaciones múltiples entre ellos, en la fijación institucional de esas relaciones, en las determinaciones del arte mismo y de su nexos con lo real» (Richard, 1994, p.37)

La progresión gradual de ese orden sufrió una discontinuidad luego del Golpe Militar del año 1973, cuando todos estos movimientos artísticos y fuerzas culturales tuvieron que renunciar a la pretensión de entablar mutuas correspondencias de signos "porque la interreferencialidad de las series «arte», «sociedad», «cultura», «modernidad», etc. había sido dislocada por los quiebres de la totalidad histórica y política" (Íbid.)

En "La insubordinación de los signos" (1994), Richard señala que en el escenario artístico y cultural chileno bajo la dictadura, el rescate de la memoria, el duelo histórico de las torturadas y de los cuerpos desaparecidos, se revistió de un lenguaje artístico, de un "alfabeto de la sobrevivencia" (Richard, 1994, p. 14) fuera de todo orden y mediación académica; y que, en este -nuevo- lenguaje, resonaba la deriva Benjaminiana, precisamente al fluir "dispersa y heterogéneamente" (Íbid.) tal como lo proponía Walter Benjamin¹⁵. Surge en Chile, entonces, una hipótesis de un arte refractario, una negación y desviación respecto al curso anterior de las artes, creando un nuevo lenguaje, uno que fuera inentendible e inútil para el poder oficial. Richard explica cómo la experiencia traumática de la dictadura provocó un quiebre en los signos, una ruptura conceptual y semántica político-discursiva. No solo el discurso o la 'lengua' del poder oficial era hostil y funesto, sino también la de los militantes de izquierda y su molde ideológico de cultura partidaria, que trataba de explicar estos eventos traumáticos desde un racionalismo y tecnicismo relativos a las ciencias sociales (sobre todo la sociología) de su cultura opositora, siendo insuficiente y carente de fuerza simbólica. La tendencia artística predominante de esta izquierda tradicional se inclinaba hacia la institucionalidad, un discurso en contra del poder pero en aras de tomarlo ellos mismos, por lo tanto, al margen de este discurso dualista del "Sí" y el "No", se dio paso a nuevas construcciones de obras que escapaban naturalmente a esta rigidez dicotómica.

La politización del arte hacia 1977 también ejercía influencia sobre la fotografía,

¹⁵ Walter Benjamin (1892-1940) fue un filósofo, crítico literario y ensayista alemán. Su pensamiento recoge elementos del Idealismo alemán o el Romanticismo, y del materialismo histórico que le permiten hacer contribuciones perdurables e influyentes en la teoría estética y el Marxismo occidental. Su pensamiento se asocia con la Escuela de Frankfurt.

estando en el centro del debate, y siguiendo la influencia Benjaminiana, lo relativo a “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica” (1936), y que tendía a “privilegiar -en respuesta a tal desafío- la objetividad documental de la fotografía (garantía testimonial, realismo denunciante) por sobre las transposiciones imaginarias y las recreaciones estilísticas de la pintura, que resultaba demasiado evocativa” (Íbid. p. 19). Por otro lado, en el campo de la plástica, los artistas chilenos Eugenio Dittborn, Carlos Altamirano y Gonzalo Díaz alteraron la secuencia histórico-nacional de la tradición del arte, al intervenirla con elementos que el pasado canónico había censurado, con memorias subalternas sobre lo popular, lo urbano, lo doméstico o lo femenino, rebatiendo las jerarquías y los privilegios que se consagran desde el arte tradicional. La poesía y la narrativa fisuraron las narraciones hegemónicas con un lenguaje hostil y fragmentado, en obras como “La tirana” de Diego Maquieira (1983), “Este” de Gonzalo Muñoz (1983) o “Por la patria” de Diamela Eltit (1986); “Todas esas obras ilustraban la idea benjaminiana que «la continuidad de la historia es la de los opresores» mientras «la historia de los oprimidos es una discontinuidad»” (Íbid. p. 26)

1.3.2. LA ESCENA DE AVANZADA

Pues bien, es de particular interés el Colectivo Acciones de Arte (o CADA), parte de la escena artística chilena denominada *escena de avanzada*¹⁶, debido a sus experimentaciones de lenguaje dirigidas contra el sistema-arte, a la combinación de registros entre lo cultural, lo social y lo político, y en tanto presenta una propuesta transdisciplinaria que implica esencialmente la literatura y las artes visuales.

El CADA nace en 1979 integrado por los escritores Raul Zurita y Diamela Eltit, los artistas visuales Lotty Rosenfeld y Juan Castillo y el sociólogo Fernando Balcells. A través del Colectivo, levantaban el arte como un testimonio de denuncia, de rechazo a la situación sociopolítica del momento; se vivenciaba un quiebre en el lenguaje y de los símbolos de la mano de la función protestataria y concientizadora del arte, dando origen a la *narración de urgencia*:

La transgresión de los géneros discursivos con obras que combinaban varios sistemas de producción de signos (el texto, la imagen, el gesto) y que

¹⁶ La *escena de avanzada*, como le ha denominado Nelly Richard, no es en sí un grupo o movimiento concreto, sino que sirve para referirse a un espectro de estrategias tanto políticas como artísticas.

rebasaban especificidades de técnica y formato, mezclando - transdisciplinariamente- el cine y la literatura, el arte y la sociología, la estética y la política. (Richard, 1994, p. 39).

Al Colectivo “nunca le interesó representar una verdad ideológica en el sentido tradicional [...] le interesaba forzar la reflexión, estimular el diálogo, e interrogar la mera noción de un discurso univoco autoritario [...] subrayaban el carácter discursivo e ideológico de las estructuras sociopolíticas” (Neudstadt, 2001, p. 21). El conjunto de reformulaciones socioestéticas (Richard, 1994) que proponía la *avanzada* se explican desde la crítica hacia las Bellas Artes, en tanto representan la tradición aristócrata del arte; a partir del desmontaje del cuadro y del rito contemplativo de la pintura; de la transgresión de los géneros discursivos mediante la mezcla transdisciplinaria de técnicas, y del cuestionamiento del marco institucional de la "obra maestra" y su circuito de mercantilización, mediante prácticas rebeldes como la performance o las instalaciones-video. En un intento de fusión arte/vida, “Su acercamiento (neo)vanguardista postulaba a la ciudad entera como museo, la sociedad como un grupo colaborativo de artistas, y la vida como obra de arte para corregir.” (Neudstadt, 2001, p.16), y en una fusión de arte/política, las obras de la avanzada eran una crítica metafórica al discurso hegemónico que recluía los cuerpos y los discursos, posicionándose como una fuerza revolucionaria que apostaba al arte como una toma de consciencia.

Los principales trabajos del Colectivo en su fase culminante fueron, en primer lugar, "Para no morir de hambre en el arte" (1979), que consistió en distribuir cien litros de leche en una población de Santiago, mientras que en las páginas de la revista "Hoy"¹⁷, otro “autor material” de la intervención, se enunciaba: "imaginar esta página completamente blanca / imaginar esta página blanca como la leche diaria a consumir / imaginar cada rincón de Chile privado del consumo diario de leche como páginas blancas para llenar" (Richard, 1994, p. 39). Por su parte, en la sede de las Naciones Unidas de la ciudad de Santiago, se leía un texto en cinco idiomas que retrataba a Chile bajo la marginación y precariedad. En eso, en una galería de arte, se sellaba una caja de acrílico con bolsas de leche que no habían sido repartidas en la población, junto con un ejemplar de la revista "Hoy" y la cinta del texto frente a la sede de la ONU. La leche permanecería

¹⁷ “Hoy” fue una revista chilena, publicada entre junio de 1977 y octubre de 1998.

ahí hasta su descomposición, junto al texto: "Para permanecer hasta que nuestro pueblo acceda a sus consumos básicos de alimentos. Para permanecer como el negativo de un cuerpo carente, invertido y plural" (Íbid.); diez camiones lecheros desfilaron por la ciudad desde la industria hasta el Museo, y "la extensión de un lienzo tacha la entrada del Museo metaforizando un acto de clausura institucional." (Íbid.)

Está, por otro lado, "¡Ay, Sudamérica!" (1981), intervención que consistió en el lanzamiento de 400.000 volantes desde tres aviones que cayeron sobre sectores pobres de Santiago. En cada uno de ellos se leía el siguiente mensaje: "El trabajo de ampliación de los niveles habituales de vida es el único montaje de arte válido / la única exposición / la única obra de arte que vale: cada hombre que trabaja para la ampliación aunque sea mental de sus espacios de vida es un artista" (Íbid.)

Finalmente, NO+ (1983) fue un llamado internacional a las diversas artistas del mundo, individualidades o colectivos, con el objetivo de realizar una obra colectiva y masiva en contra de la violencia, el hambre y el imperialismo, dejando explícito, a través del papel, lo inhumana y extrema que era la dictadura chilena, fieles a su sensibilidad simbólica pero también a su trabajo militante/artístico. Construyeron la consigna "NO+" y la canalizaron en rayados murales, acciones de arte, teatro, música y más, con la idea de que estas diversas artistas internacionales convocadas la activaran en sus propios países. Lotty Rosenfeld (2019)¹⁸ señala que los eslóganes que se conocían hasta el momento, como el conocido "puño en alto", eran demasiado repetitivos y gastados, así que era necesario crear una nueva consigna. El llamado fue bastante exitoso y no solo las artistas internacionales respondieron activamente, sino que el pueblo chileno también. Así, durante este período, el del NO+, el Colectivo cesa sus actividades, al considerar que se había cumplido el cometido: que la sociedad tomara esta consigna y la hiciera propia.

El medio era el arte, sí, pero eran acciones que respondían a un deber político, eran una respuesta artístico-militante inédita hasta ese momento en el país. Les tomaba meses planificar las intervenciones y las presentaciones duraban minutos; nunca les interesó "archivar" el material, ni sacar provecho alguno más que lograr sus cometidos con fines de resistencia, modificando indudablemente la mentalidad de la producción artística.

¹⁸ Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2019, enero 8). C.A.D.A. Entrevista con Lotty Rosenfeld / Interview with Lotty Rosenfeld [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nrOGdrEAsik&t=649s>

2. ARTES VISUALES

Las artes visuales constituyen un eje elemental en esta investigación. Si bien este trabajo no podría concebirse sin la literatura, no adquiriría su carácter innovador, al nivel de los tiempos actuales, sin las aportaciones didácticas y conceptuales que brindan las distintas artes visuales. Este eje permite esclarecer, a partir de ochos apartados, la herencia histórica de las artes, la creciente desvalorización de las mismas (contextualizado en la sociedad chilena), como también su dimensión cognitiva, en aras de devolverle su valor constitutivo, y la pertinencia de las artes en la vida cotidiana en la etapa adolescente, dándole fundamentación y solidez a la propuesta de presentar, en las escuelas, las artes visuales y la literatura como un mismo ethos cultural.

2.1. ARTE, TRANSMISIÓN CULTURAL Y HERENCIA HISTÓRICA

Desde la lectura que hacen biólogos, antropólogos y neurocientíficos, el ser humano ha recorrido un largo camino desde el Australopithecus hasta el Homo Sapiens. Su cambio de arquitectura de la caja craneana se debe a la adaptación al medio, a la necesidad de darle su lugar a un órgano que, por su capacidad plástica, necesitaba un mayor espacio para su funcionamiento. El ser humano, como especie, comenzó en el Paleolítico Inferior y más en el Paleolítico Medio a demostrar su capacidad creativa. Pero, específicamente, crea y recrea en el período del Paleolítico Superior¹⁹, con la pintura como protagonista y con trozos de hueso, carbón o los propios dedos como herramientas. Veían en las cuevas, en la superficie cavernaria, lienzos para pintar; un santuario en el que representaban simbólicamente la fauna de su entorno. Estas expresiones artísticas pueden entenderse como un reflejo de la realidad o de la capacidad cognoscitiva de la especie reflejada en experiencia estética; y es que la evolución humana no toca solamente lo relativo a necesidades primarias para el cuerpo y la vida, como la comida, el agua y el abrigo, sino que su desarrollo se acompaña por la creciente capacidad de adaptarse. El cerebro humano necesita responder a las necesidades creadas por sí mismo, por su entorno

¹⁹ Este tipo de arte Paleolítico puede dividirse en Arte Rupestre y Arte Mueble. Rupestre es aquél que se representa en el interior de cuevas, abrigos o al aire libre y que utiliza la roca como soporte. Puede aparecer pintado, grabado o en bajorrelieve aprovechando la forma de la roca para representar formas concretas. Arte mueble es aquel que puede ser transportado y que utiliza como soporte huesos, marfil, piedra, barro o cualquier otro material de fácil transporte. Se utiliza también la pintura, grabado o bajorrelieve.

y comunidad, motivadas por la emergencia de nuevas sinapsis y por el deseo de crear. Y ese psiquismo creador cala todos los estamentos del cerebro, propiciando cambios positivos que habilitan otros aprendizajes²⁰. El Homo Sapiens del Paleolítico proyectaba una serie de deseos en sus pinturas, liberaba sus emociones a través de ellas. Podía no tener un lenguaje escrito, pero era capaz de expresarse a través de la representación, de un lenguaje simbólico por excelencia, dando inicio a un circuito comunicacional entre vivencia, emoción y expresión plástica, lo que se condice con la actividad cerebral que ya, en esta evolución, funcionaba como un todo armónico. Luego, las manifestaciones notables del arte neolítico fueron el trabajo con cerámica y las esculturas de las diosas madres y monumentos megalíticos de piedra, que respondían a cultos religiosos.

Por supuesto que estas expresiones artísticas no se quedaron ahí sino que fueron evolucionando conceptual y materialmente. La Historia del Arte permite comprender esta “evolución” o cambio, a partir de una serie de períodos. Están las artes de las antiguas civilizaciones (Mesopotamia, Egipto, Persia), las artes en las culturas clásicas (Grecia y Roma), el arte medieval (Paleocristiano, Bizantino, Islámico, Románico, Gótico), el arte en la edad moderna (Renacimiento, Manierismo, Barroco, Rococó, Neoclásico) y el arte en la edad contemporánea (Romanticismo, Realismo, Impresionismo, Simbolismo, y el Siglo XX, Vanguardia y Neovanguardia). El arte de las antiguas civilizaciones, es decir, el arte mesopotámico (Mesopotamia, Egipto, Persia) abarca una tradición de 4.000 años cuyas representaciones reflejan tanto su miedo como adaptación a las fuerzas naturales de las tierras bajas de Mesopotamia, llanura fértil de extremas temperaturas; además de sus conquistas militares. En Egipto, se buscaba un arte "útil", obras más que bellas, eficaces; famosos son el conjunto de esculturas, pinturas, edificios y artes aplicadas del antiguo Egipto. En Persia, los principales trabajos artísticos de la época prehistórica fueron piezas de cerámica y figuras de arcilla. Tras la conquista árabe y la introducción del Islam (S. VII d.C.), la arquitectura entra en un periodo de gran esplendor. Por su parte, el Arte Clásico, en específico el griego, se caracterizó por la representación naturalista de la figura humana, tanto para representar dioses como seres humanos. Este es uno de los

²⁰ Ver Pedro, Emilia. (s.f.). *Trabajo Final: Curso de Neurobiología y Plasticidad Neuronal*. Para Asociación Educar. Recuperado de: <https://asociacioneducar.com/monografias-neurobiologia/monografia-neurobiologia-emilia.pedro.pdf>

períodos más influyentes en la Historia del Arte occidental. La arquitectura, la pintura y la escultura monumental representaban asuntos religiosos y de conmemoración de acontecimientos civiles relevantes, como las conocidas competiciones atléticas²¹. En Roma, trabajaron también la escultura y la pintura, pero más notoriamente la arquitectura. El arte medieval, por su parte, en sus distintas ramas, servía de ofrenda a Dios, a santos o difuntos, y se asimilaba como un intermediario entre el mundo sobrenatural y el humano; este período se puede entender como la interacción entre el arte clásico, paleocristiano y pagano, con artes utilitarias, escultura, arquitectura y literatura. Durante el Renacimiento, la historia del arte se corresponde con los "grandes descubrimientos" esencialmente impulsados por el deseo de conocer todos los aspectos de la naturaleza y el mundo; a partir de pintura, escultura, arquitectura, música y danza. El manierismo, desarrollado en Italia en el S. XVI, deriva su término de la palabra *maniera*, que quería decir que estos artistas imitaban la *maniera* en que pintaban los "grandes" artistas; estaba cargado de un sentido peyorativo. Se caracteriza por figuras exageradas, posturas forzadas y un tratamiento "irreal" del espacio. El Barroco aparece tanto en Europa como en las colonias españolas y portuguesas de Latinoamérica, y el término también tuvo un sentido peyorativo, en tanto era un arte recargado y "engañoso", siendo revalorizado siglos posteriores. Se sitúa en el S. XVII, época de crisis económica y social, plagas de peste, miseria, pobreza y hambre que eran intensificados por la guerra (en su mayoría por enfrentamientos religiosos, característico de la Historia Universal). Entonces, este arte expresa la conciencia de una crisis. Luego, en el Rococó, se entremezcló con el barroco creando un estilo suntuoso, especialmente en espacios sagrados²²; en decoración se caracterizó por la asimetría, y en pintura por el uso de colores pasteles. El arte Neoclásico, por su parte, relaciona hechos del pasado con los que acontecen en su propio tiempo; intentaron reemplazar la sensualidad y trivialidad del rococó por un estilo lógico y solemne²³. Posteriormente, el Romanticismo (1800 d.C.), que más que un estilo singular es una técnica o actitud, se caracteriza por la imaginación y subjetividad, intensidad emocional y carácter onírico. Se esfuerza por expresar estados anímicos, sentimientos intensos y eludir la claridad. Con el Realismo, al contrario, se intentaba describir el comportamiento humano y su entorno a partir de la vida cotidiana; implicaba una labor

²¹ Docum. (s.f.). Arte Griego. Grecia: Arte. Recuperado de: <http://www.docum.x10.mx/clas/greciaarte.htm>

²² Si-Educa. (2011). El arte rococó. Recuperado de: <https://si-educa.net/ficha234.html>

²³ PanoramaDelArte. (s.f.) Panorama Histórico Social y del Arte. Recuperado de: http://www.panoramadelarte.com.ar/taller1_texto1.html

crítica a las condiciones sociales. El carácter ideológico del arte también se presenta en el Simbolismo, pero en tanto sirvió para la transformación del arte figurativo en arte abstracto. Una preocupación por los aspectos subjetivos se reflejan en movimientos artísticos posteriores, como los del Siglo XX, en los que se encuentra el Expresionismo, que buscaba la expresión de sentimientos y emociones del artista, sin preocuparse de la realidad externa sino de su naturaleza interna; el Cubismo, que se alejaba de la representación tanto naturalista como realista para lograr una visión del objeto artístico desde múltiples ángulos, dando origen al cambio crucial en la Historia del Arte, al abrir las puertas de la abstracción y la subjetividad artística. Subjetividad que encuentra su mejor ejemplo en el Dadaísmo (segunda década del S. XX), corriente notable que expresa el rechazo de todos los valores sociales y estéticos del momento, una ruptura total; se entiende como una expresión artística en contra de la cultura occidental, el militarismo y los trágicos estragos de la Gran Guerra. En este siglo se sitúan, entonces, las Vanguardias artísticas, que luego resurgirían con las Neovanguardias, caracterizadas por la experimentación del lenguaje artístico. En el Siglo XX se recuperaron también antiguas formas artísticas del arte persa, combinándose los modelos tradicionales con la tecnología occidental. Asimismo se revisa el concepto del manierismo y se le otorga una denominación de estilo artístico y valores propios. En el presente, el S. XXI, las artes se han inclinado más hacia los nuevos medios, condiciéndose con los nuevos tiempos, pero sirviéndose del siglo que le precede para reconfigurar los distintos lenguajes artísticos.

En fin, la Historia del Arte es larga y compleja. Por lo mismo, se ha hecho un resumen con lo más relevante, con aquello que demuestra que el arte, en todos sus tiempos y manifestaciones, ha servido como expresión y transmisión cultural, como herencia histórica y evolución humana. A pesar de que algunas corrientes artísticas buscaban alejarse de su contexto, paradójicamente es a partir de ese mismo rasgo que es posible dilucidar y analizar el tipo de sociedad y cultura en la que surge. Hay períodos históricos y artísticos a los que se les asigna mayor importancia que a otros, en tanto la sociedad en general tiende a inclinarse más hacia lo clásico, hacia Grecia y Roma, por ejemplo. O hacia el arte egipcio, en tanto supone un rasgo místico, seudoreligioso e interesante para algunas personas.

Ahora, las distintas formas que toma el arte pasa también por su valoración, por la forma en que tanto artistas como espectadores perciben y tratan el arte. Y si hay un

tiempo en el que el arte sufre una degradación sustancial, es, lamentablemente, el presente.

2.2. DESVALORIZACIÓN DEL ARTE

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

El fragmento anterior sintetiza, con un primoroso tono lírico, la realidad nacional en relación al arte: su permanente desvalorización, una visión reduccionista e infantilizada que insiste en prevalecer. Y es que el panorama hoy en día parece demostrar que los talleres de música, los de artes plásticas o de danza moderna al que se asiste en edad púber, solo se configuran como una experiencia extracurricular que satisface ciertos momentos de recreación, como para cumplir con las tareas de un horario equilibrado entre el “estudio” y el ocio (arte). Cuando comienza el camino hacia la adultez, y ya llegada la hora de escoger una carrera universitaria, las opciones que ilusionan, generalmente, a los padres y madres de las adolescentes son, en su mayoría, aquellas que responden a las necesidades del mercado, las que aseguran un futuro próspero. Aquellos que incentivan la vía artística en sus hijas serían una excepción a la regla. Es esta misma concepción, la de separar las artes de “las cosas que sí importan”, lo que ha llevado progresivamente a una degradación del arte, a la idea de que no es algo precisamente importante o crucial. Por eso, nace un impulso natural y necesario de la construcción de una fundamentación que le devuelva el valor al arte en la vida humana.

Pero, por lo que se refiere a este reduccionismo del arte, habría que preguntarse, en primer lugar, de qué forma se materializa esta desvalorización, y segundo, las razones o motivos. De acuerdo a lo primero, el ejemplo más notorio y que hace sentido en esta investigación recae en la poca presencia de las artes en el currículum nacional, el hecho

de que sea optativo en los niveles de 3° y 4° medio²⁴ y que, por ejemplo, cuando se quisieron implementar los Mapas de Progreso, hasta el año 2013 ni siquiera se habían creado aquellos relacionados con las disciplinas artísticas²⁵. Además, hasta julio del año 2014, año en que se habían implementado una serie de reelaboraciones curriculares, no había bases curriculares para Artes Musicales ni Artes Visuales (además de Educación Tecnológica y Filosofía)²⁶. Por otra parte, el despacho de una ley que castiga el arte callejero²⁷ deja en evidencia el paternalismo tanto del Estado como de los poderes facticos con el que se trata el arte, empeñándose en dictaminar qué se puede considerar artístico y “de calidad” y qué no. A esto se le suma la precariedad laboral y desprotección social de los y las artistas chilenas, quienes en un 88,3% no tiene contrato o boleta, versus el 9,6% que posee un contrato a plazo fijo²⁸. Asimismo, que el presupuesto de cultura en Chile no alcanza a representar el 0,4% del gasto público de la nación²⁹, o el hecho de que haya que concursar para lograr fondos que financien proyectos artísticos, haciendo que entre las mismas artistas compitan y no viéndose beneficiados en su totalidad, siendo que los diversos proyectos artísticos suponen un aporte sustancial en materia cultural. Ahora, dentro del inconsciente colectivo chileno, las disciplinas artísticas no “aseguran” un futuro próspero académica ni económicamente, en gran parte por los mismos datos duros recién mencionados, como por la actitud peyorativa con la que se asimila el arte, en tanto para mucha gente no supone una actividad cognitiva relevante.

Respecto a la poca presencia de las artes en el currículum, no es descabellado pensar que habrían razones de naturaleza ideológica que determinan los tipos de conocimiento que deben ser promovidos, en las escuelas y en la sociedad en general, y aquellos que no. Al respecto, Imanol Aguirre, uno de los investigadores de la Universidad

²⁴ Emol. (Mayo, 2019). *Nueva malla curricular: Las asignaturas que desde 2020 entrarán en los planes de educación media*. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/05/24/948980/Nueva-malla-curricular-Los-cursos-que-a-partir-del-proximo-ano-se-podran-impartir-a-los-alumnos-de-3-y-4-medio.html>

²⁵ Ver Carvajal Castillo, Mario "El papel del arte en la educación, Una mirada crítica desde el contexto actual" en Am - Revista de Pedagogía en Música - Año 1 volumen 1, 2013, Santiago de Chile, p. 43

²⁶ En el Eje Cultura se menciona esto mismo, acompañado de una tabla que lo evidencia.

²⁷ Cámara de Diputados. (Junio, 2018). Boletín. *Regula el arte gráfico urbano, establece condiciones para su desarrollo y sanciona rayados no autorizados*. Recuperado de: <https://www.camara.cl/sala/verComunicacion.aspx?comuid=41174&formato=pdf>

²⁸ DiarioUchile. (Noviembre, 2014). *Ser artista en Chile: La eterna precariedad laboral y desprotección social*. Recuperado de: <https://radio.uchile.cl/2014/11/29/ser-artista-en-chile-la-eterna-precariadad-laboral-y-desproteccion-social/>

²⁹ Eldesconcierto. (Octubre, 2018). *Presupuesto de cultura 2019: Una preocupación para los gestores culturales*. Recuperado de: <https://www.eldesconcierto.cl/2018/10/20/presupuesto-de-cultura-2019-una-preocupacion-para-los-gestores-culturales/>

Pública de Navarra y autor del libro *Teorías y Prácticas de la Educación Artística*, señaló en una entrevista (2015) que “Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza, cuando una persona es consciente y sensible y se da cuenta del lugar que ocupa en el mundo y si no está de acuerdo con ello, pues aparecen situaciones de ruptura y de disenso. Y en este momento no interesa tener ese tipo de ciudadanos”³⁰.

Hace sentido, entonces, pensar que la sobrevaloración que se les hace a las asignaturas como matemáticas y lenguaje en el currículum, y por ende en la sociedad en general, responde a que son “útiles” y “prácticas” al mismo tiempo que no suponen una ruptura o disenso relevante para aquellos que deciden las políticas educativas y públicas: “Para el sistema socioeconómico dominante, estas revisten de mayor relevancia y trascendencia, dado que pueden estar al servicio de las metas estratégicas trazadas para el desarrollo económico de los países” (Carvajal, p. 37, 2013). Hace sentido aquí pensar en los diversos incentivos y premios económicos que reciben los colegios por su éxito en pruebas estandarizadas, en las que lenguaje y matemática juegan un rol esencial. Así que las artes no son útiles porque no son medibles en la cultura de los tests, no son idealmente adaptables al tecnicismo como otros campos de conocimiento, lo que implica asimismo una amenaza, incluso actitudinalmente, los artistas “son locos”, rebeldes, y esto porque la actividad artística implica sí o sí el autoconocimiento y el conocimiento del entorno, la experimentación con los objetos y lugares, la búsqueda de sensaciones, reacciones y rupturas. Todas las bondades del arte, tanto desde lo afectivo como desde lo cognitivo, no se consideran elementales desde quienes imparten las políticas educativas porque implican, entonces, ruptura y conciencia crítica, además de la asimilación del lenguaje simbólico. En este sentido, habría que contextualizar concisamente la sociedad chilena en términos socioeconómicos (que incide directamente en la cultura) para comprender aún más por qué el arte ha sufrido tanta degradación y por qué se le arrincona.

2.2.1 CHILE, GLOBALIZACIÓN Y CAPITALISMO

Chile, actualmente, se enmarca en una economía de carácter mundial, siendo un país globalizado. Globalización se puede entender como un proceso de intensificación de las relaciones económicas, tecnológicas, políticas, culturales y sociales del mundo, impulsadas por la dinámica de los mercados, que consiste en la creciente interdependencia

³⁰ Ver en *Cambia el mundo* (Diciembre, 2015) “Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza”, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza>

de los distintos países del globo. Es un proceso que se origina en la civilización occidental y que se ha visto incrementado notablemente en las últimas décadas. En materia económica, se caracteriza por la integración de la economía local a una economía de mercado mundial, en la que los modos de producción y los movimientos del capital se constituyen a escala planetaria. Se podría decir que es uno de los “integrantes” claves del capitalismo, sistema social y económico imperante en la sociedad chilena, producto del afianzamiento neoliberal de la dictadura, herencia socioeconómica que asegura su permanencia en una Constitución aún vigente y que no da luces de cambiar. Las resistencias a este paradigma son diversas a lo largo de la nación y del mundo, siendo el capitalismo y la globalización apuntados como responsables directos de las desigualdades económicas atroces entre lo que se denomina el Primer Mundo y el Tercer Mundo, como la serie de esclavitudes modernas de la industria textil de la India, o las de China en materia de trabajo doméstico y sexual, o de Pakistán o El Congo, por mencionar algunas³¹. Los cambios producidos por este sistema, provocan, entre otras cosas, el culto a la individualidad, al cuestionamiento de las verdades (el surgimiento de la “posverdad”), incertidumbres y riesgos en las vidas o, en otras palabras, "emociones y vivencias que denotan el malestar postmoderno: incertidumbre, ambigüedad, ansiedad, falta de seguridad, horizonte de vida incierto, dependencia, carencia de control y predecibilidad" (Mora-Muñoz y Osses, 2012, p. 322). Así, las dinámicas que se generan a nivel socioeconómico producto de estos cambios, afectan notoriamente la forma en que se contextualiza la educación de una forma mucho más rápida y potente que en otros tiempos (ibíd.). Esta "apertura al mundo" que caracteriza a las sociedades globalizadas, permite asimismo la asimilación de otras culturas a partir de los medios de comunicación masivos. En Chile, específicamente, estos medios están orientados a la industria de entretenimiento estadounidense, al ser un país que domina el mercado; basta con prender la televisión y elegir un canal al azar para evidenciarlo. A través de estos medios, igualmente, se transmiten valores, estándares de comportamiento y estereotipos humanos, así como los estándares de consumo deseables y estructuras psicosociales. De esta manera:

La industria del ocio o la entretención, que se podría denominar “seudocultura”, la cual se ha transformado en una especie de ideología dominante, ha dado lugar a fenómenos como el debilitamiento del

³¹ LatinamericanPost. (Junio, 2018). *La esclavitud no ha terminado: Así se vive este flagelo en 2018*. Recuperado de: <https://latinamericanpost.com/es/21694-la-esclavitud-no-ha-terminado-asi-se-vive-este-flagelo-en-2018>

modelo educativo humanístico-racional, “sustituido por una formación -seudoformación- en la que se incentiva lo técnico y se abarata el proceso de formación de la mano de obra por parte de las empresas, ya que será el Estado el que transforme el sistema educativo en esa dirección [...] dejando la construcción de la identidad desvinculada de la cultura o, más bien, en manos de los intereses económicos de los medios masivos de comunicación.

(Mora-Muñoz y Osses, 2012, p. 323)

Esto involucra la forma en que se vive la experiencia estética y la producción visual, pues "junto con la globalización de la cultura y la masificación de los medios, se afecta directamente a la población a través de la imagen, siendo ésta altamente deformante si no se educa para su valoración responsable" (ibíd.).

El racionalismo, el tecnicismo, la globalización y el capitalismo permean negativamente en la cultura y las artes, provocando un desequilibrio entre lo racional y lo emocional, afectando directamente la visión de la educación artística, infantilizándola y reduciéndola a imágenes “macdonalizadas”³². Asimismo, es un hecho que la economía global orienta muchas de las actividades y formas de relación de la sociedad actual: “La educación hoy día tiende a ceñirse a las demandas que le exige el mundo del mercado, orientando sus objetivos hacia la formación de profesionales capaces de insertarse de manera eficaz en el mercado de trabajo” (Palacios, 2006, p.18).

Por lo tanto, siendo Chile entonces una sociedad altamente globalizada y capitalista, no es de sorprender que las artes hayan sido desdeñadas y puestas al final de la pirámide de prioridades educativas, resultando en una cadena de consecuencias sociales y culturales: si “el país” considera que las artes no son importantes porque el sector productivo no necesita artistas, pero sí ingenieros o médicos, tanto la población adulta como la adolescente verá en las artes más un hobby que un oficio o profesión, provocando (aunque no debería) una precarización laboral y de salud en este campo; asimilarán los museos como una experiencia agradable mientras que en las intervenciones artísticas, por ejemplo, rareza e incomodidad; serán las campañas publicitarias asimiladas como normales y necesarias para hacer funcionar la sociedad, mientras que en el muralismo o

³² Término empleado por el sociólogo estadounidense George Ritzer en su libro *McDonaldization of Society* (1995). La idea de Ritzer de McDonaldización es una extensión de la teoría clásica de Max Weber sobre la racionalización de la sociedad y la cultura modernas.

grafiti un delito, y así. En el fondo, la desvalorización del arte pasa por las necesidades del mercado, y el nulo interés por parte de quienes “deberían” hacer algo al respecto, como las autoridades, porque ellas mismas se ven beneficiadas por esta censura y reducción. Por lo tanto, se hace necesario impulsar la reivindicación del arte en todas sus manifestaciones, sobre todo en adolescentes que tienen el vigor y la proyección de lograr cambios sociales significativos a corto y largo plazo, en pos de una sociedad crítica y creativa.

2.3. ARTE Y COGNICIÓN

Este apartado se sitúa a raíz de la oposición a negar la naturaleza intelectual del arte, de la importancia de esclarecer el valor que tiene la experiencia artística y su aporte a la educación en materia cognoscitiva. En este sentido, el arte ha mantenido una relación desigual con respecto a la ciencia: se le ha negado su carácter intelectual reduciéndolo a un conocimiento por imágenes, se le ha infantilizado. Pero lo cierto es que "el arte, al igual que la ciencia, posee racionalidad y discursividad, son lenguajes o sistemas de signos en los que se exterioriza el pensamiento" (Palacios, 2006, p. 11). Howard Gardner, psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, con su célebre teoría sobre las Inteligencias Múltiples, que será tratada en el eje pedagógico, propuso una nueva visión respecto a la cognición, una que da cuenta del carácter pluralista de la mente. Indagó sobre la índole del pensamiento artístico al considerarlo, al igual que las matemáticas y la ciencia, una forma compleja de pensamiento. Concibe la cognición como la capacidad para utilizar símbolos, considerando "que los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas más allá del lenguaje y la lógica, como es el caso de los símbolos presentes en las artes" (Palacios, 2006, p. 8). En este sentido, y según el profesor de la Universidad de Standford Elliot Eisner (1933-2014), uno de los problemas esenciales que definen el tipo de educación predominante guarda relación con la forma en que es entendida la cognición, la concepción estrecha de la misma. Por lo tanto, nace genuinamente la necesidad de entender la cognición en un sentido amplio, no dissociada de, en lo que atañe a esta investigación, la imaginación, la afectividad y la percepción, puntos claves que se desarrollan a continuación.

2.3.1. IMAGINACIÓN Y COGNICIÓN

Arthur Efland, profesor universitario estadounidense (de 1965 a 2009) y referente en el campo de la enseñanza de las artes, en su libro *Arte y Cognición*³³, en el que explica la naturaleza cognitiva del aprendizaje de las artes visuales, dedica un capítulo completo a la imaginación y su relación con la cognición. Se propone "describir el potencial cognitivo de la imaginación en la educación y explorar sus posibilidades para desarrollar conocimiento y comprensión" (Efland, 2004, p. 183), así como "identificar el lugar de las artes visuales en la educación desde la perspectiva de la imaginación" (ibíd.). Pero, antes de todo, hay que destacar que la imaginación no es una operación cognitiva específica por derecho propio, "sino que es el resultado de acciones cognitivas que permiten a los individuos construir significados que generalmente dependen menos de las formas de pensamiento y comunicación convencionales, regidas por reglas, o proposicionales" (ibíd.)

Pues bien, el tema de la imaginación fue ampliamente discutido en los círculos filosóficos y literarios en los siglos XVIII y XIX, siendo abandonados durante el siglo XX como reflejo de la influencia del positivismo. En un paráfraseo a Gardner, Efland señala que los conductistas evitaron el estudio de la imaginación y a aquello relacionado a las imágenes mentales al no tener acceso a experiencias internas y/o sensaciones de los individuos si no era a través de documentación de impresiones subjetivas. Hace un esbozo histórico respecto a la concepción de la imaginación en la historia de la filosofía, señalando que su estudio se origina desde antes que la psicología fuera considerada una ciencia como tal. En un comienzo, sitúa a Platón y al carácter dudoso de la imaginación del artista, al estar bajo el control de su(s) musa(s), incapacitándolo así de querer sus propias acciones (Efland, 2004). Al no ejercer un control propio sobre sus creaciones, entonces, no se podía esperar que los artistas supieran de dónde venían sus "poderes" creativos, sus habilidades; eran "meros instrumentos de lo divino" (ibíd.), ya que la genialidad del artista residía en su "don" (de origen extrahumano y pues, divino). Haciendo el salto histórico al siglo XVII, ubica el protagonismo del pensamiento Cartesiano, específicamente respecto a sus "Reglas para la dirección de la mente" -reglas

³³ Efland, Arthur (2004) *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

que pretendían explicar en detalle el método fundamentado en el "Discurso del método"³⁴, en tanto su propósito era una defensa contra las construcciones de la imaginación. De esta manera, la verdad se instala desde la lógica, la matemática y la geometría, dejando de lado, incluso peyorativamente, lo relacionado al carácter fantasioso y poético de las cosas, dando origen al racionalismo moderno. Los sentidos, desde este pensamiento cartesiano, no son considerados una fuente confiable de conocimiento, de hecho, tienden a confundir y engañar. Por lo tanto, "Con el auge de estas ideas, el rango cognitivo de la imaginación pasó a ser dudoso, puesto que las imágenes de las que depende tienen su origen en encuentros corporales y sensoriales en los que están sujetos a distorsiones e imperfecciones" (Efland, 2004, p. 185)

En esta misma línea, aquellos filósofos instaurados en la tradición del empirismo también consideraban que los recursos imaginativos no hacían más que insinuar ideas erróneas y engañar al juicio. Luego, hacia finales del siglo XVII, Emmanuel Kant, al reconocer la imaginación como una "facultad productiva de la cognición", situaba el rango cognitivo de la imaginación en un mejor lugar. Asimismo, la imaginación tendría la facultad de ser creativa y llevar las ideas intelectuales al movimiento. Con todo, la visión kantiana de la cognición seguía teniendo lugar en la formación de conceptos, conceptos que son producto de la comprensión, de carácter formal y gobernado por reglas.

Ya el siglo XIX y principios del XX da lugar a la lucha del positivismo en contra de la imaginación artística, que operaba sin intenciones racionales aparentes. Efland menciona que no había forma de verificar la fiabilidad de la visión artística. Incluso, psicólogos trascendentales para la humanidad como Freud y Jung exploraron las regiones subconscientes de la mente, pero al indagar en las bases psicológicas de las emociones y los sentimientos, terminaron ampliando la división entre lo cognitivo y lo afectivo. Pero,

³⁴ *El Discurso del Método*, escrito por René Descartes en 1637, pretende dar a conocer un método para llegar al "conocimiento verdadero". Constituye una de sus obras más importantes, considerada una de las primeras de la filosofía moderna. Su contenido es extenso y variado, y está dividido en seis partes: la primera, sienta las bases del método cartesiano y habla acerca de una nueva teoría del conocimiento. La segunda, que es la parte más famosa, caracteriza su método, el cual tiene como principio base la duda, como lo refleja su máxima: "*pienso, luego existo*". La tercera es acerca de su "moral provisional", la que le ayudaría a no extraviarse en la búsqueda de la verdad mientras reestructuraba su razón con ayuda del método que había descubierto. La cuarta pretende demostrar la existencia de Dios como garantía de todo conocimiento perfecto. En la quinta expone sus teorías acerca de la tierra y el universo, aunque no declara abiertamente que concuerda con las teorías de Galileo por temor a ser perseguido por la iglesia. Y la sexta y última, refiere sobre la utilidad de la ciencia, cómo ésta puede beneficiar al ser humano y qué debe y qué no debe ser divulgado.

a mediados del siglo XX, surgen las perspectivas de las ciencias cognitivas, que son el producto de investigaciones científicas transdisciplinarias entre ciencias y tecnologías (ciencias subjetuales, tecnologías subjetuales, ciencias histórico-subjetuales, ciencias objetuales, ciencias eidéticas y tecnologías objetuales). En este campo ha habido, según Efland, al menos tres tipos de estudios sobre el papel de las imágenes mentales en la cognición. En primer lugar, compilaciones de estudios anecdóticos, "incluidos autoinformes de individuos cuyos importantes descubrimientos científicos o logros artísticos eran ocasionados por fuertes actos de creatividad imaginativa" (Efland, 2005, p. 187). Es decir, científicos cuyos mayores descubrimientos se deben a su poder creativo e imaginativo, al permitirles llegar a ciertas conclusiones cruciales. En esta línea, señala los estudios del científico cognitivo estadounidense Roger Shephard, quien asimismo citaba en su trabajo a Albert Einstein y la importancia de la visualización de efectos, consecuencias y posibilidades en sus descubrimientos; los experimentos mentales, el empleo de escenarios hipotéticos, como "cuando se imaginó a sí mismo viajando en un haz de luz a velocidades de 186.000 millas por segundo" (íbid.), "visiones" que lo empujaron a formular su teoría de la relatividad.

En segundo lugar, otro enfoque del estudio de las imágenes mentales implicaba estudios empíricos en los que se comparaban las imágenes mentales con la actividad perceptiva normal, o se contrastaban con informaciones presentadas de forma lingüística. Los resultados indican que en muchos casos las imágenes mentales son capaces de reemplazar a la percepción real y los sujetos capaces de hacer los mismos juicios sobre objetos mentales, como las formas geométricas, que hacen acerca de los objetos reales que encuentran directamente en la percepción (Efland, 2004). Se sugiere, desde estos estudios, que las imágenes mentales brindan apoyo empírico a la presencia de imágenes-esquemas como base del pensamiento imaginativo.

Un tercer enfoque se basa en el trabajo lingüístico del investigador norteamericano de lingüística cognitiva, George Lakoff, quien, junto a otro investigador, estudiaron los fundamentos cognitivos de ciertas actividades mentales aparentemente abstractas, como la metáfora y la categorización, según se observaban en los estudios empíricos del comportamiento lingüístico: "Afirmaban que hay un creciente cuerpo de evidencia sobre la existencia de lo que ellos denominan «un nivel de operaciones cognitivas imagen-esquemático»" (Efland, 2004, p. 188). Al igual que los esquemas del célebre Jean Piaget, son estructuras basadas en imágenes derivadas de la experiencia corpórea y perceptiva, y

existen en un nivel de generalidad y abstracción que sirven como patrones de identificación en una variedad de actividades cognitivas.

Efland, igualmente, cita a Mark Johnson y su lista de las distintas características que supondría una descripción cognitiva de la imaginación, que consiste en, primero, la *categorización*, haciendo referencia no a una visión clásica de la misma, sino a una que describe cómo los seres humanos han desglosado su experiencia en "tipos" comprensibles y compartidos, considerando preferibles aquellas categorizaciones de prototipos. Segundo, los *esquemas*, y la necesidad de una teoría global de los esquemas; ver cómo pueden desarrollarse metafóricamente e investigar sus interrelaciones. Y tercero, la *estructura narrativa*, ya que Johnson señala que cuando se trata de explicar cómo los humanos le dan sentido al mundo, debe existir un lugar central para la noción de unidad narrativa, pues no solo se nace en narrativas complejas y comunes sino que también se experimenta, comprende y organiza las vidas como historias que se están viviendo (Efland, 2004). Johnson intentaba explicar "cómo las imágenes-esquemas que surgen en la experiencia corporal y perceptiva dan lugar a operaciones imaginativas como la metáfora y la narrativa" (Efland, 2004, p. 206). El punto principal de su argumentación radicaba en que "las operaciones cognitivas imaginativas como la metáfora emergen en el punto más alto del espectro de la actuación cognitiva humana" (íbid.)

De igual modo señala que, para la mayoría de la gente, el concepto *imaginación* connota una serie de elementos que poco o nada tienen que ver con la cotidianidad. Pero, al contrario, estos procesos mencionados anteriormente, como la metáfora y la narrativa (que se configuran desde la imaginación), operan desde las transacciones diarias de la vida cotidiana, hasta las conceptualizaciones más abstractas. Es decir, a través de toda la gama de la cognición humana. Y las artes, en este sentido, dan lugar excepcional a la metáfora, debiendo ser su principal objeto de estudio; los saltos metafóricos de la imaginación se elevan por su excelencia artística, por su potencial. Así, profundizar la fuente de la imaginación y el rol que juega en la creación de significado personal, como también en la transmisión de la cultura, pasa a ser el objetivo de introducir el arte en la educación (Efland, 2004). Se hace la salvedad de que brindar este lugar al arte no significa abandonar los hechos duros de la realidad, sino, en efecto, todo lo contrario, porque antes de que una metáfora pueda entenderse en la mente de las estudiantes como una metáfora propiamente tal, debe primero comprender la realidad que subyace de la misma, el contexto de su naturaleza metafórica.

Finalmente, Efland hace hincapié en que las imágenes visuales en cuanto metáforas no son necesariamente beneficiosas en toda ocasión, ya que los mensajes visuales destinados a los jóvenes hoy en día –desde la publicidad– están diseñados para crear deseo y aprovechar las emociones, mientras que suprimen el pensamiento crítico. Entonces, ya que, actualmente, la sociedad está anegada de metáforas visuales, desde la educación se le debería prestar particular atención en tanto su impacto, influencia y poder persuasivo en los adolescentes no es menor. Asimismo, que la escuela, protagonista heredera de la tradición de la filosofía occidental, en cuanto poseen una naturaleza disociadora (a partir de su currículum), donde las disciplinas están exageradamente separadas unas de otras, y en las que se, sitúa, por un lado, la cognición en relación a la razón, conceptualización y lógica, y por el otro lo corpóreo, perceptivo, imaginativo y emocional, provoca la idea de que, si la razón y lo lógico es cognitivo (lenguaje, matemáticas), su contrario (artes) no lo es, creando y asimismo reforzando el mito infantilizador de las artes.

El objetivo final de la educación debería ser la maximización del potencial cognitivo de los estudiantes. Esto requiere el reconocimiento del reino de la imaginación y las herramientas cognitivas, como la categorización y la metáfora, que hacen posible esta operación; seguramente en todas las materias, pero de forma fundamental en las artes visuales. (Efland, 2004, p. 209-210)

2.3.2. AFECTIVIDAD Y COGNICIÓN

Pues bien, para Elliot Eisner, cognición y afectividad son procesos que ocurren de manera simultánea y que comparten la misma realidad dentro de la experiencia humana (Palacios, 2006). Señala que “[...] no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva” (Eisner, 1994, p. 42). Así, al ubicar al "sentir" como parte del conocimiento, posibilita considerar la función trascendental que tienen los sentidos y el rol que juega en la conformación de la vida cognitiva: “Los sentidos proveen el material para la creación de la conciencia” (Íbid.) Asimismo, afirma que, a través del sistema sensorial, es posible aprender las cualidades del entorno; "Las formas de representación, nos dice, se manifiestan de diversas maneras, por medio del lenguaje, de los números, de la música,

de la danza, de las artes plásticas, etc. Es a través de ellas que podemos establecer puentes de comunicación con otros seres humanos y hacer público el conocimiento privado" (Palacios, 2006, p. 13) Así, es enfático en la necesidad de que la escuela promueva la diversidad curricular, posicionando la escuela como un lugar en el que se dé la oportunidad de experimentar con diversas formas de representación, y poder elegir aquella que corresponda a sus aptitudes, objetivos e intereses. Simultáneamente, señala que los individuos, al desarrollar sus capacidades específicas, contribuyen al bien común, pues "en la vida real los diferentes individuos representan su experiencia de diferentes maneras; y porque lo hacen, la cultura en general se enriquece" (Eisner, 1994, p. 123)

En esta misma línea, existen evidencias de investigaciones de índole neurológica y psicológica respecto a la relación estrecha que hay entre cognición y afectividad. Monserrat Moreno y Genoveva Sastre, profesoras del Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona, exponen, entre otros,

[...] los resultados de estudios realizados por el neurólogo R. Damasio, los cuales lo llevaron a la "conclusión de que existe una interacción profunda entre la razón y las emociones", a "[...] la creencia de que determinados aspectos del proceso de la emoción y del sentimiento son indispensables para la racionalidad" [...] Damasio, nos dicen Moreno y Sastre:

Basándose en sus trabajos desarrolla una teoría que refleja la complejidad de las interacciones entre cognición y emociones, según la cual no solamente cognición y emoción están recíprocamente implicadas en los procesos de pensamiento, sino que el cerebro y el cuerpo están también indisociablemente integrados mediante circuitos bioquímicos y neurales que se conectan mutuamente, de tal manera que todo lo que ocurre en el cuerpo tiene su repercusión en el cerebro y viceversa. (Palacios, 2006, p. 13)

Todavía cabe señalar el trabajo investigativo en este campo del epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget³⁵ (1896-1980) respecto a este tema. Si bien

³⁵ Jean Piaget se licenció y doctoró (1918) en biología en la Universidad de su ciudad natal. A partir de 1919 inició su trabajo en instituciones psicológicas de Zurich y París (donde colaboró con Alfred Binet) y

pertenece a la categoría de autores clásicos, su obra sigue siendo un punto de referencia importante en los estudios sobre el desarrollo social, cognitivo y afectivo del ser humano. Y es que para dar respuestas a las diversas cuestiones sobre educación, tanto “lo nuevo” como lo clásico se hacen indispensables para la estructuración de argumentos sólidos y significativos, y existen pocos referentes tan notables e influyentes en el campo epistemológico de la educación como Piaget; en el campo de la psicología su influencia es comparable a la de Freud. Piaget es principalmente conocido por su estudio de los estadios del desarrollo cognitivo, incluso se le ha criticado por dejar de lado lo relacionado a la afectividad y la cultura, sin embargo, desarrolló también los distintos estadios del desarrollo afectivo, siendo éstos últimos igual de importantes que los primeros. En la introducción de "Inteligencia y afectividad"³⁶ del epistemólogo suizo, se señala la afectividad como "el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa " (Piaget, 2005, p. 8)

Más aún, Piaget critica la postura de otros autores quienes ven en la afectividad y la inteligencia dos ámbitos separados, dos estructuras autorreferentes. “No sólo cree que sin una fuerte y adecuada presencia de los aspectos afectivos un ser humano no tendrá un desarrollo intelectual adecuado, sino que va incluso más allá y plantea [...] que en realidad lo cognitivo y lo afectivo son profundamente inseparables” (Íbid.) Hay que mencionar también que lo afectivo, en este sentido, no solamente se remite a lo sentimental de cada persona, sino que alude también a cosas más “intelectuales”, como el entusiasmo y los diversos intereses que manifiestan los seres humanos y, en el contexto escolar, los estudiantes.

comenzó a desarrollar su teoría sobre la naturaleza del conocimiento. Piaget concibe el desarrollo intelectual como el resultado de una interacción del niño con el medio, descartando la maduración biológica o la mera influencia ambiental como únicos condicionantes de dicho desarrollo. Su concepción armoniza en una teoría coherente el crecimiento neurobiológico y la influencia de la vida social y cultural con el desarrollo de la inteligencia, subrayando la interrelación entre tales fenómenos. Eludió así las simplificaciones y posturas extremas, apartándose tanto de las especulaciones de Sigmund Freud y el psicoanálisis, centradas en el desarrollo sexual del niño y en sus relaciones afectivas con los progenitores como factores claves en la formación de la personalidad, como del conductismo de John B. Watson o B. F. Skinner, para quienes las circunstancias ambientales y sociales tejían una red de condicionamientos y normas de conducta sobre la mente del niño, concebida como una «página en blanco».

³⁶ Piaget, Jean (2005) *Inteligencia y afectividad* / con prólogo de: Mario Carretero - la ed. la reimpr. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor

Entrando en materia, Piaget señala que hay que distinguir las funciones cognitivas (relacionadas tanto desde la percepción y las funciones sensorio-motrices, hasta la inteligencia abstracta), de las funciones afectivas, pero que en el comportamiento concreto del individuo son indisociables: "La afectividad cumpliría pues el rol de una fuente energética de la cual dependería el funcionamiento de la inteligencia, pero no sus estructuras, de la misma forma que el funcionamiento de un automóvil depende de la gasolina, que acciona el motor pero no modifica la estructura de la máquina" (Piaget, 2005, p. 22). Categoriza la *adaptación*, que incluye dos polos: la asimilación y la acomodación, ambas piezas fundamentales en la estructura de la inteligencia. "Todo comportamiento es una adaptación, y toda adaptación el restablecimiento del equilibrio entre el organismo y el medio" (Íbid., p.30) Esto quiere decir que sólo se actúa si se está, momentáneamente, en desequilibrio, y el comportamiento acaba cuando se satisface la necesidad; este retorno al equilibrio se caracteriza por un sentimiento de satisfacción. Esta noción de equilibrio tiene una significación fundamental, tanto desde lo afectivo como desde lo intelectual.

Volviendo a lo dicho en un comienzo, respecto a la adaptación, se especifica que el equilibrio se hace entre dos polos, la asimilación, que es relativa al organismo que mantiene su forma, y la acomodación, relativa a la situación exterior, según la cual el organismo se modifica (Piaget, 2005). La asimilación, bajo su aspecto afectivo, es el interés; en relación a lo cognitivo es la comprensión; la acomodación, bajo su aspecto afectivo, es el interés hacia el objeto en tanto representa algo nuevo, y desde su aspecto cognitivo es el ajuste de los esquemas de pensamiento a los fenómenos (Íbid.) A continuación, se presentan, brevemente, de la *a*) a la *f*), los distintos estadios del desarrollo afectivo.

a) Primer estadio: los dispositivos hereditarios. El primer estadio es el de los reflejos e instintos. Según Piaget, todo instinto supone necesariamente una técnica y una tendencia. Esta última tiene que ver con cosas como necesidades, instintos, deseos y necesidades. Se distinguen tres casos correspondientes al instinto: aquellos en los que se designa una tendencia precisa, comportamientos definidos, con estructuras sensorio-motrices hereditarias y órganos diferenciados, como el instinto nutritivo y sexual; luego aquellos en los que el término (instinto) pierde toda significación y designa una actividad o uno de sus aspectos como el juego o la curiosidad (Piaget, 2005); aquellos en los que se mantiene la ambigüedad: en los que la dominación de instinto es dada a constantes

afectivas, a necesidades o a sentimientos especializados, que quizás incluyen un elemento hereditario, pero también pueden explicarse desde el juego de las interacciones intra y extra individuales (Íbid.)

b) Segundo estadio: los afectos perceptivos. Las características de este estadio, desde el punto de vista cognitivo, se relacionan con las primeras adquisiciones en función de la experiencia. Aparecen coordinaciones no hereditarias; la diferenciación progresiva de las percepciones en función de los objetos y las situaciones. Desde lo afectivo, están los afectos perceptivos, que son sentimientos ligados a las percepciones tales como lo agradable, lo desagradable, el dolor o el placer, y así. Por otro lado, se da la diferenciación de las necesidades y de intereses, hasta la satisfacción de un cierto número de necesidades diferenciadas, que es igual a formas diversas de satisfacción o decepción.

Piaget destaca la tesis de Philippe Malrieu ("Las emociones y la personalidad del niño desde el nacimiento hasta los tres años") en cuanto sostiene que las adquisiciones de los tres primeros años de un ser humano no se deben solamente a la maduración sino sobre todo a una actividad también orientada por la afectividad. Respecto a la interacción dialéctica entre afectividad e inteligencia, puede señalarse que éstas se desarrollan y transforman solidariamente en función de la organización progresiva del comportamiento del sujeto, pero no una por la otra (Piaget, 2005)

c) Tercer estadio: Corresponde al estadio en el que la inteligencia sensoriomotora alcanza su pleno desarrollo, marcados por la aparición de actos de inteligencia propiamente dicha, correspondiéndose, desde lo afectivo, con nuevas formas de sentimientos. Se manifiestan, tanto en el plano afectivo como en el plano cognitivo, coordinaciones complejas. Desde el punto de vista cognitivo, aparece la diferenciación de medios y fines, y la coordinación de los medios hacia un fin previamente fijado (que es lo mismo que el principio de los actos inteligentes). Desde lo afectivo, aparecen nuevas diferenciaciones, pero aún en el plano intraindividual. Por un lado, coordinaciones de intereses, en el que ciertos objetos sin interés en sí mismos cobran un interés en relación con otros, que han sido previamente valorizados. Por otro, el comienzo de una jerarquía de valores. Asimismo, se da comienzo a la descentración: "la afectividad comienza a dirigirse hacia el otro, a medida que el otro se distingue del propio cuerpo" (Piaget, 2005, p. 48). Se encuentran, especialmente, los sentimientos ligados a la acción propia, a sus regulaciones, como también la aparición de un sistema de valores, caracterizando la

finalidad de las acciones. Es el valor que determinará las energías a emplear durante la acción, teniendo no solo la acción misma como procedencia sino también las acciones previas, el valor desempeñará posteriormente un papel considerable en el desarrollo de los sentimientos (Piaget, 2005).

Desde aquí, Piaget aborda su estudio a partir de un segundo período de desarrollo, denominado “período B”, que comienza alrededor de los 2 años de edad, con la aparición del lenguaje y la representación. Se distinguen tres estadios en este periodo que, desde el punto de vista cognitivo, se relaciona con la inteligencia verbal (socializada), y desde lo afectivo, el de los sentimientos interindividuales (sociales).

d) Cuarto estadio: Con la aparición de la función simbólica, se produce una transformación fundamental en la vida psicológica de los seres humanos, ya que gracias a ella es posible evocar una situación ausente por intermedio de un significante cualquiera (Piaget, 2005). La imagen mental, que es una representación interiorizada, y el lenguaje, constituyen numerosos significantes que permiten extender indefinidamente el ámbito de la inteligencia. En este estadio, ésta ya no está sometida a la relación con la configuración perceptiva, sino que puede referirse tanto al pasado como al futuro, a lo cercano como a lo lejano. Por otro lado, el lenguaje hace posible la socialización del pensamiento. En el plano afectivo, acontecen transformaciones paralelas. La representación y el lenguaje permiten a los sentimientos adquirir estabilidad; se prolongan más allá de la presencia de aquello que los suscita, volviéndose representativos y a socializarse como ocurre en la inteligencia. Se desarrollan, entonces, los sentimientos interindividuales, simultáneamente con la aparición de los sentimientos morales que constituirán progresivamente los sentimientos normativos y las escalas de valores.

e) Quinto estadio: este estadio comienza alrededor de los 7 u 8 años, extendiéndose hasta los 11 - 12, y corresponde al estadio de las operaciones propiamente dichas. Aquí, Piaget nuevamente esclarece cómo el desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con el desarrollo afectivo. Aparecen los sentimientos morales autónomos, como los de justicia y respeto mutuo, dándole a la afectividad una estructura más formal y consciente. En el ámbito de los sentimientos, se encuentran transformaciones análogas: "la permanencia que no tienen, sin duda, los sentimientos espontáneos primitivos, la encontraremos asegurada por los sentimientos sociales y, específicamente, por los sentimientos morales. Ya que son éstos los que, en la sociedad,

prevalecen para vivir en ella" (Hernández, 2017)³⁷, por ejemplo, la gratitud. En los estadios anteriores, éstos no tenían un valor estable, ahora se estabilizan gracias a la conservación de los valores y la obligación moral, considerando que se inicia con la autonomía. Así, otro aspecto importante en este estadio es la voluntad como instrumento de conservación de valores. Piaget se detiene a hacer un análisis respecto a diversas teorías filosóficas, sociológicas y psicológicas que tratan el tema, pero esclareciendo que en varios de ellas no hay una explicación de cómo surge y se desarrolla la voluntad, haciendo una analogía entre voluntad y descentración. "En definitiva, expresa, nos detenemos en esta fórmula: la voluntad es una regulación de segundo grado, una regulación de regulaciones, así como la operación en el plano intelectual es una acción sobre las acciones". (Íbid).

Después de los 7, 8 años de edad, ya es posible realizar evaluaciones morales personales, actos voluntarios, "sentimientos morales que, en ciertos casos, pueden entrar en conflicto con los de la moral heterónoma de obediencia. Esto sucede con el sentimiento de justicia, muy característico, que es el indicio de una nueva extensión del dominio de los sentimientos morales. Este sentimiento servirá de ocasión para conflictos muy significativos con el adulto" (Piaget, 2005, p.94). Cuando ya se tiene un concepto referente al bien y el mal, no es posible sostener ideas o valores con historias ilusorias. Por otro lado, los sentimientos se organizan en sistemas de valores relativamente fijos, "aparece, entonces, una nueva actitud: la reciprocidad moral, normativa, es decir ocasionando deberes. Se trata del respeto mutuo. El respeto mutuo interviene entre iguales y sólo aparece con la autonomía" (Hernández, 2017)

f) Sexto estadio: este, que es el último estadio, corresponde a las operaciones formales (desde el desarrollo intelectual). Comienza cerca de los 11 y 12 años y alcanza su nivel de equilibrio a los 14 - 15. Se observan, en primer lugar, la capacidad de razonamiento hipotético-deductivo, lo que da como consecuencia que las nuevas operaciones no solo implican la lógica de clases sino también la lógica de proposiciones (como la disyunción). Así, el contenido de razonamiento y su forma pueden disociarse. A las operaciones simples, se le agregan operaciones de segundo orden. "Es el signo de la posibilidad de reflexión, en sentido estricto, es decir del retorno del pensamiento sobre

³⁷ Hernández, Jeannet. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. Recuperado de: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html

sí mismo. Por último, las operaciones formales son combinatorias” (Piaget, 2005, p. 99-100).

Aquí, Piaget sitúa la inserción en la sociedad adulta, señalando que el pensamiento formal es el instrumento indispensable de la inserción del adolescente en ella. Se preocupa de diferenciar las características de la pubertad de la adolescencia, revistiéndola de tres aspectos esenciales: que el adolescente se siente un igual al adulto, o lo imita o lo contradice; que intenta insertarse en el trabajo que era, hasta entonces, solo patrimonio de los adultos. Dependiendo del caso, esta inserción será una inserción profesional, si no, proyectos a corto o largo plazo; y que tiende a reformar la sociedad que le rodea: "Vemos que dicha inserción exige tanto un instrumento afectivo (sentimientos morales, sociales, ideales) como un instrumento intelectual: la posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a las necesidades del momento” (Íbid.) Desde el onceavo o doceavo año las transformaciones cognitivas y afectivas se manifiestan a través del comportamiento. La adolescencia se caracteriza por la elaboración y asimilación de sistemas, teorías o doctrinas (Piaget, 2005). Desde el punto de vista afectivo, aparecen sentimientos que tienen ideales como objetivos, a través de los que se construirá la personalidad.

A partir del primer estadio hasta el sexto y último, se desarrollan la inteligencia tanto cognitiva como afectivamente, a la par:

A través del sistema de ajuste de fuerzas, constituido por los sentimientos-regulaciones, se le agrega el sistema de valores, la moral, definiendo la personalidad del joven, y la maduración de éste para poder asimilar y adaptarse a las futuras experiencias en su vida adulta, los esquemas estructurados serán removidos una y otra vez, pero será capaz de asimilarlos de una manera más consciente de su contexto. (Hernández, 2017)

Piaget, entonces, en lo relacionado a las formas abstractas de la inteligencia, considera que los factores afectivos siempre intervienen. Lo ejemplifica señalando que, cuando un alumno resuelve un problema de álgebra, o cuando un matemático descubre un teorema, primero tuvo lugar un interés, una necesidad, intrínseca o extrínseca, de hacerlo. A lo largo de su trabajo, pueden intervenir estados de placer, o decepción, aburrimiento, esfuerzo, etcétera. En los actos cotidianos de la vida práctica, señala, la

indisociación (de inteligencia y afectividad) es aún más evidente; en el caso de la percepción, sucede lo mismo, hay una selección perceptiva, sentimientos asociados, agradables o desagradables, sentimientos estéticos, etcétera.

2.3.3. PERCEPCIÓN Y COGNICIÓN

Respecto a la asociación percepción–cognición, Rudolf Arnheim³⁸ señala que la percepción *es* un hecho cognitivo, “recordándonos que la creación de imágenes en cualquier medio, visual, auditivo, verbal, etc., requiere de la invención y la imaginación. Entiende a la visión no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino [...] ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos’ (Arnheim, 1993, p. 30)”. (Palacios, p.6). En otras palabras, entiende los sentidos como la base sobre la que se edifica la vida cognitiva, y a las artes como los medios perfectos para enriquecer las experiencias sensitivas.

Los principios del pensamiento psicológico de Arnheim responden, en sus propias palabras, a la teoría de la Gestalt: "La palabra Gestalt, nombre común que en alemán quiere decir "forma", se viene aplicando desde los comienzos de este siglo a un cuerpo de principios científicos que en lo esencial se dedujeron de experimentos sobre la percepción sensorial" (Arnheim, 2006, p. 19). Gran parte de la experimentación de los teóricos de la Gestalt estaba orientada a demostrar que el aspecto de cualquier elemento depende de su lugar y función dentro de un esquema global. Esta visión *gestáltica* de las cosas dio lugar a una aprehensión creadora de la realidad; inventiva, aguda, imaginativa y bella: "Se hizo patente que las cualidades que dignifican al pensador y al artista caracterizan todas las actuaciones del espíritu. Los psicólogos empezaron a observar también que ese hecho no era ninguna coincidencia: que unos mismos principios rigen las diversas capacidades mentales, porque la mente funciona siempre como un todo. Todo percibir es también pensar, todo razonamiento es también intuición, toda observación es también invención" (íbid.)

³⁸ Rudolf Arnheim (1904 — 2007) fue un psicólogo y filósofo alemán, profesor de la Universidad de Harvard y de Michigan. Influido por la psicología de la Gestalt y por la hermenéutica, realizó importantes contribuciones para la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos. Ha publicado libros sobre la psicología del arte, la percepción de las imágenes y el estudio de la forma. Probablemente su libro más conocido sea *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*.

Arnheim hace un análisis histórico sobre la percepción y la forma en que ha sido desestimada por diversas filosofías idealistas y racionalistas. En pocas palabras, el arte se desdeña porque se basa en la percepción y la percepción no incluye el pensamiento. Se le atribuye a la experiencia sensorial, así, un carácter engañoso, siendo la razón aquella que debía corregir a los sentidos. En el segundo capítulo de *Arte y Percepción visual*, se señala la imposibilidad de la inteligencia sin percepción: percepción y pensamiento actúan recíprocamente, al ser, a la vez, causa y efecto de una acción continua: la actividad perceptiva (Arnheim, 2006). Un estímulo impresiona a través de la retina en una imagen más pequeña del objeto; y es el aparato cognoscitivo el que altera esa imagen y la conceptualiza. Según Arnheim, la sensibilidad ante el medio es la que otorga la inteligencia a los individuos: "Nuestra retina refleja un estímulo visual, tras ello, el percipiente a través de su aparato cognoscitivo, formaliza esa impresión en una idea-concepto que tenemos del mismo, (percepto) generalmente, previamente adquirida. Como decíamos, ese estímulo inmediato es indirectamente (inconscientemente) formalizado en un percepto. Ese procedimiento generalizador simplifica ese estímulo y nos facilita (como a veces nos confunde) desenvolvemos en el medio" (Íbid.) Un estímulo visual sobre un objeto desconocido llama notablemente más la atención que aquel que representa algo conocido o asimilado. Esta retroalimentación continua entre estímulo e intelecto facilitaría la vida cotidiana.

El lenguaje, la capacidad de expresarse por medio de la palabra, si bien es un recurso lógicamente necesario y válido en sí mismo, no es capaz de expresar una serie de elementos que la visualidad sí. Las motivaciones de Arnheim para trabajar el pensamiento visual, precisamente, recaen en que el ser humano está permanentemente inundado en el universo del lenguaje, utilizándolo exhaustivamente para interactuar y relacionarse con el mundo. Así, en "El pensamiento visual" (1986), propone que el mundo puede ser aprehendido también a través de los sentidos, específicamente desde la visión. El lenguaje sirve para nombrar aquello que ya ha sido escuchado, visto o pensado, pero tenerlo como única herramienta puede paralizar mentalmente en la resolución de problemas mediante la creación intuitiva.

A modo de conclusión de este apartado, y haciendo las conexiones con los principales conceptos examinados, es necesario recalcar que la educación no debe enfocarse meramente en la formación de individuos que sean capaces de desenvolverse en el sector productivo de la sociedad, sino que debe preocuparse de guiar y configurar personas capaces y activas para la vida tanto en materia intelectual como emocionalmente. Debe potenciar las experiencias sensoriales, la subjetividad; “El arte, entendido desde una dimensión pedagógica, es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos mentales y espirituales.” (Mora y Osses, 2012)

La forma en que se ha estructurado –y que se estructura aún– la educación es un resultado claro del pensamiento racional técnico. Las emociones, lo valórico, lo perceptual, lo imaginativo y lo afectivo se relegan a un segundo plano. Estas aristas no tienen que ver solamente con el hecho de *poder decir* lo que se piensa y lo que se siente, sino con el espacio que tanto profesores como estudiantes necesitan para trabajar su subjetividad y creatividad, al mismo tiempo que se van conociendo a sí mismos, a sus pares, y a la cultura y al sistema en el que se desenvuelven. Dicho lo anterior, lo que se busca es la integración de las artes en tanto son una fuente de desarrollo personal, en el que la vinculación de lo subjetivo con lo cognitivo trabaja en favor de la adquisición de aprendizajes significativos, de aquello que les hace sentido porque es parte de su propia experiencia y percepción. La integración de las artes en tanto potencia el aprendizaje subjetivo vinculado con las relaciones interpersonales, con aquello que es más cercano y les hace dar cuenta de su identidad, de sus gustos, de sus influencias y de lo que les inspira. No de forma autocomplaciente, ni a modo de desahogo casual y cronometrado al estilo de una sesión de psicoterapia, sino como parte permanente de su formación como ser humano, a la par de las otras disciplinas, ni más arriba ni más abajo que los otros tipos de conocimiento.

2.4. LA IMPORTANCIA DE LAS ARTES; ARTE Y ADOLESCENCIA

Llegados a este punto, en el que ya se ha posicionado y defendido el carácter cognoscitivo (innegable y esencial) del arte, es necesario fundamentar la necesidad de

impulsar la vía creativa en los adolescentes, en concordancia con lo anteriormente expuesto, en tanto las experiencias artísticas significan una fuente rica de expresión, elemento crucial en una etapa tan compleja y trascendental.

Pues bien, la adolescencia se compone por tres fases que, si bien no hay un consenso absoluto respecto a las edades correspondientes y, de hecho, es un período que se ha prolongado por el adelanto de la pubertad y el retraso de la madurez psicosocial, se dividen en, primero, la adolescencia temprana, que va desde los 10 a los 13–14 años; la adolescencia media, de los 14–15 a los 16–17 años, y la adolescencia tardía, que abarca desde los 17–18 años en adelante (Gaete, 2015). Esta investigación conlleva, simultáneamente, la creación de un taller extracurricular para jóvenes de 4° año medio, cuyo rango etario fluctúa entre los 16 y 19 años (dependiendo de los casos, es variable) es decir, está dirigido a jóvenes que se encuentran entre la etapa de la adolescencia media y la tardía, lo que hace necesaria la contextualización y adecuación de elementos conceptuales y didácticos, para asegurar no solo el éxito desde la concreción de actividades u objetivos, sino la significatividad para su vida cotidiana y a largo plazo.

Dicho lo anterior, durante las distintas fases de la adolescencia se experimentan una serie de cambios importantes a nivel psicológico, cognitivo, social, sexual y moral; en ella se experimentan y forjan las competencias sociales y emocionales. Estos cambios son rápidos y sustanciales, ya que llevan a las personas a hacerse tanto biológica, como social y psicológicamente maduras. Las tareas del desarrollo de este período son la búsqueda y consolidación de la identidad y el logro de la autonomía (ibíd.). Como lo que incumbe a esta investigación son, entonces, aquellos adolescentes que están entre la fase media y la tardía, no es necesario describir a cabalidad la adolescencia temprana, mas sí mencionar lo relevante, como que el desarrollo psicológico de esta etapa se caracteriza por la existencia de egocentrismo, rasgo normal de niños y adolescentes que va disminuyendo progresivamente hasta lograr un punto de vista sociocéntrico; que en lo cognitivo comienza el surgimiento del pensamiento abstracto o formal; que se produce un incremento de las expectativas académicas; que las amistades cumplen un rol fundamental como fuente de bienestar, y que respecto del desarrollo moral se avanza hacia un nivel convencional, en el que importan no solo las consecuencias hacia sí mismos, si no que se preocupan también por satisfacer las diferentes expectativas sociales. La adolescencia media, por su parte, se caracteriza centralmente por ser “un período de distanciamiento afectivo de la familia y el acercamiento al grupo de pares”

(Gaete, 2015, p. 440); el involucramiento con los pares alcanza su punto máximo, lo que conlleva una reorientación en sus relaciones interpersonales. Ahora, en cuanto al desarrollo psicológico, aumenta el sentido de individualidad, y persiste una tendencia a la impulsividad y al egocentrismo; en el aspecto cognitivo, hay un incremento de las habilidades de pensamiento abstracto, razonamiento y de la creatividad; y en lo sexual, aumenta la aceptación del propio cuerpo (en la etapa de la adolescencia temprana surgen los cuestionamientos, inseguridades y comparaciones respecto del cuerpo). Por otro lado, las expectativas académicas aumentan significativamente, ya que es aquí donde la familia y la escuela esperan que los jóvenes se preparen para el futuro académico y laboral.

La adolescencia tardía es la última etapa hacia el logro de la propia identidad y la autonomía de los y las jóvenes. La autoimagen que tienen depende de sí mismas y no de lo que piensen o digan los demás (sus pares); tienen intereses más estables y conciencia de los límites personales; se establece firmemente el pensamiento abstracto y, “Si las experiencias educativas han sido adecuadas, se alcanza el pensamiento hipotético-deductivo propio del adulto” (ibíd.) Asimismo, aumenta la habilidad de predecir consecuencias, la capacidad de resolver problemas, la aceptación de los cambios corporales, y desarrollan la habilidad de planificación futura. Como también frecuentemente se inician las relaciones sexuales. Pero, si no se han completado las tareas anteriores, relacionadas a las etapas tempranas y media, es posible desarrollar problemas conforme aumenta el sentido de independencia y las diversas responsabilidades asociadas a la adultez, provocando trastornos emocionales. Finalmente, el desarrollo no termina cuando acaba la adolescencia, sino que se mantiene a lo largo de toda la vida, “por lo que si bien los cambios futuros pueden no ser tan rápidos y tumultuosos, los adultos jóvenes se verán enfrentados a otras tareas del desarrollo tales como la adquisición de la capacidad para establecer relaciones íntimas estables, cuyo logro dependerá en gran parte de la resolución saludable del proceso adolescente” (Íbid.)

En este sentido, el arte, “entendido desde una dimensión pedagógica, es una actividad de desarrollo subjetivo del conocimiento y las potencialidades humanas; esta subjetivación es la forma en que el individuo asume el conocimiento como propio, que lo hace ser reflexivo y le permite actuar sobre sus estados físicos mentales y espirituales” (Mora-Muñoz y Osses, 2012, p. 324). Este sentido de subjetivación entendida desde el sentido que le ha dado Foucault a las tecnologías del yo (Íbid.), como aquellas que permiten a los adolescentes, en este caso, un cierto número de operaciones sobre sus

pensamientos, su cuerpo, su alma o cualquier otra forma de ser. En otras palabras, las artes se vuelven una herramienta poderosa para mediar las diferentes dificultades y desafíos que se presentan durante las fases de la adolescencia, potenciando el lado sensible, imaginativo, sensorial, experimental y crítico de seres humanos que se encuentran en una etapa de sus vidas, por cierto irreplicable, donde absorben información y la asimilan, desechan o reelaboran en función de su propia identidad.

“El concepto de expresión en las artes visuales se relaciona directamente con la transmisión de ideas, pensamientos y emociones a terceros, por medio de trabajos de propuestas visuales y trabajos artísticos” (Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila, 2014, p. 197), es decir, las artes visuales, tanto en el contexto escolar como fuera de él, brindan una oportunidad extraordinaria a las adolescentes de sacar afuera lo que pueda estar abrumándoles, desde las presiones familiares en relación a lo académico, hasta las diversas dificultades e inseguridades, a veces tortuosas, respecto del desarrollo sexual en sus distintas etapas; como también aquello que es positivo para ellas, sus motivaciones, experimentaciones respecto a la estética, la relación sana con sus cuerpos, el respeto y la colaboración con sus pares, el afianzamiento de sus relaciones y la oportunidad de mostrar abiertamente sus emociones y acostumbrarse a ello, facilitando la resolución de problemas.

Como ya se ha dicho, las artes son una fuente de desarrollo cognitivo, pero también se hace cargo de la subjetividad, posibilitando el logro de los nunca bien ponderados aprendizajes significativos. Ya que, para conseguirlos, las estudiantes deben ser capaces de subjetivar los contenidos, de hacerlos propios: “apropiarse del conocimiento es un acto subjetivo. El arte es una forma de conocimiento que estimula el desarrollo de estas habilidades encauzando las necesidades psicológicas afectivas e intuitivas de los estudiantes en la construcción de su identidad” (Mora-Muñoz y Osses, 2012, p. 325).

Por otro lado, el hecho de experimentar y producir diversos objetos visuales en los que, ya se ha dicho, se vuelcan los pensamientos y sentimientos de las adolescentes, les permite analizar y reflexionar respecto de sus propias creaciones, resultando también en la conciencia de lo que ocurre en su interior. Asimismo, el manejo de materiales y procedimientos permite trabajar habilidades psicomotrices al servicio de su creatividad y expresividad. Cuando se trabajan las competencias artísticas, se están estimulando las

facultades imaginativas y simbólicas, como también la conciencia de la cultura. Quienes participan de la percepción artística deben aprender

...a descodificar, a «leer», los diversos vehículos simbólicos presentes en la cultura; los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo «escribir con» las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales. (Gardner, 1990, p. 30)

Asimismo, trabajar la conciencia y el pensamiento visual, junto con la creación artística, se hace indispensable en un mundo donde llueven las imágenes, en una sociedad que está anegada de información visual muchas veces con intenciones netamente publicitarias y, por ende, mercantiles y engañosas; un mundo que avanza rápidamente en tecnología, provocando inevitablemente el distanciamiento de las habilidades manuales; una sociedad que constantemente olvida la historia, que relega las diversas responsabilidades culturales a las autoridades, que asimila el arte como se asimila el museo: desde la observación. Se hace necesaria la participación; ver en la historia del arte la posibilidad de interactuar con las diversas culturas y los diversos tiempos históricos, lo que permite al mismo tiempo la elaboración de opiniones personales al respecto; ver, por ejemplo, en las máquinas fotográficas o de video, una herramienta de conservación de momentos y sensaciones, al mismo tiempo que un lienzo donde se pueden interponer diversas imágenes y texturas, para socializarlas o bien analizarlas individualmente, no simplemente como objetos que permiten alcanzar una cierta popularidad en el mundo virtual. Es necesario que el encantamiento con el arte pase por su trascendencia en términos socioafectivos, cognitivos y estéticos del mundo real, cotidiano y cercano, para así re-conectar con aquello que es importante e innato, y que el mundo técnico-industrial-capitalista ha conseguido se asimilen como cosas enigmáticas o lejanas. Las artes como herramientas de autoconciencia, ruptura, pensamiento crítico y emancipación.

El mero contacto con obras maestras no es suficiente. Demasiadas personas visitan museos y coleccionan libros de láminas sin por ello acceder al arte. Se ha dejado adormecer nuestra capacidad innata de entender con los ojos,

y hay que volver a despertarla. La mejor manera de lograrlo estaría en el manejo de lápices, pinceles, escoplos y quizá cámaras fotográficas.

(Arnheim, 2006, p.16)

3. PEDAGOGÍA

Habiendo analizado, previamente, tanto el aspecto literario como el artístico visual de esta investigación, se hace necesaria la bajada al aspecto pedagógico, a las propuestas teóricas que sostienen tanto el carácter transdisciplinario de la investigación, como la metodología relativa a la labor docente, que toma forma en la propuesta didáctica que le sucede. Son dos las teorías principales que enmarcan este eje. Por un lado, la transdisciplinariedad –desde tres enfoques–, y por el otro, la teoría de las Inteligencias Múltiples. La primera sostiene la propuesta en términos de la integración de los saberes, de la no-fragmentación y la comprensión del mundo complejo; y la segunda en tanto provee nuevas bases para la comprensión del proceso de aprendizaje.

3.1. TEORÍAS

3.1.1. TRANSDISCIPLINARIEDAD

Para introducir al término *transdisciplinariedad* y a sus distintas transformaciones a lo largo del tiempo, es necesario mencionar los tres períodos que le corresponden. Pero, primeramente, habría que mencionar que la transdisciplina es concebida como una posición gnoseológica³⁹, esto quiere decir que se relaciona intrínsecamente con el conocimiento mismo; lo asimila (al conocimiento humano) más allá de lo netamente científico, técnico y racionalista, oponiéndose así al paradigma cartesiano, basado en la razón y que separa el conocimiento del sujeto que lo produce. La crítica hacia este paradigma se basa en que el mundo se presenta perfectamente ordenado y por ello se puede conocer si se analiza por partes, “esto hace que desde la base del edificio de la ciencia construido con esta experiencia, se encuentre la mono disciplina, o mejor dicho las disciplinas separadas, cada una con sus métodos y que de ésta forma se promueve un 'diálogo de sordos’” (Edgar Morin Multiversidad, s.f.).

Existen, simultáneamente a la transdisciplina, los trabajos multidisciplinarios e interdisciplinarios, conceptos probablemente más conocidos a nivel general. Se diferencia

³⁹ Etimológicamente, la palabra gnoseología se conforma de la palabra griega “gnosis” (γνῶσις), que significa “conocimiento o facultad de conocer”, y “logos” (λόγος), que expresa “doctrina, teoría, razonamiento o discurso”.

de la multidisciplinariedad, por un lado, porque esta última junta varias disciplinas y cada una proyecta su visión específica sobre un campo determinado. Es decir, un objeto de estudio es abordado desde diversas disciplinas, y durante este proceso cada una sostiene sus conceptos y metodologías. Se puede decir que involucra una mínima interacción entre disciplinas. Se diferencia también de la interdisciplinariedad ya que ella transfiere los métodos de una disciplina a otra, propiciando, eso sí, considerables interacciones entre disciplinas, buscando la convergencia de metodologías en base a una percepción holística. El objetivo de la transdisciplina, en cambio, no es el dominio de muchas disciplinas (ni transferir métodos de un lado a otro) sino que atravesar y trascenderlas, proponiendo una nueva forma de enfrentarse al conocimiento. Involucra el nivel más alto de interacciones entre diversos campos disciplinarios, metodológica y conceptualmente, permitiendo la emergencia de nuevas disciplinas.

A continuación, se presenta una tabla que ilustra las relaciones entre los tres enfoques. La sección de los "resultados" son referencias a investigaciones colaborativas y a "esfuerzos escritos en libros sobre manejo de pesquerías, manejo forestal, o manejo de cuencas, involucrando biólogos, antropólogos, oceanógrafos y economistas, entre otros". (Multi-, Inter-, o Trans- Disciplina. ¿De qué estamos hablando?, s.f.)

Tipos de relaciones entre disciplinas	Perspectivas disciplinarias	Metodologías basadas en la disciplina	Resultados
Multidisciplinario	Perspectivas separadas	Metodologías de investigación y reporte separados	Capítulos separados entre Biología, Economía y Antropología, en el libro
Interdisciplinario	Mezclado, pero perspectivas identificables	Metodología de investigación y reporte coordinado	Capítulos separados o comunes en el libro, con disciplinas identificables

Transdisciplinario	Perspectiva única común	Metodología de investigación y reporte Común	Capítulos Comunes que tienden a ser más temáticos y menos identificables en términos de disciplinas
---------------------------	----------------------------	--	---

Figura 2 Multi-, Inter-, o Trans- Disciplina. ¿De qué estamos hablando?, (s.f.)

Como se puede ver, lo transdisciplinario aboga por un conocimiento común, en la perspectiva y metodología; "La transdisciplina no elimina a las disciplinas, lo que elimina es esa verdad que dice que el conocimiento disciplinario es totalizador, cambia el enfoque disciplinario por uno que lo atraviesa" (Edgar Morin Multiversidad, s.f.). Así, "para los autores, se adecua muy bien a la teoría general de sistemas, en donde la parte y el todo tienen una reciprocidad innegable" (Sarquís y Buganza, 2009, p. 43).

Pues bien, en lo relativo a los períodos de transformación del término *transdisciplina*, el primero se sitúa alrededor de la década de 1970, cuando el concepto estaba fundamentalmente orientado a describir lo que hoy en día se conoce por *interdisciplinariedad*, con los aportes sobre enseñanza y aprendizaje de Jean Piaget y Erich Jantsch⁴⁰. De acuerdo con Jantsch, las innovaciones en la planificación para la sociedad en general debían incluir una profunda reorganización de los sistemas de educación en dirección a uno de educación-innovación, ya que el enfoque clásico secuencial de un solo modo para la resolución de problemas no tiene sentido en la actualidad. Sin embargo, la implementación de la transdisciplinariedad no se ha cursado como Jantsch propuso, con la escuela como agente principal, sino que las investigaciones de este tipo habitualmente se encuentran en mano de instituciones intermedias, sobre todo relacionado con cosas muy específicas acerca de la resolución de problemas de la sociedad, casi siempre a nivel local y muy pocas veces a escala global. En parte, porque la academia ha puesto una fuerte resistencia contra las transformaciones transdisciplinares, y porque Jantsch en su propuesta no le da un rol importante a la

⁴⁰ Erich Jantsch fue un astrofísico, ingeniero, educador, autor, consultor y futurista estadounidense nacido en Austria, principalmente conocido por su trabajo en el movimiento de diseño de sistemas sociales en Europa en la década de 1970.

sociedad civil (Serna, 2016, p. 219).

Durante el segundo período, a fines de la década de los 80, se propone la mirada *entre, a través y más allá* de las disciplinas. En 1994, específicamente, se sitúa la síntesis intelectual del concepto (Carrizo, 2013), debido al Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad que se llevó a cabo en Portugal del 2 al 7 de noviembre ese mismo año. En él, se llega a la elaboración de un documento llamado “Manifiesto de la Transdisciplinariedad” (1996) del físico Basarab Nicolescu (cofundador, junto con René Berger, del Grupo de Estudio de la Transdisciplinariedad de la UNESCO). El tercer momento sería en los albores del siglo XXI, en el que se entiende la transdisciplinariedad como una investigación orientada más allá de lo disciplinario, como una práctica participativa y procesual, con campos donde el desarrollo social, técnico y económico interactúa con componentes de valores y cultura.

Ahora bien, los siguientes apartados presentan, de forma resumida, los principales conceptos transdisciplinarios que son de particular interés para esta investigación, a partir de Basarab Nicolescu, Edgar Morin y Paulo Freire respectivamente.

3.1.2 TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE BASARAB NICOLESCU

A) NIVELES DE REALIDAD

A partir del trabajo investigativo de Basarab Nicolescu⁴¹, se puede desprender que el desafío de la transdisciplinariedad arranca desde la física, precisamente por sus intensas investigaciones en el campo de la física de partículas. Según él, las dos verdaderas revoluciones del siglo XX fueron, en primer lugar, la revolución cuántica (derivada del trabajo del año 1900 de Max Planck) y, en segundo lugar, la revolución informática. El mayor impacto de la revolución cuántica, en este contexto, tiene que ver con la capacidad de poner en duda el dogma filosófico contemporáneo de la existencia de un solo *nivel de realidad*. Para Nicolescu, la grandeza y la decadencia del cientificismo (la idea de considerar a la ciencia por encima de todo, herencia del positivismo) derivan de su

⁴¹ Basarab Nicolescu (Ploiești, 5 de marzo 1942) es un físico rumano. Es fundador y presidente del Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios (CIRET: Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires), organización sin fines de lucro que cuenta con 163 miembros de 26 países.

obsesión por la idea dual de la ley y el orden. Por eso conceptualiza la transdisciplina a partir de tres elementos interconectados: niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad.

Por “realidad” se entiende aquello que se resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas; y nivel de realidad a un conjunto de sistemas que permanece invariable cuando se le aplica una serie de leyes generales (Nicolescu, p. 23). Por ejemplo, las entidades cuánticas son entidades cuánticas en tanto están subordinadas a las leyes cuánticas, que son leyes que aplican de manera específica para el mundo microfísico (Osorio, 2012). Es decir, un nivel de realidad se decide a partir de leyes, y cuando estas leyes y conceptos fundamentales que se aplican a ese nivel específico se rompen, es cuando se pasa de un nivel de realidad a otro. Ahora bien,

Ningún nivel de realidad constituye un lugar privilegiado desde el cual uno es capaz de comprender a todos los otros niveles de realidad. Un nivel de realidad es lo que es porque todos los demás existen al mismo tiempo. Este principio de la relatividad es lo que origina una nueva perspectiva en la religión, la política, el arte, la educación y la vida social y es cuando nuestra perspectiva del mundo cambia. (Osorio, p. 287)

Volviendo a la idea del impacto de la revolución cuántica, siete décadas después del nacimiento de la mecánica cuántica, se aclaró la naturaleza de un nuevo tipo de causalidad. Aparecía un nuevo concepto: el *Principio de no-separabilidad*. En el mundo macrofísico, el del pensamiento clásico de la física, si dos objetos interactúan en un momento dado y luego se alejan, estos interactúan, naturalmente, cada vez menos. En el mundo cuántico, las cosas suceden de otra manera: las entidades cuánticas continúan interactuando en cualquier distancia. Se hablaría de una *Causalidad global* que concierne al sistema de todas las entidades físicas en su conjunto. Esto contraría las leyes macrofísicas, sí, pero hace sentido cuando se compara con una colectividad. Una familia, empresa o nación, por ejemplo, siempre es más que la simple suma de sus partes (Nicolescu, 1996), siendo posible sostener que siempre hay un factor de interacción en las colectividades humanas, a pesar de las características individuales. El Todo se relaciona con las partes, y las partes con el Todo.

Este principio de no-separabilidad cuántica mencionado anteriormente, no pone en duda la objetividad científica, sino una de sus formas: la objetividad clásica fundada sobre la creencia de la ausencia de toda conexión no-local; “La existencia de correlaciones no-locales amplía el campo de la verdad, de la Realidad. La no-separabilidad cuántica dice que, en este mundo, por lo menos a cierta escala, existe una coherencia, una unidad, leyes que aseguran la evolución del conjunto de los sistemas naturales” (ibíd., p. 22).

B) LÓGICA DEL TERCERO INCLUIDO

La lógica del tercero incluido es una lógica de la complejidad que busca incorporar al “tercero excluido” característico de la lógica clásica, en un nivel de realidad incluyente en el que puedan coexistir los contradictorios. Así, la contradicción que se presenta entre dos hechos en un nivel de realidad determinado, por ejemplo, una discusión entre dos puntos de vista aparentemente irreconciliables, puede ser resuelto en un segundo nivel de realidad próximo del primero, a partir de un “tercero”, un mediador, en este caso, que traslade el conflicto a otro contexto, a otro nivel de realidad donde puedan convivir ambos puntos de vista.

C) COMPLEJIDAD

En la visión clásica del mundo, la articulación de las disciplinas se consideraba de forma piramidal, teniendo como base a la física. Pues bien, la complejidad viene a aniquilar esa pirámide. Actualmente, existe una “realidad multi-esquizofrénica compleja” (ibíd., p. 31) que reemplaza la realidad unidimensional del pensamiento clásico, y esta complejidad se muestra en todas las ciencias exactas o humanas:

El desarrollo de la complejidad es particularmente impactante en las artes. Por una coincidencia interesante, el arte abstracto aparece al mismo tiempo que la mecánica cuántica. Luego, un desarrollo cada vez más caótico parece presidir unas investigaciones cada vez más formales. Con algunas excepciones notables, el sentido se desvanece en beneficio de la forma. El rostro humano, tan bello en el arte del Renacimiento, se descompone cada vez más hasta su desaparición total en el absurdo y la fealdad. Un arte nuevo -el arte electrónico- surge para reemplazar de manera gradual la obra estética por el acto estético. En el arte, como en cualquier otra parte, un palo siempre tiene dos extremos (ibíd.).

D) CONOCIMIENTO

En lo que se refiere al conocimiento, la transdisciplinariedad, a partir de lo señalado en el Manifiesto (1996), propone las siguientes tres características:

a) Apertura: a lo desconocido, lo inesperado y lo imprevisible. (...) “la apertura de la transdisciplinariedad implica, por su propia naturaleza, el rechazo de cualquier dogma, de cualquier ideología, de cualquier sistema cerrado de pensamiento. La cultura transdisciplinaria es la cultura del cuestionamiento perpetuo que acepta las respuestas como temporales”. (Nicolescu, 1996, p. 88)

b) Rigor: en cuanto al método de investigación. “el rigor de la transdisciplinariedad es una profundización del rigor científico, en la medida en que tiene en cuenta no sólo las cosas sino también los seres y su relación con otros seres y con las cosas” (ibíd.)

c) Tolerancia: en cuanto a la actitud y al espíritu de aceptar, respetar y aprovechar opiniones diferentes a las que se poseen individualmente.

3.1.3. TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE EDGAR MORIN

El filósofo y sociólogo Edgar Morin⁴² propone fundar una metodología que aborde la cuestión humana y del conocimiento, a partir de la interconexión de los postulados metodológicos de Nicolescu (niveles de realidad, lógica del tercero incluido y la complejidad). Con el surgimiento de la revolución biogenética, Morin estudia el pensamiento de tres teorías: la Cibernética, la Teoría de la Información y la Teoría de Sistemas de Von Bertalanffy. En 1977, propone la epistemología de la complejidad o pensamiento complejo, diseñando un enfoque transdisciplinario. Detrás del término *complejidad* no hay una herencia filosófica o epistemológica relevante anterior a Morin, pero sí una carga semántica relacionada con confusión o algo difícil de entender o explicar. Sin embargo, el término "complejo", en este contexto, no quiere decir otra cosa que una comprensión del mundo como entidad donde todo está entrelazado. No conduce a la eliminación de la simplicidad, sino que integra todos los elementos que puedan aportar a la claridad y precisión en el conocimiento, rechazando el reduccionismo y la

⁴² Edgar Morin (París, 8 de julio de 1921) es un filósofo y sociólogo francés. Es uno de los pensadores más emblemáticos e importantes del siglo XX y XXI. Es considerado como la figura más destacada del pensamiento complejo.

unidimensionalidad que deviene en simplificaciones, en un pensamiento simplificador: "el modo de pensar complejo no pretende reeditar la ambición del pensamiento simple de controlar y dominar lo real, sino que trata de dialogar, de negociar con lo real" (Solis, s.f., p. 1)

Morin, en "Introducción al pensamiento complejo" (Morin, s.f.) disipa dos dudas o ilusiones que alejan a los espíritus del problema del pensamiento complejo (Solis, s.f.), en primer lugar, lo relativo a que la complejidad no conduce a la eliminación de la simplicidad, y en segundo lugar, esclarece que no se debe confundir complejidad con *completud*, es decir, que no pretende lograr un conocimiento "completo", absoluto: "En este sentido, se formula uno de los axiomas de la complejidad: la imposibilidad, incluso teórica, de una omnisciencia. Esto implica la afirmación de un principio de incompletud y de incertidumbre." (ibíd.). Es decir, hay una tensión entre el saber no segmentado ni reduccionista, y la constatación de lo incompleto de todo conocimiento. Morin no aísla un objeto de estudio de su contexto o de su devenir, considerando las verdades antagonistas unas de otras como complementarias, sin dejar de ser antagonistas, aceptando la tensión de la incertidumbre y la ambigüedad. Y no es que se reduzca a la incertidumbre, sino que asimila la incertidumbre en el seno de sistemas bien organizados.

En relación con lo expuesto en un comienzo de este eje, respecto del pensamiento cartesiano, paradigma intrínseco de occidente (basado en los principios de disyunción, reducción y abstracción), Morin identifica sus consecuencias en una "inteligencia ciega", ya que desarticula al sujeto pensante de la cosa extensa, y con ello a la filosofía y la ciencia, al postular como principio de verdad las ideas "claras y distintas", es decir, el pensamiento disyuntor mismo (ibíd.). Se asume que con este paradigma se produjeron avances significativos tanto en lo científico como filosófico, pero sus consecuencias negativas se comienzan a revelar en el siglo XX: "El conocimiento disyuntor ha aislado entre sí a los tres grandes campos del conocimiento científico: la Física, la Biología y las ciencias del hombre. Luego, para subsanar esta disyunción, produjo simplificaciones: de lo biológico a lo físico y de lo humano a lo biológico" (Solis, s.f., p.3), lo que resulta en una hiperespecialización del conocimiento, fragmentando el tejido complejo que subyace de la realidad. Lo que se buscaba con este conocimiento científico clásico y simplificador era descubrir las leyes de una máquina perfecta, del universo sometido a un orden

perfecto, fundando su operacionalidad sobre la medida y el cálculo. Este pensamiento, por ende, no da lugar a la convergencia entre lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*), más bien da cabida a un conocimiento que no está hecho para ser reflexivo sobre sí mismo, sino para ser procesado y asimilado, y

“Para ser manejado por potencias anónimas, empezando por los jefes de Estado –y, agregaríamos, por los técnicos al servicio del Estado y de las entidades supranacionales. La paradoja es que los sabios que producen los conocimientos no tienen control intelectual ni del sentido ni de la naturaleza de ellos, ni de las consecuencias de sus descubrimientos. Peor aún: ignoran la masiva ignorancia generada por esta ceguera” (ibíd.).

La complejidad es, entonces, un paradigma, un modelo de conocimiento. Al respecto, Morin señala que hay tres principios que pueden ayudar a pensar este paradigma que es la complejidad. En primer lugar, está lo que él denomina *principio dialógico*, "que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas." (Morin, s.f., p. 67), que ya se ha mencionado anteriormente. El segundo principio es el de *recursividad organizacional*, que es aquel en el que los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello:

Esta idea es también válida sociológicamente. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce. Si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no seríamos individuos humanos. Dicho de otro modo, los individuos producen la sociedad que produce a los individuos. Somos, a la vez, productos y productores. La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo autoconstitutivo, auto-organizador, y autoproducido. (ibíd)

Y el tercero es el *principio hologramático*, "por el cual el todo está en las partes y las partes están en el todo; ejemplos de ellos son los fractales, cuyas partes más pequeñas se reproducen en las más grandes; o las células, cuya información genética explica, a otra escala, el cuerpo entero; o la familia, que es una forma social de organización semejante a la comunidad (Martín de Marcos, 2007, p. 30). Ahora bien, la transdisciplinariedad y el

pensamiento complejo conforman un binomio, imprescindible para trabajar en los tiempos contemporáneos. Son tres los principios lógicos que le corresponden:

1. Distinción: incorporarse al universo de lo disciplinario, de los corpus teóricos y métodos, de cada saber, de cada disciplina, de cada cuerpo normativo teórico, distinguir cada campo de saber.
2. Asociación: se pasa al nivel interdisciplinario, al diálogo, a la conjunción de saberes de una manera fértil, y dialógica.
3. Implicación: ingresar al universo transdisciplinario, la posibilidad de conjugar la disciplinariedad, interdisciplinariedad y lo que hay más allá de lo disciplinario.

El pensamiento de Morin sostiene que todavía se está en un nivel prehistórico con respecto al espíritu humano, y que solo a partir de la complejidad se puede civilizar el conocimiento. Entiende el conocimiento como un multiproceso, que es a la vez biológico, cultural, social, cerebral, lógico, espiritual, social e histórico, contrariando la epistemología tradicional que supone el conocimiento sólo a partir de lo netamente científico.

3.1.4. TRANSDISCIPLINARIEDAD DESDE PAULO FREIRE

En la década de 1950, Paulo Freire comenzó a trabajar en una pedagogía específica a través de la vinculación entre sus estudios, las experiencias vividas, el trabajo, la pedagogía y la política. Así, es posible dividir su pensamiento en dos fases: el Paulo Freire de los años 60, autor de la “Pedagogía del Oprimido”, que es probablemente el más célebre; y el Paulo Freire "ciudadano del mundo" de la década de 1980. En esta segunda fase dialoga con educadores, sociólogos, filósofos e intelectuales de todo el mundo, lo que le da la faceta de un Paulo Freire internacional y transdisciplinario (Serna, p. 215). Su pensamiento no se limita a la teoría de la educación, porque también incide en áreas como la social y las ciencias empírico-analíticas. Esa transdisciplinariedad en su obra está vinculada a otra dimensión: la globalidad.

“La pedagogía de Freire se puede considerar como un desafío a la economía y a los modelos de desarrollo impulsados por la tecnología basada en el conocimiento científico disciplinar” (Serna, p. 220). Parte de la premisa de que para describir un mundo que está estructurado por la opresión y la dominación, es necesaria una visión no-dualista,

una que vincule la acción, la ética y la racionalidad en pos de una democratización global. Algo que, para Freire, no se puede hacer desde la visión disciplinar propiamente tal, porque esa misma parcialidad de la educación es la que sostiene al conocimiento en temáticas independientes y aisladas, haciendo que se obvie la complejidad de los problemas que aquejan a la sociedad actual y el valor positivo del enfoque transdisciplinar para solucionarlos.

Freire entiende la alfabetización no solamente en términos de la lectura de palabras, sino que ve en ella la posibilidad de "leer del mundo", de esclarecer las relaciones que las distintas disciplinas desarrollan en él. Esta necesidad de *leer el mundo* es esencial porque la capacidad de interpretar y darle significado (en otras palabras, comprenderlo) es fundamental para situarse en él. Es decir, la conciencia crítica de los seres humanos (proveniente del conocimiento) viene a ser el contenido primario para incidir en el mundo. Esta comprensión va más allá de la memorización de contenidos, se basa principalmente en las relaciones con las personas y el mundo; en otras palabras, es una *lectura colectiva*. Esta lectura colectiva no es un fin en sí mismo, sino el primer paso para incentivar el uso de conocimientos y habilidades creativas de los seres humanos para que sean capaces de actuar y situarse. "El punto es conocer al mundo de forma transdisciplinar para obrar conscientemente". (ibíd.)

Esta visión de Paulo Freire es de especial interés para esta investigación en cuanto a partir de ella

Es posible identificar un enfoque transdisciplinar, cuando sostiene que los educadores necesitan desarrollar políticas y didácticas que combinen el legado modernista de la justicia social, la igualdad, la libertad y los derechos, con las preocupaciones modernas tardías de diferencia, pluralidad, poder, discurso, identidad y desarrollo, como elementos de un posmodernismo democrático. (Serna, p. 216)

Asimismo, en cuanto entiende que el sistema educativo no está estructurado a partir de sí mismo, sino a partir de las interacciones que posee con el resto de los sistemas y con quienes lo conforman. A lo largo de su trabajo como pedagogo en Brasil, en conjunto con la "Teología de la Liberación" de Leonardo Boff, Freire fue proponiendo y cambiando la forma de concebir y trabajar la pedagogía. Ambas teorías influyeron en el desarrollo de metodologías de investigación basadas en amplios rangos de participación de actores sociales, pertenecientes a diferentes sistemas de conocimiento y,

posteriormente, evolucionaron incorporando incluso temas ambientales y ecológicos. Esta interacción de diversas apreciaciones sobre el “desarrollo” de las naciones, se utiliza para investigar demandas que direccionen el conocimiento para la resolución de problemas que aquejan a la sociedad en su conjunto, con toda su complejidad y aristas. En otras palabras, la investigación transdisciplinar, con su enfoque educativo basado en la concientización, acción y reflexión, se ocupa de las demandas de conocimiento para la resolución de problemas en situaciones sociales complejas con respecto al bien común, considerando todas sus partes y actores sociales.

3.1.5. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La idea de que la educación enfrenta diferentes crisis y obstáculos no es nueva ni sorprendente, sino más bien obvia y repetitiva. Pareciera ser que, a pesar del conocimiento general que se tiene sobre las crisis del proceso de aprendizaje en las escuelas chilenas, no se hace un esfuerzo sustancial para hacerle frente. Precisamente, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner⁴³ se presenta como una respuesta a las problemáticas más “populares” del sistema educacional, como el conocimiento frágil e inestable de las estudiantes, que tiende a olvidarse conforme pasa el tiempo, y el pensamiento aletargado y poco crítico que sí les permite responder un test, pero no dar soluciones prácticas y viables a los problemas que se les presentan en la vida cotidiana. Un enfoque educativo que provoca preguntas e incentiva múltiples ópticas que desarrollan la mente de las estudiantes, para que sean capaces de aplicar conocimiento a situaciones nuevas y contextos desconocidos.

En primer lugar, la inteligencia, para la Real Academia Española, significa, en su primera, segunda, tercera, cuarta y quinta acepción correspondientemente: "1. f. Capacidad de entender o comprender; 2. f. Capacidad de resolver problemas; 3. f. Conocimiento, comprensión, acto de entender; 4. f. Sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión; 5. f. Habilidad, destreza y experiencia" (Real Academia Española [RAE], 2019). Y, en general, "la historia de la investigación de la inteligencia está marcada para [sic] la cantidad de definiciones que existe, muchas de ellas

⁴³ Howard Gardner (1943—) es un psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard, conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples. Por esta teoría y por sus implicaciones en la mejora global de la educación, le fue concedido el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales en 2011.

antagónicas y contradictorias" (El Fortín del Estrecho, 2014). Son variados los estudiosos que señalan que las explicaciones en torno al concepto de inteligencia se pueden entender desde tres perspectivas⁴⁴. Por un lado, la perspectiva biológica, que supone que la inteligencia es la capacidad que surge de la complejidad neuronal; capacidad interpretada como el poder de adaptación al medio. Por otro, la perspectiva psicológica, en la que la inteligencia es concebida como una capacidad cognoscitiva superior, como la capacidad de aprender. Y el planteamiento operativo, que describe la inteligencia como el conjunto de conductas observables y evaluables a través de tests (ibíd.).

Pues bien, es en 1979 cuando Howard Gardner, a pedido de la fundación filantrópica Bernard Van Leer⁴⁵, se embarca en una investigación sobre el potencial humano. A partir de los resultados de estas investigaciones, formuló una teoría de la inteligencia que supuso un cambio sustancial en torno a la idea y concepción que se tenía de ella hasta entonces. Para trabajarla, consideró dos corrientes muy influyentes en el pensamiento "tradicional". Por una parte, la teoría de Jean Piaget respecto del pensamiento humano y su intento de alcanzar el ideal del pensamiento científico; y, por otra, la idea predominante sobre la inteligencia, ligada a la habilidad de lo "medible": tests, pruebas y habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas. Dicho brevemente, esta teoría rechaza la idea estándar de que sólo existe un tipo de inteligencia que, a su vez, deviene en una visión unidimensional acerca de la forma de evaluarla o medirla, sin considerar la diversidad existente en las mentes de cada estudiante. Esclarece que para cada tipo de inteligencia, el cerebro posee distintos mecanismos y operaciones que son identificables. Entiende que cada una de las inteligencias es neurológicamente autónoma y relativamente independiente de las otras, pero cuando se aplica a un campo o disciplina, trabajan en paralelo; considera que todo ser humano posee una combinación de los tipos de inteligencia, con diferentes grados de desarrollo; que cada una de estas inteligencias se desarrolla en cada persona de forma distinta; que no existe una sola forma de "ser inteligente", ni siquiera dentro de cada tipo de inteligencia, y que no todas las personas tienen los mismos intereses ni aprenden homogéneamente.

⁴⁴ González Gómez, C. et al. (2007) Quadern de suport per a l'aprenentatge autònom de l'alumnat. Recuperado de:

https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4174/1/N%C3%BAm.92_Quadern%20suport%20aprent.pdf

⁴⁵ Fundación privada que procura desarrollar y compartir conocimientos sobre lo que funciona en el ámbito del desarrollo de la primera infancia. Brindan ayuda económica y conocimientos a gobiernos, a la sociedad civil y al mundo empresarial con el objetivo de que prueben servicios eficaces para los niños pequeños y sus familias y posteriormente amplíen su escala.

La mente tiene formas variadas de representaciones de la realidad, que pueden entenderse como *módulos mentales*, y Gardner pretendía encontrar en estos módulos la base neuroanatómica de sus diferentes tipos de inteligencia, que serían propuestos como núcleo de su teoría (Germandé, s.f.). Sus estudios partieron en la observación de niños considerados como talentosos y de adultos que habían sufrido algún tipo de accidente cerebral, perdiendo alguna capacidad cognitiva. Pudo evidenciar que ciertos sujetos mostraban aptitudes específicas muy deterioradas, pero otras que se habían mantenido intactas, y estas capacidades variaban de un individuo a otro. Asimismo, otro elemento esencial fueron sus observaciones antropológicas respecto a diversas culturas, evidenciando las diferentes maneras que existen para solucionar un mismo problema. Además de considerar las ciencias biológicas y los avances respecto del conocimiento del sistema nervioso central. Como resultado de estas observaciones, el profesor Gardner dedujo que la actividad cognitiva es un conjunto de capacidades cognitivas independientes y no una única capacidad, "y describe la inteligencia como un potencial psicobiológico para resolver problemas o crear nuevos productos que tienen valor en su contexto cultural" (ibíd.). Ahora, para que las inteligencias propuestas como tales, que se especifican en el siguiente apartado, se sostuvieran teórica y prácticamente, Gardner consideraba una serie de criterios que debían cumplir, tales como la justificación evolutiva dentro de un individuo, junto con una naturaleza definible de ejecución experta (ibíd.); una historia evolutiva y credibilidad evolutiva; apoyo de test de psicología experimental; respaldo de la investigación psicométrica⁴⁶ y mostrar susceptibilidad para codificarse en un sistema simbólico que permita transformarla y procesarla previo a emitir una respuesta concreta.

Así, Gardner, en el año 1983, identificó siete tipos de inteligencias, añadiendo posteriormente una octava; él las explica como talentos o aptitudes, y se pueden definir de la siguiente manera:

a) *Inteligencia corporal cenestésica*. Las habilidades corporales y motrices requeridas para manejar ciertas herramientas y/o para expresar ciertos sentimientos e ideas son característicos y esenciales en el desarrollo de todas las culturas. Esta

⁴⁶ La psicometría es la disciplina que se encarga del conjunto de métodos, técnicas y teorías implicadas en medir y cuantificar las variables psicológicas del psiquismo humano. Una prueba o evaluación psicométrica mide las características psicológicas de una persona; pueden medir características, como rasgos de la personalidad, capacidades cognitivas, estilos de comportamiento y más.

inteligencia constituye la capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas y emociones, para realizar actividades, aprender y resolver problemas. Quienes la poseen se caracterizan por su fuerza, flexibilidad, coordinación óculo-manual, equilibrio y rapidez. Se les puede relacionar naturalmente a deportistas y bailarines.

b) *Inteligencia intrapersonal*. Se relaciona intrínsecamente a la habilidad de un sujeto para comprenderse a sí mismo; las fuerzas, debilidades, estados de ánimo y/o deseos personales. Son personas capaces de acceder fácilmente a sus emociones y sentimientos permitiéndoles reflexionar al respecto. Se ubica en los lóbulos frontales del cerebro.

c) *Inteligencia interpersonal*. Asociada a la habilidad para comprender los estados de ánimo, intereses, motivaciones, historias personales, intenciones, sentimientos de otros. Quienes poseen primordialmente esta inteligencia son aquellas personas sociables, que les gusta conversar, aprender en grupo y trabajar en comunidad. La investigación cerebral sugiere que los lóbulos frontales tienen un rol esencial en esta inteligencia.

d) *Inteligencia lingüística-verbal*. Característica de aquellas personas con la habilidad para usar las palabras eficazmente, de forma oral o escrita, así como la gestualidad. Es una inteligencia muy reconocida y trabajada en el ámbito educacional a nivel mundial. Utiliza ambos hemisferios del cerebro, pero se ubica principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo ("área de Broca").

e) *Inteligencia lógico-matemática*. Esta supone, aún, el principal concepto de inteligencia en el mundo. Se sitúa en el hemisferio izquierdo e incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, leer, comprender y producir símbolos matemáticos. Por lo tanto, implica la habilidad de utilizar los números y sus combinaciones de forma eficaz, analizar problemas lógicos e investigar científicamente, al relacionarse con el razonamiento inductivo y deductivo.

f) *Inteligencia musical*. Relacionada a la espectacular habilidad de relacionarse con el lenguaje musical, de sentir el ritmo, la entonación y la melodía, de valorar, interpretar, transformar y componer musicalmente. Se ubica, neurológicamente, en el hemisferio derecho, en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal.

g) *Inteligencia espacial*. Aquí destaca la habilidad para sentir la forma, el espacio,

el color, la línea, la forma; la capacidad de dibujar en dimensiones, y comprender y manipular las configuraciones del espacio amplio y también del limitado. Encuentra su lugar neurológico en el hemisferio derecho del cerebro.

Luego, Gardner, en su libro “La inteligencia reformulada” (1999), considera otras dos inteligencias: la naturalista y la existencial:

h) *Inteligencia naturalista*. Asociada a la habilidad para reconocer y clasificar plantas, minerales y animales. Gardner la incluye al tratarse de una de las inteligencias que ha permitido la supervivencia del ser humano, y de cualquier otra especie, y que ha redundado en la evolución. Se le asocia a personas que disfrutan del aire libre, de los animales y del gusto por categorizar plantas y objetos del medio ambiente.

i) *Inteligencia existencial*⁴⁷: Relacionada a la tendencia humana de pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia; muy cercana a las preguntas del *¿por qué?*



Figura 3 "La teoría de las Inteligencias Múltiples", Aida Blanes Villatoro

Finalmente, habría que mencionar que esta teoría es extraordinariamente

⁴⁷ “Gardner no ha afirmado que es una inteligencia verdadera, porque satisface casi todos los criterios menos el de la evidencia que hay unas ciertas partes del cerebro que tienen que ver con las cuestiones filosóficas de la existencia” (Blanes, A., s.f.)

pertinente y vital en esta investigación, ya que propone la integración de distintas formas de aprendizaje, estímulos y técnicas, sosteniendo pedagógica y cognitivamente la integración en las escuelas de elementos tales como la música, el arte visual, la corporalidad, la poesía y la naturaleza. Además, por conectarse con la urgencia transdisciplinaria de la pedagogía: entender la educación como un fenómeno complejo, multirreferencial e interconectado.

3.2. EN TORNO A LA DIDÁCTICA

Habiendo ahondado en las teorías pedagógicas que sustentan la propuesta investigativa desde su dimensión cognitiva y gnoseológica, en estrecha relación con los procesos de aprendizaje, es coherente, llegados a este punto, hacer alcances didácticos respecto a las disciplinas principales tratadas, de forma tal que se formule una idea sobre en qué consiste cada una. Pero, en primer lugar, habría que esclarecer qué se entiende por didáctica, y la forma más pertinente sería haciendo una comparación entre los conceptos más sustanciales y conocidos relacionados al quehacer pedagógico, a saber, *educación*, *pedagogía*, *enseñanza* y *didáctica*.

Educación, en un sentido amplio, es el proceso por el que se facilitan conocimientos, habilidades, valores y creencias; esto considerando al ser humano como un ser que está en continuo crecimiento y que, por cada etapa en la que se encuentra, necesita desarrollar diversas consciencias. El proceso educativo es, esencialmente, social, y lleva implícita una determinada visión del ser humano (Lucio, 1989). La *pedagogía*, por su parte, es la ciencia que estudia la metodología y las técnicas aplicadas en enseñanza y educación:

Existe un saber implícito, no tematizado, en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural, y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se hace explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito, se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “cornos”, sus “por qué”, sus “hacia dónde”). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia — o mejor, del saber pedagógico como saber científico— significa

adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo; en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. (ibíd. pp. 36-37)

Luego, *enseñanza* implica un aspecto específico de la práctica educativa: "la enseñanza como práctica social específica supone, por un lado, la institucionalización del quehacer educativo y, por el otro, su sistematización y organización alrededor de procesos intencionales de enseñanza/aprendizaje" (ibíd.). Ahora bien, la *didáctica* es el saber que tematiza el proceso de instrucción, orientando sus estrategias, métodos, eficiencia y más. En suma, es una ciencia y un arte que aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje brindando *estrategias educativas* que facilitan el aprendizaje; "La didáctica es entonces a la enseñanza lo que la pedagogía a la educación. Se trata de dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales (una más global también, otra más específica). Si la enseñanza es un momento específico, importante aunque no único, del proceso educativo, la didáctica será también un componente importante (aunque tampoco único) de la pedagogía" (ibíd.). En concreto, es una disciplina científico-pedagógica que estudia los procesos y elementos que implican la enseñanza y el aprendizaje, desarrollando y estableciendo técnicas y métodos de enseñanza para cada campo del saber.

3.3.1. DESDE LA LITERATURA

La didáctica de la literatura, como área de reflexión, se formó desde finales de los años sesenta, esencialmente porque durante esta época se hizo evidente que el modelo de enseñanza literaria arrastrado desde el siglo XIX se había vuelto inadecuado para la sociedad de masas⁴⁸ configurada en los países occidentales postindustriales (Colomer, s.f.): "La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la

⁴⁸ El concepto de *masa* implica la idea de uniformidad, que toda la población comparta ideas, gustos, tradiciones y vivencias, valores que les son impuestos a veces de modo institucionalizado, especialmente a través de los establecimientos escolares, y otras, solapadamente por los medios masivos de comunicación, lo que se acrecienta con el proceso de globalización. En el siglo XX, la Escuela de Frankfurt desarrolló un enfoque crítico de la sociedad de masas, entendiéndola como una la sociedad de individuos alienados mantenidos unidos por la cultura industrial que servía a los intereses del capitalismo.

cultura a través de la construcción del imaginario colectivo" (ibíd.). Es decir, los modelos de enseñanza literaria se condicen con el momento histórico en que se practican, a la función y al valor que cada sociedad le atribuye a la literatura. Ahora bien, según Teresa Colomer (s.f.), los grandes ciclos de la evolución de la enseñanza literaria se pueden esquematizar en los siguientes ciclos:

Por un lado, un ciclo caracterizado por *el aprendizaje del discurso oral y escrito*, modelo vigente desde finales de la Edad Media hasta, sorprendentemente, el siglo XIX. En él no se enseñaba la literatura propiamente tal, ya que ésta era concebida como una actividad de elocución y preparación profesional futura, encarnando el sermón eclesiástico o el discurso político, entre otros. La literatura era, entonces, un elemento que proporcionaba también valores morales, la retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, "mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba, tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto" (ibíd.)

Luego, en el siglo XIX, la autora posiciona un ciclo didáctico en torno a *la posesión del patrimonio histórico*, ya que se atribuyó una nueva función a la enseñanza literaria al encaminarla hacia la creación de una conciencia nacional, a partir de la convergencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales. Colomer señala que este modelo didáctico, que levantaba la historiografía literaria, permaneció muy estable, ya que el estudio escolar de manuales de historia con fragmentos y ejercicios explicativos constituyó la práctica de enseñanza literaria al menos hasta la década de los setenta.

La autora explica, asimismo, que durante la década de los sesenta la escuela tuvo que enfrentarse al fracaso de su modelo de enseñanza cultural y lingüística, relevando *la capacidad de interpretar el texto*, determinado por los siguientes elementos:

1) Las sociedades postindustriales y su nueva organización, "con una fuerte explosión demográfica y una progresiva necesidad de ampliar el período de escolarización de todos los ciudadanos" (ibíd.); la extensión de la educación secundaria mostró una gran dificultad al sostener un modelo de enseñanza que había sido concebido para sectores minoritarios de la población.

2) El desarrollo de una sociedad significativamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales, al modificar tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo:

La multiplicación de las obras literarias en la nueva sociedad de consumo, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias artísticas hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes, para toda la población. La literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato (ibíd.).

Esto provocó que se adoptara una visión funcional de la lectura, dándole fin a la enseñanza literaria como eje configurativo de los aprendizajes.

3) El fracaso de la escuela como institución de progreso social, al evidenciar un bajo dominio de la lengua escrita en jóvenes que habían sido escolarizados. La enseñanza literaria era, entonces, insuficiente, y la literatura dejó de asimilarse como equivalente a cultura "en una sociedad donde la selección de las élites pasaba a manos de la ciencia y de la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaba un poderoso canal en el desarrollo de los mass-media⁴⁹" (ibíd.). De esta manera, las áreas humanistas y artísticas se relegaron al plano de los hobbies y el ocio.

4) Los cambios teóricos producidos en las disciplinas de referencia (Colomer, s.f.). A partir de nuevas premisas teóricas, la enseñanza tradicional fue cuestionada en torno a su disposición de enseñar la historia de la literatura, para poner, en vez, la necesidad de formar lectores competentes, sustituyendo la idea de una información a transmitir (referencias y juicios sobre obras literarias) por la de una competencia a desarrollar. Esto implicaba, naturalmente, "la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector-aprendiz, mientras que el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más

⁴⁹ En este sentido, mass-media hace referencia a los medios masivos de comunicación. *Mass-media* es un anglicismo que significa *comunicación de masas*, es decir, la transmisión de un mensaje de un emisor único, de manera simultánea, para un perfil de audiencia que generalmente es de gran tamaño, heterogéneo y anónimo. Por lo anterior, el concepto de mass-media se refiere a un instrumento de comunicación de una sola vía, como la prensa, la radio o la televisión.

apropiado para revelar la *literariedad* de las obras y la *función poética del lenguaje*" (ibíd.).

Este modelo de formación *interpretativa*, que se le atribuye a este ciclo, supone el referente esencial de los cambios actuales en la didáctica literaria. Señala Colomer (s.f.), que algunos de sus elementos, como la formación de la competencia o el acceso al texto, siguen siendo el eje principal de la didáctica literaria actual.

Pero, asimismo, menciona líneas de renovación didáctica señalando que, bajo nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza "un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo" (ibíd.), y el punto de partida está ahora situado en las necesidades formativas de las alumnas todas, en la elección de contenidos teóricos que sean útiles para un proyecto educativo determinado y no en la divulgación de teorías literarias características del saber académico. A lo largo de su planteamiento, la autora sitúa a la lingüística como el ente que provocó que la atención educativa se situara en la expresión de los alumnos, como la colocación del texto en el centro de la enseñanza. Así, en los años ochenta, el desplazamiento teórico hacia el lector y el desarrollo de disciplinas psicopedagógicas condujeron a relevar los procesos de comprensión y la construcción del pensamiento cultural.

Se sustituye el término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria*, provocando un cambio de perspectiva en la enseñanza, que se basa en el aprendizaje de las estudiantes. Este cambio se justifica por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los seres humanos (en sus palabras, de los "ciudadanos"), como forma de construcción cultural de los individuos, caracterizado por la diversidad del corpus literario y la multiplicidad de prácticas educativas pertinentes y utilizables.

Los objetivos de la educación literaria en la etapa obligatoria se han definido distintivamente, pudiendo hallarse sistematizaciones muy variadas, desde las dirigidas a fines programáticos como las oficiales (curriculares) de los planes de estudio, "a las más teóricas que hacen derivar los objetivos de la formación literaria de sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos" (ibíd.).

Desde esta investigación, se asume que la enseñanza de la literatura debe abarcar otros campos del saber y, especialmente, el de las artes plásticas y visuales, al compartir elementos constitutivos y al significar, didácticamente, la asimilación del lenguaje literario desde la creación artística.

3.3.2. DESDE LAS ARTES VISUALES

Respecto a las Artes Visuales, existen diversas maneras de generar conocimiento a partir de su enseñanza y aprendizaje. Esta divergencia se relaciona con los diversos modelos de enseñanza que existen y el modo en que éstos se desenvuelven se determina por los enfoques de enseñanza que estos mismos asumen, enfoques que constituyen la manera específica de entender y estimular su aprendizaje desde sus diversas tradiciones y métodos. Para Raquimán y Zamorano (2017), los puntos de vista sobre la educación artística en las últimas décadas han adquirido una mayor densidad discursiva, "al tomar en cuenta el pensamiento filosófico emergente, las concepciones inter, intra y transculturales, como también al exponer problemáticas contingentes que son parte de un potencial imaginario colectivo situado en la educación, tanto en primaria como en secundaria" (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 440).

Los autores ejemplifican la cita anterior señalando que la condición humana y la experiencia, que tienden a transformarse con el tiempo, han determinado nuevas interrogantes respecto de las inquietudes que pueden darse en el campo educativo. Y estos enfoques han permitido cuestionar el concepto de *conocimiento totalizante* heredado de la modernidad, provocando un cambio que se da, especialmente, a partir del momento en que lo cualitativo abre el campo de posibilidad para fenómenos más heterogéneos, repercutiendo directamente en la producción artística (Raquimán y Zamorano, 2017). Asimismo, señalan que resulta indispensable introducirse en el significado expansivo de los conceptos críticos que pueden ser abordados desde la enseñanza de las artes visuales, considerándolos contenidos de base compleja y con desafíos tanto expresivos como analíticos:

Por este motivo, se ha evidenciado la necesidad de levantar líneas de pensamiento en cuanto a la acción docente, los procesos cognitivos implicados que se enlacen con la experiencia de las Artes Visuales, ya sea en cuanto a su sentido, sus significados implícitos o explícitos, o bien en sus relaciones inter y transdisciplinares. (ibíd., p. 441)

Ahora bien, los autores proponen la agrupación de seis enfoques de enseñanza de las Artes Visuales en un cuadro que se adjunta a continuación:

Tabla 1 Enfoques de enseñanza de las Artes Visuales, Raquimán y Zamorano, 2017

Enfoques reconstruidos a partir de modelos de enseñanza de las Artes Visuales	Modelos de enseñanza de las Artes Visuales
1. Taller maestro aprendiz	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo del Taller del artista (Marín, 1997) - Taller del artista (Belver, 2011) - El arte como saber (Agirre, 2005)
2. Arte en la academia	<ul style="list-style-type: none"> - El sistema de la academia de Bellas Artes (Marín, 1997) - Las escuelas institucionalizadas de artistas (Belver, 2011) - Las academias de arte (Belver, 2011) - Academias de Bellas Artes (Efland et al., 2003)
3. Arte y diseño	<ul style="list-style-type: none"> - La experimentación Bauhasiana (Marín, 1997) - Resolución creativa de problemas (Eisner, 2004) - Las escuelas modernas (Modelo Alemán y Ruso) (Belver, 2011) - Educación artística como preparación para el mundo laboral (Eisner, 2004)
4. Expresión y creación personal	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de genio y capacidad creadora (Marín, 1997) - Expresión personal creativa (Eisner, 2004) - El arte como expresión (Agirre, 2005)
5. Desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales	<ul style="list-style-type: none"> - Las artes y el desarrollo cognitivo (Eisner, 2004) - La integración de las artes en el currículum (Eisner, 2004) - Enseñanza del arte basada en las disciplinas (Eisner, 2004)

	- La reconstrucción disciplinar de la educación artística (Agirre, 2005)
6. Educación artística y cultura posmoderna	- Cultura visual (Eisner, 2004) - La educación artística posmoderna (Belver, 2011) - El arte como sistema cultural (Agirre, 2005) - El arte como experiencias estéticas contingentes (Agirre, 2005)

Pues bien, el primer enfoque, el de *taller maestro-aprendiz*, se determina por las condiciones culturales producidas a partir de la conciencia autoral de las obras. Específicamente, a partir del Renacimiento y los estilos que se desarrollaron durante la época moderna. Aquí, la transmisión de conocimientos se realiza por medio de la imitación y la repetición de esquemas predeterminados en la producción artística. En el aprendizaje escolar, el o la docente guía el proceso de aprendizaje aplicando habilidades técnicas del oficio artístico, "intentando obtener aquello que cumple con una expectativa normada por una tradición artística externa al estudiante, y que valida la ejecución del trabajo artístico mediante la obtención de ciertos estándares" (ibíd.).

El enfoque *arte en la academia*, por su parte y como ya lo avecina su nombre, considera las convenciones de la institucionalidad o academia artística con base en el contexto europeo, específicamente ligado a la Academia de Bellas Artes, en la que la representación artística sigue una línea canónica. Considera estrategias de enseñanza guiadas para la adquisición de conocimientos disciplinares que han sido validados por la norma, coherente con un paradigma de racionalidad instrumental. En las escuelas, este enfoque se aplica programando sistemáticamente los conocimientos artísticos, y se espera que la obra visual ejecutada evidencie un resultado preestablecido, dejando de lado la necesidad expresiva personal de quien crea, y supone una supervisión constante de la docente encargada.

El modelo *arte y diseño* se enfoca en la relación entre la producción artística y las aplicaciones del diseño "como disciplina independiente que enfatiza la solución de

problemas dados en el ámbito visual y funcional" (ibíd.) y nace en el contexto post revolución industrial, ya que concibe el arte desde la mirada de la producción en serie. Este enfoque de arte y diseño potencia el sentido de la imagen a partir del estudio de su forma, línea, textura y color, con un énfasis en la funcionalidad de los objetos y la claridad comunicativa de lo que se proyecta. Su manifestación más célebre es la Bauhaus⁵⁰, que combina e integra las Bellas Artes y el diseño aplicado principalmente a la industria. En el ámbito escolar, la estrategia de enseñanza es la solución de problemas concretos considerando el carácter estructural, económico, ergonómico y estético de las producciones artísticas. La profesora encargada debe plantear un problema o concepto estimulante en la producción de un proceso artístico y/o visual, y los estudiantes desarrollan intentos de resolución.

El enfoque 4, *expresión y creación personal*, se relaciona directamente con la noción de creatividad, concepto pensado como una forma individualizada de generar imágenes con diferentes sentidos (Raquimán y Zamorano, 2017). Algo que caracteriza este enfoque, es la reflexión en torno a la expresión personal, dejando de lado la norma y las directrices de formación tradicional de las artes. Aquí encuentran lugar las vanguardias artísticas. Pedagógicamente hablando, exige que las estudiantes se conecten con su sensibilidad "constituyendo experiencias estéticas capaces de estimular y generar nuevos procesos creativos personales, donde el docente solamente cumpla una función de acompañante de las diferentes soluciones visuales que el estudiante va generando a partir de sus intereses y motivaciones" (ibíd., p. 449).

El quinto enfoque, relacionado al *desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales*, "considera [...] la relación entre las Artes Visuales y el desarrollo de formas específicas de pensamiento por una parte, por otra los vínculos entre la disciplina artística y otras áreas de conocimiento" (ibíd.). Las ideas referenciales de este modelo encuentran su lugar en Elliot Eisner y releva el desarrollo cognitivo en relación a las artes. En lo relativo a las implicancias educacionales, los autores señalan el problema del sesgo educacional sobre que las artes no implican algo más allá de la expresión de sentimientos como fundamentación. Asimismo, este enfoque integra las artes visuales a otras materias,

⁵⁰ La Staatliche Bauhaus ('Casa de la Construcción Estatal'), o simplemente Bauhaus, fue la escuela de arquitectura, diseño, artesanía y arte fundada en 1919 por Walter Gropius en Weimar (Alemania) y cerrada por las autoridades prusianas en manos del Partido Nazi.



organizado en función de cuatro acciones concretas: "En primer lugar, la comprensión de un periodo histórico concreto o una cultura determinada, tomando en cuenta su producción cultural y artística. En segundo término, los estudiantes identifican las similitudes y diferencias entre las distintas formas de expresión artística visual. En tercer lugar, la exploración e identificación de una idea fundamental que se investiga a partir de obras de arte, considerando temas de diversa naturaleza. Por último, la resolución de ciertos desafíos específicos para que los estudiantes puedan abordar diferentes disciplinas, incluyendo las artes" (ibíd.).

Por último, el sexto enfoque, *educación artística posmoderna*, se desarrolla, naturalmente, a partir de la reconsideración del relato Moderno. La estrategia de enseñanza de este modelo presenta una complejidad particular, pues cuestiona las tradiciones, enfoques, categorías, temáticas y concepciones epistemológicas heredadas de la modernidad. "En términos didácticos, la aplicación de este enfoque puede darse en la medida en que los docentes promuevan una exploración de las implicancias interpretativas y productivas que se den en el trabajo de aula de sus estudiantes" (ibíd.).

Ahora, cabe señalar que la propuesta didáctica derivada de esta investigación, se aleja completamente de los dos primeros enfoques didácticos y se alinea estrechamente con el cuarto y el quinto, esto es, con la *expresión y creación personal* y con el *desarrollo disciplinar y cognitivo de las artes visuales*.

4. CULTURA

Este último eje se presenta como un vínculo entre los demás, al mismo tiempo que acentúa la perspectiva de la educación como un fenómeno complejo y multirreferencial, sosteniendo asimismo la crítica de la investigación, al permitir entrever el impacto positivo que significaría un cambio curricular en las escuelas en términos culturales. Mientras que el eje pedagógico se encarga de darle forma a la propuesta de lectura de la unión interpretativa entre la literatura y las artes visuales desde una dimensión cognitiva, en estrecha relación con los procesos de aprendizaje, el enfoque de este eje se encuentra en la relación dialéctica entre escuela, sociedad, política y cultura.

Entretanto, antes de examinar esta relación dialéctica, se hace necesario especificar, concisamente, qué se entiende por *ethos cultural*, concepto presente en el título de este trabajo investigativo y explicado en el siguiente apartado.

4.1. ETHOS CULTURAL

Pues bien, en primer lugar, el concepto *ethos* encuentra sus orígenes en la retórica y la filosofía griega, específicamente a partir de La Retórica⁵¹ de Aristóteles (Montero, 2012). Aquí, el *ethos* remite, por una parte, a los rasgos que proyecta un orador en su discurso y, por otra, a su moral, a sus valores y virtudes; es la raíz de los términos ética y etología. Pero,

“la noción de *ethos* no se agota en su aspecto enunciativo o argumentativo. Esa categoría comporta también, ya desde la tradición aristotélica pero, sobre todo, en sus acepciones sociológicas y teórico-políticas, una dimensión fuertemente actitudinal, valorativa o motivacional, que remite ya sea a las cualidades morales del orador, ya sea a las disposiciones, valores, creencias, modos de ser y/o inclinaciones que generan conductas, prácticas y acciones.” (ibíd., p. 225).

⁵¹ La Retórica o *Ars Rhetorica* es un antiguo tratado griego sobre el arte de la persuasión, escrito en el siglo IV a. C. por Aristóteles y consta de tres libros: el primero ofrece una visión general, presentando los cometidos de la retórica y una definición de la misma; el segundo trata en detalle las tres formas de persuasión en las que un orador debería confiar: los basados en la credibilidad (*ethos*), en las emociones y en la psicología de los oyentes (*pathos*), y en los patrones de razonamiento (*logos*); el tercero introduce los elementos del estilo (selección léxica, metáfora y estructura de la frase) y de la organización.

Es decir, la clave de lectura del concepto se relaciona con aspectos sociológicos que encarnan los elementos mencionados al final de la cita anterior: valores, creencias, modos de ser, conductas, prácticas y acciones. De esta forma, hace sentido la concepción weberiana⁵² del ethos, por su dimensión actitudinal, experiencial y práctica, al entenderse como un "conjunto de creencias, valores, aspiraciones, en suma, como un "espíritu" que incide sobre las "prácticas" (ibíd, p. 234). En otras palabras, "como un conjunto de motivaciones, ordenamientos, valores, creencias y reglas más o menos implícitas, principios de razonabilidad no necesariamente formulados, históricamente construidos y socialmente compartidos, que articulan las prácticas, orientan la acción de los individuos y les proveen marcos de sentido" (ibíd.)

Entonces, en esta línea, el ethos cultural es la configuración específica de ser de una cultura y, cuando se propone que se asimilen la literatura y las artes visuales como un mismo ethos cultural, es porque desde esta investigación se asume que ambos implican una serie de valores, creencias, prácticas y acciones (en suma, un espíritu) comunes para la vida humana, sobre todo en su aspecto cultural; y que, al promover esta visión y a, idealmente, provocar un cambio de perspectiva, aquellos valores, prácticas o costumbres asociadas a estas artes cambiaría, viendo en ellas aquellos rasgos que las asocian y no aquellos que las separan. Por otra parte, pero sosteniendo la idea, todos los trabajos artísticos relacionados tanto a la literatura como a las artes visuales pueden analizarse desde su ethos, desde la naturaleza de su creación, desde sus creadores:

Siendo el ethos el modo de vivir, pensar y comportarse de un pueblo en un momento histórico determinado, el arte no es otra cosa que la expresión de la belleza de ese ethos transmitida de tal forma que nos conmueva, porque exprese lo bello, lo sublime, lo excelente, o lo inefable de ese carácter [...] Analizar el arte comprendiendo el ethos que lo produjo, es analizar la naturaleza misma del ser humano. Nos obliga a comprender cómo veían los hombres de otros tiempos la naturaleza, el trabajo, la pareja, la escala social, la muerte, el nacimiento, al jornalero, al esclavo, la música, la caridad, el amor, los mitos, las grandes creencias. (Escobar, 2018).

⁵² De Max Weber (1864 – 1920) filósofo, economista, jurista, historiador, politólogo y sociólogo alemán.

Ahora, habiendo hecho este alcance conceptual, es pertinente avanzar hacia la relación dialéctica expresada al comienzo de este eje. Se asume que la escuela es una institución normativa y, por ende, se encarga de “formar” individuos (que a su vez forman parte de una sociedad determinada) siguiendo criterios que no están exentos de crítica, valga la redundancia, sobre todo considerando la escasa importancia que se le atribuye a las artes en el campo educativo en Chile (problemática tratada especialmente en el segundo eje de esta investigación). Asimismo, la educación se constituye a partir de objetivos y propósitos específicos, en los que descansa su justificación; estos objetivos y propósitos específicos provocan que la educación siga un rumbo establecido, y la cultura, en este sentido, aporta conceptos e ideas claves para entender su naturaleza constitutiva.

4.2. ESCLARECIENDO EL CONCEPTO “CULTURA”

Antes de todo, se debe esclarecer el significado del concepto *cultura*, pues es un término tan polisémico que, incluso, “en 1952, A. Kroeber y C. Kluckhohn (1952), [...] reunieron 164 definiciones de cultura cuya diversidad recubría un amplio espectro de significaciones.” (García-Figueroa, 2007, p. 20). Y debido a que esta multiplicidad de significados se puede traducir fácilmente en ambigüedad, o a no decir nada, se asume una postura determinada frente a la idea de *cultura* que será desarrollada en el siguiente apartado; sin ánimos de instrumentalizar el concepto, sino más bien para centrarlo.

Pues bien, como se dijo anteriormente, el término ‘cultura’ ha estado sujeto a un proceso de cambio semántico constante. En un primer momento, situado en el siglo XVI, el concepto hacía alusión al cultivo de la tierra⁵³. Es mucho después, en el siglo XVIII, que se le incorpora la dimensión moral de la terminología latina, relacionada con el desarrollo de las facultades intelectuales.

A finales de siglo, la traducción del término alemán *Kultur*, presente en la obra de Kant, introduce el *sentido* de “civilización” entendida desde sus dimensiones intelectuales. Este sentido tiene una dimensión política importante, porque se hace la distinción entre quien sabe, y quien no, erigiendo una jerarquía. En este periodo, por ende, el concepto entra en competición con el de civilización, que se entiende por su significado original, que es la «acción de civilizar», convirtiéndose en el sentido de cultura – entendido como construcción intelectual alemana– que se generaliza en el siglo XIX. Así,

⁵³ La palabra *cultura* viene del latín *cultura*, compuesta con el sufijo -ura (resultado de la acción) sobre la palabra *cultus*, cultivo, cultivado, participio de *colere*, cultivar.

a partir del siglo XVIII, la idea de cultura se opone al de naturaleza, designando aquello que se aprende a través de la educación. Es conocido esto de que los filósofos del “Siglo de las Luces” erigían la razón esclarecida por encima del orden natural.

De esta forma, comienza a pensarse el concepto cultura como contiguo al término civilización, adquiriendo así una dimensión universal, que se convertiría en uno de los ejes centrales del debate sobre este tema en los siglos XVIII y XIX.

4.2.1. TRADICIONES INTELECTUALES Y POSICIONAMIENTO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Son tres las tradiciones intelectuales que se encargaron de llevar a cabo los procesos de constitución de una idea global del concepto: la tradición francesa, la tradición alemana y la tradición anglosajona. La primera, privilegió por mucho tiempo el término civilización; la segunda oponía el concepto de cultura al de civilización; y la tercera, que es la que hace más sentido en esta investigación, se inserta en el concepto de cultura desde la tradición antropológica, esencialmente a partir de la definición que Edwar Burnett Tylor desarrolla en su libro “Primitive culture” (1920):

Cultura o civilización, tomado en su sentido etnográfico amplio, es ese todo complejo que comprende el conocimiento, la creencia, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y todas las otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (1971). Esta visión se inscribe en una perspectiva histórica sensible a la organización de una cultura determinada y a las “sobrevivencias” de culturas anteriores en el seno de las culturas contemporáneas (teoría de la difusión y de los préstamos culturales. (García-Figueroa, 2007, p. 23)

Tylor asimila cultura y civilización proponiendo una definición en la que engloba ambos conceptos. Ahora, cuando en el objetivo general de esta investigación se plantea que la transdisciplinariedad entre literatura y artes visuales se presenta, entre otras cosas, como una propuesta pedagógica que les hace conscientes (a las estudiantes) de la cultura que les rodea con todo y sus contradicciones, es precisamente porque se entiende *cultura* como un entramado de elementos transversales y presentes en el cotidiano implícita y explícitamente: conocimiento, creencia, arte, moral, costumbres, hábitos, etcétera. Se trata de ver, en la falta de articulación del saber y la decadente promoción del trabajo artístico en el ámbito educacional, por ejemplo, un discurso cultural, una lectura de la sociedad (desde la complejidad) en la que se vive. Por otro lado, observar en la cohesión

de disciplinas una oportunidad para entender el conocimiento desde otra vereda, y asumirlo como un acto que es parte también del proceso cultural, porque, si bien la cultura preexiste al individuo en el seno de un grupo social, cada individuo participa en la transformación, recreación y transmisión de *su* cultura, a través de los procesos inherentes a su propia existencia y experiencia.

Pues bien, en el campo intelectual y a través de las ciencias humanas y sociales, se va desarrollando el interés por el estudio de la evolución del ser humano, y es sobre todo la etnología⁵⁴ la que se interesa por el camino de los pueblos *hacia* la civilización (no en oposición a ella, ni levantando juicios valóricos o jerárquicos que sí se pueden desprender de la tradición intelectual alemana). Con ella, la conceptualización de la cultura sufre un giro descriptivo y empírico; se trata de identificar elementos concretos de la cultura en sus diferentes manifestaciones. Elementos que se pueden clasificar a partir de tres grandes criterios⁵⁵:

- La realidad lingüística (signos y símbolos)
- El mundo de las ideas (representaciones, creencias, mitos)
- El universo de las prácticas (instituciones, sistemas de regulación del parentesco, del poder, de la producción, del intercambio de bienes, de los ritos y del ritual)

Entonces, la etnología entiende la cultura como un conjunto de prácticas y representaciones que ofrecen contenidos objetivamente observables y científicamente descriptibles. Esta perspectiva permite pensar la cultura como “bienes culturales” que se manifiestan de manera material, corporal e inmaterial⁵⁶. Se trata de elementos interdependientes que se unifican en un determinado sistema social.

En el fondo, los estudios etnológicos optan por la vía descriptiva y objetiva en un intento de alejarse de todo juicio de valores sobre las diferentes culturas, sobre cómo se constituyen, su grado de madurez, sus progresos científicos, y más. Para esta ciencia, la cultura no es disociable de los bienes culturales, ya sean materiales o ideales. Su enfoque

⁵⁴ La etnología es la ciencia social que estudia y compara los diferentes pueblos y culturas del mundo antiguo y actual. Estudia sistemáticamente y busca establecer relaciones comparativas entre las características de los diferentes pueblos humanos desde diferentes aspectos.

⁵⁵ Estos criterios son propuestos por Jesús García Ruíz y Federico Figueroa en su artículo "*Cultura*", *interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate*. Tomado de *antropol.sociol.* No. 9, Enero - Diciembre 2007

⁵⁶ Ver en "*Cultura*", *interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate*. *antropol.sociol.* No. 9, Enero - Diciembre 2007, pp. 15 – 62.

se fundamenta sobre la observación y descripción de la singularidad de los objetos, la especificidad de las prácticas, la particularidad de las instituciones. Al mismo tiempo que analiza las formas de su implementación por parte del grupo. La cultura, desde esta perspectiva, es “‘el hecho mismo de las sociedades’, lo que les permite existir, es decir, ser visibles y activas: historizarse” (García-Figueroa, 2007, p. 26)

La definición de cultura desde la dimensión antropológica imbrica bienes materiales, corporales y espirituales, pensados como partes de una totalidad de prácticas y representaciones, y permite pensar en bienes culturales más que en cultura sustancial e intemporal. Para la etnología, todo lo que es portador de sentido, de contenido significativo para una sociedad específica, y que comparte una interpretación común por ese grupo social, es entendido como cultura.

A partir de los estudios antropológicos que siguieron, se fue dilucidando que la cultura no se trataba netamente de esencias o sustancias, sino de procesos, lo que les llevó a desarrollar la dimensión dinámica en la que se enmarcan los bienes culturales. En otras palabras, a comprender la realidad objetiva de los bienes culturales, su contenido y la dinámica de los mismos, entendiendo así el bien cultural como aquello que una sociedad determinada construye, piensa y transmite. Así, este proceso triple permite incorporar el análisis de los procesos de transmisión, que se comprenden de dos aristas, por un lado lo que es transmitido, y por el otro el proceso de transmisión mismo, punto importante para las ciencias sociales, pues es a partir de las relaciones existentes (o posibles) entre lo primero y lo segundo donde encuentra su finalidad para algunos investigadores. En este sentido, las formas de intercambio son tan importantes como los bienes que son transmitidos.

4.3. LA EDUCACIÓN COMO BIEN CULTURAL

En primer lugar, según el diccionario pedagógico⁵⁷:

“La raíz etimológica del concepto educación posee dos acepciones: la primera etimología es del latín: "EDUCERE", de ex, fuera; ducere: llevar, por lo cual Pestalozzi señala: "la educación es desarrollo". La segunda etimología,

⁵⁷ Ver: Picardo Joao, Oscar (2005) – Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa Colegio García Flamenco

también del latín- es "EDUCARE", que se utilizó culturalmente como alimentar al ganado: Herbart y los socialistas, quienes toman esta segunda definición, estiman que la educación es: "transmisión de cultura". Tomando la primera acepción, podríamos concluir que educación es el intento de hacer aflorar (hacia fuera) lo que llevamos dentro, un descubrir capacidades" (Mena La Rosa, et al., 2017, p. 922)

Asimismo, se apunta que el verbo educar está estrechamente relacionado con los verbos dirigir, formar, influenciar y disciplinar. Al igual que la Real Academia Española, que, en su segunda acepción, declara que educación es "Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes." (Real Academia Española [RAE], 2019). Por su parte, el verbo *educar* es " 1. tr. Dirigir, encaminar, doctrinar." (RAE, 2019.). y " 2. tr. Desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc." (RAE, 2019).

En medios más informales, si se quiere, tales como Wikipedia, blogs docentes y páginas de temática pedagógica, la educación se considera como un proceso en el que se facilita un aprendizaje o la adquisición de conocimientos, valores, creencias, habilidades y hábitos de un docente a un estudiante, o de una madre a su hija (o padre-hijo y todas sus combinaciones). En el fondo, de un uno a otro; todas las acepciones tienen en común el hecho de implicar un proceso de transmisión. Por ende, se trata de un proceso evidentemente trascendental en todas las sociedades y tiempos históricos, al significar la adecuación de los sujetos a un contexto determinado y a su desarrollo cognitivo.

Así, se puede entender la educación como un bien cultural que es transmitido a través de las escuelas. Por supuesto que la familia, que también es una institución, cumple un rol educativo fundamental en el desarrollo de todo ser humano, pero para efectos de esta investigación su influencia conceptual no es trascendental, ya que el enfoque está en la institución educativa.

4.3.1. VISIÓN RETROSPECTIVA Y BREVE ANÁLISIS HISTÓRICO: LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Los procesos educativos, entendidos, entonces, como la transmisión de conocimientos, habilidades, hábitos y valores, y la acción de encaminar, dirigir o disciplinar a otro(s), existen desde los albores de la humanidad. Lo que no había, en un comienzo, eran instituciones educativas formales, escuelas como tal. La enseñanza se

basaba en técnicas de sobrevivencia, siendo el principal objetivo los procesos de socialización, actuando, al igual que hoy, como un elemento transmisor de cultura.

En la época previa a la escritura, en las sociedades pre-alfabéticas, la transmisión de conocimientos, por supuesto, no pasaba por los libros ni escuelas: “La sabiduría se daba en la comunidad, consistía en la transmisión o tradición oral, a través de la palabra (a menudo en dichos, refranes, cancioncitas): los abuelos y las abuelas tenían el almacén de la memoria colectiva, la experiencia y la cordura del grupo, ellos tenían la primacía dentro la comunidad” (Soler i Amigó, 1994, p.4). Es decir, la educación se ejercía a través de la oralidad y estaba a cargo de los más experimentados que son, desde siempre, los ancianos. Los aprendizajes se transmitían de los más viejos a las nuevas generaciones y en un ambiente de grupo.

Con la llegada de la escritura⁵⁸, ésta se “interpondría” entre quien transmite y quien recibe ese conocimiento, transformándose en un proceso indirecto, o al menos no tan esencialmente directo como en la transmisión oral, entendiendo, además, que esta última implicaba retener la información memorísticamente con el fin de traspasarlo a nuevas generaciones, siendo la veracidad y minuciosidad de ese conocimiento vital para la subsistencia de la comunidad. Por lo tanto, antes, los discípulos, alumnos, estudiantes o educandos, como se prefiera, aprendían en un ambiente comunitario, por tradición. Siendo aquello que aprendían fundamental para la vida, más allá de pretensiones netamente intelectuales.

Pues bien, en la Antigüedad⁵⁹ se pueden situar los primeros espacios que podrían considerarse como “escuelas”, pero solo en tanto eran sitios específicamente destinados a la transmisión de conocimientos. No eran obligatorias, ni estaban estructuradas como hoy en día se conocen. En Egipto, específicamente en la época del Imperio Medio, existían también estos espacios. Por su parte, el maestro de Aristóteles, Platón, funda la Academia de Atenas (387 a. C. aprox.), que se convertiría en la primera institución de

⁵⁸ “Hasta la llegada del alfabeto, el uso de la escritura se limitaba a poblaciones de las cuencas del Nilo, Indo, Tigris y Éufrates. Pero con la difusión a gran escala de las letras fenicias, hacia el 400 a. C., que los griegos adoptaron y perfeccionaron, las civilizaciones situadas en el Oriente Próximo y el Mediterráneo tuvieron mayor facilidad para entenderse entre ellas, archivar su historia o dejar el legado de sus creencias y religiones. Y las sociedades que perfeccionaron mejor sus alfabetos (fenicios, griegos y romanos) fueron las que alcanzaron mayor desarrollo”. XL Semanal. (s.f.). ¿Dónde surgió la escritura? Recuperado de: <https://www.xlsemanal.com/conocer/historia/20170810/historia-origen-escritura.html>

⁵⁹ La Antigüedad clásica se puede localizar temporalmente, de forma restringida, en el momento de plenitud de las civilizaciones griega y romana (siglo V a. C. al siglo II d. C.) o, de forma amplia, en toda su duración (siglo VIII a. C. al siglo V d. C.).

educación superior en Europa, en la que se estudiaban el trivium (gramática, retórica y lógica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música), además de otros campos del saber. La metodología consistía en el dialogo socrático, la mayéutica y la dialéctica (esta última reservada para aquellos mayores de treinta años⁶⁰). Y en China, el protagonismo educativo se lo lleva Confucio –o Kung Fu Tse– (551-479 a.C.), siendo su perspectiva educativa aún bastante influyente en las sociedades chinas, coreanas, japonesas y vietnamitas. Ya llegada la Edad Media, después de la caída de Roma, la Iglesia Católica se erige como el único ente conservador de erudición alfabetizada en Europa Occidental, levantando escuelas catedralicias en la Alta Edad Media que evolucionarían en universidades y, asimismo, en los antepasados de varias universidades modernas de la Europa medieval. Y el cristianismo, nacido y extendido por el Imperio romano, asume la labor de mantener el legado clásico, filtrado por la doctrina cristiana (Jaramillo, 2017). Luego, resultado de la recuperación de los saberes provenientes de Grecia y Roma, proceso renacentista, nace un nuevo concepto educativo relativo al humanismo a lo largo del siglo XVI, continuado durante el Barroco. Y es en la edad contemporánea (S. XIX-XXI), en la que nacen los sistemas educativos actuales.

Ahora bien, para referirse a los sistemas educativos actuales y hacer la bajada a la escuela chilena, y siguiendo la línea crítica de esta investigación, se hace necesario el alcance de la herencia teórica y conceptual de la escuela como institución. Como se conoce hoy en día, la escuela nace a fines del siglo XVII y comienzos del XIX en Prusia (reino alemán que fue, entre los siglos XVII y XVIII, uno de los más importantes de Europa). Antes, la educación estaba en manos de la Iglesia, y recién en el siglo XVIII, en el proceso denominado "despotismo ilustrado", se creó el concepto de *educación pública, gratuita y obligatoria*. "Con el fin de evitar las revoluciones que sucedían en Francia, los monarcas incluyeron algunos de los principios de la Ilustración para satisfacer al pueblo, pero manteniendo el régimen absolutista" (La Educación Prohibida, 2012)⁶¹. Esta escuela prusiana tenía una fuerte estructura de clases y castas, y fomentaba la disciplina, la obediencia y el régimen autoritario. Siguiendo la lógica de su metodología, y teniendo en cuenta el discurso paternalista del despotismo ilustrado –y el eslogan “todo por el pueblo, pero sin el pueblo”–, la idea era adoctrinar y formar sujetos obedientes que, asimismo,

⁶⁰ Cherniss, Harold. (1993). *El enigma de la primera Academia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

⁶¹ La Educación Prohibida. (2012, agosto 13). La Educación Prohibida - Película Completa HD [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&t=4831s>

servieran al reino y sus intereses. Por supuesto que el sistema escolar prusiano fue un éxito (los siglos XVIII y XIX son conocidos por sus varias guerras, y no hay nada mejor para ellas que un pueblo adoctrinado, obediente y defensor de su nación), por lo que se fue internacionalizando con los años (1760: Prusia–Rusia–Polonia, 1820: Francia, 1840: EE.UU–España, 1860: Chile–India–Inglaterra–Japón, 1880: Francia–Argentina). Muchos países levantaron la consigna de la escuela como un espacio de acceso para todos y de igualdad, cuando, en realidad, ésta provenía del despotismo, que perpetuaba un modelo de sociedad elitista.

Luego, y haciendo un salto histórico al siglo XX, como apunta Pablo Pineau (2001):

Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en una estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. (Pineau, 2001, p. 27)

Atrás quedó, por lo tanto, el espacio de educación cooperativa, la importancia de la memoria colectiva, los saberes para la vida práctica, la experimentación, los diálogos filosóficos y la transmisión de valores en pos de la comunidad, para pasar a ser un título, un triunfo positivista, sinónimo de progreso. Porque no es una coincidencia que el positivismo se sitúe en el mismo tiempo histórico en que se consolida la institución escolar a lo largo del mundo, sino más bien parte de su esencia. En suma, la educación pasa a ser un asunto del Estado y sus intereses.

4.3.2. SITUANDO EL CONTEXTO: LA ESCUELA CHILENA Y SU HISTORIA EDUCATIVA EXPLICADA BREVEMENTE

Pues bien, en la época de la República Conservadora de Chile (1830-1861) y específicamente durante el gobierno de Manuel Bulnes (1841-1851), se produjo un desarrollo cultural con el aporte de los liberales, incluso cuando se trataba de un gobierno conservador. Este período se caracteriza por la llegada de intelectuales extranjeros que se destacaron bastante en el ámbito cultural, célebres hasta el día de hoy, tales como Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento. En el año 1842, se crean las principales

instituciones del país, como la Universidad de Chile, la Academia de Bellas Artes, el Conservatorio de Música y la Escuela de Preceptores de Santiago, emergiendo así las Escuelas Normales⁶² (1842-1974), que estaban encargadas de formar profesores de educación básica (o primaria). Doce años después, se creó la primera Escuela Normal de Preceptoras, convirtiéndose en un hito en el ámbito de la inserción de las mujeres al mundo profesional.

A finales de siglo, ya durante la República Liberal (1861-1891), la expansión de un sistema nacional de educación era prioridad para el Estado chileno. Herederas, por supuesto, del ideario ilustrado, las élites veían en la instrucción el principal agente para formar individuos, “La educación primaria, definida como los ‘rudimentos elementales de la instrucción, tales como lectura, escritura y aritmética’ además del catecismo, fue concebida como un nuevo espacio social donde el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación, y se reformarían sus costumbres y su moral. Eso era civilizarlos y era tarea de la escuela primaria. Por el contrario, el liceo y la educación secundaria formarían a las élites en las humanidades y en las ciencias” (Ponce de León, 2010). Educar era un deber del Estado que, durante la época, se vio enfrentada a la Iglesia, al resistirse esta última a la laicización de la educación. En 1870, Diego Barros Arana, quien ejercía el cargo de director del Instituto Nacional, aplicó una reforma educacional que le daba gran importancia a la educación científica, provocando que los colegios fiscales fueran eximidos de la obligatoriedad de la enseñanza de religión y latín. Abdón Cifuentes, Ministro de Educación y conservador, liberó de aplicar estos cambios a los colegios particulares de las congregaciones, suspendiendo incluso la fiscalización que se ejercía sobre ellos. Como forma de resistencia a la laicización, se crea la Universidad Católica de Chile (1888), bajo la gestión del arzobispo Mariano Casanueva. Los sectores privados crearon la Sociedad de Instrucción Privada, y las colonias extranjeras creaban sus propios colegios.

Después, en el año 1925, una nueva Constitución⁶³ llega a reafirmar el rol preferente del Estado sobre la educación, al entregar su ejercicio y control al Ministerio de

⁶² Las Escuelas Normales en Chile fueron inspiradas por el modelo de educación francés, y durante la segunda mitad del XIX y la primera del XX, fue la base de la educación primaria chilena.

⁶³ Promulgada el 18 de septiembre de 1925 por el Presidente Arturo Alessandri Palma. Fue sometida a plebiscito el 30 de agosto del mismo año. Pone término al sistema parlamentario estableciendo un régimen presidencialista. Entre otras disposiciones importantes de la nueva Constitución, se encuentra la separación de la Iglesia del Estado.

Educación. “Por la misma década de 1920 existían dos tipos de escuelas normales: urbanas y rurales, ambas con una duración de estudios de seis años; los cuatro primeros de cultura general y los dos últimos como ciclo profesional.” (Memoria chilena, s.f.) A pesar de eso, en 1930 el analfabetismo alcanzaba al 56% de la población (Breve historia de la educación chilena, s.f.). En esta década la educación pública se consagraba como una institución de excelencia. Por otro lado, también se promovía la educación privada (principalmente a cargo de congregaciones religiosas, como se apunta más arriba), pero la educación pública era la que fijaba los estándares de calidad, incluso los profesores que trabajaban en escuelas públicas les tomaban pruebas y exámenes a los estudiantes de establecimientos privados.

Las siguientes reformas educacionales se produjeron en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970). En este período se modificaron los programas de estudio y se aumentaron de 6 a 8 los años de enseñanza obligatoria,

"aunque comenzó la formación acelerada e incompleta de profesores para cubrir su creciente demanda. Estos fueron los así llamados ‘profesores marmicoc’, en referencia a una conocida marca de ollas a presión. Este evento puede marcarse como el inicio de la destrucción de la carrera docente, que sería continuada por los ulteriores gobiernos de todos los signos con gran eficiencia. La cobertura a nivel secundario se elevó desde un 18% a comienzos de la década, hasta un 49% en 1970. En el nivel primario alcanzó casi el 90%." (Breve historia de la educación chilena, s.f.).

Luego, en 1973, el Golpe de Estado cambia drásticamente el escenario de las políticas educativas. En 1981 se inicia una descentralización gradual de los establecimientos fiscales en pos de ser administradas por las municipalidades y sostenedores particulares, proceso que culminó en 1987. Esto se tradujo en que los profesores perdieran el estatus de empleados públicos.

El régimen militar trajo consigo políticas neoliberales que se instauraron fielmente en las escuelas, surgiendo así un sistema de subvención por alumno (voucher) o "subvención a la demanda", incentivando el ingreso de proveedores particulares que competían por esa subvención fiscal. El problema de la cobertura y de la calidad quedaba en manos de las fuerzas del mercado, que debía mediar y resolver las necesidades emergentes. La descentralización significó que las encargadas de administrar el personal

docente e instalaciones eran las municipalidades, mientras que el Ministerio se encargaba del currículum y lo que atañe a los aspectos pedagógicos.

La transformación de las políticas educativas de este período, entonces, coincide con la implementación de un sistema económico neoliberal, que no ha dejado de permear dichas políticas y todo su sistema. Los cambios que se impusieron desmantelaban las políticas propuestas por el gobierno de la Unidad Popular, que se había propuesto terminar con la desigualdad social del sistema escolar, reflejando un compromiso del Estado por una educación pública y "de calidad". Estos cambios se pueden describir, a modo de resumen, en dos grandes periodos: "El primero (1973-1979) se caracterizó por una fuerte desarticulación de la estructura educativa, acompañada de represión, control y eliminación de los sindicatos docentes, el gremio profesional, las agrupaciones estudiantiles y todas aquellas organizaciones profesionales y educativas. El segundo (1980-1990) se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo, proceso basado en la lógica del sistema socio-económico de mercado imperante" (Moreno-Doña y Gamboa Jiménez, 2014, p. 53).

En lo que atañe al currículum, y considerando que en el año 1973 el Ministerio de Educación y las instituciones escolares quedaron a cargo de la Armada y el Ministerio del Interior, éste incorporaba una lógica focalizada en principios nacionalistas, iniciando un proceso de ideologización del sistema educativo. En las Escuelas Normales, el año 1974, una gran cantidad de profesores y profesoras fueron exonerados (consideradas, claramente, enemigas del régimen), y quedó a cargo de personas aliadas al Régimen Militar. Además de estructurarse una campaña de capacitación de docentes, directivos y estudiantes para asegurar su fidelidad a las políticas educativas y sociales que emergían.

No es hasta 1979, sin embargo, que el régimen decide reestructurar el sistema educacional, instalando definitivamente sus políticas neoliberales, asegurando su perpetuación a través de la Constitución de 1980⁶⁴

Se autoriza, a través del Decreto con Fuerza de Ley, DFL N.º 4002 de 1980, la disminución de horas de trabajo y eliminación de alguna asignatura por

⁶⁴ La Constitución Política de la República de Chile de 1980 es el texto constitucional chileno aprobado el 8 de agosto de 1980, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, aún vigente. Fue sometida a ratificación mediante un plebiscito el 11 de septiembre de 1980, siendo promulgada el 21 de octubre del mismo año. Entró en vigor, en un régimen transitorio, el 11 de marzo de 1981 y, en forma plena, el 11 de marzo de 1990. Ha sufrido ciertas reformas a lo largo de los años, pero el texto constitucional sigue siendo el mismo.

imposibilidad de cobertura debido a causas económicas. Este Decreto sienta, también, las bases filosóficas y paradigmáticas de las teorías pedagógicas implantadas en el currículo escolar (CAZANGA, 2013). Este cambio fue sustancial pues comenzó a marcar las diferencias entre la educación pública y privada, entre los que tienen más y los que tienen menos, debido a que los planes y programas se transformaron en el mínimo obligatorio para las instituciones con más recursos, las privadas, y el “techo” para las más desfavorecidas, las públicas. Se tecnocratizó el currículo escolar dando paso a una pedagogía por objetivos, noción educativa articulada y orientada bajo los postulados de la teoría del capital humano (CORVALÁN, 2013), lo que para Oliva (2010, p. 318) se constituyó en la “arquitectura del orden neoliberal. (ibíd.).

Es decir, se profundiza el currículum técnico. Esto en la Educación General Básica. “Respecto a la Educación Superior, se dictaron una serie de Decretos con Fuerza de Ley para reestructurarla drásticamente (DFL N.º 1 y 4 de 1980; y DFL N.º 5 y 24 de 1981). Entre dichas medidas, junto al término de la gratuidad de los estudios [...] destaca la eliminación del carácter universitario de las carreras pedagógicas, lo que sin duda tuvo consecuencias en relación al menoscabo de la profesión y a la calidad del proceso formativo” (Íbid.). Otro elemento importante en cuanto a consecuencias del estado actual de la educación universitaria en Chile, es que en esta reestructuración el gobierno da facilidades y garantías para la creación de CFT⁶⁵ y universidades privadas: “Se trata, en definitiva, de transferir la educación de la esfera de la política a la del mercado, negando su condición (real o hipotética) de derecho social y transformándola en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y capacidad de los consumidores” (Gentili, 1997, p. 60)

Luego, en la década de 1990, y en el último día del régimen militar, se deroga la Ley n.º 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (o LOCE), que permitía proteger todas las políticas impuestas, quedando respaldada por la Constitución Política de 1980. Ya con la democracia reinstaurada, esta ley fue asumida en su totalidad, no hubo detención alguna de la tendencia economicista de las políticas educativas, de hecho, “las acentuó, proponiendo modificaciones curriculares sin penetrar en la estructura profunda que mantenía, y mantiene, un sistema educativo desigual y segregador (COZANGA, 2013; RUIZ, 1997). Se mantiene la municipalización, el modelo de financiamiento, y los

⁶⁵ La sigla corresponde a los Centros de Formación Técnica.

profesores no recuperan su condición de empleados públicos." (Moreno-Doña, Gamboa Jiménez, 2014, p. 58). Después de largos 20 años, en el 2009, la LOCE es derogada y reemplazada por la Ley General de Educación (Ley 20370 o LGE), gracias al movimiento de los estudiantes secundarios que emerge en el año 2006, más conocida como la Revolución Pingüina⁶⁶. Dentro de cuyos intentos de transformación se pueden destacar que los profesores pasaron a ser regidos por el Estatuto Docente y no por código de trabajo del sector privado, y la reestructuración del currículum escolar, intentando hacer el tránsito de un enfoque centrado en la pedagogía por objetivos hacia un modelo comprensivo de la enseñanza y el aprendizaje. "Esta ley determinó cambios significativos para la configuración del currículum escolar, siendo el más importante la modificación de la matriz curricular establecida en la LOCE: se pasa desde una estructura de Marco Curricular que define Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, al establecimiento de Bases Curriculares en las que se definen Objetivos de Aprendizaje (OA)." (Espinoza Aros, 2016, p.4); estos ajustes al currículum se les conoce como Ajuste 2009, en el que se "planteó homogenizar la denominación de los sectores de aprendizaje para toda la trayectoria escolar y propuso una misma estructura textual para la presentación del marco curricular de todos los niveles" (Espinoza Aros, 2016, p.3). Este ajuste debía entrar en vigencia el año 2010, pero hubo, según Olga Espinoza Aros, Doctora en Educación (PUC), una superposición con otra reforma: "En marzo de 2010 debía comenzar la implementación del Ajuste 2009. Sin embargo, al inicio del año escolar, se comunicó la postergación de la implementación mediante una carta a los establecimientos educacionales, y en junio de ese mismo año se modificó el cronograma oficial" (Espinoza Aros, 2016, p.4).

Esta información sobre la modificación resultó confusa, porque desde diciembre de 2009 ya se encontraban disponibles los programas de estudio del Ministerio, que ya habían sido considerados por los profesores y cuyos ajustes habían sido adoptados por las editoriales de los textos escolares. No se trataba de la "eliminación" del Ajuste, sino de

⁶⁶ Se le denomina "Revolución pingüina" a la movilización estudiantil de 2006 que corresponde al primer alzamiento de participación masiva y manifestaciones protagonizadas por estudiantes secundarios de Chile, en respuesta a la privatización del sistema de educación chileno, impuesta por la dictadura de Pinochet en los años 70. Estas movilizaciones ocurrieron entre los meses de abril y junio de 2006 y fueron reactivadas entre septiembre y octubre del mismo año. Lo de "pingüino" hace referencia al uniforme tradicional que se ocupa en las escuelas chilenas (camisa blanca y vestón o jumper oscuro).

una modificación (Reforma 2012). Sin embargo, los programas aprobados por el Consejo Nacional de Educación fueron retirados en marzo de 2010, al asumir el nuevo gobierno de Sebastián Piñera. Durante el mismo periodo (2010-2011), el Ministerio de Educación se abocó a la reformulación de los Programas de Estudio, cuyos cambios provocaron bastante controversia debido a la primera propuesta, presentada en octubre de 2010, que se trataba de disminuir las horas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales a 3 horas semanales, para reforzar las de Lenguaje y Comunicación, medida considerada como arbitraria y tremendamente cuestionable desde lo pedagógico, cultural, social e ideológico. Esta medida no entró en vigencia, pero sí se aumentaron las horas de Lenguaje y Matemática, dejando sustancialmente menos horas de libre disposición. La implementación oficial del Ajuste comenzó en 2011, pero en 2013 no se generaron los programas ajustados a los cambios ni en tercero ni cuarto medio. Hecho que muestra la irregularidad con la que se ha desarrollado la implementación del Ajuste 2009. Más aún, paralelamente a la implementación de este Ajuste, se desarrolló otro proceso de cambio, de origen y envergadura diferente, la generación de Objetivos de Aprendizaje y Bases Curriculares de la Educación Básica, sustentado en un nuevo marco legal e institucional, y una nueva estructura de los ciclos de Educación Básica y Media (a 6 años cada una). "La elaboración de las Bases se inició en 2010 y se aprobó en 2011, mientras que en 2012 se generaron los Planes y Programas de Estudio de todas las asignaturas que conforman el nivel." (Espinoza Aros, 2016, p. 5).

La siguiente tabla ilustra la composición de los currículos de E. Media al año 2014 (con contenidos y formatos que emanaban de 3 tipos de marcos curriculares distintos)

Tabla 2. Currículum de Educación Media (entrada en vigencia 2015)

	7°	8°	I	II	III	IV
Lengua y Literatura			x	x		
Matemática						
Historia, Geografía y Ciencias sociales			x	x		
Ciencias Naturales	x	x	x	x		
Inglés						
Educación Física y Salud						
Educación Tecnológica						
Filosofía y Psicología						
Artes Musicales						
Artes Visuales						

Bases Curriculares 2013
x Bases Curriculares 2013 (Sin Programas de Estudio)
 Sin Bases Curriculares a julio de 2014

Fuente: Espinoza (2014), Notas para Educación N°18.

Figura 4 Cambios al currículum escolar 1990-2014, Olga Espinoza Aros

Esta tabla permite dejar en evidencia cuáles son las asignaturas o áreas de aprendizaje de mayor importancia para los “expertos” en educación, y aquellas que no precisan urgencia o atención preferencial, tales como educación tecnológica, filosofía, artes musicales y artes visuales. Además, comprender todos estos confusos y sucesivos cambios ilustra el énfasis exagerado en las asignaturas tradicionalmente hegemónicas como Lenguaje y Matemáticas, en desmedro de otras, defendidas por su carácter instrumental. De igual manera, “Existen diferencias relevantes en términos de enfoques disciplinares y focalización del aprendizaje. Así, por ejemplo, la nueva estructura de Objetivos de Aprendizajes retoma y continúa la centralidad de éstos definida en el Ajuste 2009, pero genera una tendencia a expresar aprendizajes más acotados e instrumentales” (Espinoza Aros, 2016, p.7).

Actualmente, en el año 2019, nuevamente bajo la presidencia de Sebastián Piñera, se ha vuelto a la intención de disminuir horas e importancia a la asignatura de Historia, al eliminarla de la educación obligatoria en 3° y 4° medio, y proponerla como una asignatura electiva, sumándose a Religión, Educación Física y Salud, y Artes.

Si bien a lo largo de la historia educativa del país se han hecho ciertas modificaciones (por lo demás, bastante confusas), el criterio de competitividad característico de las políticas del régimen militar sigue vigente en el sistema educativo actual, así como la esencia misma de su visión neoliberal e individualista, sobre todo considerando el popular e inamovible sistema de evaluación estandarizada; que el sistema educativo-escolar sigue estando dividido en escuelas privadas (para los ricos), particulares subvencionadas (para la clase media) y municipales (para pobres); que sigue siendo protagonista el "derecho a elegir" de los padres, la situación de desigualdad extrema en cuanto a infraestructura y asimismo a resultados académicos; la división disciplinaria exagerada de todas las asignaturas, en la que no hay espacio, al menos en las que atañen a esta investigación, para el cruce teórico y una visión sistémica y/o holística de la educación, y más aún, serias repercusiones en la educación en términos culturales. Primero, porque el hecho de quedar la educación en manos de las fuerzas del mercado, de entenderla como un proyecto económicamente rentable, la aleja todavía más de su objetivo "democrático" o "bienhechor", siendo suplantado por teorías de oferta y demanda, y segundo, al depender de organismos que raramente han sido manejados por expertos en educación, resultando en políticas utilitaristas más que otra cosa. Por supuesto que estos dos elementos son solo una pequeña parte de las consecuencias de la educación de mercado. A continuación, se especifica aquello relacionado a las implicaciones culturales de la escuela chilena.

4.4. CULTURA ESCOLAR CHILENA

Recapitulando, se entiende *cultura* como todo aquello que posee sentido-significado para una comunidad. Y no es que "todo sea cultura", sino que "toda práctica social depende de y se relaciona con el significado; consecuentemente, que la cultura es una de las condiciones de existencia constitutivas de esa práctica, que toda práctica social tiene una dimensión cultural. No que hay nada más que discurso, sino que toda práctica social tiene un carácter discursivo". (Hall, 1994, p.27). En este sentido, la educación es una práctica social y, por ende, posee una dimensión cultural, un carácter discursivo que se hace indispensable esclarecer.

Pues bien, en primer lugar, el término *cultura escolar*, y al igual que *cultura* en sí misma, ha sido conceptualizado de diversas maneras. Pero, en términos muy generales,

La *cultura escolar* se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. (Elías, 2015, p. 288)

Asimismo, existe un acuerdo en que la cultura escolar tiene características estáticas y dinámicas a la vez. Lo estático guarda relación con que la cultura, por un lado, crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido-significado de pertenencia, y lo dinámico porque, por otro, “está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques” (Elías, 2015). Ahora, y considerando que “cultura escolar” ha sido conceptualizada de diversas formas, son dos los ejes teóricos y estrategias de investigación que le conciernen. Está, por un lado, la tradición estructural funcionalista, para quienes la cultura refleja distintos aspectos de una organización, y ésta (la organización) *tiene* una cultura que puede ser funcional o disfuncional para sí misma. Se interesa usualmente por descubrir los roles que los distintos rasgos de las prácticas culturales cumplen en el sostenimiento de la cultura como un sistema, poniendo énfasis en las funciones que cumplen para la conformación del sentido-significado.

Por otro lado, está la tradición interpretativa, que hace más sentido en esta investigación, en tanto en este marco “la organización *es* una cultura, entendida como un sistema de significados que es fruto de las interacciones sociales entre los miembros. Específicamente, la cultura representa la identidad de la organización. Esta perspectiva promueve “una visión de las organizaciones como formas expresivas, manifestaciones de conciencia humana. Las organizaciones son entendidas y analizadas no tanto en términos económicos o materiales, sino en términos de sus aspectos expresivos, ideacionales y simbólicos” (Smircich, 1983, pp. 347-348)” (Íbid.). Este enfoque se relaciona estrechamente con las ideas antropológicas que sostienen que la cultura es una red de significados que está implícito en el orden de eventos observables. Significados que son el producto de la negociación social e interacción de quienes forman parte de la organización. Una preocupación común dentro de este enfoque, al igual que en este trabajo investigativo, es apreciar y comprender la experiencia subjetiva de los individuos.

Pues bien, como ya se ha dicho, en Chile operan tres tipos de escuelas, las municipales, las particulares subvencionadas y las particulares pagadas: “En Chile existen 12.174 establecimientos educacionales reconocidos por el MINEDUC; de ellos, 5.514 son de dependencia municipal; 5.965, particular subvencionada; 625, particular pagada y 70 corresponden a corporaciones de administración delegada” (UNICEF, s.f.). Cada una es un universo diferente en términos de Proyectos Educativos, de perfiles de profesores, de equipo directivo, de gestión, de recursos didácticos, de infraestructura, de disciplina, de metodologías educativas, etcétera. Pero se diferencian esencialmente unas de otras debido al factor socioeconómico, ya que éste incide directamente en la metodología utilizada y en el ambiente de la comunidad educativa en su totalidad, ergo la cultura escolar que le caracteriza. Sirvan de ejemplo las escuelas particulares pagadas – dejando de lado aquellos colegios de élite conocidos (que pueden o no tener una influencia Opus Dei o cristiana) – que ejercen una pedagogía experimental, antroposófica (Waldorf), los colegios Montessori o los que siguen la línea de Alexander Sutherland (Escuela de Summerhill), que propician una cultura escolar totalmente distinta a las escuelas particulares subvencionadas y municipalizadas. Se les considera escuelas que entregan una formación no-tradicional.

Ahora, hay que considerar que la mayoría de los escolares del país se educan en el sector particular subvencionado y en el municipal, es decir, en escuelas de educación tradicional: “en el 53% de los casos los estudiantes acuden a un establecimiento particular subvencionado; en el 38%, a uno municipal; en el 7% a uno particular pagado; y en el 2% a uno de administración delegada” (UNICEF, s.f.). Y la mayoría -si no todas- las escuelas chilenas de formación tradicional tienen algo en común, y es que inculcan normas, valores, creencias, ceremonias, tradiciones y mitos en estrecha concordancia con lo propuesto por la tríada Estado-Ministerio de Educación-currículum nacional. Estas escuelas deben comprometerse a cumplir con los estándares nacionales de aprendizaje, y motivar la participación exitosa de la prueba estandarizada de mayor relevancia del país: la Prueba de Selección Universitaria, o PSU. Esto si quieren ser escuelas reconocidas a nivel nacional y liderar los rankings, haciendo valer el derecho de competencia de la educación neoliberal chilena. Todo aquello que escapa a lo establecido por la norma curricular es considerado innecesario u opcional, y, en algunos contextos, puede incluso

ser causa de despido.⁶⁷ Y es que como en Chile lo que hay es una educación de mercado, cualquier profesional o licenciado puede estar a cargo de una institución educacional⁶⁸, levantando su propio Proyecto Educativo y, por ende, estableciendo sus propias reglas.

Entonces, los establecimientos educacionales tradicionales, siguiendo la lógica de la LGE y cómo se plantean los contenidos y actividades en los Programas de Estudio, son escuelas competitivas que tienen una serie de costumbres que son bastante comunes y evidencian la cultura escolar hegemónica de Chile. Por ejemplo, el acto cívico característico de los días lunes, en el que se entona el himno nacional; el timbre o la campana que anuncia el inicio o el fin de actividades (clases, recreos o almuerzos), o la formación en hileras, el festejo de las fiestas patrias, el aniversario escolar, el día de la familia, el día del padre, de la madre, el horario establecido, el libro de clases, las anotaciones... en fin. Más aún, lo esencial para esta investigación, y a la vez preocupante, es que todas siguen la lógica de la hiperespecialización, de la separación de disciplinas; asimismo, que en todas se miden los conocimientos a través de esencialmente calificaciones, que en todas hay entes que custodian el comportamiento de los estudiantes como si fueran presos (inspectores); que en la mayoría se sufre bullying o ciberbullying escolar⁶⁹, que en todas o la mayoría la metodología de enseñanza es el conductismo y, peor aún, que muy pocos estudiantes quieren ir realmente a la escuela⁷⁰, presentando incluso el profesorado chileno una ausencia importante⁷¹. La educación, en este sentido, se ha vuelto una mera obligación, no un querer. La instrumentalización del aprendizaje ha logrado erigir una cultura escolar repetitiva, rutinaria y poco trascendental... sin alma.

Si se entiende que el sistema de significados de una organización escolar (normas, valores, creencias, ceremonias, rituales, tradiciones y mitos comprendidos) generalmente forma lo que su comunidad piensa y la forma en que actúa, entonces es precisamente su

⁶⁷ Arcos, N. (2 de enero de 2019). Despiden a profesor que pidió leer a Lemebel en liceo de Independencia. El Dínamo. Recuperado de: <https://www.eldinamo.cl/reportajes/2019/01/02/despiden-a-profesor-que-pidio-leer-a-lemebel-en-liceo-de-independencia/>

⁶⁸ MINEDUC. (s.f.). Reconocimiento oficial. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-5>

⁶⁹ Superintendencia de Educación. (s.f.) Ciberbullying: un problema real en el mundo virtual. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/ciberbullying-un-problema-real-en-el-mundo-virtual/>

⁷⁰ Cassinelli, F. (27 de octubre de 2018). Uno de cada tres niños chilenos falta a clases lo suficiente para tener problemas en su aprendizaje. 24 horas. Recuperado de: <https://www.24horas.cl/data/uno-de-cada-tres-ninos-chilenos-falta-a-clases-lo-suficiente-para-tener-problemas-en-su-aprendizaje-2839999>

⁷¹ Salazar, P. (02 de diciembre de 2015). Más del 50% de alumnos asiste a escuelas con alto ausentismo de profesores. La Tercera. Recuperado de: <https://www.latercera.com/noticia/mas-del-50-de-alumnos-asiste-a-escuelas-con-alto-ausentismo-de-profesores/>

sistema de significados el que está en crisis. La tradición, la monotonía de las metodologías, los sistemas de evaluación y las disciplinas deben cambiar.

4.5. RUPTURA CON LA INSTITUCIÓN ESCOLAR; ARTE, EDUCACIÓN Y CULTURA

Las razones por las que la escuela ha “sobrevivido” se pueden entender desde distintas variables, todas absolutamente criticables, sobre todo si se considera como una institución tremendamente útil para la formación de ciudadanos, entendiendo este adjetivo como seres útiles para el Estado más que para sí mismos. Ahora, asumir una postura de negación de la escuela o buscar su abolición total, sería contradictorio con el objetivo de esta investigación, al, de hecho, eliminar la necesidad de hacerla. Por lo tanto, la ruptura con la institución va encaminada hacia la reconfiguración curricular de la misma, al cambio paradigmático de lo que se entiende por estudiar el lenguaje literario y las artes visuales, por ejemplo, en miras de un cambio macro.

El problema está en que, pese a la tremenda importancia del currículum escolar, su discusión no trasciende a la opinión pública, no es algo que preocupe realmente a estudiantes ni a los gremios de profesores, más bien aflora a la luz del debate público cuando ocurre algo que toca otros intereses, como este último tiempo en el que la asignatura de Historia en terceros y cuartos medios se ha vuelto optativa por decisión arbitraria del MINEDUC. Lo que siempre se discute es la disciplina, el manejo del comportamiento errático de las estudiantes, o las faltas del profesorado. Así, se necesita un lenguaje analítico para entender la estructura de la enseñanza escolar, y no enfocarse en los discursos gerenciales o administrativos. El control y la eficacia no deben ser el centro de atención. Hay que preguntarse, por ejemplo, por qué "las escuelas, tal como están organizadas actualmente, tienden a bloquear la posibilidad de que clases sociales concretas puedan alcanzar una cierta medida de autonomía económica y política" (Giroux, 1997, p.46). Es decir, hay que cuestionar la naturaleza ideológica del currículum, lo que está detrás de su lógica; "La ideología que dirige la actual racionalidad de la escuela es relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones relativas al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política" (Íbid). Lo relativo al papel de la escuela como agente principal de reproducción social y cultural debe dejar de ser ignorado y, en este sentido, elaborar un nuevo discurso desde la educación se vuelve una necesidad. Toda persona

inserta en el sistema educativo debe entender cómo funciona la cultura dominante, hacerse cargo de los malestares que aquejan a la comunidad educativa y tomar acciones al respecto.

Es necesario romper con la ingenuidad y conformismo y tomar conciencia de que el conocimiento no es neutral ni objetivo, sino que responde a la construcción sociocultural que encarna intereses y objetivos específicos; que el "valor" de la educación no pasa meramente por el ranking de un colegio, lógica mercantil tan característica de este país, sino por brindar herramientas para la conciencia crítica, autónoma, emancipadora, afectiva e imaginativa, ya que permite, tanto a estudiantes como profesores, ser capaces de hacer transformaciones en su entorno, de incidir en su realidad más próxima. Hay que esclarecer las relaciones de dominación y subordinación que yacen en el acto educativo, en las escuelas, en la labor pedagógica, en ser profesor y/o estudiante. Como señala Giroux (1997), "Las escuelas necesitan que en el futuro los profesores sean a la vez teóricos y prácticos, y puedan combinar teoría, imaginación y técnicas" (Íbid). A los y las profesoras se les enseña a utilizar metodologías, a crear materiales didácticos; los padres y las diversas instituciones les exigen que se preocupen de sus clases como se le pide a un mecánico que arregle un auto, se le trata con tecnicismo. Por el contrario, es necesario que las profesoras se hagan conscientes de su rol intelectual y crítico, que examinen sus propias percepciones sobre las escuelas, la sociedad, la cultura, y no optar por la pasividad ante las autoridades educativas.

La intención es partir ampliando la visión que se tiene sobre la actividad cognitiva, tener una mejor comprensión sobre la actividad de la mente, un conocimiento holístico sobre la personalidad humana; propiciando una transformación en los criterios de la elección de los saberes que son impartidos, de aquello que se considera fundamental en una formación educativa. Nuevamente, la educación no debe reducirse a los conocimientos instrumentales, a la adquisición de costumbres tradicionales, o a la corrección moral paternalista, sino que debe enfocarse en desarrollar todos los aspectos que componen la unidad compleja del ser humano; debe ofrecer las oportunidades para la formación afectiva y creativa. No basta con enseñar a leer, no es suficiente aprender cálculo o saber enumerar y describir cada uno de los elementos constitutivos del cerebro, ¿de qué le sirven estos conocimientos a una persona si en el día a día no es capaz de tomar conciencia sobre sí misma? O, por otro lado, ¿de qué sirve aprender los distintos movimientos literarios de memoria si no se comprende el contexto sociocultural que le

subyace? ¿Es realmente un aprendizaje significativo, es algo que va a perdurar? ¿Con qué objetivo?

Asimismo, no es suficiente añadir más arte al currículum de forma instrumental, lo que hay que hacer es un cambio en la forma de percibir la educación imperante, se necesita una transformación, no basta con la ampliación de las opciones curriculares. La educación debe entender al ser humano como una totalidad que integra imaginación, inteligencia, afectividad, percepción, creatividad, sensibilidad, impulso, amor, ideas; que existen diferentes tipos de inteligencia, no solamente las hegemónicas lógico-matemática y lingüística-verbal, lo que implica también que existen diversos estilos de enseñanza; que los estudiantes se mueven en un contexto social, cultural y económico determinado, verdad elemental a la hora de enfrentarse a su proceso de enseñanza-aprendizaje; que el desarrollo intelectual va de la mano de la identidad cultural, del trabajo creativo, de la expresión personal, de la colaboración, intimidad e interacción entre pares; que la cultura debe ser vista y estudiada como algo fundamental, constitutivo y en movimiento; que los lenguajes artísticos permiten la apreciación y apropiación de la cultura local. Hay que plantearse un nuevo escenario, tomar protagonismo en la labor pedagógica, ser capaces de gestionar lenguajes culturales y artísticos en función de no solo una educación, sino de una sociedad alfabetizada socioculturalmente, que sepa leer la realidad y sea consciente de su poder transformador.

“Cultura es todo aquello que no es natura, que es resultado de la actividad humana. Cuando decimos que la escuela ha de impulsar la cultura, ha de encomendar cultura, y que esto es más importante y más humanizador que la instrucción (¡y también más útil! ¡Útil para ser! ¡Para ser persona!) Queremos decir educar la creatividad, el descubrimiento, la innovación, en el arte (literatura -novela, poesía-, canción, dibujo y pintura, música, canción, danza, expresión corporal, teatro, cine, fotografía). Creatividad y expresión, que es comunicación, apertura, diálogo, enriquecimiento”.

(Joan Soler i Amigó)

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1

En lo que respecta al Marco metodológico, esta investigación se enmarca en el paradigma de la Teoría Crítica, entendiendo que su interés investigativo es de crítica, transformación, restitución y emancipación. Sobre la naturaleza del conocimiento, esta Teoría se estructura a partir de percepciones agudas estructurales-históricas, buscando la erosión de la ignorancia y asimismo estímulos para la acción. En lo relacionado a los valores, la ética de este paradigma implica una inclinación moral hacia la revelación, con una voz de intelectual transformadora, defensora y activista; lo que se corresponde con el carácter y espíritu de este trabajo.

Las claves de lectura de los conceptos recién mencionados son entendidos desde Guba y Lincoln, específicamente de acuerdo con su cuadro comparativo relativo a las “Posiciones de los paradigmas en cuestiones prácticas seleccionadas” (Guba y Lincoln, s.f., p. 131), del capítulo “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”.⁷²

Ahora bien, ante la pregunta ontológica, este paradigma afirma que la interpretación de la realidad se basa en un realismo histórico, es decir, en la influencia de una serie de factores relacionados con lo social, lo político, lo económico y lo cultural; y que, desde lo epistemológico, asume un carácter transaccional y subjetivista (ibíd., p. 127). Así, se mantendrá una vinculación interactiva con el objeto investigado, al hacer un análisis realista del contexto en donde está constituido y contextualizado el discurso (escuela-currículum), estableciendo una conversación con los documentos de análisis. Sobre su índole transaccional, en esta investigación lo que se mirará es el vínculo, las interacciones entre los actores que inciden en el estudio (escuela-cultura-política). En otras palabras, en los patrones relacionales, poniendo atención en los vínculos que existen en lo estudiado, no en esencias, ni en individuos específicos, ni sociedades o sistemas.

Asimismo, respecto a la vinculación de investigadora-objeto investigado, se acepta, desde el paradigma teórico crítico, la importancia de los *valores*, y cómo los

⁷² Guba y Lincoln. (s.f.) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf

hallazgos de la investigación están mediados por ellos, entendiendo que la ciencia social es una ciencia propiamente cultural y la cultura está impregnada siempre de ciertos valores.

Respecto a lo metodológico (de carácter dialógico y dialéctico), dentro de este paradigma la finalidad es “construir una conciencia más informada, que comprenda cómo pueden cambiar las estructuras de una sociedad y entendiendo las acciones necesarias para efectuar el cambio” (ibíd.). Es importante hacer énfasis en que esta investigación, de carácter realista y pragmática a la vez, no busca ni la abolición ni la modificación absoluta de estructuras (escolar o cultural, en este caso), sino entenderla como la búsqueda de modificación de patrones de relaciones, de estructuras que se mantienen en el tiempo. En este caso, una modificación de estructura normativa y también relacional (escuela-curriculum/práctica pedagógica y su relación con la política y la cultura), proponiendo una *acción* / solución que toma forma de taller extracurricular para escuelas.

1.1. TIPO DE ESTUDIO

En lo concerniente al tipo de estudio, éste es de naturaleza cualitativa, de carácter inductivo, exploratorio, y por ende, descriptivo. En este caso, implica la revisión de documentos oficiales e informaciones claves.

En la investigación cualitativa existen tres componentes principales; primero, los datos, que en este caso provienen de los Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación (2009) y Artes Visuales de Tercero y Cuarto medio (2004) del MINEDUC (documento oficial: estructura normativa); segundo, los procedimientos para interpretar y organizar los datos, como la elaboración de categorías y codificación, y tercero, otros procedimientos como el muestreo no estadístico.

Es una investigación que está en constante relación con los actores que inciden en la educación y los modelos educativos, con el contexto político y cultural (de qué forma inciden en las políticas educacionales y sus documentos oficiales), y es un trabajo de análisis documental hermenéutico, desde una perspectiva analítica que consiste en, primero, seleccionar material de análisis, organizar esta información para así definir unidades de análisis, establecer códigos de clasificación, desarrollar categorías e integrar finalmente los hallazgos.

Cabe señalar que se utilizará un préstamo teórico-metodológico de la Teoría Fundamentada para el análisis de datos, que implica que la teoría emerge de los datos a

través de un proceso de codificación que comprende construir categorías. La codificación consiste en tomar los datos del texto y luego etiquetarlos; encarna las operaciones en las que los datos se desglosan, conceptualizan y se vuelven a poner juntos en nuevas formas. Y la categorización consiste en la síntesis o agrupamiento de códigos; se identifican y clasifican los elementos. Los procedimientos de codificación de la TF construyen teoría más que comprobarla (Strauss y Corbin, 2002), brinda herramientas para manejar grandes cantidades de datos brutos e identifica, desarrolla y relaciona los conceptos seleccionados, elementos constitutivos básicos de la teoría (ibíd.)

Esta decisión metodológica es tremendamente apropiada ya que los códigos y categorías que emerjan permitirán la elaboración del taller implicado en esta investigación, al dilucidar aquellos conceptos clave que deben manejarse en Cuarto año medio tanto en Lenguaje y Comunicación como en Artes Visuales, asegurando su contextualización en las escuelas chilenas, pero sin dejar de lado el carácter transdisciplinario y, por ende, innovador y crítico del taller. Estos códigos y categorías emergentes estarán presentes en la elaboración de las planificaciones y en la (re)elaboración de unidades.

1.2. IMPORTANCIA Y RELEVANCIA

La importancia del tema radica, entre otras cosas, en la reificación entre el consumo y la producción de arte en los espacios escolares: se entiende el arte (literatura incluida) –o bien la falta de éste– en la educación como un problema político. Además de la necesidad de, primero, implementar nuevas metodologías fomentando la transdisciplinariedad en la enseñanza, que asimismo aporta en el objetivo de acercar a las diversas jóvenes de las escuelas chilenas a la literatura desde otra perspectiva; segundo, de un paradigma innovador que sea capaz de interpretar la realidad actual a partir de la superación de la fragmentación del conocimiento; y tercero, de ayudar a desentrañar las distintas dimensiones de la realidad social, trascendiendo las disciplinas individuales para tratar problemas desde distintas perspectivas, generando así conocimiento emergente (Pérez; Quesada, 2008).

Ahora bien, la relevancia de esta investigación se puede entender desde distintas aristas:

En primer lugar, desde el quehacer pedagógico y la carga ideológica que éste inherentemente conlleva: hacerse cargo de la evidente crisis que hay en la mayoría de los estudiantes respecto al poco –o nulo– interés que tienen por la literatura y las artes en general, o al interés frívolo que se le asocia⁷³, considerando el vínculo y la retroalimentación entre disciplinas, y lo que está más allá de ellas, como una innovación necesaria y didáctica para reformular la idea que tienen sobre estas manifestaciones artísticas; el impulse del pensamiento complejo (en pos de una educación que no sea reductiva sino reflexiva), el trabajo con lo abstracto y con la formación del criterio personal, el entendimiento de la creación artística como quehacer cultural, y asimismo la importancia que tiene la cultura en el ejercicio pedagógico, de la mano de la recuperación de valores socioculturales: formas expresivas que fueron perdiendo legitimización a lo largo del tiempo (relacionado con políticas públicas).

En segundo lugar, desde lo práctico o “tangible”: la creación de metodologías interactivas y significativas en la cotidianidad del aula, y enfoques metodológicos para la enseñanza de la literatura en relación con las artes visuales. Es decir, la elaboración de material que pueda ser fácilmente utilizado en talleres extracurriculares en la escuela, o inclusive en los electivos de Lenguaje e Identidad.

En tercer lugar, desde lo que puede aportar directamente a las estudiantes, como la toma de conciencia de sus cuerpos como una “herramienta” expresiva y creativa (desde la literatura y el arte visual), con todo lo que eso significa en términos cognitivos pero también recreativos, sobre todo en un espacio como la escuela que tiende, en general, a contraer el cuerpo; la capacidad de integrar el fenómeno literario y estético visual como parte de un mismo ethos cultural, la motivación a que el estudiantado se acerque al conocimiento desde la creación artística, la utilización del espacio urbano como lienzo de expresión; y lo esencial, entender el mundo como un entramado en el que cada cosa, por muy distinta que parezca de otra, puede ser útil entre sí y dar soluciones prácticas a problemas de distinta complejidad y naturaleza.

⁷³ González, G., Montes, M. (2014) Consumo cultural en Chile: La realidad tras los números oficiales. Recuperado de: <http://www.artes.uchile.cl/noticias/98106/consumo-cultural-en-chile-la-realidad-tras-los-numeros-oficiales>

1.3. VIABILIDAD

En términos de viabilidad, los antecedentes de esta investigación demuestran que existen experiencias de trabajo previas que tratan el tema-problema (desde la interdisciplinariedad), evidenciando que no es algo desconocido e inexplorado, sino más bien un contenido que puede seguir desarrollándose. Es decir, si bien los antecedentes no siguen esencialmente la línea transdisciplinaria, ni su escenario de lectura está montado en la sala de clases, la idea principal, respecto a la cohesión de la literatura con el arte visual, tiene precedentes que brindan el espacio para nuevas propuestas pedagógicas, para situarlas en el contexto escolar.

Ahora bien, el hecho de no haber encontrado experiencias previas transdisciplinarias (entre el arte visual y la literatura) en escuelas, deja en evidencia la necesidad educativa de esta propuesta pedagógica, ya que la perspectiva transdisciplinar, desde el pensamiento complejo, y en conjunto con la toma de consciencia de las inteligencias múltiples, responden al cambio de racionalidad del mundo actual: se apuesta por la coexistencia con los cambios tecnológicos, con la diversidad de discursos, personalidades y habilidades, derivados y complejizados por el ritmo acelerado del estilo de vida (pos) moderno, además de considerar la importancia de promover la elaboración de discursos personales, a la par de una metodología pedagógica en la que intervenga no solo la razón, sino también la afectividad y la percepción; asumiendo la innovación, desde el quehacer pedagógico, como un deber. Así, el taller derivado de esta investigación se opone a la hiper-racionalización escolar que desvaloriza lo imaginativo, lo emocional y perceptivo, insertando un modelo didáctico que busca la ampliación de las capacidades humanas desde la apreciación y el trabajo práctico de las artes, a la par de la asimilación del concepto de cultura y del análisis crítico del entramado social, que permite asumir el arte (incluyendo, por supuesto, la literatura) no solo como un hobby, sino como una actividad con gran valor cognitivo, crítico y socioafectivo;

“La transdisciplinariedad, lo experimental y el taller se nos presentan como la mejor trilogía metodológica para el aprovechamiento cabal de las posibilidades de la práctica artística como modo de impugnación y construcción de mundos, representaciones y formas de la experiencia desde la imagen, la palabra y el cuerpo”. (Massera y Contursi, s.f., p.1)

Así, a partir del análisis que se hace del currículum escolar, específicamente en torno a las Consideraciones Generales para la implementación de los Programas de Estudio de ambas asignaturas, y las Unidades y Objetivos planteados, se pretende encontrar cruces disciplinares, o bien la falta de éstos, que evidencien la necesidad educativa del avance paradigmático desde la unidimensionalidad hacia la complejidad en la educación chilena.

1.4. TEMA-PROBLEMA, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y OBJETIVO(S)

- **Tema-problema:** Conexión y reciprocidad interpretativa entre Literatura y Artes Visuales, una crítica cultural y transdisciplinar en torno al contexto escolar.

- **Pregunta de investigación:** ¿De qué forma la unión entre la literatura y las artes visuales, desde un enfoque transdisciplinario, aporta al análisis crítico tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, como a lo que está fuera de ellas?

- **Hipótesis o Supuesto:** *La transdisciplinariedad entre Literatura y Artes Visuales se presenta como una propuesta pedagógica que da respuesta al desafío de la articulación del saber, incentivando la creación artística en el aula y fuera de ella, a partir de un enfoque sistémico que permite la unión de los procesos cognitivos y afectivos de las estudiantes que cursen el taller, haciéndoles conscientes, además, de la cultura que les rodea con todo y sus contradicciones.*

- **Objetivo general:**

Diseñar un taller teórico práctico en el que se plantee y enseñe la literatura y las artes visuales como una sola disciplina, presentando un panorama novedoso y emergente en el contexto escolar, que impulse tanto a estudiantes como profesores hacia la articulación del saber, al *desbloqueo* creativo y a la sensibilización, incursionando y dominando técnicas artísticas que les permitan expresar y trabajar sus emociones y pensamientos.

- **Objetivos específicos:**

- I. Analizar el vínculo interpretativo entre la literatura y las artes visuales, considerando la teoría de la Transdisciplinariedad, de la Complejidad y de las

Inteligencias Múltiples como ejes pedagógicos y metodológicos principales, con el fin de esclarecer la vinculación entre la propuesta del taller y la necesidad pedagógica de considerarlo e implementarlo, incentivando el cambio de perspectiva en el quehacer pedagógico en la actualidad.

- II. Relacionar lo concerniente a la crítica pedagógica con conocimientos provenientes de otros campos como la psicología, la economía, la política y la cultura, entendiendo la educación como un fenómeno complejo y multirreferencial.

- III. Analizar los Programas de Estudio de 3ro y 4° medio, en el caso de Artes Visuales, y de 4° medio en el caso de Lenguaje y Comunicación del MINEDUC, en torno a las Consideraciones Generales de Implementación del Programa, y las Unidades y Objetivos que se plantean, para buscar, a partir de la técnica de los análisis cualitativos de contenido y de la codificación abierta y axial de la Teoría Fundamentada, una conexión tanto de técnicas (escritura, lectura y/o comunicación oral junto a técnicas de Artes Visuales) como de macroestructuras que permitan la implementación del taller en escuelas.

- IV. Diseñar el taller: planificaciones, actividades, corpus y material didáctico.

1.5. PROCEDIMIENTO PARA OBTENER INFORMACIÓN

Técnicas de recolección de información hermenéutica y de interpretación de documentos: Pauta de observación y análisis de Programas de Estudio. Las teorías que apoyan la propuesta del taller serán leídas en propósito de lo mismo: ser un soporte teórico.

CAPÍTULO 2

Análisis de datos y propuesta didáctica

2.1. PROTOCOLO DE ANÁLISIS DE PROGRAMA DE ESTUDIO DE AMBAS ASIGNATURAS

Para analizar los Programas de Estudio, y así arrojar los datos necesarios para la elaboración del material didáctico derivado de esta investigación, se utilizará el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) y el proceso de codificación abierta y axial (a partir de una comparación constante) de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Se denomina codificación abierta al proceso de abordar el texto, con el objetivo de dilucidar conceptos, ideas y sentidos. Esta codificación resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene; estos datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. “El resultado de la primera codificación es una lista de códigos de la que, al compararlos respecto de sus propiedades, dimensiones y significados, se obtiene una clasificación, mayor o de segundo grado, denominada categoría. A este proceso se le denomina categorización, y se refiere al resumen de conceptos en conceptos genéricos” (San Martín, 2014) y la codificación axial “es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar” (ibíd.).

Esta decisión metodológica se considera un “préstamo” teórico, entendiendo que tanto la Teoría Crítica como la Teoría Fundamentada forman parte de la investigación cualitativa. Este método se hace necesario para las preguntas al texto, y para la creación de códigos y categorías de análisis: “La finalidad principal de la TF es la generación de teoría, por lo que los métodos son un medio para conseguir un fin, no el fin en sí mismo” (Bonilla-García, 2016). Esto quiere decir que la finalidad de utilizar este método es conseguir códigos y categorías que permitan la elaboración del material didáctico y su aplicación en la escuela; para demostrar que la creación de un taller transdisciplinario literario-artístico visual tiene cabida en las escuelas chilenas, al trabajar con contenidos y habilidades que son trascendentales en el currículum nacional en el nivel de cuarto medio, pero reelaborados en función de una propuesta pedagógica transdisciplinar. El primer acercamiento a la lectura de los documentos será a partir de, primero, preguntas al texto

(o unidad de análisis) por el Objetivo general de la investigación, y luego por los Objetivos específicos, ordenadas desde lo más abstracto a lo concreto.

Ya que la finalidad de este trabajo investigativo es la creación de un taller aplicable en escuelas, la teoría se leerá a partir del análisis de las Consideraciones Generales para la implementación de los Programas: Habilidades, Orientaciones didácticas, Aprendizajes esperados generales y Unidades del Programa de Lenguaje (MINEDUC, 2009), y Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Unidades (solo las primeras dos en el caso de 3° medio) de Artes Visuales de Educación general, para posteriormente hacer los cruces de técnicas y conceptos, de haberlos, y dejar de lado aquello que no contribuye al proyecto. En el caso de Artes Visuales, se hará énfasis en las técnicas visuales, audiovisuales y plásticas que se trabajan tanto en tercero como en cuarto medio, y la justificación que se hace al respecto. Por otro lado, el Programa de Lenguaje y Comunicación se leerá críticamente, por apartados, rescatando aquello que tenga relación con la escritura, lectura y comunicación oral en términos generales, dejando de lado consideraciones formales y normativas como, por ejemplo, las exigencias de ortografía o indicadores de evaluación sugeridos.

Asimismo, se analizarán las Unidades 1. Tradición y cambio, 2. Realidad, deseo y libertad, 3. Individuo y sociedad, y 4. Globalización y diversidad de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2009); y las Unidades 1. Explorando lenguajes artísticos de nuestra época, y 2. Conociendo artistas contemporáneos y recreando sus obras (MINEDUC, 2004) de Artes Visuales, ambas de Cuarto Medio; además de las unidades 1. Descubriendo características estéticas del entorno cotidiano, y 2. Reconociendo el diseño en la vida cotidiana (ibíd.), del Programa de Artes Visuales de Tercero Medio.

2.2. ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE DATOS

La estrategia de análisis de datos de esta investigación sigue la técnica de los análisis cualitativos de contenido y, una vez obtenidos los datos, el método de comparación constante a través de una codificación axial de la Teoría Fundamentada.

En primer lugar, se seleccionó el objeto de análisis (conexión interpretativa entre literatura y artes visuales en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de 4° medio y de Artes Visuales de 3° y 4° medio), teniendo en consideración los supuestos

desde los que se comienza el trabajo investigativo (Literatura y artes visuales como un mismo ethos cultural, la articulación del saber, etc.).

Segundo, se procedió al primer intento de organización de información a partir de la colección de los documentos (Programas de Estudio de ambas asignaturas), la formulación de guías de trabajo de análisis (Pauta de Observación expuesta en el punto 2.3., que dialoga con los Objetivos específicos y el Objetivo general), y el establecimiento de indicadores que den cuenta de los temas presentes en el material; obteniendo contenido homogéneo, obediendo a criterios de selección más o menos precisos.

En tercer lugar, se definieron las unidades de análisis: los trozos de contenido sobre los que se comenzó a elaborar los análisis, estos “representan el alimento informativo principal para procesar, pero ajustándolo a los requerimientos de quien ‘devorará’ dicha información” (Cáceres, p. 60); estas unidades representan los segmentos del contenido que son caracterizados e individualizados para, posteriormente, categorizarlos, relacionarlos y poder establecer inferencias a partir de ellos. En este caso, estas unidades se desprenden de las Consideraciones generales para la implementación del Programa de Lenguaje y Comunicación, y de las Unidades anteriormente mencionadas (en el Protocolo de análisis) de Artes Visuales, y el “ajustamiento de los requerimientos de quien devorará la información”, guarda relación con encontrar el vínculo interpretativo entre la literatura y las artes visuales.

En cuarto lugar, se establecieron las reglas de análisis y los códigos de clasificación: una vez teniendo claro cuál es la unidad de análisis (en este caso, la reciprocidad y conexión interpretativa entre Literatura y Artes Visuales en los Programas de Estudio), se procedió a disponer el material separando el contenido en virtud de tópicos, para así agrupar todo aquello que tenga relación suficiente para considerarse similar, mientras que otros conjuntos de datos conformaron otros tópicos.

En la medida en que se progresaba en esta tarea, se desarrollaron criterios de clasificación que excluía o incluía contenido. Se excluyeron, por ejemplo, consideraciones formales y normativas como las orientaciones para evaluar, orientaciones para planificar, y orientaciones didácticas del Programa de Lenguaje y Comunicación, y la Unidad 3 del Programa de 3º medio de Artes Visuales.

En quinto lugar, se encuentra el desarrollo de categorías o codificación: momento en el que se agrupó o vinculó información. Primero, a partir de la codificación abierta (para elaborar categorías iniciales, reducir o subsumir los distintos códigos dentro de otros), la codificación axial y, finalmente, la codificación selectiva. Esto permite la generación de las principales categorías de análisis.

Y, en último lugar, la integración final de los hallazgos: el desarrollo del análisis cualitativo de contenido expuesto se vierte en una síntesis, presentada en el punto 2.6. junto al esquema teórico de categorías. Este último proceso se apoya en todo el trabajo inductivo previo, descubriendo lazos, causas e interpretándolas, siguiendo los objetivos (generales y específicos) propuestos.

El fin de este proceso permite la elaboración del material didáctico, al dejar en evidencia aquellos conceptos (códigos derivados de las Consideraciones generales para la implementación de los programas de estudio y de las distintas Unidades) que brindan una idea clara de lo que debe estar presente en las planificaciones de las clases (esto es, objetivos, habilidades y contenidos), de forma tal que la posible implementación futura del taller tenga cabida en las escuelas, al no alejarse totalmente de los requerimientos del currículum, sino más bien al presentar una reelaboración y fusión de los códigos explícitos recogidos.

Ahora bien, a continuación, se presenta la Pauta de Observación que orienta la lectura de los documentos (Programas de Estudio), seguido de los resultados arrojados por la codificación, para concluir con la propuesta didáctica propiamente tal.

2.3. PAUTA DE OBSERVACIÓN

Análisis empírico de estructura normativa (Programas de Estudio del MINEDUC de Lenguaje y Comunicación de 4° medio y Artes Visuales de 3° y 4° medio)

Análisis de contenido:

1. Cómo se leerá el documento.

1.1. Preguntas por Objetivo general de la investigación, desde lo más abstracto a lo concreto:

- a) ¿Se pueden desprender de los Programas de Estudio ideas relacionadas con la complejidad?
- b) ¿Son los Programas por sí solos suficientes para que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo? ¿por qué?
- c) ¿Están los Programas de Estudio al nivel de los tiempos actuales, considerando la sobreestimulación tecnológica, sus efectos tanto cognitivos como de comportamiento social, y la necesidad pedagógica de contrarrestarlos?
- d) ¿Los Programas evidencian de alguna forma la intención de articular conocimiento entre disciplinas? ¿hay cruces teóricos o prácticos?
- e) ¿Qué macroestructuras entre un Programa y otro hacen posible la implementación del taller en escuelas?
- f) ¿Es posible establecer un diálogo entre las habilidades a trabajar en Lenguaje y las técnicas artísticas del Programa de Artes Visuales?
- g) ¿Qué teoría o teorías de aprendizaje priman?

1.2. Preguntas por Objetivos específicos de la investigación, desde lo más abstracto a lo concreto:

- a) De los Programas de Estudio de Artes y Lenguaje, ¿es posible desprender la idea de la pedagogía como un fenómeno complejo y multirreferencial?
- b) ¿Se puede desprender de los Programas de Estudio una intención de resistirse a la jerarquización de las disciplinas y, en consecuencia, del conocimiento?
- c) ¿Se plantea la literatura como una forma de conocer el mundo, considerando su carácter contextual y, por ende, crítico?
- d) ¿Es posible hacer el nexo entre el contenido de los Programas y la cultura?
- e) ¿Se le atribuye al arte valoración cognitiva?

- f) Entre pensamiento y sentimiento, ¿existe una predominancia de lo primero sobre lo segundo?
- g) ¿Se aprecia una estimulación y valoración de distintos tipos de inteligencia?
- h) ¿Hay, en el caso de Lenguaje y Comunicación, un nexo con disciplinas netamente artísticas?
- i) Sobre lo mismo, entre escritura, lectura y comunicación oral, ¿cuál de las tres habilidades se trabaja más, y existe alguna fundamentación al respecto?
- j) ¿Se evidencia un trabajo reflexivo y no reductivo a la hora de proponer las diferentes Habilidades, Unidades y Aprendizajes Esperados Generales?
- k) ¿Es considerado el cuerpo, tanto en objetivos, propósitos y habilidades del Programa de Lenguaje, una “herramienta” expresiva y creativa?
- l) ¿Cuáles son las técnicas visuales, audiovisuales y plásticas trabajadas en el área de Artes Visuales en tercero y cuarto medio?
- m) ¿Se trabaja más con arte tradicional o con arte contemporáneo?

2.4. CODIFICACIÓN ABIERTA

- “Proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110).

- **Primer momento:** generación de categorías *iniciales* de significado (con datos/códigos explícitos del texto⁷⁴)

- Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación 4º medio (MINEDUC, 2009)

- Habilidades: leer, escribir, compartir experiencias, comprender, comunicar, expresarse, analizar, inferir, escuchar, profundizar, evaluar críticamente los argumentos ajenos, escribir textos, análisis crítico del entorno, interacción, relación con los demás, producir un discurso, representar la realidad, uso de recursos lingüísticos cognitivos y afectivos.

- Contenidos: ideas y opiniones, multicultural, interpretar, producciones culturales, dibujos, metáforas, analogías, contrastes, intertextualidad.

⁷⁴ Esto sería un equivalente a los códigos *in vivo*.

- Recursos: recursos audiovisuales y multimediales.

- Lo indeseable: esquemas o tablas, definir la excelencia, expresión formal.

- Lo que no hay: presencia de cruce disciplinar.

- Programas de Estudio de Artes Visuales 3° y 4° medio (MINEDUC, 2004)

-Habilidades: explorar, reflexionar críticamente, expresarse con imágenes visuales, pensar críticamente, elaborar proyectos, expresar ideas, emociones y pensamientos, experimentación, apreciación, leer, escuchar, hablar con claridad, expresar ideas y opiniones, escuchar atentamente, leer con interés para recopilar información, escribir adecuadamente para expresar ideas, sentimientos o informar, hablar con claridad ante una audiencia, Observar y registrar pinturas y/o fotografías, inventar libremente, producir objetos, recrear

- Contenidos: lenguaje audiovisual, dimensión estética, manifestaciones de artes visuales chilenas de la última década, creación artística, corrientes artísticas, movimientos artísticos contemporáneos, tendencias, bocetos, pintura, percepción sensible, vida cotidiana, cambios culturales, percepción, diseño y elaboración, colores, texturas, movimientos, urbanismo, áreas urbanas, comunicación, entorno personal y familiar, estilos y modalidades,

-Técnicas y recursos: gráfica, fotografía, video, , arte, cultura, tecnología, multimedia, museos, lenguajes gráficos y pictóricos, lenguajes mecánicos y electrónicos, mural, cómic, graffiti, fotografía, cine, video, multimedios interactivos, siglo XX, estilos, imágenes, documental creativo, muralismo, tag, centros culturales, registrar,

-Lo indeseable: Unidad 3: aprendiendo a ver y recrear la arquitectura.

-Lo que no hay: presencia de cruce disciplinar.

- **Segundo momento**: nuevas categorías, ahora aplicadas a ambos Programas (subsumiendo conceptos en categorías con mayor nivel de abstracción) y subcategorías.

Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación 4° medio (MINEDUC, 2009)

Tabla 2 Categorías y subcategorías Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación 4º medio (MINEDUC, 2009)

Categoría	Subcategorías
Abstracciones implicadas en literatura y artes visuales	Análisis crítico del entorno, producción de discurso, representar la realidad, producciones culturales, evaluar críticamente los argumentos ajenos, uso de recursos lingüísticos cognitivos y afectivos, metáforas, analogías, contrastes, intertextualidad.
Elementos constitutivos de la cultura	Interacción, relación con los demás, multicultural, producciones culturales.
Habilidades cognitivas	Lectura, escritura, compartir experiencias, comprender, profundizar, comunicar, interpretar, escuchar, analizar, inferir.
Técnicas y contenidos	Recursos audiovisuales y multimediales.

Programas de Estudio de Artes Visuales 3° y 4° medio (MINEDUC, 2004)

Tabla 3 Categorías y subcategorías Programa de Estudio de Artes Visuales 3º y 4º medio (MINEDUC, 2004)

Categoría	Subcategorías
Abstracciones implicadas en literatura y artes visuales	Reflexionar críticamente, dimensión estética, pensar críticamente, percepción sensible, diseño y elaboración, experimentación, creación artística.
Elementos constitutivos de la cultura	Urbanismo, cambios culturales
Habilidades cognitivas	Explorar, expresarse con imágenes visuales, expresar ideas, emociones y pensamientos, apreciación, recrear imágenes, registrar, observar y registrar pinturas y/o fotografías, inventar libremente, producir objetos.

Técnicas artísticas y contenidos	Lenguaje audiovisual, movimientos artísticos contemporáneos, lenguajes mecánicos y electrónicos, siglo XX
----------------------------------	---

2.5. CODIFICACIÓN AXIAL

- “El propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos.” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135).

Se presentan, a continuación, las categorías finales que subsumen los códigos y categorías anteriores, sin separar por Programa. Se considera la primera categoría expuesta como la principal, y las razones se explican en el siguiente punto 2.6.

- **Conexión interpretativa entre literatura y artes visuales:** producción de discurso, representar la realidad, intertextualidad.⁷⁵

- **Cultura:** producciones culturales, cambios culturales, urbanismo.

- **Enseñanza y aprendizaje:** expresar ideas, emociones y pensamientos, reflexionar críticamente, inventar libremente.

- **Técnicas artísticas:** recursos audiovisuales, lenguajes gráficos y pictóricos, lenguajes mecánicos y electrónicos.

2.6. CODIFICACIÓN SELECTIVA. ESQUEMA TEÓRICO DE CATEGORÍAS Y COMENTARIOS.

- “En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la

⁷⁵ Estos códigos, recogidos del análisis de contenido, unen ambas disciplinas, evidenciando una conexión interpretativa entre lo literario y lo artístico visual.

forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de **integrar y refinar las categorías**” (Corbin y Strauss, 2002, p. 157)

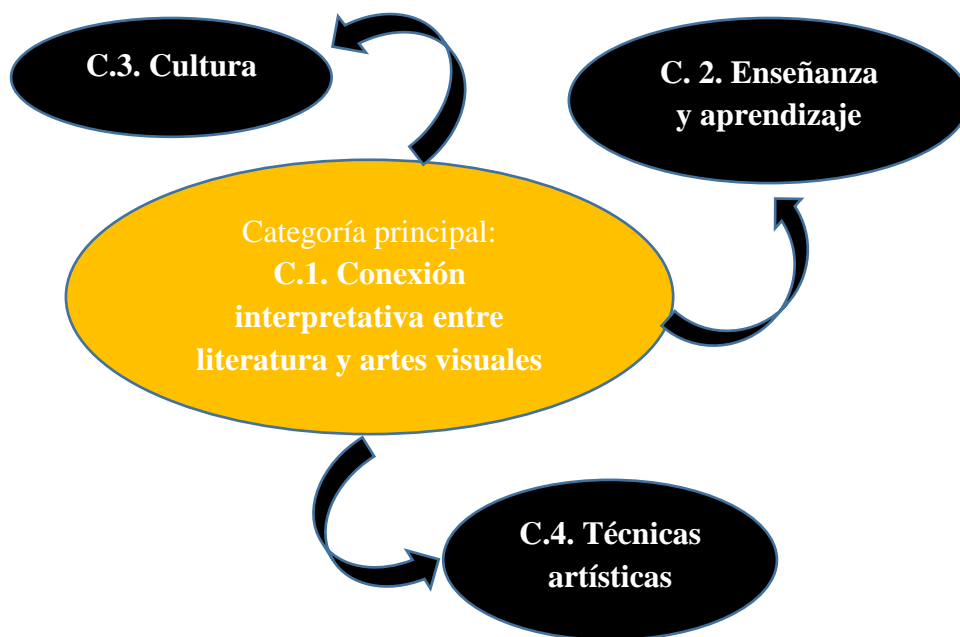


Figura 5 Esquema teórico de categorías, Nicolle Madariaga Pizarro

- Comentarios

La categoría “conexión interpretativa entre literatura y artes visuales” se posiciona como la categoría principal, al considerarse el tema central y la justificación esencial de toda esta investigación:

La categoría central, algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación. Aunque la categoría central va evolucionando a partir de la investigación, también es una abstracción. En un sentido exagerado, consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos "de qué trata esta investigación. (Strauss y Corbin, 2002, p. 160).

Asimismo, por haber encontrado, en el análisis de contenido, códigos que permiten la relación o conexión con las otras categorías. Esto es, la *conexión*

interpretativa entre literatura y artes visuales a partir del uso de las *técnicas artísticas* de cada disciplina, en pos de una *enseñanza y aprendizaje* que implique análisis crítico, la articulación del saber, reflexiones críticas y creativas a partir de recursos cognitivos y afectivos que, al mismo tiempo, impulsen a la elaboración de proyectos, entendiendo la pedagogía como un elemento multirreferencial en el que la *cultura* incide directamente, e incentivando el cambio de perspectiva en relación con el quehacer pedagógico en la actualidad.

Entre cada una de las palabras o códigos recolectados de un Programa y otro se logra entablar una relación, pero en tanto el interés mismo investigativo es hallar esa relación, sin embargo, en los documentos no existe una unión explícita o literal entre una o más disciplinas, ni se podría desprender una intención de hacerlo, ya que en ninguna parte de las unidades de análisis se encontraron códigos agrupables en categorías como *Transdisciplina* o *Pensamiento complejo* (produciendo la eliminación de la primera categoría presente en un primer momento). Cabe señalar que, si no se hubiese tomado la decisión metodológica de trabajar con las codificaciones, se tendría que haber hecho una operacionalización del marco teórico, en busca de aquellas inferencias, palabras clave y categorías que lo caracterizan, como las mencionadas anteriormente.

En esta misma línea, no se aprecia tampoco en los documentos estudiados una estimulación y valoración de los distintos tipos de inteligencia. Por ende, y de acuerdo con lo propuesto por esta investigación, las unidades de análisis (los documentos oficiales, parte del currículo nacional) no están al nivel de los tiempos actuales (entender el mundo como un entramado en que cada cosa está conectada con otra), ni se hace cargo de la necesidad de innovación en el campo de la didáctica pedagógica en relación con las artes (considerando la literatura).

Finalmente, luego del proceso de recolección de datos (pauta de observación, elaboración de códigos y categorías), se hace posible la elaboración de la propuesta didáctica derivada de esta investigación, en concordancia con el Objetivo general, así como su adecuación al contexto escolar, al ya tener una serie de conceptos clave que serán parte de la estructura del taller (presentes en las planificaciones).

2.7. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Conexión entre literatura y artes visuales – Cultura – Enseñanza y aprendizaje – Técnicas artísticas

2.8. MODELO-ESQUEMA DE ANÁLISIS⁷⁶

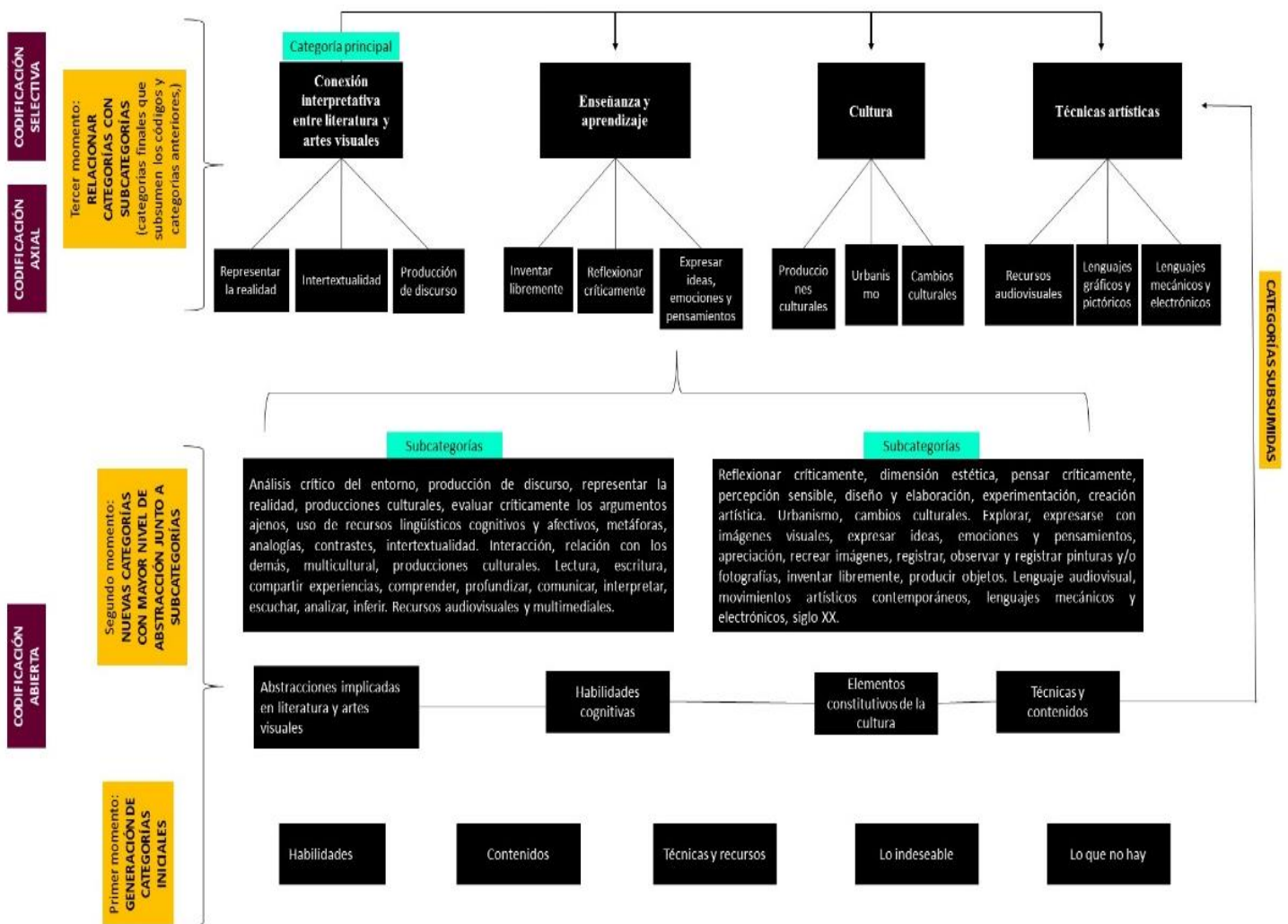


Figura 6 Esquema de análisis de datos

⁷⁶ Este esquema se adjunta en Anexos para una mejor lectura.

2.9. PROPUESTA DIDÁCTICA: TALLER *NARRATIVAS VISUALES*

Luego del proceso de recolección de datos, entonces, se hace posible la elaboración de la propuesta didáctica derivada de esta investigación. Esta propuesta toma forma de un taller extracurricular para cuartos medios, que lleva el nombre de *Narrativas visuales*. En este punto, cabe señalar que, debido a que el formato aplicado en este trabajo investigativo es de tesis teórica con diseño de propuesta didáctica, el taller no ha sido implementado, y el material elaborado queda para proyecciones derivadas de esta investigación, a desarrollarse en el apartado de las conclusiones finales.

Pues bien, el taller se divide en tres unidades: **1. *Identidad y visualidad***; **2. *Espacio y discurso*** y **3. *Rupturismo y arte***. Al comienzo de cada una de ellas, se aplican dinámicas del libro “Técnicas participativas para la educación popular” (CIDE, 1990) con el objetivo de socializar nombres, experiencias y expectativas del taller por parte de estudiantes y de la profesora encargada, en una primera instancia, y posteriormente para animar y activar la concentración. Asimismo, en función del objeto de estudio, la hipótesis y los objetivos de esta investigación, se seleccionó un corpus teórico que implica la conexión y reciprocidad interpretativa entre la literatura y las artes visuales, sosteniendo una propuesta pedagógica que da respuesta al desafío de la articulación del saber, incentivando la creación artística en el aula y fuera de ella, incursionando y dominando técnicas artísticas que permiten expresar y trabajar emociones y pensamientos; condiciéndose, asimismo, con el esquema teórico de categorías anteriormente expuesto. A partir de la codificación axial, que permite la creación del esquema teórico de categorías, el taller se constituye de contenidos y autores que trabajan la *cultura, la enseñanza y el aprendizaje, la conexión interpretativa entre literatura y artes visuales*, y una serie de *técnicas* artísticas. Cabe mencionar que los nombres de cada una de las unidades son el resultado de una fusión de conceptos, tales como *identidad, urbanidad y contemporaneidad* respectivamente.

En la primera unidad, *Identidad y visualidad*, se trabaja con la transdisciplinariedad desde Basarab Nicolescu (1996), el pensamiento complejo de Edgar Morin (2002) y Enseñar la condición humana: la Unidad y la Diversidad humana (2012), primeramente, para situar la visión o modelo del taller; con “Elementos para una semiótica del texto artístico” de Talens, J. et al. (1980), y “La narración en la pintura” de

González Guinea, M. (2013), para plantear la conexión interpretativa entre la literatura y las artes visuales; con una unidad de Introducción a la fotografía, en la que se trabajan los elementos básicos, con “El foto ensayo” desde Colorado (2015), además de la muestra de trabajos de foto-documental y fotomontaje, al ser la fotografía la técnica principal de la unidad. Finalmente, con “El lenguaje de los proyectos” de Parodi (2001), para enseñar a las estudiantes en qué consiste un proyecto, al ser una constante en todas las unidades, y así democratizar aquello que se exige transversalmente.

La segunda unidad, *Espacio y discurso*, está enfocada en el arte urbano/callejero, y sigue la línea del desarrollo de la identidad pero enfocado en su relación con el entorno y la cultura visual. Inicia con la descripción del arte callejero a partir de Art Cultura Estilo (s.f.), en el que se especifica de qué trata el arte del grafiti, la mentalidad anti-museo y el arte guerrillero. Luego, se presenta a Joseph Kyselak, el primer grafitero de la historia, además del trabajo de artistas como *Taki 183* (grafiti), *Blek le Rat*, *Banksy* desde de Argos (2014), que se especializan en el arte del estencil, y a Charles Leval (*Levalet*) que mezcla las técnicas del estencil y el sticker. Asimismo, contenidos de instalaciones, la escultura de guerrilla, y el sidewalk chalk art, o arte con tiza. La contextualización del arte en el espacio público nacional se hace a partir de Memoria Chilena (s.f.), y se trabaja con “Arte urbano y la utilidad de la poesía” (2012), como también con “Identidad cultural, un concepto que evoluciona” de Molano (2007), y “Arte urbano: identidad, contexto y entorno como base del diseño” de Chamizo (s.f.). Además, para problematizar la unidad, se analiza el proyecto que criminaliza el arte urbano⁷⁷, trabajando el pensamiento crítico.

En tercer y último lugar, la unidad *Rupturismo y arte* se enfoca en los lenguajes experimentales, con especial énfasis en el trabajo del video (lenguaje audiovisual). Se hace una introducción de los ismos de la vanguardia y neo-vanguardia artística, para presentar, posteriormente, los discursos literarios culturales de Chile. En específico, la llamada escena de avanzada. Aquí encuentra lugar “La insubordinación de los signos, cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis” de Richard (1994), “CADA DÍA: la creación de un arte social” de Neudstadt (2001), y “Colectivo acciones de arte. Para no morir de hambre en el arte” de Siso (2014). Luego, conforme avanza la unidad, se trabaja con el video arte desde “Aproximaciones hacia el videoarte: Análisis sobre su génesis, desarrollo y consolidación en Chile (1973-1989)” de Jensen (2013), y

⁷⁷ Fuente: El Mostrador (2018) Piñerismo quiere decidir qué es arte y qué no: grafiteros empiezan campaña contra ley que los criminaliza. Recuperado de: <https://bit.ly/2Tn5sye>

“Breve reseña de la historia del videoarte en Chile” de Olhagaray (s.f.). Se presenta también la Performance y el Fluxus. Se muestran los trabajos de Peter Campus, Nam June Paik, Carlos Leppe, Juan Downey, Carlos Altamirano, Lotty Rosenfeld y Eugenio Dittborn.

Hay que mencionar, además, que el taller implica la utilización de una bitácora de trabajo en la que las estudiantes van anotando, clase a clase, las preguntas y conceptos claves que se presentan en cada actividad (el taller es de carácter intensivo, ya que implica trabajo constante dentro y fuera de la sala de clases), y sus respuestas a modo de bocetos (dibujos y/o escritos) y propuestas artísticas requeridas. Como se puede inferir, cada clase consta de alguna actividad, de preguntas respecto a lo visto en clases y a lo que se trabajará posteriormente, además de preguntas diagnósticas en un comienzo; estas actividades son de carácter exploratorio y de descubrimiento artístico. Además, en toda la extensión del material didáctico se presentan pinturas, collages y murales con los respectivos nombres de los artistas, imágenes de archivo, videos tutoriales para ciertas técnicas, y actividades que contemplan las inteligencias múltiples y la visión de lo literario y lo artístico visual como un solo elemento inherentemente.

Las tres unidades del taller se dividen en seis meses, por lo tanto, se destinan dos meses aproximadamente para cada unidad. Las clases están planificadas de forma tal que el primer mes es de teoría y propuestas, y el segundo de práctica y aplicación de proyectos. Durante el primer mes, entonces, se trabaja la teoría de los contenidos, junto con las diversas propuestas personales de objeto artístico que surjan en cada una de las estudiantes del taller. Cada unidad, en su quinta o sexta clase, cuenta con uno o más artistas invitados que se desempeñan en las técnicas en las que está enfocada cada unidad (fotografía, arte urbano o lenguaje audiovisual), para que así aporten con sus conocimientos de forma expositiva, dando espacio también para que muestren sus diversos trabajos. El segundo mes hace el nexo hacia el lado práctico del taller, en el que se trabaja grupalmente, de manera que cada propuesta personal anteriormente presentada se aúne en un solo proyecto bajo la consigna de un tópico o tema general. Las últimas clases de cada unidad son de trabajo práctico; la penúltima clase supone una autoevaluación, y la última, que cierra la unidad, consiste en la presentación y/o aplicación del proyecto grupal.

Finalmente, y a propósito de lo anterior, el sistema evaluativo está enfocado,

principalmente, en lo formativo o procesual. Teniendo en cuenta que la propuesta investigativa propone otro enfoque educativo, además de ahondar en la subjetividad que implica la creación de un objeto artístico, es incoherente evaluar un producto final en términos de calidad o forma, por lo que la participación es el enfoque principal que guía lo evaluativo: comprender la creatividad como proceso y valorar la creatividad como producto (Solar, 1999). Lo que sí influye directamente en la evaluación (en lo sumativo), en términos de rúbrica, es la coherencia con los objetivos propuestos y las habilidades para cada instancia del taller.

CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos correspondientes a esta investigación, y en relación con el Marco metodológico, la comparación entre datos permite dejar al descubierto todo aquello que hace posible la implementación del taller en escuelas (a partir de macroestructuras, no del documento en toda su extensión) y, asimismo, la ausencia de conocimiento relacional y complejo, de diálogo entre disciplinas y lo que está más allá de ellas, en los Programas de Estudio de ambas asignaturas. Asimismo, el enfoque transdisciplinario aporta al análisis crítico del proceso de enseñanza-aprendizaje y a lo que está fuera de las escuelas, en tanto es un cambio de paradigma educativo, no solamente una adición curricular. Los hallazgos muestran que no se trata de un préstamo de técnicas sino de una fusión de carácter gnoseológico. Por lo tanto, los aportes al campo del estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación son considerables: si, en general, se aprecia un rechazo o desinterés hacia la literatura y las artes, y se entiende la carga valórica e ideológica que este alejamiento implica en las adolescentes, es necesario hacer un cambio de perspectiva, no solo metodológica sino epistemológicamente.

Por otro lado, la hipótesis investigativa se comprueba, tanto desde el Marco teórico, que evidencia teóricamente la pertinencia y necesidad de conexión entre ambas disciplinas artísticas, además del carácter cognoscitivo y afectivo constitutivo de las artes, como al haber trabajado en las planificaciones y en el taller propiamente tal. Ya que es, efectivamente, una propuesta pedagógica que da respuesta al desafío de la articulación del saber, pues propone una nueva visión respecto a dos campos de conocimiento que se enseñan y practican en las escuelas de forma separada; incentiva la creación artística en el aula y fuera de ella, ya que en las diversas actividades implicadas en el taller se requiere la participación en clases pero también el trabajo en casa y la exploración del entorno urbano; permite la unión de los procesos cognitivos y afectivos de las estudiantes pues cada clase y actividad concibe la cohesión del conocimiento teórico con las ideas personales y las emociones y afectividades emergentes, trabajando sus inteligencias intra e interpersonales; y les hace conscientes de la cultura que les rodea en tanto cada unidad se relaciona intrínsecamente con la cultura, problematizando, en algunas clases, el contexto cultural chileno.

En relación al objetivo general, y como se puede desprender del párrafo anterior, éste se cumplió en su totalidad, pues se diseñó un taller teórico práctico en el que se planteó y enseñó la literatura y las artes visuales como una sola disciplina, presentando un panorama novedoso y emergente en el contexto escolar, que impulse tanto a estudiantes como profesores hacia la articulación del saber, al desbloqueo creativo y a la sensibilización, incursionando y dominando técnicas artísticas que les permitan expresar y trabajar sus emociones y pensamientos.

Respecto a los objetivos específicos, fue posible cumplir con tres de los postulados cabalmente, y con uno parcialmente. Se relacionó, efectivamente, lo concerniente a la crítica pedagógica con conocimientos de otros campos como la psicología, la economía, la política y la cultura, entendiendo la educación como un fenómeno complejo y multirreferencial a lo largo de la mayoría de la extensión del documento. Asimismo, se analizaron los Programas de Estudio de 3ro y 4to medio, en el caso de Artes Visuales, y de 4º medio en el caso de Lenguaje y Comunicación del MINEDUC, a partir de la técnica de los análisis cualitativos de contenido y de la codificación de la TF; y, en concordancia con el cumplimiento del objetivo principal, se diseñaron las planificaciones, actividades y corpus del material didáctico. Ahora, si bien se planteó y trabajó el vínculo interpretativo entre literatura y artes visuales, éste no fue analizado específicamente en algún apartado, sino que esta cohesión y vínculo se sobreentiende a partir del documento en su extensión, a través de los planteamientos que cada teoría y/o concepto sostiene y explica. Así, se concluye que este objetivo específico se cumplió parcialmente, quedando este apartado concreto del nexo o vínculo interpretativo como parte de las proyecciones.

Por lo tanto, la primera proyección de esta investigación deriva en un trabajo específico de las cohesiones entre ambas disciplinas, llevando la propuesta transdisciplinaria didáctica, a una propuesta transdisciplinaria teórica, en la que ambos campos se expliquen, primero y valga la redundancia, teóricamente, y segundo, desde la didáctica. La segunda proyección se cuadra con el taller propiamente tal y con su futura implementación, ya que, debido a que el modelo de tesis sigue una línea teórica de *propuesta* didáctica, no fue necesario aplicarlo, y una de las más honestas proyecciones tiene que ver con que algún día tenga cabida en las escuelas. De hecho, por eso el procedimiento de análisis de datos contemplaba el rescate de códigos clave curriculares, para sostener una pertinencia escolar aunque el taller implicara una novedosa forma de enseñar, aprender y relacionarse con las artes literarias y visuales, pues se considera el

impacto que las actividades y el corpus del material pueden generar en autoridades, apoderados e incluso estudiantes, sobre todo cuando se aborda el arte callejero o las performances artísticas. Ahora, en este sentido, una tercera proyección pasa por transitar de la modalidad *taller*, a un *curso* propiamente tal: de lo extracurricular a lo curricular. Para esto surgen dos escenarios, el primero y el más idealista, a partir de un cambio paradigmático educativo en el que se supere la hiperespecialización, y el segundo en escuelas con formación no tradicional que le den cabida a la educación transdisciplinaria y artística. Por último, una cuarta proyección considera que este documento sea utilizado por toda aquella persona que esté interesada en las teorías que la sostienen, ya sean profesores, estudiantes o personas curiosas en general. El texto en su totalidad ofrece informaciones relevantes, datos interesantes e incluso parte de la Historia de Chile, y no es algo casual: esta investigación condensa algunos elementos-conceptos sustanciales recogidos del proceso de formación docente de Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Ninguno de los conceptos o teorías significaron una novedad, más bien implicaron un desarrollo superior o perfeccionamiento de lo que se entendía de cada una. Entonces, el documento encuentra pertinencia para su estudio en la educación superior, pero al mismo tiempo puede adaptarse a quién desee aprender respecto a literatura, artes visuales, pedagogía y/o cultura.

Habría que mencionar que dentro de las limitaciones investigativas se pueden mencionar dos. En primer lugar, la falta de experiencias de trabajo que implicara trabajo transdisciplinar literario-artístico visual en escuelas chilenas o internacionales, pues no fue posible encontrar antecedentes en los que ambas disciplinas se trabajaran en el contexto escolar, pero sí en contexto artístico o de enseñanza no formal. Sin embargo, se opta por considerarlo como un elemento que le atribuye innovación al trabajo investigativo. En segundo lugar, en el apartado de didáctica del eje pedagógico, hizo falta la presencia de estudios centrados en el país. Esto no porque no hubiese material disponible, sino por haber privilegiado una visión general del tema.

Finalmente, en lo que atañe al aporte y relevancia en el ámbito educativo, el taller *Narrativas visuales* propone una instancia en la que la profesora encargada no ejerce un poder absoluto sobre las educandas, sino que les brinda herramientas para que desarrollen sus capacidades artísticas de la mano de su desarrollo socioafectivo, crítico y cognitivo autónomamente. Las estudiantes no se conciben como entes pasivos, sino como entes

activos, propositivos, creativos, fraternales, imaginativos, lectores, despiertos y reflexivos, que son capaces de asimilar y analizar su identidad y la vida cotidiana, de reflexionar sobre el valor crítico del arte y la sensibilización ante el medio, y que ven en el rupturismo y la experimentación artística una posibilidad de apertura a nuevas experiencias. En el taller es menester cuidar los espacios, mantener una actitud cooperativa, autoevaluarse constantemente, socializar propuestas artísticas, opinar respetuosamente, expresar ideas y pensamientos, comprometerse con el estudio y ser constantes con su trabajo, situarse en contexto, y trabajar con lenguajes audiovisuales, visuales, plásticos y lingüísticos, teniendo la libertad de mezclar técnicas y desarrollando, simultáneamente, la habilidad cognitiva y socioafectiva de conocer los propios límites y los del resto.

Ya que la educación en Chile sigue una línea hiperespecializada, alejada de la afectividad, de la percepción, de la imaginación y del análisis crítico, el taller *Narrativas visuales* ofrece una mirada nueva y llamativa en la que se trabaja la fotografía, la pintura, el arte urbano y el video para contar historias, para transmitir un mensaje, para desarrollar los gustos personales, para elaborar discursos, para proponer proyectos, para afianzar los sueños e ideales de las adolescentes y para aproximarse al entendimiento de la historia, del arte y la política en lo que es el último año de escolaridad obligatoria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. (s.f.). Percepción visual, apuntes. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rk2z3j>
- Arcos, N. (2 de enero de 2019). Despiden a profesor que pidió leer a Lemebel en liceo de Independencia. El Dínamo. Recuperado de: <https://bit.ly/2Rsq8WZ>
- Blanes Villatoro, A. (s.f.). La teoría de las Inteligencias Múltiples. Recuperado de: <https://bit.ly/2wBljwe>
- Bonilla-García, M. A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada. *Cinta de moebio*. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006
- Brisa MP. (2009). ¿Transdisciplina y performatividad? Ponencia en el marco de ACT01, Santiago: Museo Benjamín Vicuña Mackenna. Recuperado de: <http://revista.escaner.cl/node/1581>
- Breve historia de la educación chilena. (Documento sin referencia). Recuperado de: https://www.u-cursos.cl/diplomados/2011/0/LG1/1/material_docente/bajar?id_material=346348.
- Bulacio, C.; Frega, A. (2008). *Diálogo sobre arte: antropología y arte*. Buenos Aires: Bonum.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Vol. II, págs. 53-82.
- Cambia el mundo (Diciembre, 2015) “Enseñar arte es formar sujetos críticos y eso siempre es una amenaza”, Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cambiaelmundo.cl/publicaciones/imanol-aguirre-ensenar-arte-es-formar-sujetos-criticos-y-eso-siempre-es-una-amenaza>
- Cárdenas-Pérez, R. y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* Vol. 18(3), págs. 191-202
- Carrizo, L. (2013) *Transdisciplinariedad y pensamiento complejo*. Conferencia para el Simposio Internacional de Pensamiento Complejo, Chiapas, México.

- Carvajal Castillo, M. (2013). El papel del arte en la educación. Una mirada crítica desde el contexto actual. *Revista de Pedagogía en Música*. Vol 1.
- Cassinelli, F. (27 de octubre de 2018). Uno de cada tres niños chilenos falta a clases lo suficiente para tener problemas en su aprendizaje. 24 horas. Recuperado de: <https://bit.ly/2YZvucb>
- Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca [Lingüinotas]. (2010, marzo 20). Taller de Literatura y Artes Visuales para Niños Hablantes de Distee.f4v [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=0QnSHI2IcbA>
- Centro Universitario de Arte (no se especifica fecha). “*Escritura automática*” Recuperado de: <https://www.centrodearte.unlp.edu.ar/talleres/escritura-automatica/>
- Cherniss, H. (1993). *El enigma de la primera Academia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Colomer, T. (s.f.). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile. (2016) *Una educación artística en diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística*. Ograma impresores, Santiago de Chile.
- Contursi, A. y Massera, S. (s.f.). El arte como apertura en el encierro: La transdisciplinariedad y lo experimental en taller como estrategias pedagógicas inclusivas en la educación artística no formal. Recuperado de: <https://bit.ly/2IRsroG>
- Club Cultural Matienzo. (Documento sin referencia). “*Un romance posible: taller de poesía y artes visuales*” Recuperado de: <http://ccmatienzo.com.ar/wp/posesiayartesvisuales/>
- Cuesta Abad, J. (1991). *Teoría hermenéutica y literatura*. Madrid: Visor Distribuciones.
- De la Fuente, J. (2005) *Vanguardias literarias, ¿una estética que nos sigue interpelando?* En: *Revista Literatura y lingüística*. Vol.16, págs. 31-50, Santiago.
- Delgado, Y. (s.f.). Taller: El arte visual a través de la palabra. Recuperado de: <https://continenteseis.com/public-services/workshop-info/24>

- Denman, C. y Haro, J. (2000). Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social. *Región y sociedad*. Nº.23, pp. 113-147
- DiarioUchile. (Noviembre, 2014). Ser artista en Chile: La eterna precariedad laboral y desprotección social. Recuperado de: <https://radio.uchile.cl/2014/11/29/ser-artista-en-chile-la-eterna-precariedad-laboral-y-desproteccion-social/>
- Drucaroff, E. (1996). *Mijail Bajtin. La guerra de las culturas*. Buenos Aires: Editorial Almagesto.
- Edgar Morin Multiversidad. (s.f.) ¿Qué es la transdisciplinariedad? Recuperado de: <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Efland, A. (2004) – *La imaginación en la cognición*. En A. Efland, *Arte y cognición. La integración de las artes visuales en el currículum* (pp. 183-210). Barcelona, España: Octaedro.
- Eisner, E. (1994). *Cognición y Currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Eldesconcierto. (Octubre, 2018). Presupuesto de cultura 2019: Una preocupación para los gestores culturales. Recuperado de: <https://www.eldesconcierto.cl/2018/10/20/presupuesto-de-cultura-2019-una-preocupacion-para-los-gestores-culturales/>
- El Fortín del Estrecho. (2014, mayo 27). La inteligencia ¿racional y emocional? *Fortín del estrecho*. Recuperado de: <https://www.elfortindelestrecho.cl/editorial/cronica-invitada/la-inteligencia-racional-y-emocional/>
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare* (Educare Electronic Journal). Vol. 19(2).
- Emol. (Mayo, 2019). Nueva malla curricular: Las asignaturas que desde 2020 entrarán en los planes de educación media. Recuperado de: <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2019/05/24/948980/Nueva-malla-curricular-Los-cursos-que-a-partir-del-proximo-ano-se-podran-impartir-a-los-alumnos-de-3-y-4-medio.html>
- Escobar, J.L. (2018). Arte y Ethos. Recuperado de: <https://www.elcritico.org/analisis/2018/8/4/arte-y-ethos>

- Escuela de Graduados Universidad de Talca. (s.f.). Magíster en Educación de las Humanidades: Literatura y Artes Visuales. Recuperado de: http://postgrado.utalca.cl/html/convocatoria/magister/ensenanza_humanidades.html
- Espinoza Aros, O. (2016). Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos. CEPPE Policy Brief N° 7.
- Ferrero Cárdenas, I. (2012). *Entrelazamientos: Literatura y Arte Visual Contemporáneo: Perspectivas Comparadas (Spanish Edition)*. – Editorial Académica Española
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. N° 6, vol.86, pp. 437-443.
- Gardner, H. (1990). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
 - (1997). *Arte, Mente y Cerebro*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
 - (2008). *Inteligencias Múltiples, La Teoría en la Práctica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- García, J y Figueroa, F. (2007) "Cultura", interculturalidad, transculturalidad: elementos de y para un debate. *Sociología & Antropología*. N°. 9, pp. 15 – 62.
- Gentili, P. (1997) El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura. N° 29, pp. 56-65.
- Giroux, Henry. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- González Gómez, C. et al. (2007) Quadern de suport per a l'aprenentatge autònom de l'alumnat. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4174/1/N%C3%BAm.92_Quadern%20suport%20aprent.pdf
- González Vásquez, N.; Quesada Villalobos, P. (2005). La enseñanza y aprendizaje de la Literatura en complicidad con las Artes Visuales. En *Revista Pensamiento Actual*, N° 6, Vol. 5, págs. 83-91.

- Guba, E; Lincoln, Y. (s.f.). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Recuperado de: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Hall, S. (1994). Estudios Culturales: dos paradigmas. *Revista Causa y azares*. Recuperado de: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>
- Hernández, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. Recuperado de: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
- Hernández, M. (2006). Estrategias de aprendizaje-enseñanza e inteligencias múltiples: ¿Aprendemos todos igual? *Revista Humanidades Médicas*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202006000100002
- Hernández, S. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtún. *Contribuciones desde Coatepec*, N° 21, pp. 11-32. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28122683002>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*. Vol. 28, pp. 31-45.
- Jaramillo, C. (2017). Google libros. 2a disquisición sobre la verdad, la justicia, la libertad y los derechos humanos: ensayo. Recuperado de: <https://bit.ly/2Y8LcRJ>
- Keska, M. y López, D. (s.f.). "El concepto de vanguardia y neovanguardia en el cine y en el arte contemporáneo" Recuperado de: <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/29/23/27keskamartin.pdf>
- Kristeva, J. (1981). *Semiotica 1* (2ª edición). [Archivo PDF]. Madrid: Editorial Fundamentos. Recuperado de: <https://bit.ly/2nuxUIP>
- La Educación Prohibida. (2012, agosto 13). La Educación Prohibida - Película Completa HD [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&t=4831s>
- LatinamericanPost. (Junio, 2018). La esclavitud no ha terminado: Así se vive este flagelo en 2018. Recuperado de: <https://latinamericanpost.com/es/21694-la-esclavitud-no-ha-terminado-asi-se-vive-este-flagelo-en-2018>
- Lucio, R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle*. N°17, pp. 35-46.

- Massera, S. y Contursi, A. (s.f.). El arte como apertura en el encierro: La transdisciplinariedad y lo experimental en taller como estrategias pedagógicas inclusivas en la educación artística no formal. Recuperado de: <https://bit.ly/2m3Ppc2>
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen. Santiago.
- Memoria Chilena. (s.f.). Escuelas Normales en Chile (1842-1974). Santiago, Chile. Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100627.html>
- Mena La Rosa, Mirna, et.al. (2017). "La educación humanista, su expresión en el profesional de las carreras técnicas de salud" *Revista de Información Científica*. N° 5, Vol. 96, pp. 922
- MINEDUC (2004). Programa de Estudios de Artes Visuales / Educación Artística de Tercer Año Medio. Chile: Gobierno de Chile.
 - (2004). Programa de Estudios de Artes Visuales / Educación Artística de Cuarto Año Medio. Chile: Gobierno de Chile.
 - (2009). Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación de Cuarto Año Medio. Chile: Gobierno de Chile.
 - (s.f.). Reconocimiento oficial. Recuperado de: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-oficial-5>
- Montero, A. S. (2012). Los usos del ethos. Abordajes discursivos, sociológicos y políticos. Recuperado de: http://www.revistaretor.org/pdf/retor0202_montero.pdf
- Mora, J. M. y Osses, S. (2012). Educación artística para la formación integral. Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 38(2): pp. 321-335.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
 - (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
 - (2002). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
 - (s.f.). Introducción al pensamiento complejo. Recuperado de: http://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf

- Moreno-Doña, A. y Gamboa Jiménez, R. (2014). Dictadura Chilena y Sistema Escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educación en Revista*. N° 51, pp. 51-66.
- Motta, R. (2002). *Polis*, Revista Latinoamericana. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/7701>
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (2019, enero 8). C.A.D.A. Entrevista con Lotty Rosenfeld / Interview with Lotty Rosenfeld [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=nrOGdrEAsik&t=649s>
- Neudstadt, R. (2001). *CADA DÍA: la creación de un arte social*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad, Manifiesto*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Osorio, N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*. N°1, Vol. 20.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*. Vol. 46, p.0. Distrito Federal, México.
- Pedro, E. (s.f.). Trabajo Final: Curso de Neurobiología y Plasticidad Neuronal. Para Asociación Educar. Recuperado de: <https://asociacioneducar.com/monografias-neurobiologia/monografia-neurobiologia-emilia.pedro.pdf>
- Pérez Hernández, J. (2017). El desarrollo afectivo según Jean Piaget. Recuperado de: http://vinculando.org/psicologia_psicoterapia/desarrollo-afectivo-jean-piaget.html
- Pérez Matos, N.; Quesada Setién, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. *Revista ACIMED*, N° 4, vol. 18.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad*. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* 1ª. Ed. – San Salvador, El Salvador, C.A.: Centro de Investigación Educativa Colegio García Flamenco
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

- Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela: la extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. *Revista Historia*. N°43, Vol. II., pp. 449-486
- Raquimán, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*. N° 1, pp. 439-456
- Real Academia Española [RAE] (2019) Educar. rae.es. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=EOHRIk5>
 - (2019) Educación. rae.es. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=EO5CDdh>
 - (2019) Inteligencia. rae.es. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=LqtyoaQILqusWqH>
- Richard, N. (Enero, 1987). Arte en Chile desde 1973. Escena de avanzada y sociedad. *Contribuciones programa FLACSO*, N° 46, pp. 1-99.
 - (1994). *La insubordinación de los signos, cambio político, transformaciones culturales y poéticas de la crisis*. Santiago: Editorial Cuarto Propio.
 - (2007). *Fracturas de la memoria. Arte y pensamiento crítico*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Salazar, P. (02 de diciembre de 2015). Más del 50% de alumnos asiste a escuelas con alto ausentismo de profesores. La Tercera. Recuperado de: <https://bit.ly/2KrrBbY>
- San Martín, D. (2013). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891>
- Sarquís, J. y Buganza, J. (2009.) La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Revista Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis*. N°1, pp.43-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/184/18411965003.pdf>
- Serna M., E. (Enero-junio, 2016). La transdisciplinariedad en el pensamiento de Paulo Freire. *Revista de Humanidades*. N° 33, pp. 213-243.
- Soler i Amigó, J. (s.f.). Escuela y cultura. Recuperado de: www.semiosfera.org.co/documentos/escuelaycultura.doc
- Solis, L. (s.f.). El pensamiento complejo. Recuperado de: https://www.unida.org.ar/Bibliografia/documentos/Modulo_Basico/Pensamiento%20Complejo.pdf

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Recuperado de: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Superintendencia de Educación. (s.f.) Ciberbullying: un problema real en el mundo virtual. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/ciberbullying-un-problema-real-en-el-mundo-virtual/>
- UNICEF (s.f.) 3. ESTADÍSTICAS DESTACADAS. Recuperado de: <https://unicef.cl/web/educacion/>
- Urda Peña, L. (Abril, 2016). La necesidad de arte y su papel como instrumento para la construcción de la memoria colectiva. *Arte y Ciudad, Revista de Investigación*, N°9. pp. 91-104.
- Varela Jácome, B. (2003). Renovación de la novela en el silo XX. Recuperado de: http://www.ignaciodarnaude.com/textos_diversos/Novela%20en%20el%20siglo%20XX,renovacion,Benito%20Varela.pdf
- Villalobos, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. Vol. 41, pp. 137-146.
- Zapata, M. (2017). *Charla: Literatura y Artes Plásticas*. Ponencia presentada en Casa de la Literatura, Julio 12, Lima, Perú.

ANEXOS