

ARTE, PEDAGOGÍA Y TERRITORIO

Desafíos de la educación artística
al sur del mundo

Montenegro González Catalina, Soto-Silva Ignacio
Arte, pedagogía y territorio: desafíos de la educación artística al sur del mundo / Catalina Montenegro González, Ignacio Soto-Silva – Osorno; Editorial Universidad de Los Lagos, septiembre del 2021

254 p.: 17 X 24 cm cerrado
RPI 2022-A-3668 ISBN: 978-956-6043-29-4
1. Arte; 2. Educación; 3. Territorio.

Este libro contó con la aprobación del
Comité Editorial y referato externo

ARTE, PEDAGOGÍA Y TERRITORIO:
DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA AL SUR DEL MUNDO

Primera edición: septiembre del 2021
© Catalina Montenegro González - Ignacio Soto-Silva, 2021
RPI 2022-A-3668

© Editorial Universidad de Los Lagos, 2021
ISBN 978-956-6043-29-4

editorial@ulagos.cl
www.editorial.ulagos.cl
Cochrane 1070, Osorno

Edición: Ricardo Casas Tejeda
Dirección de arte: Alexis Hernández Escobar
Fotografía de portada: Catalina Montenegro González

Derechos reservados.
Prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier medio impreso, electrónico y/o digital, sin la debida autorización escrita del autor y Editorial Ulagos.

Impreso en Santiago de Chile

ARTE, PEDAGOGÍA Y TERRITORIO

Desafíos de la educación artística
al sur del mundo

Catalina Montenegro González

Ignacio Soto-Silva

Editores



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
EDITORIAL

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
MOMENTO I	
INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS SITUADAS	11
ESTRATEGIAS ETNOMUSICALES	
PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MAPUCHE	13
Dr. Ignacio Soto-Silva	
Dr. Jorge Ferrada	
DECOLONIZAR LA ENSEÑANZA	
DE LAS ARTES VISUALES.....	43
Dra. Patricia Raquimán Ortega	
Dr. © Antonio Silva Vildósola	
Dr. Miguel Zamorano Sanhueza	
ESTIMULACIÓN DE LA CAPACIDAD CRÍTICA	
Y CREATIVA EN LA FORMACIÓN	
DE DOCENTES DE ARTE.....	69
Paola Alvarado Toledo	
LA PRÁCTICA ARTÍSTICA COLABORATIVA EN EL TERRITO-	
RIO SUR AUSTRAL. EL LUGAR DEL PAISAJE EN LOS PROCE-	
SOS DE APRENDIZAJE DE UNA ESCUELA RURAL DE	
RÍO CHICO	103
Dra. Catalina Montenegro González	

MOMENTO II	
ENSAYOS, REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS	
DESDE EL SUR	129
EL APOORTE DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA	
EN LA FORMACIÓN ESCOLAR CHILENA.....	131
Dr. Jorge Ferrada Sullivan	
LAS ARTES MUSICALES EN UNA ESCUELA MONTESSORI:	
EXPERIENCIA EN AULA EN CONTEXTO AUSTRAL	151
Mg. Franco Hernán Millán Rute	
HERENCIA Y ORIGEN	169
Gerela Ramírez Ramírez	
EL RÍO QUE RECORRE EL VALLE: EXPERIENCIAS DE RESIS-	
TENCIA A TRAVÉS DEL ARTE EN EL CONTEXTO DEL VALLE	
DEL RÍO CHICO, REGIÓN DE LOS LAGOS, CHILE	185
Mg. Myriam Núñez Pertucé	
LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA	
DE LA MÚSICA: ALCANCES CRÍTICOS	
EN TORNO AL CONTEXTO.....	207
Mg. Juan Miguel Mayorga Águila	
LOS OTROS ESPACIOS DE APRENDIZAJE DE LAS ARTES.	
ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN	219
Carlos Ulloa Droguett	

Presentación

El presente libro, nace desde la inquietud de visibilizar experiencias de Educación Artística en el contexto sur austral de Chile. Las vivencias, la importancia del territorio y los relatos personales de doce autoras-es y que se presentan vinculadas-os a los procesos artísticos, hacen pensar en la relevancia de situar nuestros aprendizajes, alejados de comparaciones con otros espacios y dar riqueza a las singularidades. Es esto lo que también nos motiva a editar el libro que tienen en sus manos: poder tejer diversas acciones artístico-territoriales-educativas que nos permitan levantar las reflexiones no solo en los ambientes de aprendizaje formales, sino que como prácticas dialógicas constantes.

El libro se organiza en dos momentos: el primero que acoge prácticas e investigaciones académicas resultantes del trabajo artístico territorial. Mientras que el segundo, de estructura más libre, invita a reflexionar a través de seis ensayos-relatos sobre nuestro rol como educadoras-es del arte; considerando las propias trayectorias vitales.

Es importante señalar que nuestro libro representa diversas capas de reflexión, pensamiento, práctica artística e investigaciones. Por lo tanto, configura un espacio diverso; donde distintas miradas confluyen en un lugar de identificación e inspiración para todas-os quienes de una u otra manera dedican su vida a la enseñanza del arte. Relevamos la importancia de las experiencias para el desarrollo de una vida más respetuosa de la naturaleza, para una mejor comprensión de los ritmos

de aprendizaje y de la relevancia del arte para la construcción de sociedades más justas, armónicas y conscientes.

Finalmente, quisiéramos hacer una invitación a pensar nuestros procesos del aprender en sintonía con el tejido social, que nos permitan configurar una construcción del conocimiento enriquecido por la geografía, responsable de las discusiones contemporáneas y que se hace cargo de los desafíos contextuales que hoy nos demanda la formación artística al sur del mundo.

DRA. CATALINA MONTENEGRO GONZÁLEZ

DR. IGNACIO SOTO-SILVA

Editores

Momento I

Investigaciones y prácticas situadas

Estrategias etnomusicales para la enseñanza de la lengua mapuche

Dr. Ignacio Soto-Silva
Académico de la Universidad de Los Lagos

Dr. Jorge Ferrada
Académico de la Universidad de Los Lagos

El presente capítulo reporta los resultados de un proceso de sistematización de estrategias etnomusicales para la enseñanza de la lengua mapuche. En el contexto de una reflexión respecto a las cualidades educativas de la música popular urbana *mapuche williche*, se identificaron una serie de estrategias, las cuales, a través de la aplicación de repertorio tradicional, urbano y otros mecanismos musicales, apuntan a una práctica mnemotécnica de la lengua. Para el desarrollo de esta experiencia, se contactó a profesores-as tradicionales que se desempeñan en el marco del programa de educación intercultural bilingüe de Chile. Los-as docentes tradicionales son profesores-as que provienen de las comunidades mapuche *williche* y que se desempeñan enseñando la lengua y la cultura mapuche. Los resultados que aquí se exponen, contribuyen a ampliar los hallazgos reportados por Forno y Soto-Silva

(2015), en los cuales se pudo identificar el uso de dispositivos curriculares como mecanismos de intervención en el aula, que apuntan al despliegue de estrategias discursivas que se instauran al interior de estas. En esta línea, la presente experiencia profundiza en el caso de dos ejercicios en los cuales se utiliza la música como herramienta de apoyo. Sobre la base de dichas experiencias, se espera potenciar la apertura de una línea de investigación relacionada con la incorporación de la música tradicional mapuche en contextos educacionales. Por otra parte, se espera posibilitar reflexiones en relación con el uso de la música en la enseñanza de una segunda lengua.

Pensar en estos posibles vínculos, nos permite considerar esta experiencia desde el pensamiento complejo, como una forma de resistir la simplificación de los procesos formativos en las tradicionales salas de clases. Para Morin (1981),

La complejidad surge allí donde la unidad produce sus emergencias, allí donde se pierden las distinciones y claridades en las identidades y las causalidades, allí donde los desordenes y las incertidumbres perturban a los fenómenos, allí donde el sujeto observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde el sujeto observador sorprende a su propio rostro en el objeto de su observación, allí donde las antinomias hacen divagar el curso del razonamiento. (p.425)

A partir de lo señalado, los procesos formativos en contextos interculturales, suponen un escenario propicio para la emergencia de actividades e instancias formativas que nos permitan reflexionar respecto a cómo el aprendizaje de una lengua indígena contribuye a la configuración de procesos de reafirmación identitaria. Ya hemos visto en estudios de Soto-Silva (2017 y 2019), aproximaciones realizadas por músicos, donde se profundizó en los procesos de reafirmación étnica

que subyacen en los discursos de aquellas bandas. Esto nos permitió reflexionar sobre como dichos procesos se visualizan en la dimensión pedagógica de sus actividades.

Música y enseñanza de una segunda lengua

Experiencias llevadas a cabo por Sigurdadottir (2012), Zyberty y Stępień (2009), Pastuszek-Lipinska (2008) y Cotton (2011), muestran diversas facetas en cuanto al uso de la música en tanto herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua¹. En esta línea, Cotton (2011) reporta el potencial de actividades relacionadas al uso de la música como una plataforma para el estudio de la lengua indígena e inglesa australiana en contextos interculturales. En este sentido, Cotton (2011) identifica entre los hallazgos de la investigación, la capacidad de facilitar los procesos de formación mediante la planificación de la enseñanza basada en la práctica musical. Esto último, para el autor, contribuye a la emergencia de aprendizajes significativos, principalmente, en tópicos relativos a las lenguas indígenas australianas, como también a la adquisición del inglés en pueblos originarios. Respecto al surgimiento de estas aproximaciones, señala lo siguiente:

Se consideró que los enfoques basados en la música promueven la participación en el aprendizaje de idiomas a través de experiencias que los estudiantes perciben como valiosas y decididas. Igualmente, el aprendizaje basado en la música proporcionó a los estudiantes un sentido de propiedad sobre

¹ En este estudio se entenderá como segunda lengua al idioma que coexiste con otra, ya sea como lengua oficial o autóctona (Pato y Fantechi, 2012).

este y oportunidades para la validación personal y cultural. (Cotton, 2011, p.2).

Asimismo, Cotton (2011) concluye que la efectividad en cuanto al uso de la música como estrategia metodológica para el aprendizaje de una segunda lengua, se hace posible en tanto el-la docente genere espacios basados en la experiencia; es decir, permita que el estudiantado vivencie la lengua en la práctica de la música dentro del aula. En esta línea, también podemos mencionar la experiencia de Fogarty y Kral (2011) quienes a su vez mencionan que “la Política de Lenguas Indígenas del Gobierno de la Commonwealth, también busca fortalecer el orgullo por la identidad y la cultura, a través de la revitalización de los idiomas tradicionales” (Fogarty y Kral, 2011, p.6). Para lograr lo mencionado, se implementó un plan con el cual se apoyó a la música en lengua indígena, con el objetivo de facilitar el proceso de revitalización del idioma. De esta forma, se organizaron festivales y se elaboró material multimedia con el objetivo de aumentar el contenido en dichas lenguas.

En este sentido, se entiende que mediante el incentivo y apoyo a las manifestaciones musicales que incluyan lenguas indígenas, se fomentará el interés por revivir prácticas musicales y el uso del idioma en jóvenes nativos. Desde esta perspectiva, observamos una estrategia que busca fomentar el aprendizaje de la lengua indígena, desde una perspectiva centrada en las políticas culturales. A partir de un enfoque cuantitativo, es posible relevar un estudio de Pastuszek-Lipinska (2008), quien buscó explorar las implicancias en el uso de la educación musical como estrategia facilitadora para la adquisición de una nueva lengua. El autor menciona, respecto a los aspectos metodológicos del estudio, lo siguiente:

Se pidió a dos grupos de hablantes nativos de polaco, músicos y no músicos, que reprodujeran oraciones en seis idiomas: inglés, francés, italiano, español, japonés y holandés belga. Los estímulos del habla se realizaron a través una aplicación de texto a voz y difieren fonéticamente, fonológicamente y en longitud. (...) Todos los datos recopilados también se analizaron con herramientas estadísticas. (Pastuszek-Lipinska, 2008, p.5126)

Finalmente, concluye que la música puede contribuir como elemento complementario al aprendizaje de una segunda lengua. Junto a lo anterior, se menciona que los resultados del estudio han comprobado que la música no puede ser eliminada, ya es uno de los factores que contribuye a facilitar la adquisición de un nuevo idioma. Es por esta razón, consideramos relevante indagar sobre las formas en las cuales la música contribuye en los procesos de revitalización de la lengua mapuche, particularmente, en contextos escolares.

Educación intercultural en Chile y América Latina

Según Ferrão (2010, p.334), la concepción actual de interculturalidad nace en Latinoamérica en el marco de el contexto de la educación escolar indígena. Dicha concepción, ha adquirido una relevancia mayor a partir de la década del noventa; sin embargo, el concepto expresado ya venía siendo utilizado desde la primera mitad de la década de los setenta. López-Hurtado (2007) hace alusión a los lingüistas venezolanos, Mosonyi y González, como los primeros en utilizar el concepto de interculturalidad para hacer alusión a sus experiencias con los indígenas Arhuacos de la región de Río Negro, Venezuela.

Para López (2001), la noción de interculturalidad se utiliza “para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas” (p.8). Según lo anterior, López (2001) menciona que esta concepción de interculturalidad se ha transformado en un rasgo elemental, el cual se convierte de manera declarativa en un aspecto transversal en cuanto a las propuestas curriculares. Dicho enunciado, puede ser constatado al observar cómo se articulan las propuestas antes señaladas en países como Colombia, Chile, Guatemala, Perú y Ecuador.

A lo largo del tiempo, es posible vislumbrar un proceso asociado al desarrollo de la concepción de interculturalidad y las propuestas curriculares que surgen desde la misma. Ferrão (2010), propone que a pesar de la diversidad de caminos que ha tenido la educación escolar indígena en Latinoamérica, es posible establecer cuatro períodos comunes que han sido de gran relevancia para la misma. De esta manera, el autor propone una distribución temporal de dichos hitos, basado en cuatro periodos, que serán descritos a continuación:

El primer período, comienza durante el siglo XIX y culmina en las primeras décadas del siglo XX. El autor, alude a procesos de violencia etnocéntrica en los cuales se pretende imponer una cultura dominante. A principios del siglo XX, esa dinámica de anulación y eliminación se convierte en asimilación por parte de las comunidades indígenas, comenzando así un proceso homogeneizador, que se constituye en la base sobre la cual se cimentaron los estados modernos. En un segundo período, se comenzó a vislumbrar la aparición de las primeras escuelas interculturales bilingües, que estaban dirigidas a la población indígena. La dinámica de estas escuelas surge a partir de la

utilización de la lengua indígena como medio de transición. Su finalidad fue alfabetizar y *civilizar*. Esto marcó las políticas educativas hasta los inicios de la década de los setenta.

En el tercer período (a partir de la década de los setenta), la educación intercultural comienza a presenciar alternativas, generadas desde los líderes comunitarios en conjunto con universidades y algunos sectores de la iglesia católica. Es interesante señalar que en este período se comenzaron a generar recursos didácticos y programas de estudio especialmente diseñados para un contexto educativo intercultural bilingüe. Estos pretendían contribuir a una integración de los pueblos originarios, manteniendo su propia cultura. Así, la utilización de las lenguas originarias deja de ser un elemento de transición con fines *civilizadores*. En la década de los ochenta, las comunidades indígenas en Latinoamérica comienzan a mostrar un mayor empoderamiento, atribuido a su mejor nivel organizacional. La búsqueda ya no es solo de reconocimiento, sino también de espacio. Esto último se ve reforzado en países con un mayor índice de comunidades indígenas. Un ejemplo es el caso de Bolivia, que según López y Sichra (2004) posee una población cercana al 65%. En estos lugares se ha experimentado una mayor cantidad de escuelas que desarrolla el ideal de espacio intercultural dentro de sus aulas, generando así un espacio de interacción entre diferentes contextos socioculturales.

En el caso chileno, es conveniente señalar que desde finales de la década de los ochenta los movimientos de reivindicación indígena comienzan a incluir a la educación como el eje primordial de sus demandas. En tal sentido, se enfatizó en una orientación intercultural y bilingüe de la misma. De esta forma, la institucionalización de la educación intercultural bilingüe

en Chile data desde comienzos de la década de los noventa. Riedemann (2008) señala que fue en aquel periodo “cuando por primera vez un censo de la población chilena incluyó una pregunta dirigida a conocer la cantidad de personas que se consideraban pertenecientes a una etnia indígena” (p.172). Esto generó como resultante, la toma de conciencia en torno a la real cantidad de personas que pertenecían a las etnias originarias, lo cual sorprendió a las autoridades de turno, debido a que dicha cifra fue superior a la supuesta. De igual forma, se concluyó que la mayoría de estas personas habían migrado a zonas urbanas.

La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) fue la primera institución que comenzó a reportar experiencias en educación intercultural. De manera posterior, y luego de la promulgación, en 1993 de la Ley Indígena (Ley N°19.253), se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Según Vergara, Foerster y Gundermann (2005), tiene el rol de ser “el principal organismo público encargado de la definición y aplicación de las políticas públicas hacia pueblos indígenas” (p.72). El año 1996 se inició el primer programa piloto en Educación Intercultural Bilingüe, el cual estaba supeditado al Programa de Educación Básica Rural. Este piloto se aplicó en cinco regiones elegidas mediante concurso público. De esta forma, se seleccionaron las regiones Tarapacá, Antofagasta, Biobío, Araucanía y Los Lagos. En el año 2000, se incorpora a dicho programa piloto la Región de Magallanes y Antártica Chilena.

En el año 2000, se inicia la institucionalización sistemática y planificada de la educación intercultural bilingüe (EIB). Este proceso tuvo como objetivo construir una propuesta pedagógica “que dé cuenta de las lecciones aprendidas durante el

nacimiento y devenir del programa” (MINEDUC, 2005, p.4). Esto último, implicó el diseño de orientaciones didácticas que se articulen de manera personalizada con la realidad (lingüística y cultural) de los estudiantes. El objetivo, fue generar mejoras efectivas a la calidad de los aprendizajes (MINEDUC, 2011). Esta formalización de la EIB se centró en la construcción de políticas de focalización y expansión hacia establecimientos que reunían características semejantes a las encontradas en las experiencias piloto. Es así como se establecen las líneas centrales, sobre las cuales se construyeron dichas políticas. Según un estudio realizado por el MINEDUC (2011) las directrices mencionadas fueron las siguientes:

- La incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- La distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en escuelas y liceos focalizados por el MINEDUC.
- La formación de maestros bilingües mapuche y *aymara*.
- La creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua.
- La contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- El desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- La participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- La generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa).

A partir de esto, se creó a fines del año 2001 el programa Orígenes. Se define como un programa multifase, que se financió a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el estado de Chile, mediante la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). Tuvo como objetivo, contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas que habitan territorios rurales. Esta articulación entre el Ministerio de Educación de Chile, y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, a través del programa citado, comienza su primera fase entre los años 2001 y 2004. Su finalidad fue reforzar el objetivo primordial del programa de EIB, tal como se menciona en documentos del MINEDUC-UNESCO (2016). Junto a lo anterior, el Gobierno de Chile a lo largo del año 2005 solicitó a gran cantidad de instituciones académicas, informes e investigaciones en torno a la aplicación del programa EIB, con la finalidad de establecer aspectos a mejorar con miras a fases posteriores. Estas evaluaciones sobre la implementación de dicho programa también se han llevado a cabo, como menciona Riedemann (2008, p.179), por organizaciones indígenas. Un ejemplo de esto es expuesto en el documento *Propuestas de Organizaciones Territoriales Mapuche al Estado de Chile* (2006), en el cual evidencian su preocupación, al calificar como “inaplicables” las políticas implementadas por el gobierno en el ámbito de la EIB. Las razones de esto fueron atribuidas a una supuesta folclorización de los conocimientos y de la cultura, que no permitía la instalación de una política educativa que permanezca en el tiempo.

Durante el año 2006 fue posible observar una nueva fase en el proyecto EIB, que corresponde a la segunda fase del programa Orígenes. Esta segunda etapa integra a mil comunidades indígenas, lo cual permitió aumentar la cobertura

a la totalidad de las comunidades indígenas de las regiones participantes –Tarapacá, Antofagasta, Biobío, Araucanía, Los Lagos y Magallanes y antártica chilena. Su objetivo principal fue “contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de comunidades del área rural de los pueblos *aymara*, *atacameño*, *quechua* y *mapuche*” (MIDEPLAN, 2007, p.5). En el ámbito educativo, la segunda fase del programa Orígenes tuvo como propósito “el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país y el fortalecimiento de la identidad étnica de los pueblos indígenas” (MIDEPLAN, 2007, p. 5). Por lo tanto, establece la implementación de estrategias (en el ámbito educativo y a nivel general) que propicien el diálogo intercultural entre todas las comunidades y pueblos reconocidos por la Ley indígena (Ley N°19.253). En dicho ámbito, Huenchullan (2006) menciona tres ejes, entre los cuales se puede mencionar:

1) Una preocupación preferente por el mejoramiento de la gestión curricular y pedagógica del establecimiento educacional, 2) apoyo en el mejoramiento de la gestión institucional del establecimiento y 3) una contribución a la creación de redes y espacios de colaboración con otros externos, que enriquezcan el capital social de la escuela. (p.4)

Para la concreción de lo mencionado, se propuso la ejecución de las siguientes actividades (MINEDUC 2011):

1. Implementación en las escuelas del currículo de PEIB correspondiente a los niveles NB1 y NB2.
2. Continuación y ampliación del trabajo en las escuelas de la I Fase, elaborando e implementando el currículum de PEIB en los niveles NB3 a NB6 y cuando corresponda en estrategias de transición a liceos.

3. Desarrollo e implementación de planes y programas de enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades participantes de ambas fases del Programa.
4. Desarrollo de proyectos participativos de educación curricular intercultural en las escuelas, para el mejoramiento de sus PEI (Proyectos Educativos Institucionales).
5. Junto a lo anterior, el reglamento operativo de la segunda fase del programa Orígenes (MIDEPLAN, 2007) establece que los recursos económicos aportados por CONADI, mediante el programa Orígenes serán destinados para la implementación de actividades que fortalezcan la participación de la comunidad educativa, así como también la implementación del mismo a nivel curricular. Estas actividades a nivel de comunidad educativa e implementación de planes curriculares se desglosan de la siguiente manera:

- a. A nivel de participación comunitaria (MIDEPLAN, 2007, p.65):

- Reflexión participativa del Proyecto Educativo de la Escuela o liceo en el marco de las aspiraciones y demandas que hay sobre la Jornada Escolar Completa;
- Elaboración de planes y programas propios para ser presentados oficialmente al MINEDUC (mayor puntaje o asignación a los vinculados a la lengua);
- Participación del educador tradicional.

b. A nivel de implementación curricular (MIDEPLAN, 2007, p.66):

- Asistencia Técnica para la implementación curricular, étnica y culturalmente pertinente de acuerdo a los estándares de calidad prescritos;
- Uso y apropiación de nuevas tecnologías para la EIB;
- Perfeccionamiento y desarrollo profesional docentes;
- Producción de textos escolares NB4 a NB6.

c. A nivel de enseñanza de las lenguas indígenas (MIDEPLAN, 2007, p.66):

- Implementación del subsector de lengua indígena aprobado por el Consejo Superior de Educación (CSE);
- Creación de comisiones para la elaboración de planes y programas de estudio para cada una de las lenguas;
- Producción softwares de enseñanza de la lengua;
- Producción de textos y material didáctico;
- Perfeccionamiento en didáctica de la lengua para educadores tradicionales.

Luego, y como respuesta al Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en Países Independientes, se propuso dar origen a la creación del sector de Lengua Indígena. Esto transforma a dicho sector en parte del currículum nacional. Según se constata, dicho convenio fue ratificado por el Congreso Nacional el día 15 de septiembre del año 2008, y luego de un año, el 15 de septiembre de 2009 entró en vigencia (MINEDUC, 2013).

En la actualidad, el programa de EIB forma parte de la implementación y desarrollo de la Política Educativa hacia los pueblos indígenas. Así, se pretende institucionalizar el aprendizaje de la lengua indígena como un sector curricular. La implementación de dicha política inició el año 2010 con alumnos de primer año básico y se pretende en forma gradual continuar con su implementación hasta octavo año básico. En definitiva, el Ministerio de Educación indica que la EIB tiene por objetivo, “generar las condiciones para que las comunidades educativas, que atiendan a estudiantes indígenas y no indígenas, sean partícipes de procesos sociales inclusivos” (MINEDUC-UNESCO, 2016, p.9), de manera de que puedan desarrollar un nuevo abanico de competencias, a partir de las formas en las cuales los pueblos originarios conciben el mundo.

MÉTODO

El presente estudio se centra en el relevamiento y caracterización de estrategias metodológicas utilizadas por docentes tradicionales para la enseñanza de la lengua *mapuche*. Como unidades de estudio, participaron cinco docentes que se desempeñan como educadores-as tradicionales en escuelas con programas de educación intercultural bilingüe en la comuna

de Puerto Montt, Chile. Dentro de los criterios muestrales para la selección de casos, se utilizó la pertenencia disciplinaria. Por esta razón, los docentes participantes deben contemplar el uso de estrategias musicales en su quehacer pedagógico. Junto a lo anterior, se utilizó la técnica de selección por redes (Goetz y LeCompte, 1988, p.99), la cual permitió la emergencia de nuevas unidades de estudio, ampliando de esta manera la muestra inicial. El análisis de las entrevistas fue realizado a partir de la aplicación de las técnicas de categorización propias de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), con el objeto de identificar elementos emergentes que pudieran constituir focos interesantes de analizar. A partir de las entrevistas, y de su posterior categorización, emergieron diversas actividades que podrían constituir dispositivos curriculares etnomusicales (Forno y Soto-Silva, 2015). Posteriormente, se seleccionaron estrategias metodológicas utilizadas para el aprendizaje de la lengua mapuche, y se filtraron aquellas que incorporan músicas tradicionales o urbanas en su diseño.

Desde la perspectiva contextual, el estudio se llevó a cabo en la Región de Los Lagos, Chile; específicamente, en la localidad de Puerto Montt. En esta línea, el estudio busca propiciar espacios dialógicos con educadores tradicionales pertenecientes a comunidades mapuche. En este contexto, se define como educador-a tradicional a quienes están autorizados-as por una comunidad mapuche, para impartir la enseñanza de la lengua y la cultura en establecimientos educacionales formales. Para esto, se espera que el-la educador-a posea competencias lingüísticas avanzadas, a pesar de no ser –necesariamente– un-a profesional de titulación universitaria. En esta línea, se trabajó con educadores-as *mapuche williche*, que corresponde a la identidad territorial asociada a la cultura mapuche que habita

principalmente en la Región de Los Lagos. Se caracteriza por el uso del *chezugün* como variante dialectal de su lengua. En tal sentido, los-as educadores-as tradicionales son miembros autorizados-as que se han incorporado en el sistema educativo formal para realizar funciones de docencia asociadas a la enseñanza de la cultura y la lengua mapuche.

En este contexto, se contactaron educadores-as tradicionales que mostraron disposición a la reflexión conjunta en relación con los tópicos estudiados. A partir de esta toma de contacto, se procedió a estructurar un plan indagatorio que dio como resultado, la determinación de estrategias en las cuales, mediante la implementación de aspectos idiomáticos de la música mapuche y repertorio tradicional, se propiciaron espacios de descolonización de las metodologías tradicionales.

Se seleccionaron, mediante la aplicación de entrevistas abiertas, algunas de las estrategias relevadas en el trabajo de campo, las cuales poseen una función mnemotécnica y que son adoptadas, principalmente, del repertorio de agrupaciones musicales con influencias *mapuche*. Por otra parte, se constató la presencia de elementos improvisados, configurando de esta manera la utilización de canciones y recursos didácticos adoptados por el docente de la tradición urbana, tradicional o intencionalmente improvisados en el aula. A partir de lo señalado, el estudio se estructuró sobre la base de las siguientes etapas:

1. Toma de contacto con la muestra inicial y aplicación de entrevistas abiertas.
2. Codificación de las entrevistas
3. Emergencia y sistematización de estrategias etnomusicales
4. Retroalimentación y elaboración de informes

Esto permitió recopilar las estrategias más significativas para los-as docentes, a fin de reconocer métodos que propicien el aprendizaje y la transmisión de la lengua mapuche. En cuanto al análisis de la información; se utilizó el proceso de codificación asociado a la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Sobre la base de esto, se identificaron categorías que dan cuenta de la presencia de estrategias etnomusicales en los procesos formativos. En este sentido, se privilegió la emergencia de actividades que permitan la incorporación de las músicas tradicionales o estrategias cercanas para el estudio y la implementación de unidades de aprendizaje asociadas a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche.

Desde la dimensión procedimental y de forma cronológica, la primera etapa constituyó un acercamiento a 5 docentes tradicionales, a quienes se les realizó una entrevista abierta. En una segunda fase, dichas entrevistas fueron categorizadas a partir de los procesos de codificación de la teoría fundamentada (codificación abierta, axial y selectiva). En un tercer momento, se analizaron las categorías emergentes, permitiendo la identificación de estrategias musicales utilizadas para favorecer el aprendizaje de la lengua mapuche. Finalmente, se realizó un ciclo de entrevistas, cuyo objetivo fue retroalimentar los resultados del estudio, a través de la discusión de dichos resultados con los participantes que mostraron mayor interés a aquello.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS IDENTIFICADAS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO.

Las estrategias metodológicas relevadas, mostraron la aplicación educativa de música perteneciente a la tradición *mapuche*, así como también a la cultura popular urbana. En este sentido, un-a educador-a tradicional menciona, desde su experiencia, lo siguiente.

Hubo un asunto por ejemplo, que es mostrarles como te decía hip hop, o expresiones modernas con este elemento antiguo o bien que uno mismo ejecute por ejemplo la música [tradicional] y (...) cuando tocamos todos, por ejemplo, trabajamos la pura base; hagamos *purrun*² o trabajamos el ritmo: uno, que es un corazón tranquilo; y después ahora cambiemos a un dos que es un *purrun*, así como más rápido (E22005³).

A partir de lo anterior, se observa la posibilidad de generar un espacio de interacción entre las manifestaciones musicales populares y la cultura tradicional, lo cual se constituye en un espacio de integración entre la cultura *mapuche* y occidental. Este prototipo de integración en el aula intercultural instaura la necesidad de establecer un quiebre paradigmático en el quehacer pedagógico.

Mira, primeramente, para enseñar hay que mirarlo bajo una perspectiva integradora, en el sentido de romper los parámetros o los paradigmas que hasta ahora han reinado o que

2 Danza tradicional mapuche.

3 Las entrevistas fueron codificadas para resguardar la identidad de los participantes. Para esto se utilizó el siguiente código: E2 (identificación del entrevistado) 2005 (fecha: día/mes)

han dominado [en]el conocimiento hacia los *mapuche*, desde los no *mapuche* (E32806).

Por otra parte, fue posible observar que dentro de las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche el uso de didácticas heredadas desde las mismas comunidades, lo cual genera una enseñanza percibida como propia, es decir situada y decolonizada.

Hacían de *kamaska*⁴ ellas, entonces ahí la abuela era la que se dedicaba a los niños, a enseñarles. Cantando, contando cuentos e historias que a veces hasta las abuelas inventaron, sobre cosas que sucedieron (E11405).

Estas estrategias funcionan como un elemento decolonizador en el aula, y complementa, de esta manera, la intención de los-as docentes tradicionales de generar espacios de ruptura en las dinámicas propias del aula intercultural. En tal sentido, el rescate de la lengua mapuche parece ser uno de los ejes centrales en las políticas públicas relacionadas con la educación intercultural. Es por esto que, con la puesta en marcha de la asignatura de lengua mapuche, la enseñanza de la cosmovisión e historia de los pueblos indígenas ha perdido centralidad y se subsume en un nuevo enfoque, centrado de manera prioritaria en el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinente a su realidad (MINEDUC, 2011). Desde esta perspectiva, la inclusión de la lengua mapuche como eje en el diseño de los programas de estudio en la educación intercultural bilingüe permite la emergencia de actividades y estrategias pedagógicas que de alguna forma colaboran en la generación de un aprendizaje significativo en torno a la lengua mapuche. Desde esta perspectiva, la música

4 Cocinera.

funciona como un elemento que permite el reforzamiento de la fonética mapuche.

El *ülkantun* [canto mapuche] es una forma de la música mapuche, para enseñar también (sic); porque a través del canto, usted puede reforzar lo que es la fonética, enseña también partes ceremoniales (E10305).

Dentro de las estrategias relevadas durante el trabajo de campo, podemos destacar una actividad utilizada por un-a docente tradicional para el aprendizaje de los números. Esta actividad emerge desde la improvisación, relacionando conceptualmente dicha práctica al *ülkantun*.

Por ejemplo, yo veo la unidad y veo que dice números; entonces digo, ya números. Listo, música de números. Veo música de números, y de ahí vamos empezando con música de números, o de lo contrario improviso no más, yo busco acordes que sean repetitivos (E32806).

El-la docente denomina a esta actividad como el taller de los números: “Empezamos por el taller de los números. Diríamos a los niños simplemente: niños, los primeros números que tenemos son *kiñe* [uno], *epu* [dos], *küla* [tres] (...) ahora involucrando el *ül*⁵ (E32806):

Posteriormente, el-la docente complementa el ejercicio añadiendo nuevas palabras. Es relevante mencionar que el docente tradicional busca que el estudiantado lleve a cabo procesos deductivos, para que este pueda inferir lo que continuará en la canción estudiada. Respecto a esto, el docente menciona que:

5 Canto mapuche.

Voz

ki - ñe e - pu kü-la ki - ñe epu kü la ki - ñe epu kü la ki - ñe epu kü la

Guitarra

Fig. 1. Ejemplo 1 “Taller de los números”.

(...) cuando ya tenemos los [primeros] números listos podemos decir [cantando]: *kiñe epu küla, kiñe epu küla, kiñe epu küla, melí [cinco] kechu [seis], melí kechu, kiñe epu küla, kiñe epu küla*. Los niños no van a entender ¿qué dije después?, *meli kechu, meli kechu*. Bueno, entonces niños si yo dije uno, dos y tres. ¿los siguientes números? son cuatro y cinco (E32806).

Finalmente, la actividad permite la emergencia de la siguiente canción:

Voz

ki - ñe epu kü la ki - ñe epu kü la ki - ñe epu kü la ki - ñe epu kü la me

Guit.

Voz

li ke-chu me - li ke-chu me - li ke-chu me - li ke-chu ki li ke-chu

Guit.

Fig. 2. Ejemplo 2 “Taller de los números”.

El-la docente reporta, de forma posterior, la posibilidad de modificar el texto de la canción utilizada, con el objeto de añadir nuevo vocabulario al estudiantado; manteniendo la estructura formal y melódica de la canción inicial. Esto genera un aprendizaje más efectivo, en tanto la información nueva solo se adscribe al texto, conservando la estructura melódica del fragmento previamente compuesto, facilitando así su incorporación en el aula:

Ahora agregamos otras cosas, por ejemplo, ya no enseño números, puedo enseñar otras cosas, empezamos con partes del cuerpo, *lonko, tañi lonko*. Ya no estoy enseñando números (E32806).

Esta variación en la canción inicial, permite la inclusión de nuevas palabras en lengua mapuche, lo que contribuye a la ampliación del vocabulario del alumnado. Otra actividad relevada es la denominada por el-la profesor-a como “canción del *chaliwün*”, la cual tiene como objetivo la enseñanza de un diálogo breve a modo de saludo entre dos personas. Para llevar a cabo esta actividad, el-la docente tradicional hace uso de la canción *mari mari kumelekaimi* de la agrupación *Wechemapu*;

Un ejemplo es la canción del *chaliwün*. Ahí yo voy agregando otras cosas: *mari mari lamien*, ya todos lo están cantando; *mari mari peñi*, también saben lo que significa, porque antes de eso tu les enseñas los significados. Cuando vas a la parte donde dice *kumelekaimi*, ya, ahí los niños vuelven -pasa de nuevo-, y ahí les explico que, en una conversación en *mapuche*, nosotros no nos quedamos solo con saludar, no nos quedamos con decir buenas tardes hermano, buenas tardes hermana. Porque el *mapuche* no nos dice hola como estás amigo. Amigo, no. Tiene que existir la hermandad para el *mapuche* (E32806).

Es relevante constatar que además de incluir elementos de la lengua mapuche, se incluyen tópicos relativos a la cultura y las formas de interactuar dentro del contexto de las comunidades. Por otra parte, el-la docente tradicional continúa con referencias a la experiencia del estudiantado, para establecer procesos en los cuales el estudiantado, en base a sus conocimientos previos, puedan inferir que continuará.

Así que para eso [para reafirmar la hermandad entre el pueblo *mapuche*], yo les enseño a los niños lo que sigue después *kumelekaimi*, que significa: cómo está usted. *Inche ka kümelekan*, ahí digo: yo estoy bien (E32806).

La aplicación en el aula de estas estrategias, permite que el estudiantado incorpore elementos idiomáticos de la música mapuche. Además, la inclusión del canto tradicional se sustenta en su relación con ciertas prácticas musicales de la cultura, como lo es la improvisación, entendiendo que estás forma parte del cotidiano de las comunidades. Respecto a esto, una docente tradicional menciona lo siguiente:

Bueno, para el pueblo mapuche, como todas las otras técnicas que se usan también, es importante el tipo de *ülkantun*. Existe una gran diversidad de *ül*, que son los cantos, no cierto, y el *ülkantun* es una forma de la parte mapuche, para enseñar también, Porque a través del canto usted puede reforzar lo que es la fonética, enseña también partes ceremoniales (E11405).

La docente reconoce la importancia del *ül* como una forma de transmisión del conocimiento en la cultura tradicional mapuche. En este sentido, enfatiza la utilidad del canto como un elemento que permite reforzar aspectos del aprendizaje de la lengua, como la fonética u otros aspectos de la cultura tradicional. Estas prácticas también incluyen aproximaciones desde el repertorio occidental, adaptado con fines pedagógicos

para la enseñanza de la lengua mapuche. En este sentido, el-la docente tradicional incluye entre sus herramientas metodológicas, canciones propias de la cultura *winka*⁶ traducidas a lengua mapuche. Esto, a su vez, permite la comprensión de la noción tradicional de *ül*.

(...) partimos: ya niños ¿se saben canciones infantiles? Cantamos el caballito blanco, el conejito, yo tenía 10 perritos -todas las que conocemos. Yo les explico que esos son *ül*. Son expresiones musicales, y la música es muy importante. Está presente en toda nuestra vida porque nos reunimos, hacemos y colocamos música para pasar el rato. Colocamos música y nos entretenemos con la música. Está siempre presente (E22005).

Es posible observar que la adaptación del repertorio infantil en lengua mapuche, se erige como un elemento que pretende facilitar el aprendizaje de la lengua mapuche, desde la misma lógica que la inclusión de música urbana. Sin embargo, nos muestra, además, que la estrategia de apropiación y traducción del repertorio *winka* no es la única presente en el aula intercultural. Desde otra perspectiva, es posible observar estrategias que permiten, mediante la aplicación de la música como recurso pedagógico, comprender un concepto específico en lengua mapuche. Esta estrategia es narrada por un docente tradicional en una actividad relacionada a la enseñanza del *kultxun*.

Bueno pasando el tema musical ya estamos hablando del *kultxun* más que un instrumento, más, porque te estoy hablando como un símbolo y de ahí se desprende inmediatamente, ya que es el *kultxun*, bueno y uno muestra y es un tambor, entonces a través de este tambor uno que va haciendo, a través de este

⁶ No mapuche.

juego, este juego conceptual a través de las dos energías vas jugando que el *kultxun* en definitiva es el corazón de la tierra (E22005).

De manera posterior, el docente complementa la actividad, añadiendo concepciones propias del mundo mapuche, que permiten al alumnado vivenciar la rítmica del *purrun* desde la comprensión del *kultxun* como un instrumento que permite simular el latido del corazón.

(...) como decían algunos antiguos, el *kultxun* que se toca o el *purrun* que hace es el latido de la ñuque, de la madre tierra. Entonces, en ese sentido, primero hay que comprender que, a nivel musical, siempre tenemos que encontrar el pulso. Siempre, lo básico es el latido del corazón (E22005).

En tal sentido, es posible observar como el docente tradicional, a partir del uso de un tópico relacionado a la música mapuche, permite la emergencia de conceptos propios de la cultura. Estos aspectos muestran formas de concebir la música tradicional, y también algunos aspectos relativos a la cosmovisión mapuche. Desde esta perspectiva, la incorporación de la música en estos procesos de enseñanza-aprendizaje, se convierte en un complemento para la enseñanza del vocabulario, y permiten también lograr comprensión respecto al contexto en el cual emerge la lengua mapuche.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Durante la experiencia reportada, fue posible definir algunas estrategias utilizadas por los docentes tradicionales para la enseñanza de la lengua mapuche. La primera, se configura a través de canciones que desde un contexto no mapuche se incorporan al aula intercultural permitiendo la emergencia

de una resignificación en la noción tradicional de ùl o canto mapuche (Soto-Silva, 2013; Forno y Soto-Silva, 2015), lo cual permite incorporar elementos improvisatorios, bajo la comprensión de dicho concepto como una acción comúnmente espontánea. Esto es congruente con las características propias de la cultura mapuche, específicamente con la lengua.

Por otra parte, fue posible encontrar la presencia de música tradicional mapuche, a partir de la canción *Kumelekaimi*. Dicha canción fue utilizada para el estudio de un pequeño diálogo en lengua mapuche. Esto es particularmente interesante, por cuanto investigaciones actuales (Soto-Silva, 2017) han permitido establecer vínculos entre la incorporación de la música en el contexto educacional y los diversos espacios de resistencia que surgen a propósito de la utilización de la música como un mecanismo de activismo político. Esto permite la adopción de repertorio folclórico perteneciente a otras esferas de la cultura del sur de Chile.

En general, se pueden observar algunos fenómenos que son consistentes con investigaciones anteriores como, por ejemplo; la resignificación del concepto de ùl mapuche. Esto es particularmente interesante, pues nos invita a la profundización de dichos aspectos en sus diversas dimensiones. En esta línea, la incorporación de un paradigma etnomusicológico en el estudio de la educación musical, nos permite establecer líneas de investigación que denotan la complejidad de las relaciones disciplinarias. Campbell (2013, p.42) nos aporta una interesante situación, que nos invita a reflexionar respecto a la integración de los saberes tradicionales en el ámbito de la educación musical:

Evaluador de Doctorado: “Hemos sabido de formas en que los especialistas de educación musical hacen uso de los frutos

de la investigación etnomusicológica en su enseñanza. ¿Se trata solo de “materiales”, o es el método un aspecto a considerar? ¿Y qué pueden ofrecer los educadores musicales a la etnomusicología?”.

Candidato a Doctor: Silencio, pánico moderado y una mirada de apoyo urgente al comité de doctorado.

Esta interpelación hacia la interacción de estas dos disciplinas, nos permite establecer una problemática asociada a cómo las-os investigadoras-es y etnomusicólogas-os reflexionamos respecto a la investigación de temáticas educativas. La indagación respecto a metodologías que incorporan saberes etnomusicológicos parece ser un elemento fundamental para pensar en una integración disciplinaria, y por, sobre todo, territorial. En definitiva, la presente experiencia posibilita el cuestionamiento de cuestiones asociadas a cómo -desde las comunidades tradicionales- emergen metodologías y mecanismos que permiten generar espacios que enseñanza y aprendizajes situados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPBELL, P. (2013). Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista Internacional de Educación Musical*, 1(1), 42-51.
- COTTON, H. (2011). Music-Based Language Learning in Remote Australian Indigenous Schools. Tesis de grado University of Sydney.
- FERRÃO, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- FORNO, A. Y SOTO-SILVA, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Revista Alpha* 41(1), 177-190.

- FOGARTY, W Y KRAL, I. (2011). Indigenous Language Education in Remote Communities. *CAEPR Topical Issue*, 11, 1-10.
- GOETZ, J. Y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HUENCHULLÁN, C. (2006). “Énfasis y prioridades de la política del Programa de Educación Intercultural Bilingüe”. Working paper. Recuperado de:
<http://www.peib.cl/link.exe/PEIBOrigenes/Publicaciones/Presentaciones> [5 de enero de 2020]
- LÓPEZ, L. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *En Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe*. Unesco Working paper.
- LÓPEZ-HURTADO, L. (2007) *rece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana*. *En Multiculturalismo y educación para la equidad (pp. 13-44)*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- LÓPEZ, L. Y SICHRA, I. (2004). La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas. *En: Hernaiz, I. (org.), Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural*. Buenos Aires: IPE.
- MIDEPLAN. (2007). *Reglamento operativo de la segunda fase del programa Orígenes*. Ministerio de Desarrollo Social. Santiago: MIDEPLAN.
- MINEDUC-UNESCO. (2016). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Memoria PEIB 2011-2015.
- MINEDUC. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2005). “Identificación y descripción de contenidos culturales aymara, atacameños y mapuche” *Estudios en EIB*, Universidad Austral de Chile.
- MORIN, E. (1981). *El método, I: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- OIT (2003). *Convenio Número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales: Un Manual*. Francia: Organización Internacional del Trabajo.

- PASTUSZEK-LIPINSKA, B. (2008). Influence of music education on second language acquisition. *Journal of the Acoustical Society of America*, 123(5), 8781-8786.
- PATO, E. Y FANTECHI, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, (10), 11.
- SIGURDADOTTIR, D. (2012). *Language Learning Through Music*. Tesis de grado Háskóli Íslands Menntavísindasvið.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada* (1 ed. 1990). Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- SOTO-SILVA, I. (2013). El ideal mapuche en un mundo globalizado: una mirada reflexiva a la problemática de la investigación etnomusicológica en el ámbito de la música popular urbana. *Revista de música y docencia Neuma*, 8(1), 48-60.
- SOTO-SILVA, I. (2017). Música como actividad sociopolítica: Discursos de resistencia en la música urbana mapuche williche. *Vortex Music Journal*, 5(3), 1-19.
- SOTO-SILVA, I. (2019). Percepciones respecto a la música popular urbana en territorio mapuche williche: hibridación, reafirmación étnica y resistencia en la Fütawillimapu. *Revista De Musicología*, 42(1), 367-372. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/26661414> [2 de enero de 2020]
- RIEDEMANN, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?, *Indiana* 25, 169-193.
- VERGARA, J., FOERSTER, R. & GUNDERMANN, H. (2005). Instituciones mediadoras, legislación y movimiento indígena de Dasin a Conadi (1953-1994). *Atenea* (Concepción), (491), 71-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000100006>
- ZYBERT, J. & STĘPIEŃ, S. (2009). Musical intelligence and foreign language learning. *Research in Language*, 7, 99-111.

Decolonizar la enseñanza de las artes visuales

Dra. Patricia Raquimán Ortega
Académica de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación

Dr. © Antonio Silva Vildósola
Académico de la Universidad
Alberto Hurtado

Dr. Miguel Zamorano Sanhueza
Académica de la Universidad
Metropolitana de Ciencias de la Educación

Esta investigación⁷ se articula en torno a dos ejes: en primer término, comprender el diálogo que establece la práctica pedagógica de una profesora con el contexto y la cultura local considerando para ello sus propios relatos; y en un segundo nivel, examinar cómo estas acciones pedagógicas propenden, o no, a la construcción de múltiples imaginarios y logran

⁷ Esta investigación está adscrita a la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. FGI 38-18, “Decolonizar el territorio: En búsquedas de historias de vida y bitácoras visuales de profesores(as) en ejercicio en la enseñanza de las artes visuales”.

tensionar cánones estéticos en contextos de escuelas rurales, desde una perspectiva decolonial.

Se aborda la experiencia de una profesora en sus primeros años de ejercicio profesional de la enseñanza de las Artes Visuales, en dos instituciones educacionales al interior de la región de Temuco, en el sur de Chile. Bajo un enfoque comprensivo, se busca un mayor entendimiento de las significaciones de mundo y decisiones didácticas que orientan su práctica. El análisis propuesto se estructura a partir de la Teoría Fundamentada. La indagación incorpora el relato profesional y una bitácora visual junto a descripciones sobre los trabajos de los estudiantes, donde la reflexión y construcción identitaria que se realiza con ellos está más en línea con su ciclo vital y la cultura visual circundante, que con su ascendiente mapuche.

SOBRE UNA MIRADA DECOLONIZADORA EN LO EDUCATIVO

Comprender la enseñanza de las Artes Visuales desde el lugar en que se desarrolla, permite no sólo conocer la idea de realidad construida, sino también cómo se vivencian las tensiones para el desarrollo de una didáctica crítica: “la didáctica no será una disciplina meramente teórica, sino ciencia de la praxis para la praxis” (Rodríguez, 1997, p.134). Por una parte, la idea de indagar en las prácticas pedagógicas tiene el propósito de analizar a la profesora en su contexto educativo; y por otra, reflexionar críticamente en la articulación de los saberes didácticos insertos en contextos sociales y educativos. La hipótesis que subyace es que justamente una mirada desde las colonialidades de las imágenes, en espacios escolares situados,

permite ampliar la comprensión didáctica de la enseñanza de las artes visuales.

Al respecto, la observación no participante, la entrevista en profundidad y la bitácora visual constituyen estrategias de recogida de datos, las dos primeras, y de co-construcción la última; que permiten indagar en la dimensión personal y profesional docente para comprender de qué manera la discusión de la colonización de las imágenes y su potencial decolonización, se observa en los relatos de la temprana vida profesional. De esta manera, este texto se propone examinar dichos relatos en los contextos de las mismas prácticas pedagógicas y opciones didácticas, desde una perspectiva que tome en cuenta los procesos de decolonización que se han hecho presentes en parte de la discusión académica de las últimas décadas.

Para estos efectos, se intencionó⁸ estudiar a una profesora⁹ que trabajase en el sur de Chile y se examinó el modo en que dialoga con su contexto, con la cultura local y sus potenciales acciones didácticas y propuestas críticas frente a la colonialidad. Esto, teniendo en cuenta ciertos tópicos fundados en aspectos conceptuales agrupados como núcleos teóricos, dirigidos a recabar información y detonar reflexiones en función de su quehacer pedagógico y didáctico. El caso de esta profesora se configura teniendo en consideración que estudiar la particularidad y complejidad en un solo caso, como lo ha propuesto Richard Stake (1995), no solo permite entender su actividad y decisiones docentes en circunstancias cotidianas; sino que

8 En la primera parte del proyecto de investigación, se optó por una profesora que trabajara en un contexto rural e intercultural en el sur de Chile; etapas siguientes del proyecto contemplan otros docentes de la zona central.

9 La profesora participante de esta investigación es Yanara Valenzuela, egresada hace tres años atrás de la carrera de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

también permite comprender mejor las tensiones de la sociedad desde un individuo en tanto que “de nada sirve leer los grandes procesos sociales si se es incapaz de comprender la vida de las personas: la forma en que viven, luchan y afrontan el mundo” (Martuccelli y Singly, 2012, p.11). Poner atención en los relatos sobre la vida profesional, en particular el de Yanara, ha sido también una opción por la recuperación de la subjetividad que construyen los educadores de las artes.

El enfoque decolonial toma en cuenta diferentes pedagogías, vistas como resistencias ante una presencia colonizadora instrumentalista y focalizada en la transmisión del saber (Walsh, 2013, p.29), siendo estas mismas resistencias necesarias para la constitución de un conocimiento emancipatorio. En este sentido,

las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (Walsh, 2013, p.29)

De esta manera, se busca interrogar hasta qué punto las decisiones que toma la profesora en ejercicio se encuentran informadas desde las implicancias que el pensamiento colonial inscribe en su propia subjetividad, entendida como las orientaciones ideológicas, concepciones de arte e influencias de modelos de práctica educativas. En este sentido, como sostiene Walsh (2013), la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer; es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, artístico, como de la acción política.

Se tomaron en cuenta tres núcleos conceptuales para la elaboración de los tópicos que abrieron la reflexión con la profesora participante. Se trata de conjuntos de ideas sobre la configuración de lo latinoamericano, y en particular sobre lógicas de funcionamiento de las imágenes y la educación de las artes visuales. Si bien para efectos de su descripción se presentan separados, estos tópicos en la práctica operan más allá de estas delimitaciones, permeándose y superponiéndose sus atributos culturales.

El primero de estos núcleos se refiere al papel que el concepto de decolonización puede tener en un escenario educativo como el que esta investigación aborda. La historia del poder colonial se sostuvo sobre la base de la pérdida de una singularidad histórica de la identidad individual y colectiva por los efectos identitarios y culturales que emanaron del poder conquistador. Esta colonialidad del poder se ejerció en todas las áreas de la actividad humana, implicando a su vez la existencia de la colonialidad tanto del ser como del saber (Mignolo, 2005, p.47). Es decir, la dominación de epistemologías eurocentradas, producen en Latinoamérica una pérdida de su “singularidad histórica” (Pageau, 2011, p.1).

En el ámbito de las imágenes en el arte, la colonialidad se encargó de constreñir la experiencia subjetiva de los colonizados por medio de lo que Mignolo (2005) denomina “la herida colonial” esto es, el “sentimiento de inferioridad impuesto en los seres humanos que no encajan en el modelo predeterminado por los relatos euroamericanos” (Mignolo, 2005, p.17). Esta inferioridad se nutre fundamentalmente del desconocimiento que el colonizador tiene de aquel lugar que conquista, pero que ignora. Epistemológicamente, una concepción de mundo que determina una omisión que sanciona la

falta de legitimidad de otro por medio de lo que Santos (2013) define como el pensamiento abismal. Este prescribe, desde las ideas previas y categorizaciones, lo que es parte del mundo normalizado, su rasgo de unidad o discontinuidad. A su vez, plantea una línea divisoria: lo de este lado o el otro de la línea (Santos, 2013). Se trata de una relación intersubjetiva basada en una disparidad de poder y reconocimiento: una entidad (racial, cultural, económica, religiosa y política) que niega o invisibiliza al oprimido. Es así como opresión y negación son dos aspectos de la lógica de la colonialidad. En esta línea, la solicitud de los-as autores-as hacia la profesora Yanara se enmarcó en la necesidad de intentar visualizar en qué medida, era consciente de cómo ciertas prácticas ajenas a un imaginario local, lo mermaban o intentaban invisibilizarlo.

El segundo núcleo se dirige al concepto de hibridación cultural (García Canclini, 1990), concepto que tiene como características el quiebre y la mezcla del arte culto y popular en los sistemas culturales, la desterritorialización de procesos simbólicos, y los procesos impuros en los que coexisten diferentes modalidades de creación. García Canclini enfatiza la hibridación como un proceso cultural situado en el espacio contemporáneo, mostrando cómo el arte, específicamente urbano, pone en evidencia la superposición de formas artísticas cultas con la cultura popular, entendiéndola como la construcción de valores simbólicos accesibles a una mayor cantidad de actores sociales. Sin embargo, es probable que la hibridación, al menos en Latinoamérica, haya comenzado de modo menos consciente en el momento de la conquista. De este modo, en el terreno de las Artes Visuales, esta forma de relaciones dio como resultado la producción visual de imaginarios que, al combinarse, generaban la convivencia de mundos culturales

con una tensión interna difícil de percibir cabalmente. Esta mixtura de imaginarios resulta constatable para Walsh (2013) en el campo de los estudios visuales, en donde la hibridez, la diferencia y el nomadismo, corresponden a nuevas formas de representación coherentes con la época presente, de esta manera, la coexistencia de diferentes escenarios culturales en el ámbito geográfico latinoamericano facilita la hibridación resultando así en una tendencia histórica. Al respecto, se pidió a la profesora Yanara referirse acerca de cómo ella incorporó lo culto y popular en sus prácticas pedagógicas, con el fin de examinar el modo en que podían darse uno o más de estos atributos de la hibridación de las imágenes generadas por los estudiantes.

Finalmente, un tercer componente apunta a la noción de interculturalidad, la cual puede referirse también a relaciones dinámicas entre grupos culturales diversos, que pueden incluirse mutuamente en diferentes articulaciones o acciones culturales. Así, una educación intercultural sería el resultado de cambios en las relaciones asimétricas dadas a lo largo del tiempo entre las poblaciones que habitan un país. Esto daría cabida y representación a las tradiciones culturales de todos-as los-as estudiantes en un espacio que las valore de igual manera (Treviño, Morawiet, Villalobos y Villalobos, 2017). En este sentido, como plantea Walsh (2006), el desafío estaría en incorporar la interculturalidad desde el lugar de la decolonialidad.

(...) la interculturalidad en esta región del mundo¹⁰, significa potencia e indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales

¹⁰ Se refiere a América del Sur.

“otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad. No nos referimos aquí a un pensamiento, voz, saber, práctica y poder más, sino unos pensamientos, voces, saberes, prácticas y poderes *de y desde* la diferencia que desvían de las normas dominantes radicalmente desafiando a ellas, abriendo la posibilidad para la descolonización y la edificación de sociedades más equitativa y justas. Por eso, la interculturalidad y la decolonialidad deben ser entendidas como procesos enlazados en una lucha continua. (p.35)

Se reflexionó con la profesora sobre sus prácticas pedagógicas sobre lo intercultural, con el fin de identificar la presencia de factores culturales que permitiesen dar cuenta de una diversidad cultural dentro de las expresiones de trabajo escolar.

Tal como se sugiere más arriba, resulta difícil establecer una separación entre estos componentes conceptuales, ya que ellos se encuentran ligados, en términos de sus implicancias, para la constitución de imaginarios locales y prácticas docentes. Veremos entonces que la decolonización de las imágenes en un escenario educativo es una hipótesis de los autores, la hibridación cultural una manera de entender la interdependencia y contaminaciones de imaginarios y culturas, y la interculturalidad como un espacio convenido, en este caso la escuela, donde existe la posibilidad de abordaje de lo decolonial en la educación artística latinoamericana.

ESCENARIO EDUCATIVO

Yanara comparte su jornada laboral en dos establecimientos ubicados en zonas rurales en las afueras de la ciudad de Temuco, en la Región de la Araucanía. El primero de estos

establecimientos es un Liceo Agrícola de dependencia particular subvencionada, cuya modalidad de funcionamiento es un internado de I a IV Medio. En este establecimiento, la matrícula es de cerca de 85 estudiantes, de la cual un 50% es de origen mapuche-rural, con una composición de 60% de género masculino y 40% femenino. El internado cuenta con una tasa de vulnerabilidad del 90% y se ubica cercano a una comunidad rural dedicada a la actividad agrícola. Asimismo, el establecimiento comparte actividades relevantes con esta comunidad, como el día del campo y el *Wetripantu*¹¹, donde abren el colegio a las familias de los estudiantes y comunidad cercana.



¹¹ We tripantu o wüñoy Tripantu es la celebración del año nuevo mapuche que se realiza en el solsticio de invierno del hemisferio sur (el día más corto del año) entre el 21 y el 24 de junio. Es un día de celebración para los mapuches, marca el comienzo de días más largos hasta el solsticio de verano y el renacer de la naturaleza.



Vistas a las dependencias del establecimiento e invernaderos del liceo agrícola. Fuente: elaboración propia

En el liceo agrícola la asignatura de Artes Visuales no tiene un taller específico para el desarrollo de sus clases, por lo que se trabaja en un aula tradicional (mesas y bancos individuales). Los recursos materiales disponibles para la asignatura son escasos, un equipamiento sin internet ni software apropiados para la clase, ni tampoco proyector para el trabajo con imágenes. Adicionalmente, tampoco se les puede pedir a los estudiantes que traigan algún material para la clase ya que están toda la semana internados; además, de tener un alto índice de vulnerabilidad. Por esta razón, Yanara provee a sus estudiantes de algunos materiales a partir de su propia gestión.

Entre las tareas que la administración del establecimiento pide a Yanara, se cuentan eventos como *Halloween*, donde se le solicita adaptar sus clases para fortalecer el diseño de disfraces y explicar la técnica de pintura facial en la caracterización de

personajes de esta festividad. A pesar del corto tiempo trabajando en el establecimiento, Yanara ha logrado establecer una relación de cercanía y confianza con el estudiantado, la que es reconocida por el testimonio de otra profesora, quien señala que ese vínculo se muestra en el estudiantado, quienes lamentan aquellas ocasiones en que Yanara no ha podido asistir.

El segundo establecimiento, es un Liceo Polivalente con especialización en Técnico en Construcción, Estructuras Metálicas y Administración. También con modalidad de internado, casa de tutores y diurno. Hay cerca de 234 estudiantes de I a IV Medio, donde el 35% de estos es de origen mapuche, y una composición de 70% de estudiantes de género masculino y el 30% femenino. La tasa de vulnerabilidad es del 92%, principalmente de hijos de trabajadores de predios. La zona en que está ubicado el establecimiento es urbana-rural, con conectividad brindada por servicios y locomoción diaria que permiten un buen acceso a estudiantes y profesores. Existen algunas actividades en las que se invita a la comunidad como es la *Kermesse* donde se muestran resultados de todas las especialidades que se forman en el establecimiento.





Biblioteca y sala de clases del liceo polivalente.

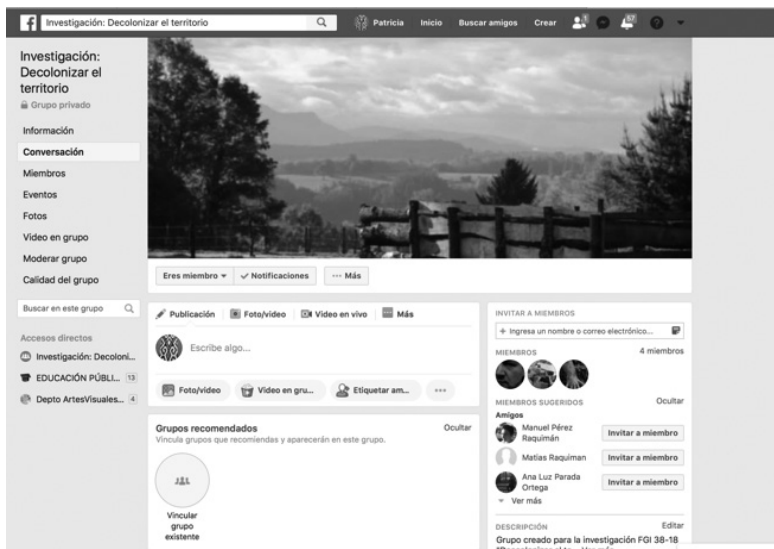
Fuente: elaboración propia

El establecimiento dispone de un taller para la asignatura de Artes Visuales, con mesones amplios para trabajar y espacio para guardar trabajos; sin embargo, este se utiliza esporádicamente, debido a que está ubicado en un extremo del colegio y les toma tiempo de traslado a los estudiantes. Se dispone de variados materiales, además la profesora puede solicitar la compra de algunos recursos específicos que requiera para su clase, como variedad de papeles y cartones, pinturas diversas, pinceles, brochas, etc. Adicionalmente, el colegio tiene convenios con instituciones extranjeras lo que permite que disponga de mayores recursos.

ANÁLISIS REFLEXIVO

Se consideró la metodología de caso, mediante la realización de entrevistas en profundidad, posteriormente se transcribió cada uno de los encuentros para su posterior análisis. Se pudo realizar un registro fotográfico de los espacios escolares y una bitácora visual, solicitada por los-as autores-as, con registros de trabajos del estudiantado. La opción por la entrevista en profundidad tiene el propósito de describir la narrativa de la profesora Yanara, “con la cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Canales, 2006, p.220). Se ha considerado en esta investigación la cuestión narrativa como una visión subjetiva de la realidad, ya que un relato nunca será un registro de lo sucedido como una bitácora rigurosa de acontecimientos, más bien se trata de una interpretación de la experiencia del individuo. En este caso, cuando la profesora describe su práctica pedagógica en relación con la enseñanza de las artes visuales, relata diferentes experiencias, acciones y acontecimientos.

Se construyó una bitácora visual publicada en Facebook y posteriormente se interactuó a través de los diálogos que posibilita esta plataforma. Para ello, la profesora Yanara rescató algunos trabajos de sus estudiantes y los colgó del muro de la bitácora. Luego, los-as autores-as formularon preguntas estableciendo una reflexión para indagar en la toma de decisiones y acciones cotidianas de la profesora, como una manera de identificar sus diferentes opciones pedagógicas realizadas en diálogo con su contexto más próximo.



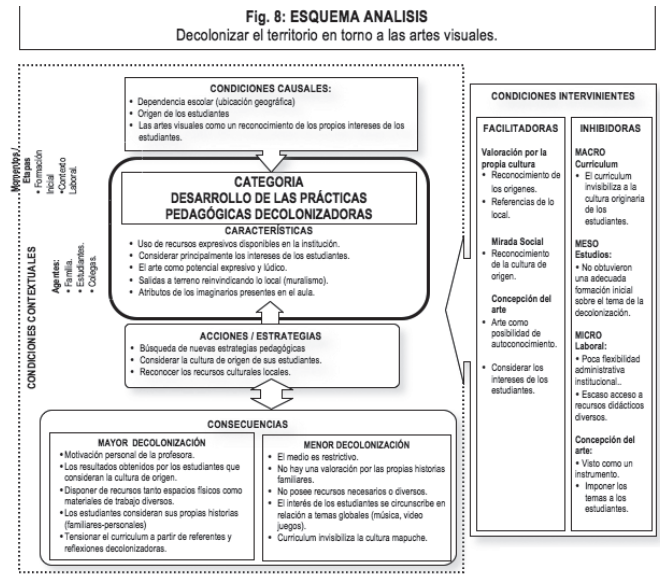


Detalle de trabajos de estudiantes y conversación en un grupo de Facebook

Es relevante señalar que las prácticas que la profesora Yanara desarrolla toman en cuenta, la calidad de los discursos de apreciación cultural que puedan generar sus estudiantes. A su vez, las relaciones que ella pueda establecer con los contenidos atingentes, presentes en los programas de estudio, no se identifican explícitamente consideraciones territoriales, por lo tanto, es primordial hacer una contextualización del curriculum a las vidas del propio estudiantado.

Los datos se organizaron en un esquema, que ha permitido un tratamiento aglutinador de los mismos, analizados sobre la categoría que se ha considerado como central. Es importante señalar que el análisis propuesto a continuación busca tensionar el andamiaje conceptual de imaginarios culturales dominantes en la práctica de Yanara con sus estudiantes. La configuración de un esquema para explicar un fenómeno, permite mantener el nivel conceptual en la escritura de los

términos que han ido emergiendo desde los datos y sus relaciones. Se ha resguardado el considerar lo que Yanara dice, llegando a un tipo de explicación teórica del fenómeno que se ha estudiado. A continuación, se presenta el esquema, el significado y componentes, de cada uno de los elementos que lo constituyen.



Fuente: Elaboración propia, 2019

El esquema de análisis (ver Figura 8) se compone de una categoría central, en que se describen sus características y acciones; también posee condiciones causales, intervinientes y contextuales, que permiten entender el comportamiento de los individuos según la categoría central. Por último, se identificaron las consecuencias de una mayor o menor decolonización de las prácticas pedagógicas de Yanara. Su estructura se basa en la Teoría Fundamentada.

En primer lugar, cabe señalar que la categoría central se construye a partir de “patrones repetidos de acontecimientos, sucesos o acciones/interacciones que representen lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran” (Strauss y Corbin, 2002, p.142). En este caso, se propone la categoría Desarrollo de las prácticas pedagógicas decolonizadoras, la cual se constituye como eje en el análisis de los datos. Esto ha permitido identificar las prácticas pedagógicas que han llevado a considerar, o no, la mirada decolonizadora en torno a las artes visuales, tomando en cuenta los distintos núcleos conceptuales planteados como referencias teóricas.

Una primera característica de las prácticas pedagógicas decolonizadoras, dice relación con el uso de recursos didácticos que Yanara tiene en el Liceo Polivalente, lo cual es un factor determinante para las diferentes actividades de aprendizaje que pudiera configurar con sus estudiantes. Yanara releva las Artes Visuales como un potenciador de lo expresivo y lúdico, lo que permite una mayor motivación del estudiantado hacia la asignatura. También considera que las salidas a terreno, que se pueden llevar a cabo en los contextos más próximos de la institución educativa, son muy significativas, ya que reivindican lo local. Por último, al considerar los atributos que tienen los imaginarios de los estudiantes, se evidencia un acercamiento muy importante para realizar actividades en sintonía con el contexto.

Las condiciones se definen como “conjuntos de acontecimientos o sucesos que crean las situaciones, asuntos y problemas propios de un fenómeno dado, y hasta cierto grado, explican por qué y cómo las personas o grupos responden de cierta manera” (Strauss y Corbin, 2002, p.142). Estas condiciones

pueden ser causales, intervinientes y contextuales. Las condiciones causales representan los acontecimientos que influyen sobre los fenómenos estudiados, para que estos se lleven a cabo. En el caso de la profesora, es relevante entender cómo la dependencia escolar y su ubicación geográfica resultan determinantes para las decisiones que considera al momento de desarrollar su práctica educativa. Para Yanara, la proveniencia geográfica de sus estudiantes condiciona el acceso a recursos, y su contexto social determina sus imaginarios. Por último, las Artes Visuales son reconocidas como parte de los intereses del estudiantado, pudiendo detectarse que en algunos casos se encuentran determinados por las culturas dominantes. Fue posible identificar, en el trabajo estudiantil, diferentes personajes de la cultura visual de la televisión (Los Simpson, entre otros). En este último aspecto, se pudo apreciar el modo en que la fuerte presencia de imaginarios emanados de los medios de comunicación, aparecen como una importante fuente de imágenes que nutren –en alguna medida– los repertorios icónicos que manejan los y las estudiantes.

Las condiciones contextuales son el conjunto de condiciones específicas que se relacionan en las dimensiones de tiempo y lugar, en la creación del conjunto de circunstancias o problemas a los cuales responden las personas por medio de la acción/interacción. En un primer momento están los agentes significativos, tales como la familia, los propios estudiantes y los colegas con quien Yanara comparte el día a día de su práctica profesional. En cuanto a las etapas relevantes que condicionan el contexto, ello alude a la formación inicial que ha tenido la joven profesional, donde se le ha permitido, en mayor o menor medida, reflexionar sobre el componente decolonial. En el caso de la profesora Yanara, esta formación

estuvo totalmente ausente. Ello debido a que, en sus años de formación profesional, el pensamiento decolonial no se abordaba en el plan de estudios de la carrera.

Por otra parte, el contexto laboral en que la profesora se desempeña puede permitir en ocasiones una reflexión de los contextos propios de sus estudiantes. De acuerdo a lo señalado por Yanara, no se evidencia un diálogo profesional con otros colegas o autoridades en función del alineamiento curricular, exceptuando aspectos de tipo más bien administrativo u organizacional. Sin embargo, la discusión en torno al sentido que puede tener el cuestionamiento de los orígenes de sus estudiantes, puede ayudar a enfatizar una mirada mucho más diversa. El reconocimiento de la diversidad resulta clave para poder incorporar, al terreno de lo cotidiano, aquellos imaginarios ajenos al colonialismo de la imagen y la cultura canónicos, con décadas de preeminencia por sobre otras formas artísticas que han obliterado.

Las condiciones intervinientes son aquellas que se relacionan ya sea mitigando o alterando el impacto de las condiciones causales sobre los fenómenos que se estudian. Estas pueden ser facilitadoras o inhibidoras. De las condiciones intervinientes facilitadoras, se pudo identificar en primer lugar la valoración por la propia cultura, ya sea a partir del reconocimiento de los orígenes de los propios estudiantes, o considerar referencias de lo local a partir de la ubicación de la institución escolar, como la vida del estudiantado y sus familias. En la condición facilitadora, se identificaron dos miradas ligadas a una concepción del arte con acento en lo auto-expresivo de la cultura juvenil: por una parte, la de entender el arte como posibilidad de autoconocimiento y, por otro lado, considerar los intereses de los estudiantes en las diferentes decisiones didácticas para

la enseñanza de las Artes Visuales, rescatando los imaginarios personales de cada uno de ellos.

En cuanto a las condiciones intervinientes inhibitoras, se pudo identificar que estas se dan en tres niveles. El primero, a nivel macro desde el curriculum nacional; el que invisibiliza la cultura de origen mapuche del estudiantado. Yanara manifiesta que se establecen actividades de manera general o anecdótica, lo cual impide profundizar y complejizar el tema. Debido a ello, resulta más difícil motivar a sus estudiantes para que se sientan identificadas e identificados con las diferentes actividades a realizar. La invisibilización corresponde quizás a la forma más esencial e inmediata de lo definido anteriormente como “pensamiento abismal”, el cual parece permanecer en las formas de conocimiento dadas especialmente en aquellos contextos en los que existe un “residuo cultural” de formas culturales originarias. En la medida en que la cultura mapuche queda reducida a la referencia a un objeto, como el kultrún o la trapelacucha, pero que no profundiza relaciones para su comprensión, perpetuando su olvido.

A nivel meso, se encuentra la formación inicial de la profesora, principalmente en su formación de pregrado, ausente –tal como ya se señaló– de un sustrato conceptual y práctico para abordar la decolonización ya sea como contenido y su posterior reflexión. Cabe señalar que el hecho de que la formación inicial de pregrado sea considerada simultáneamente, tanto como una condición contextual como interviniente, resulta un dato destacable, pues pone en evidencia la fuerte implicancia que la reflexión teórica y conceptual entrega en la formación inicial. Esto, en estudios posteriores, podría llevar al abordaje de conocimientos en contextos situados que

conecten con las experiencias labores, durante el proceso de su formación docente.

A nivel micro, se identifica el contexto laboral, como cuando se da poca flexibilidad administrativa institucional. Otro aspecto de este nivel, es el escaso acceso de Yanara a recursos didácticos diversos, lo cual limita enormemente las posibilidades didácticas que tiene la profesora en su ejercicio cotidiano. Para finalizar, en cuanto a la concepción de arte del estudiante, esta es acotada y estereotipada; de la que es relevante destacar que, cuando la actividad está asociada a la práctica del arte, esta es vista por los-las estudiantes exclusivamente en un nivel técnico instrumental, lo que les impide integrar un desarrollo más crítico y reflexivo. Por último, Yanara informa que a los-las estudiantes se resisten a que se les impongan los temas en las actividades a realizar, lo que provoca apatía y como consecuencia, no trabajan.

Los siguientes elementos que se examinan a continuación son los que Strauss y Corbin (2002) denominan acciones/ estrategias. Estos constituyen “actos deliberados o ejecutados a propósito para resolver un problema, y al hacerlo moldean el fenómeno de alguna manera” (p.146). Una primera acción que Yanara considera es la cultura de origen de sus estudiantes, como una forma explícita de reivindicar la cultura mapuche, pero señala que sus estudiantes tienen una mirada dicotómica del mapuche bueno v/s mapuche malo. En años anteriores, la profesora propuso este desafío a partir de la confección de máscaras inspiradas en el Kollón¹², pero no tuvo buenos

¹² El kollon es la máscara usada por los mapuche en la ceremonia del Ngillatún, Este rito conecta a la machi (máxima autoridad espiritual mapuche) con el mundo espiritual para pedir por el bienestar, fortalecer la unión de la comunidad o agradecer los beneficios recibidos.

resultados, ya que los-las estudiantes llegaron a discutir agresivamente sobre las diferentes posiciones, muchas veces encontradas, que cada uno tiene al respecto. Por último, el reconocer los recursos culturales locales, se transforma en una gran experiencia que posibilita un diálogo con el contexto más próximo. La profesora señala los buenos resultados que le dio el recorrer los alrededores del establecimiento escolar, analizando diferentes murales que están en la ciudad, como motivación para la confección de sus propios murales. En este sentido, los murales se presentan como una oportunidad para acceder a modelos de abordaje del contexto, en el que se facilita el reconocimiento de diferentes formas visuales. Si bien este tipo de prácticas dan lugar a una hibridación imaginarios, que constituyen una potencial expansión y descanonización de imaginarios de e iconografías, las prácticas de arte urbano en el contexto rural de liceos de orientación intercultural tensionan lo que García Canclini llama des-territorialización simbólica.

El término consecuencias, es aquel que permite manejar o mantener una situación, con un variado nivel de relación, y que en la práctica permiten explicar cómo se alteran las situaciones y afectan los fenómenos en estudio y permiten explicaciones más complejas. Aquí, se pudieron identificar que las consecuencias que permitían tensar u orientar hacia una mayor decolonización de las prácticas pedagógicas, se hacían evidentes cuando Yanara se motivaba sobre el tema y lo conectaba en el quehacer educativo. Asimismo, también cuando se consideraba la cultura de origen de los estudiantes, la disposición de recursos, tanto en relación con los espacios físicos como con los materiales de trabajos diversos, potenciaron la expresividad del estudiantado y la valoración de las propias historias (familiares-personales) en las actividades de

producción artísticas. Y finalmente, la tensión a la propuesta curricular ministerial a partir de referentes e intervenciones por parte de Yanara con orientación decolonizadora.

En síntesis, en el caso de Yanara se observa una menor decolonización cuando el medio en que desempeña su práctica pedagógica, por efecto de su normatividad, llega a ser restrictivo. Es importante reconocer que en uno de los establecimientos la valorización de las historias familiares genera tensiones identitarias entre los estudiantes. Esto es un factor relevante para una menor decolonización, ya que se tiende a invisibilizar lo propio. También cuando no se poseen los recursos didácticos necesarios para abordar temáticas que incorporen una variedad de miradas conceptuales y expresivas, debilita la práctica cotidiana y la posibilidad de trabajar contenidos disciplinares con sus estudiantes. Los temas derivados del proceso de globalización –como es la música, video-juegos, redes sociales, etc.– poseen una gran presencia en la cultura juvenil, invisibilizando como consecuencia sus propios contextos, bajo este aspecto la cultura visual dominante. Por último, es relevante subrayar que esta menor decolonización cuándo, de manera explícita e intencionada, el curriculum no considera la cultura mapuche como un patrimonio propio y de riqueza cultural.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El abordar la decolonización en el espacio educativo, plantea desafíos al profesor en ejercicio, principalmente en las opciones didácticas que puede ir configurando en el cotidiano de su práctica pedagógica. Este desafío no se manifiesta únicamente reconociendo, tolerando, ni tampoco incorporando lo

diferente dentro de las estructuras establecidas; sino más bien, como plantea Walsh (2006), en repensar los modos culturales para hacer implosionar las estructuras sociales y epistémicas.

Esta investigación ha permitido identificar el espacio de oportunidades que se genera por parte de un-a docente que puede construir y proponer metodologías, prácticas pedagógicas insurgentes y estrategias didácticas que desestabilicen, en el contexto de aula, el orden dominante, y habilitan otras posibilidades de conceptualizar la propia práctica pedagógica (Walsh, 2013). La profesora señala la importancia de que el estudiantado elija un tema que los motive, ya que ello da mejores resultados al considerar la música que les gusta, trabajar con las letras y temas que se abordan en las canciones, aplicándolas a diferentes actividades, siendo una buena oportunidad para el aprendizaje más significativo. La profesora reconoce que falta llevarlos a repensar sus gustos y problematizar el contenido de las letras junto a ellos.

Ahora bien, el repertorio de estrategias de enseñanza teórica en artes visuales no le ha dado buenos resultados a Yanara, al mismo tiempo, se enfrenta a una limitada comprensión del arte por parte de sus estudiantes, muy apegada a la mimesis: lo que es bonito o realista. Y si la estrategia que tensionó esta concepción de arte fue el muralismo, logrando sacar al estudiantado del liceo y mostrarles murales en directo, este tipo de estrategias exige pensar lo decolonial en ciertos imaginarios ya codificados acerca de lo originario de la cultura mapuche. De esta manera, un recorrido y análisis de imágenes de murales en áreas más urbanas visibiliza cuestiones relacionadas con preferencias de la cultura juvenil, simbólicamente desterritorializada, pero visualmente globalizada.

El desafío que se plantea a partir de esta investigación es desarrollar una postura decolonizadora en la formación inicial del profesorado, ya que se convierte en una oportunidad clave, para realizar una reflexión y co-construir posibilidades junto a los estudiantes. Situarse en la complejidad, en la que no hay certezas, es clave para buscar nuevas perspectivas que consideren una pedagogía decolonial, como una oportunidad, como sostiene Walsh (2013) de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido político, social, cultural y existencial. Finalmente, el desafío será entonces buscar pedagogías que trazan rutas para leer críticamente el mundo y cuestionar las estructuras discursivas y culturales instaladas por el poder colonizador desde una orientación decolonial. El lugar del arte es el espacio en donde la coexistencia de diferentes estéticas, la del poder hegemónico históricamente constituido, y de su resistencia, la narrativa invisibilizada del colonizado, puede ser tensionada. Y es aquí, donde la educación artística tiene el llamado a ejercer esa tensión desde una conciencia de su propio quehacer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANALES, M. (Coord.) (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile: LOM.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México: Grijalbo.
- MARTUCCELLI, D. & SINGLY, F. (2012). Las sociologías del individuo. Santiago: LOM.
- MIGNOLO, W. (2005). La idea de América Latina. Barcelona: Gedisa.
- MIGNOLO, W. (2010). Aisthesis decolonial. Revista Calle 14, Vol 4, n° 4, 13-25.

- PAGEAU, CH. (2011). *Hacia nuevos horizontes epistemológicos: subalternidad y descolonización, puntos de convergencia*. Ponencia en Congreso “Fronteras abiertas de América latina: Geopolítica, cambios culturales y transformaciones sociales”. Corrientes, Universidad Nacional del Nordeste.
- RODRÍGUEZ, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- SANTOS, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM.
- STAKE, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- TREVIÑO, E., MORAWIETZ, L., VILLALOBOS, C. Y VILLALOBOS, E. (2017). (Eds). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- WALSH, C., MIGNOLO, W. Y GARCÍA, Á. (2006). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.
- WALSH, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*, (7), 81-89. Recuperado desde <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walshinterculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf>
- WALSH, C. (2013) (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Estimulación de la capacidad crítica y creativa en la formación de docentes de arte

Paola Alvarado Toledo
Académica de la Universidad de
Los Lagos

El presente capítulo muestra los resultados de la investigación que releva percepciones y experiencias de docentes y estudiantes, respecto de la estimulación de la capacidad crítica y creativa en la formación de docentes de artes. El estudio se desarrolló en la carrera de Pedagogía en Artes con mención en Música y Artes Visuales de la Universidad de Los Lagos sede Puerto Montt, cuyo perfil de egreso enuncia el desarrollo de dichas capacidades, lo que lleva a examinar cuáles son las estrategias de enseñanza aprendizaje que permiten facilitar su estimulación. Epistemológicamente, la investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación social y se orienta al análisis interpretativo de percepciones y experiencias de las/os actores involucradas/os, lo que corresponde a un proceso de construcción de conocimiento situado, que emerge desde las/os docentes, estudiantes y la investigadora, quienes reconocen en otras/os un saber a ser explorado a través del diálogo.

Los resultados informan sobre principios formativos que favorecen la estimulación de la capacidad crítica y creativa, características de las-os docentes que potencian o bloquean dicha capacidad y las particularidades psicosociales del estudiantado y del contexto socioeducativo que influye en su estimulación.

Entre las finalidades de la Educación Artística, durante estas últimas décadas, se encuentra el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, las cuales han sido expresadas por autores tales como: Arnheim (1993), Gardner, (1997) y Eisner (2004) y son consideradas por la Unesco en la declaración mundial de la Educación Artística (2006). Así mismo, en el ámbito de la Educación Superior, han sido explicitadas en la declaración mundial de París (1998), en donde se demanda realizar cambios profundos en los planes de estudio y en los métodos de formación con el objeto de propiciar el pensamiento crítico y la creatividad en las generaciones de profesionales del siglo XXI.

Desde el año 2012, bajo el lema *profesores con capacidad de crear, artistas con capacidad de crear* acuñada por el cineasta chileno Claudio Sapián¹³, la Carrera de Pedagogía en Educación Media en Artes con Mención en Música o Artes Visuales de la Universidad de Los Lagos Campus Puerto Montt, decide incorporar en la reformulación de su perfil de egreso; el compromiso de formar docentes con capacidades críticas y creativas, surgiendo desde entonces, el cuestionamiento en

13 Gestor del proyecto educativo de la Carrera de Pedagogía en Educación Media en artes con menciones en cine y televisión, música y teatro de la Universidad de los Lagos, sede Puerto Montt.

torno a cuáles son las estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorecen el desarrollo de dichas capacidades.

De acuerdo con lo anterior, el estudio plantea: relevar las percepciones y experiencias de profesores y estudiantes, respecto a las estrategias de enseñanza- aprendizaje que estimulen en los/las estudiantes sus capacidades críticas y creativas. Dicho planteamiento se inserta en un estudio situado que involucra a formadoras-es de docentes de artes y docentes en formación de la única universidad estatal regional que posee como misión ser un aporte en su entorno significativo, con quienes se busca identificar las estrategias de enseñanza- aprendizaje atingentes al contexto formativo en que se desenvuelven.

Al revisar las investigaciones realizadas en torno a la enseñanza creativa y sus estilos, tanto en nuestro país en donde tenemos a Mena¹⁴ (2000); Solar y Ségure,¹⁵ (1994), como en el extranjero donde encontramos a Cropey (2001), Fryer y Collins (1991 y Sternberg (1996 y 2000), entre otras-os, nos dan cuenta de tres áreas de interés en las cuales se han centrado las investigaciones: (1) comprender en qué consiste un estilo de enseñanza creativo y cuál es su impacto en el desarrollo de la creatividad del estudiantado, (2) analizar la relación entre prácticas pedagógicas creativas y percepciones, y (3) promover el interés en acceder a la medición de las mismas a través de diversos instrumentos (Barahona, 2004).

14 Entre sus artículos y ponencias entre el 2000 y 2001 destacan: Aprender a Crear, Cuestionario de Prácticas Pedagógicas, Aprender para crear: cuatro principios para el trato con el nuevo saber.

15 Entre sus artículos entre el 1994-1997 destacan: Adaptación y estandarización del cuestionario sobre creatividad en una población chilena, Talleres de creatividad: su eficiencia en el mejoramiento de las estrategias docentes y Evaluación de la creatividad: Estudio cualitativo sobre el contexto de aprendizaje

Considerando dichos estudios es que la investigación identifica percepciones y experiencias docentes en torno a las prácticas pedagógicas que estimulan la capacidad crítica y creativa en el campo de la educación artística, fundamentándose en las teorías implícitas de las-os maestras-os de Marreno (1993). El autor considera las creencias y percepciones de los cuerpos docentes como: “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y práctica pedagógica” (Iriarte, Núñez, Martín y Suarez, 2008, p.245).

Aquí se hace referencia a fundamentos cognitivos mucho más sólidos, ya que no sólo considera el conocimiento práctico de carácter subjetivo, personal y situacional, sino que con éstas se pretende explicar la conexión entre conocimiento subjetivo y teorías formales presentes en la cultura a la cual pertenece el-la docente, que en la presente investigación corresponde a la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de Los Lagos.

Dicho contexto, conduce a describir percepciones específicas de las-os actores acerca de las características del ámbito (contexto educativo) y persona (docente y estudiante) que influyen en la estimulación de la capacidad crítica y creativa del profesor-a de artes. Este objetivo se sustenta en la *teoría ecosistémica de la creatividad* de Czikszenmihályi (1998), quien señala que el fenómeno de la creatividad se observa en las interacciones de un sistema compuesto por tres dimensiones: el campo, la persona y el ámbito, las cuales corresponden a los ejes de análisis del presente estudio y permiten abordar el contexto socioeducativo de la carrera.

En relación con la capacidad creativa, la investigación empírica alcanza una gran amplitud a mediados del siglo xx. Con frecuencia se indica que su constructo está asociado a

cuatrocientos significados diferentes (López, 1995) y que todos sus fundamentos epistemológicos y paradigmáticos provienen de diferentes disciplinas (psicología, filosofía, antropología, sociología, arte, educación, entre otros), las cuales han servido de sustento a las teorías y métodos sobre creatividad que se han elaborado y aplicado en estas últimas décadas desde las aportaciones de la Escuela Nueva hasta -actualmente- las denominadas teorías de la complejidad.

Si bien el constructo de la creatividad posee un carácter multidisciplinario, es preciso indicar que investigaciones recientes recomiendan estudiarlas en dominios de conocimiento específico, en los cuales las personas exhiben niveles distintos de habilidades creativas, en diferentes dominios. De acuerdo con los planteamientos de Teresa Amabile (1993):

Las personas tienen perfiles intelectuales y creativos específicos a determinadas áreas del saber, que se expresan y desarrollan en contextos educativos que promueven la emergencia de motivación intrínseca, el interés y el compromiso del sujeto en su ámbito de desempeño. (Rigo, Donolo y Ferradiz, 2010, p.268)

Siguiendo las conclusiones de la investigación de Rigo, Donolo y Ferradiz (2010), atender a la expresión de mentes y creatividades en campos disciplinarios singulares demanda estudios en la línea de lo planteado en esta investigación, en la cual el dominio abordado corresponde al campo de la educación artística a nivel de enseñanza superior.

Si bien la capacidad creativa incluye la capacidad crítica tal como lo establece Paul y Elder (2005), es preciso reconocer que esta última corresponde a un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones, que llevan al dominio

del contenido y al aprendizaje profundo. El pensamiento y el contenido son inseparables y se colaboran entre sí.

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida. (Paul y Elder, 2005, p.19)

Ambos autores afirman que para aprender lo esencial de un contenido o específicamente de una disciplina, equivale a pensar hacia el interior de la misma, es decir, debemos pensar analítica y evaluativamente dentro de ella. Dichos planteamientos se relacionan con el desarrollo de la *expertise*¹⁶, la cual forma parte del modelo componencial de la creatividad de Teresa Amabile (1993), en donde se identifican los factores que intervienen en el desarrollo de la creatividad: Amabile describe la creatividad como la confluencia de: (1) motivación intrínseca, (2) conocimientos relativos al dominio (*expertise*) y (3) procesos relativos a la creatividad (habilidades de pensamiento). Entre las características del modelo tenemos que éste da cuenta del carácter multifacético de la creatividad, haciendo acopio de la heterogeneidad de las variables influyentes, enfatizando en la importancia que tiene la interacción entre todas ellas.

Finalmente es preciso destacar que, para estimular la creatividad en la práctica educativa, no dependerá del esfuerzo de

¹⁶ Término utilizado para caracterizar individuos cuyas actuaciones, en un determinado dominio, son consistentemente superiores a la de los no expertos. Sternberg (2000), en su modelo de desarrollo de *expertise*, considera que la capacidad crítica y creativa es un factor relevante junto a otros componentes, tales como: habilidades metacognitivas, habilidades de aprendizaje, conocimiento y motivación.

docentes interesados-as, sino que se requiere además de su integración en la planificación del centro y llevarlo a la realidad del aula, es lo que ha llamado: polinizar la creatividad.

(...) polinizar significa fecundar, infundir el germen de la continuidad y expansión. La creatividad es social por naturaleza (...) Polinizar la creatividad es intentar que germine en la vida y en la actividad profesional, en el propio desarrollo y en relación con los otros. La flor que no poliniza no da fruto; la creatividad que no se poliniza muere pronto el primer paso es tomar conciencia de su valor social. (De la Torre, 2006, p.317)

Para De la Torre (2006) llevar adelante esta tarea de transformación interior e inducción hacia la práctica creativa, requiere de: (1) *convicción o preferencia*, (2) *competencia*, (3) *consistencia* y (4) *persistencia*. Estos constituirán los cuatro puntos cardinales de una educación creativa: ser, saber, hacer y querer. Estos últimos los define como los parámetros que debieran orientar su evaluación y diagnóstico de la creatividad y por tanto de su concepción y estimulación.

METODOLOGÍA

Epistemológicamente esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo de investigación social y se orienta al análisis interpretativo de percepciones y experiencias de docentes y estudiantes respecto de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan estimular la capacidad crítica y creativa. Esto corresponde a un proceso de construcción de conocimiento situado que emerge desde las-os docentes, estudiantes y la investigadora, quienes reconocen en otras-os un saber a ser explorado y co-construido a través del diálogo, como se mencionó anteriormente.

El estudio incorpora en su propuesta metodológica una perspectiva y técnica de análisis de información que se sustenta en el diseño *emergente* de la teoría fundamentada de Glaser (1992), la cual surge de los datos, para lo cual se efectúa codificación abierta y de esta emergen las categorías (también por comparación constante) que son conectadas entre sí para construir teoría. El trabajo de campo considera la aplicación de la *entrevista episódica* (Flick, 2004), que permite estudiar un contexto específico a partir de las experiencias que los sujetos almacenan como conocimiento narrativo-episódico y semántico. Estas entrevistas fueron aplicadas a 6 docentes y a un grupo de 20 estudiantes de la carrera, del octavo semestre, con las que se induce a un proceso co-regulado de toma de conciencia respecto a la forma de estimular la capacidad crítica y creativa del estudiantado.

Los criterios de selección de la muestra, en el caso de las/os docentes, consintieron en: realizar docencia en algunas de las líneas de formación artística, declarar a lo menos en dos programas de asignaturas aprendizajes esperados que expliciten la capacidad crítica o creativa y predisposición a participar. Para el estudiantado; haber cursado la asignatura Teorías de la creatividad que se dicta en el octavo semestre de la carrera y predisposición para participar.

Para la selección de información de entrevistas realizadas a docentes y estudiantes, se establecieron los criterios de *pertinencia* y *relevancia*, desarrollando dicho proceso en tres etapas:

1. *Desarrollo de categoría de codificación*, se clasifican los datos en relación con ideas, temas y conceptos que emergen de la lectura de cada una de las entrevistas. Se seleccionan

las expresiones lingüísticas más significativas de cada una de las entrevistas y posteriormente se dialoga con dicha selección para realizar interpretaciones acotadas, que se transforman en pequeñas unidades semánticas (frases).

2. *Desarrollo de categorías emergentes*, en la cual las unidades semánticas, que fueron seleccionadas en la etapa anterior, son sometidas a un proceso de comparación sistemática en el cual se ordenan, agrupan y clasifican teniendo presentes los criterios de homogeneidad y pertinencia y a su vez los tres ámbitos declarados en la problematización en torno a la capacidad creativa: persona, ámbito y campo.
3. *Triangulación de la información en cada estamento, interestamental y con el Marco teórico*. La primera permitió conocer la opinión en forma diferenciada de profesores y estudiantes. En *La triangulación interestamental* se establecieron relaciones de comparación entre los sujetos indagados, en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos del estudio, con lo cual se enriqueció la visión del escenario intersubjetivo. Y *triangulación con el marco teórico*, que correspondió a la acción de revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada.

RESULTADOS

A continuación, se presenta la tabla donde se muestran la relación de los ejes de la investigación con las categorías emergentes, las cuales serán descritas a continuación.

Ejes	Categoría emergente
Campo: Educación Artística	Principios <i>formativos</i> para estimular las capacidades críticas y creativas
Persona: Características profesoras-es	Características que <i>fomentan</i> o <i>bloquean</i> la capacidad crítica y creativa
Persona: Características estudiantes	Características <i>psicosociales</i> que deben ser <i>potenciadas</i> y <i>relevadas</i> para estimular la capacidad crítica y creativa
Ámbito- contexto educativo de la carrera	Aspectos del <i>contexto organizativo</i> y <i>ambiente físico</i> y <i>didáctico</i> de la carrera que influyen en la estimulación de la capacidad crítica y creativa

Ejes y Categorías Emergentes de la Investigación

Fuente: elaboración propia

Categoría 1: Principios formativos para estimular las capacidades críticas y creativas en la Educación artística

En relación con los principios *formativos* señalados anteriormente, se observa que estos poseen una estrecha relación con los planteamientos del modelo de educación artística de la DBAE (Educación Artística Basada en las Disciplinas) de Bruner

y Eisner, explicados por Juanola y Calbó (2004), los cuales pueden ser ordenados y agrupados en función de sus cuatro objetivos principales. Estos tienen directa relación con lo que hacen las personas que se dedican al arte: crear, apreciar sus cualidades, relacionarlo con el contexto sociocultural y exponer y justificar sus juicios propios. A continuación, desarrollamos las ideas principales de los cuatro principios encontrados.

1. Memoria histórica y su relación con el contexto sociocultural: dentro de los planteamientos de la DBAE encontramos entre sus principios formativos la vinculación del arte con el contexto sociocultural, que es fundamental tanto en el desarrollo de la apreciación estética, como en la creación artística. Las/os informantes estudiantes y docentes manifiestan la importancia de *reconocer la memoria histórica*, por lo tanto, valoran la presencia de las asignaturas de historia de las artes que poseen en su itinerario formativo, e indican que en ellas se pueden dar mayores *espacios para desarrollar procesos reflexivos y críticos*. En relación con lo anterior una de las estudiantes manifiesta que:

Con los textos antiguos te das cuenta de que las historias se repiten y que el conocer los diferentes periodos universales te permiten muchas veces identificar las causas de los grandes males que aquejan a nuestra época, o reconocer aquellos hechos que han marcado positivamente la historia de la humanidad. Revisar la historia te abre el mundo y la cabeza. (LPT4¹⁷)

2. Experimentación: es parte fundamental de las primeras etapas del proceso creativo, lo cual es refrendado por Wallas (1926), al referirse a la etapa de incubación, que corresponde a

¹⁷ Para cautelar la información privada de quienes participaron del estudio, se utilizó un código para numerar las entrevistas trabajadas. Dicho código se organiza en base a algunos datos de caracterización útil para la investigadora.

la fase en la que se piensan en todas las ideas, constituyéndose como un momento de espera, en donde se busca de manera inconsciente la solución, realizando conexiones inusitadas. En este momento se coloca en evidencia las experiencias previas y los imaginarios que acompañan a los estudiantes, buscando un material que emerge de su propia realidad.

La necesidad de otorgar un espacio para pensar y soñar es mencionada por Torrance, el cual considera que es una de las características de docentes creativos-as. Dichos planteamientos se engarzan con los postulados de Ralph Hallman (1976), quién indica que en los procesos creativos es necesario el criterio de no racionalidad, con lo cual apunta a descartar la importancia del pensamiento consciente en la búsqueda de nuevas perspectivas o destrucción de las rutinas.

Para que la experimentación mediante la improvisación fluya, es preciso establecer una atmósfera de libertad y confianza y por sobre todo potenciar lo lúdico. Siguiendo a Betancourt quién rescata la naturaleza del juego y toma en consideración las polaridades presentes en su esencia: el trabajo y el placer, lo reglamentado y lo espontáneo, lo secreto y lo compartido, lo serio y lo divertido, lo incierto y lo conocido, lo imaginario y lo real, lo competitivo y lo cooperativo.

La creación nace a partir de una situación límite que nace a través de un problema. (DFT1)

(...) la creatividad se hace más evidente cuando uno está en situaciones extremas, es cuando tu creatividad sale más a flote. (DEM4)

En ambas declaraciones se destaca que para generar procesos creativos es necesario exponer al estudiantado a situaciones límites. Esto tiene relación con el rompimiento de las estructuras mentales, que hacen conocer el mundo desde otras

perspectivas. Esto se puede fundamentar en los planteamientos de la complejidad de Csíkszentmihályi, quién relevaba las tendencias opuestas que se manifiestan en las acciones y el pensamiento de las personas creativas. Precisamente, las actividades que estimulan la vivencia de opuestos pueden otorgar al estudiantado un espacio para salirse de su zona de confort y con ello generar nuevos aprendizajes significativos.

3. Apreciación: el profesorado considera que es necesario concientizar la realidad inmediata en la cual está inserta o el estudiante mediante la observación y problematización. El cuerpo docente entrevistado señala que es importante que el estudiantado se vincule con su realidad, lo que se explicita de la siguiente manera:

Se les debe preparar para que ellos sean súper conscientes de su realidad, porque si son conscientes de su realidad y su entorno, pueden proponer cosas para cambiarlo (DEM4)

Complementado lo anterior, un profesor-a señala la necesidad de relevar y reconstruir historias de vida de los estudiantes y manifiesta que “es necesario pedirles a los estudiantes que traigan fotos de sus familias y que ellos a través de esas fotos reconstruyan su historia” (DFT1). Con esto, se busca que el estudiante potencie su propia identidad, reconociendo y observando su entorno familiar inmediato.

Dichas afirmaciones están en sintonía con los planteamientos de Dewey ya que para este autor la Educación Artística otorga al estudiantado la posibilidad de explorar el entorno inmediato por medio de las artes, con la finalidad de que expresen sus ideas, sentimientos y sensaciones. Esto es complementado por Herbert Read, quién considera que la educación artística propicia la coordinación de todas las facultades perceptivas y sensitivas entre sí y en relación con el ambiente, propiciando la

construcción de una personalidad integrada, es decir, ligada a situaciones y valores concretos de la realidad en que se desenvuelve el individuo, conciliando el desarrollo del pensamiento abstracto con la sensibilidad.

Que el-la estudiante tome conciencia del entorno inmediato o de su realidad social, requiere necesariamente potenciar una de las herramientas mentales que Root- Bernstein (2000) ha indicado como indispensable para el desarrollo de la creatividad: la observación, la cual define como la capacidad de prestar atención a lo que vemos, escuchamos o sentimos en el interior de nuestro cuerpo. Dicha capacidad resulta fundamental en el ámbito de la Educación Artística, en donde encontramos los planteamientos de Arnheim, quién releva su importancia porque implica procesos mentales tales como la clasificación y el análisis, a la vez que favorece el desarrollo del pensamiento crítico.

Junto a la capacidad de observar, el profesorado menciona la importancia de cuestionar a través de realizar buenas preguntas, de contextualizar al-la estudiante con lo histórico, con lo contingente en donde pueda crear nuevos esquemas que le permitan ver la realidad de una forma distinta. Con relación a dicha afirmación, podemos vincular los planteamientos de Moreira (2012), con relación a dos de sus principios facilitadores del aprendizaje significativo crítico: (1) aprender a enseñar preguntas en lugar de respuestas, el cual considera como principio de la interacción social y del cuestionamiento, y (2) aprender que las preguntas son instrumentos de percepción el cual corresponde al principio de la incertidumbre del conocimiento.

Para el profesorado, las reflexiones deben estimularse en base a preguntas, las cuales dependiendo de la asignatura rescatarán la opinión de los estudiantes respecto a temas

contingentes, sobre su quehacer o sobre textos escritos, en donde la pregunta debe estar formulada de tal manera que de espacio a la conversación y desencadene en el estudiantado la metacognición.

El desarrollo de dicha capacidad implica que el profesorado debe crear las condiciones necesarias para desarrollarla, a través de las estrategias de aprendizaje que han sido definidas por Vivas López (2010), quien menciona tres niveles: 1) un nivel mecánico, muchas veces no consciente para el-la estudiante, pero sí explicable, 2) un nivel razonado en el que se lleve a estudiar el por qué se debe aprender algo de una forma determinada, y 3) un nivel de metacognitividad encaminada a enseñar estrategias de autorregulación, camino que conduce a la autonomía intelectual y a la madurez para desarrollarse a través del propio esfuerzo.

Problematizar y observar su entorno inmediato, implica una oferta de oportunidades para que el estudiantado aprenda a indagar y a cuestionar. Siguiendo a Villegas & Madriz (2005), preguntar, conversar, leer y escribir son actividades fundamentales en el aprendizaje de las ciencias humanas, lo cual está en sintonía con lo expresado por uno de los-as docentes:

Problematizar la realidad a partir de su propia vida, conversando temas contingentes, analizar noticias, ver películas o escuchar canciones, analizado o discutiendo sus contenidos. (DFT1)

4. Generar producto artístico y elaborar discurso estético propio, considerando la motivación y reflexión crítica del estudiantado: tanto docentes como estudiantes están conscientes de que, en primer lugar, deben adquirir y apropiarse de un lenguaje disciplinar. Las-os estudiantes manifiestan tener conciencia de que dicho lenguaje se adquiriere a través

de la imitación y la práctica constante, sobre todo durante sus primeros años formativos.

Consideran que los espacios en donde se dan instancias para elaborar productos artísticos están casi al finalizar su itinerario formativo. Señalan que sus docentes les estimulan la creatividad desde:

(...) el hay que hacer algo”, en donde generalmente los enmarcan dentro de contextos determinados, debiéndoselas ingeniar con las herramientas que les han dado previamente. Complementado lo anterior un profesor opina que: “La creación no nace de la nada, también debe haber algo de oficio” (SIM2).

La elaboración de un discurso estético a juicio de los-as docentes, requiere que el estudiantado tenga conocimiento de un lenguaje artístico y que éste se acomode a lo que desea decir y a la audiencia que quiera llegar. También expresan que la obra artística debe reflejar algo que le agrade al-la estudiante, lo cual está directamente relacionado con lo planteado por Lowenfeld, quién desde el ámbito de la Educación Artística, realiza una interesante relación entre motivación y el campo de referencia. Para este autor resulta evidente que el-la estudiante incluye en sus obras artísticas todo lo que conoce y que tiene importancia para él, con lo cual ha establecido alguna relación más o menos sensible, afirmando que sus relaciones emocionales con cosas y situaciones serán parte fundamental del proceso de creación.

Otro aspecto que mencionan los-as profesoras-es es potenciar las habilidades investigativas en el ámbito teórico y estético, con la finalidad que los estudiantes puedan elaborar un discurso estético propio. Aquí la condición necesaria es alejarse de la imitación de estilos y de los cánones preestablecidos que lo conduzcan a ser únicamente meros reproductores

e incentivar que los estudiantes realicen procesos mentales reflexivos en torno a su obra.

Lo anterior, se fundamenta en los planteamientos de la tendencia de la educación artística, que relaciona las artes y los procesos cognitivos, en donde el arte es un contenido que establece el desarrollo de la percepción, la experiencia y la estética y que es capaz de integrar lo abstracto y lo concreto, lo afectivo y lo cognitivo, lo manual y lo mental, la fantasía y la función y la tarea y el juego. Eisner, uno de los autores de dicha tendencia, manifiesta que el arte suscita variadas formas de pensamiento entre las que destaca: la atención a las relaciones entre contenido y la forma de una obra artística, a fin de que exista una correspondencia entre lo que se dice y la manera en que es dicho; la capacidad de ver el mundo desde una perspectiva estética y la posibilidad de traducir las cualidades de la experiencia estética en el lenguaje hablado y escrito.

La elaboración de un discurso estético requiere concientizar dichos procesos cognitivos que están involucrados en los procesos artísticos y a su vez incentivar al estudiante a cuestionar su producción artística para desarrollar su capacidad crítica, facilitando sus procesos de generación de conocimiento en relación con el arte. Aquí es preciso tomar en consideración los planteamientos de Paul y Elder (2005), para quienes:

Enseñar un contenido de manera independiente del pensamiento, es asegurar que los estudiantes nunca aprenderán a pensar hacia el interior de la disciplina (la cual define y crea el contenido). Es sustituir la mera ilusión del conocimiento, por conocimiento genuino; es negar a los estudiantes la oportunidad de convertirse en aprendices autodirigidos y motivados para toda su vida. (Paul y Elder, 2005, p.19)

Ambos autores afirman que para aprender lo esencial de una disciplina académica, equivale a pensar hacia el interior de la misma disciplina. Para aprender el contenido debemos pensar analítica y evaluativamente dentro de ese contenido, lo cual es igualmente válido en el campo artístico.

Categoría 2: Características del docente para potenciar o inhibir la estimulación de la capacidad crítica y creativa

Entre las características del profesor que potencian la estimulación de la capacidad crítica y creativa, se reconocen dos que han sido mencionadas por las-os siguientes autoras-es: De la Torre (2006) al establecer que el profesor creativo demuestra apertura y sensibilidad a lo nuevo, y Csíkszentmihályi (1998). Al referirse que se adaptan a cualquier situación (Flexibles).

En cuanto a las características que inhiben, se puede advertir que las dos primeras éstas están vinculadas con los planteamientos de Mena y Vizcarra (2005), quienes han mencionado imágenes implícitas a través de las cuales el sistema educacional chileno inhibe la creatividad. Entre éstas encontramos la disociación o monólogos en paralelo, en donde encontramos a profesores que no se vinculan entre pares para la organización de sus clases y que presentan encajonamiento en su área disciplinar. Esto tiene relación con que los conocimientos que éstos entregan los cuales rara vez se conectan con otros. No existe la conectividad, provocando que cada asignatura represente un universo independiente.

La tercera, cuarta y quinta característica, están relacionadas con un estilo de enseñanza que responde a una educación

instrumentalizada, basada únicamente en la transmisión de conocimiento, en la cual no tiene cabida la reflexión. Cabe destacar que, de acuerdo con lo expresado, tanto por profesores como estudiantes, la línea disciplinar en donde se encuentran con mayor frecuencia a los docentes que realizan este tipo de prácticas pedagógicas corresponde al área de la música.

Finalmente, las tres últimas características mencionadas, corresponden a los bloqueos que De la Torre ha identificado como propios de las personas, en donde encontramos los bloqueos mentales que manifiestan algunos profesores de la Carrera. Esto se puede resumir de la siguiente forma:

Potencia	Inhibe
Predisposición a la innovación; actitud de apertura al mundo; integran habilidades emocional, relacional y verbal; actitud ecléctica y sin prejuicios; capaces de contextualizarse; integran el conocimiento, el saber hacer y el saber ser; actitud desinhibida; manifiestan ganas de construir	Centrados en sí mismos; encajonamiento en su área disciplinaria; centrados en que estudiantes adquieran habilidades técnicas e instrumentales; no otorgan espacios para la reflexión; se quedan en la instrucción; miedo al ridículo y a realizar cambios; se muestran prejuicios con otros referentes artísticos diferentes a los que conoce; actitudes rígidas y distantes con los estudiantes.

Características del docente para potenciar o inhibir la estimulación de la capacidad crítica y creativa

Fuente: elaboración propia

Categoría 3: Características psicosociales de los estudiantes que deben ser potenciadas y relevadas para estimular las capacidades críticas y creativas.

A continuación, se presentan las opiniones coincidentes entre las-os profesoras-es en torno a las características que deben fortalecer las-os estudiantes -cuyas perspectivas son complementadas por éstos últimos- para que se consideren al momento de diseñar estrategias de enseñanza aprendizaje que fortalezcan la capacidad crítica y creativa.

Al respecto, algunas-os estudiantes se demuestran dependientes, temerosos, abúlicos y tímidos. Frente a dicha opinión encontramos la siguiente declaración:

Me daba miedo hablar en clases con algunos docentes, aquí yo hablo y se van a reír todos. No sé a veces me quedaba callada porque para mí la figura del profesor era intimidante (LPT7).

Esta expresión puede tener directa relación con las características psicosociales del estudiantado de la Universidad de Los Lagos, ya que un alto porcentaje de estos son los primeros en llegar a la universidad de su grupo familiar y en su mayoría pertenecen a los tres primeros quintiles socioeconómicos. La dependencia, la timidez y el temor están directamente relacionados con los patrones de comportamiento del propio individuo o bloqueos receptivos y mentales explicitado por De la Torre (2006), en donde la inseguridad psicológica y temor contribuyen a inhibir las respuestas creativas de los sujetos.

Por otro lado, las-os docentes indican que presentan escasa madurez y falta de preparación emocional, lo cual se expresa en sus estados de ánimo cambiantes. Para De La Torre, estas

características -al igual que las anteriormente mencionadas- están dentro del propio individuo y corresponden a los bloqueos emocionales o psicológicos, las cuales están en sintonía con lo expresado por un estudiante que a juicio del grupo curso es uno de los más maduros:

Como soy mayor, me sentía prácticamente como el papá del grupo y a veces eso me llegaba a chorear, yo tenía que estarlos persiguiendo para que lleguen a la hora a ensayar, que revisen los temas (...) (TEM15).

Poseen escaso capital cultural y les cuesta vincular lo intelectual con lo artístico. Para la mayoría de ellos lo artístico sale del alma. El escaso capital cultural del estudiantado forma parte de uno de los postulados de Bourdieu y Passeron, para quienes “la influencia del origen social perdura a lo largo de toda la escolaridad y se hace especialmente sensible en los virajes del recorrido escolar” (1973, p.38). Para dichos autores las actitudes culturales se heredan, así los que viven desde su nacimiento en un ambiente cultural intelectualizado, poseen una cultura a fin a la escuela y la universidad, mientras que la cultura de las clases subordinadas es ajena e incluso opuesta a estas instituciones. El capital cultural es una forma de transmisión de posiciones sociales, es decir, de reproducción y de movilidad.

Dicha condición afecta la forma percibir el arte, por lo tanto, las profesoras-es deben incorporar estrategias que les permitan ampliar su experiencia estética en la medida que van adquiriendo su lenguaje artístico y académico y junto esto, ir rompiendo la visión romántica de que lo artístico sale únicamente del alma. Esta creencia rememora el movimiento anti-academicista denominado romanticismo que nació en Alemania y Reino Unido, en los últimos decenios del Siglo XVIII

y luchaba contra el racionalismo, dándole énfasis al sentimiento y oponiéndose a las reglas rígidas e inmutables, en donde cuestiona la enseñanza clásica impartida por la academia, la cual rompía con la enseñanza de los gremios de artesanos.

Si bien actualmente ambas posiciones deben ser integradas, entendiendo que el ser humano es un ser holístico e integral, en donde lo creativo requiere de la dimensión sensible y racional para un desarrollo, lo cual es refrendado por Csíkszentmihályi, al mencionar las dimensiones paradójicas de la creatividad. Asimismo, la gran mayoría del estudiantado posee un lenguaje artístico de oficio, les falta desarrollar un lenguaje oral y escrito más académico. Estos vienen con un lenguaje artístico que han adquirido de forma autodidacta, aprendiéndolo mediante la imitación y práctica. En cuanto a la carencia del lenguaje oral y escrito es preciso potenciarlo de forma paulatina en todo su itinerario formativo a través de la lectura y otras estrategias que deberán ser abordadas de forma sistemática y planificada por el conjunto de docentes.

En el caso del estudiantado de la mención de música están centrados en los aspectos técnicos e instrumentales de su disciplina y a la mayoría les falta ser más eclécticos, flexibles y adaptarse a los contextos. Que el estudiantado de la mención de música esté centrado en los aspectos técnicos e instrumentales de su disciplina, está estrechamente relacionado con las características del profesorado de la mención de música explicitados en el apartado anterior. Esto, debido a que un alto porcentaje de docentes de la carrera, poseen una escasa formación pedagógica, los cuales se dedican mayoritariamente a la interpretación musical y exigen a sus estudiantes el desarrollo de habilidades técnicas e interpretativas -que, desde luego, resultan imprescindibles para su desempeño

profesional- en desmedro de la concienciación de los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el estudio y ejecución musical.

Para la mayoría de las-os profesoras-es entrevistadas-os, el estudiantado de música es mayormente estructurado, ya que continuamente observan e infieren que estos consideran su hacer como algo absoluto, lo cual se manifiesta en la adopción de actitudes prejuiciosas frente a otras tendencias artísticas que están más lejanas a sus gustos. Esto da como resultado la tendencia a adoptar un determinado estilo artístico que le resulta cómodo y natural, que por lo general lo condiciona a una actitud más rígida.

Estas actitudes deben ser trabajadas por el cuerpo docente de la carrera mediante estrategias de enseñanza aprendizaje que promuevan las siguientes aptitudes creativas: flexibilidad, fluidez de Guilford, explicadas por López (1995) y el criterio de apertura (Hallman), el cual resume aquellos rasgos que hacen posible el paso de un estado actual a una situación futura y; por tanto, relativamente indeterminada: sensibilidad, tolerancia a la ambigüedad, autoaceptación y espontaneidad.

Falta mayor responsabilidad, autodisciplina y autocrítica en su quehacer, ser más exigentes, perseverantes y menos conformistas con ellas-os mismas-os. Dicha declaración es consensuada entre las-os docentes y coincide con la de algunas-os estudiantes, quienes manifiestan:

Faltaba autodisciplina en el grupo curso, no había mucha disciplina personal y eso se reflejaba un ambiente de desorden (GDM11).

Como estudiantes debemos reconocer que nosotros somos cómodos echándole la culpa a los profes... nosotros tenemos mucho que no damos. Sea por lo que sea (OJA4).

Considerar la mejora de dichos aspectos es una condición necesaria para potenciar la creatividad, lo cual es refrendado en la teoría componencial de la creatividad. Por otra parte, los docentes reivindican la necesidad, la adversidad y la carencia como condiciones que pueden aportar al desarrollo de la creatividad, si bien un grupo de estudiantes se perciben cómodos, también hay que considerar una condición común para muchos estudiantes de la carrera, que puede explicar -en algunos casos- su aparente baja exigencia, perseverancia y conformismo.

Aquí existen muchos de nosotros que tenemos que trabajar y estudiar. Por eso a veces ando a medias con todas las cosas y me gustaría poder rendir un poquito más en cuanto a la disciplina y como estudiante ser un poco más capaz, pero me cuesta mucho por el asunto de las responsabilidades que tengo. Entonces eso te limita mucho y te desanima, y es bien diferente llegar a una clase después de almorzar que venirte corriendo del trabajo a la clase, es otro el contexto, llegas con otra disposición, otros sentimientos, no sé (...). (TEM 15)

Esta declaración refleja la condición de un porcentaje no menor de estudiantes de la carrera, que deben trabajar para pagar sus estudios y aportar con un ingreso económico a su hogar, lo cual tiende a afectar la motivación de estas/os estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Si bien, las situaciones problemáticas tienden a desmotivar a las/os estudiantes, es necesario reconocer otra perspectiva que resulta alentadora cuando expresan que: “por la necesidad te las ingenias de alguna manera para poder resolver problemas” (OPV8).

Para el estudiantado, la necesidad, la carencia o el hambre de conocer, los llevan a plantearse problemáticas que los conducen a desarrollar su creatividad para sortear las adversidades que se

presentan en su entorno inmediato. Por lo tanto, es necesario reivindicar la necesidad, la adversidad y la carencia como una condición que pueden aportar al desarrollo de la creatividad, las cuales se vinculan con la capacidad de resiliencia. Siguiendo a Quiñones Rodríguez:

[La] resiliencia es la capacidad del sujeto, que, a partir de situaciones adversas, construye o reconstruye alternativas tanto del sí mismo como sujeto, como de los procesos relacionales y de las condiciones de los entornos particulares de convivencia en que se desenvuelve. Por la resiliencia, el sujeto es capaz de replantear nuevas miradas y posibilidades a sus actuaciones en el mundo, elaboración que logra mediante una fluidez de pensamientos, sentimientos y acciones de manera creativa. Es poder llegar a generar otras maneras de percibir y actuar en el mundo que ha sido transformado o destruido por los eventos traumáticos y/o adversos que afronta. (p.51)

Dicha definición vincula cada uno de los elementos citados por los estudiantes y articula de manera estrecha la creatividad y la resiliencia, la cual constituye una de las características de algunas/os estudiantes de la Universidad de Los Lagos que debiese ser relevada por profesoras-es como un valor significativo entre las/os estudiantes.

Categoría 4: Contexto organizativo, ambiente físico y didáctico de la carrera que influyen en la estimulación de la capacidad crítica y creativa de los estudiantes

En cuanto a los aspectos del contexto organizativo que permitirían estimular las capacidades crítica y creativa, se manifiesta la necesidad de establecer espacios y disponibilidad horaria para que las/os docentes realicen procesos reflexivos grupales que les permitan incorporar, por ejemplo, metodologías activas como el aprendizaje orientado a proyectos, en

donde se integren varias asignaturas que permitan construir productos creativos y discursos estéticos propios, en cuyo proceso las-os estudiantes puedan vincular conocimientos y optimizar sus tiempos de estudio personal.

La relación entre contexto físico y creatividad ha sido señalada por Betancourt (2006), quién expresa que La creatividad es inversamente proporcional a los estímulos y materiales y por González (2006), quién lo considera una de las dimensiones que conforma el ambiente educativo en la creación de su aula integral para desarrollar la creatividad en la educación superior. Este último autor considera que el contexto físico soporta y dinamiza el ambiente psicosocial y didáctico desde la dimensión funcional, técnica, semiótica y ecológica del espacio. Finalmente se puede indicar que:

1) Contexto organizativo: Falta de espacios y de disponibilidad horaria para realizar procesos reflexivos grupales. La carga horaria de los estudiantes (entre nueve y diez asignaturas semestrales) deja escaso tiempo para producir productos creativos.

2) Contexto físico: Falta de infraestructura e implementación les genera desmotivación en sus procesos de aprendizaje.

3) Ambiente didáctico: Realizar buenas preguntas y la necesidad de generar un clima de confianza en donde puedan expresarse con libertad y seguridad. La evaluación puede frenar la elaboración de discursos y opiniones propias de parte de las-os estudiantes.

CONCLUSIONES

En este análisis se ha compartido un diagnóstico preliminar que aporta principalmente tres componentes para el diseño y planificación de estrategias que estimulan las capacidades críticas y creativas: (1) principios formativos para trabajar en el diseño curricular; (2) atributos psicosociales de las-os docentes y estudiantes a ser potenciados y mejorados; considerando el contexto de una universidad pública y regional (3) aspectos de contexto organizativo, físico y didáctico a ser considerados en preparación de clases, clima del aula e implementación de programas.

Con relación a los cuatro principios formativos identificados: memoria histórica y su relación con el contexto sociocultural; experimentación; apreciación y generación de producto artístico y elaboración de discurso estético propio, se puede vincular cada uno de ellos con los cuatro componentes del modelo de la DBAE (Educación artística basada en las disciplinas): historia; crítica; estética y creación, que son parte de la comprensión del campo artístico. Con esto podemos evidenciar que la estimulación de los procesos críticos creativos en la formación de profesoras-es de arte, requiere que las actividades curriculares asociadas a la historia, estética, crítica y creación consideren los siguientes aspectos mencionados por las-os informantes:

- a. Reconocer la memoria histórica y su relación con el contexto sociocultural, se valora la asignatura de historia del arte, que en palabras del estudiantado manifiestan que les abre el mundo y la cabeza, quedando como desafío a quienes la enseñan, el situarse en el territorio para que contribuyan a generar una identidad cultural

que permita al estudiantado apreciar no tan solo una historia universal de las artes; sino a reconocer y valorar el acervo artístico-cultural local que le rodea.

- b. En cuanto a la experimentación como parte del proceso creativo, se requiere que las actividades curriculares que la integren permitan espacios no racionales que apunten a descartar la importancia del pensamiento consciente en la búsqueda de nuevas perspectivas o destrucción de las rutinas y a gatillar experiencias previas e imaginarios que acompañan a las-os estudiantes, buscando un material que emerja de su propia realidad. Para ello es preciso establecer una atmósfera de libertad y confianza que permita potenciar lo lúdico, incitar la vivencia de opuestos y situaciones límites, que otorguen al estudiantado un espacio para salirse de su zona de confort y con ello generar nuevos aprendizajes significativos.
- c. Para la apreciación, las-os docentes consideran la necesidad de concientizar la realidad inmediata en la que está inserta-o el-la estudiante mediante la observación y problematización. Esto se fundamenta por lo planteado por Herbert Read, quién considera que la educación artística propicia la coordinación de todas las facultades perceptivas y sensitivas entre sí y en relación con el ambiente, propiciando la construcción de una personalidad integrada, es decir, ligada a situaciones y valores concretos de la realidad en que se desenvuelve el individuo, conciliando

el desarrollo del pensamiento abstracto con la sensibilidad. Por otra parte, el profesorado menciona la importancia de cuestionar a través de realizar buenas preguntas, de contextualizar al-la estudiante con lo histórico, con lo contingente en donde pueda crear nuevos esquemas que le permitan ver la realidad de una forma distinta. Problematizar la realidad a partir de su propia vida, conversando temas contingentes, analizado noticias, viendo películas o escuchado canciones, analizado o discutiendo sus contenidos.

- d. Generar producto artístico y elaborar discurso estético propio, para ello es necesario la adquisición y apropiación de un lenguaje disciplinar, que tiene lugar en los primeros años de su formación académica. Los espacios que dan instancias para elaborar productos artísticos se encuentran al finalizar su itinerario formativo, en donde las orientaciones que dan las-os docentes de acuerdo con la percepción de los estudiantes son bastante vagas, lo que se resume en la frase: “hay que hacer algo”, planteando un desafío para orientar los procesos creativos por parte del profesorado. En cuanto a la elaboración de un discurso estético se requiere que la obra artística refleje algo que le agrade al-la estudiante, que se relaciona a lo planteado por Lowenfeld, quién realiza una relación entre motivación y el campo de referencia. Para este autor resulta evidente que el-la estudiante incluye en sus obras artísticas todo lo que conoce y que tiene importancia para él,

con lo cual ha establecido alguna relación más o menos sensible, afirmando que sus relaciones emocionales con cosas y situaciones serán parte fundamental del proceso de creación.

A partir de los atributos psicosociales del profesorado y estudiantado a ser potenciados para estimular la capacidad crítica y creativa, es posible establecer un perfil docente mayormente pertinente a las características de las-os estudiantes de una universidad pública y regional, el cual requiere flexibilidad, apertura, integración de habilidades emocional, relacional y verbal, entusiasmo, colaboración, entre otras. Dentro de los atributos valorados por el estudiantado, destacan su capacidad de resiliencia, la cual es develada en sus declaraciones, explicitando que, gracias a sus necesidades y carencias socioeconómicas, se plantean problemáticas que las-os conducen a desarrollar su creatividad para sortear las adversidades que se presentan en su entorno inmediato para poder estudiar, por lo tanto, es necesario reivindicarla y valorarla como condición que posibilita el desarrollo de la creatividad.

Por otra parte, al vincular los atributos de profesores y estudiantes que deben ser mejorados, se observa una similitud que dice relación con el énfasis que le colocan a la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales, lo cual se da principalmente en el área de la música a diferencia de las artes visuales. Esto se puede relacionar con el énfasis en las habilidades interpretativas en desmedro de las habilidades reflexivas, las que deben ser incorporadas en el itinerario formativo para desarrollar su formación crítica- creativa.

En cuanto a los aspectos del contexto organizativo que permitirían estimular la capacidades crítica y creativa, se manifiesta la necesidad de establecer espacios y disponibilidad horaria para que las-os docentes realicen procesos reflexivos grupales, que permitan incorporar, por ejemplo, metodologías activas como el aprendizaje orientado a proyectos, en donde se integren varias actividades curriculares que permitan al estudiantado construir productos creativos y discursos estéticos propios, en cuyo proceso puedan vincular conocimientos y optimizar sus tiempos de estudio personal y tener una experiencia de aprendizaje integrada.

Finalmente es preciso enfatizar que, para favorecer el desarrollo de la capacidad crítica y creativa en el aula, es imprescindible realizar buenas preguntas y generar un clima acogedor, que permita al estudiantado expresarse con libertad y confianza, recordando que el proceso de cierre de todo proceso de enseñanza aprendizaje debe ser evaluado a través de un juicio de valor, que puede frenar la elaboración de discursos y opiniones, debido a la presión que ejerce entre los estudiantes. Por lo tanto, se hace necesario continuar indagando en estrategias que permitan evaluar las capacidades críticas y creativas en la formación artística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMABILE, T. (1993). What does a theory of creativity require? *Psychological Inquire*, 4(2), 179-181.
- ARNHEIM, R. (2003). *Arte y percepción Visual psicología Del Ojo Creador*. Madrid: Alianza forma.
- BARAHONA, E. (2004). Estudio de validez del cuestionario de prácticas pedagógicas para la creatividad. *Psykhe*, 157-174.
- BETANCOURT, J. (2006). *El Entorno Creativo*. Condiciones

- necesarias e indispensables para propiciar la atmósfera creativa. En De la Torre, S. y Violant, V. *Comprender y Evaluar la Creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp. 197-204). Málaga: Aljibe.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Labor.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (2011). *Creatividad, el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Madrid: Paidós.
- DE LA TORRE, S. (2007). *Creatividad Aplicada, Recursos para una formación creativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- DE LA TORRE, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. Barcelona: Octaedro.
- DE LA TORRE, S. & VIOLANT, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Málaga: Aljibe.
- DEWEY, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- EISNER, E. (2004). *El Arte y la creación de la mente. El papel de las Artes Visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- FRYER, M. & COLLINS, J. (1991). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 3(25), 75-81.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, C. (2006). La magia de los Ambientes. Condiciones de la creatividad en el escenario educativo. En De la Torre, S. y Violant, V. (Ed.) *Comprender y Evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza* (pp.205-214). Málaga: Aljibe.
- GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Argentina: Paidós.
- GLASER, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence versus forcing*. California: Sociology Press.
- HALLMAN, R. (1976). Condiciones necesarias y suficientes de la creatividad. En Curtis, J. (Ed.) *Implicaciones educativas de la creatividad*. Salamanca: Anaya.

- JUANOLA, R. Y CALBÓ, M. (2004). Hacia Modelos Globales En Educación Artística. En Calaf, R. y Fontal, O. (Coords.) *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos*. Oviedo: Trea.
- IRIARTE, F., NÚÑEZ, R., MARTÍN, J. Y SUAREZ, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Pepsic: Periódico electrónico de Psicología*, (22), 84-109.
- LÓPEZ, R. (1995). *Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad*. Santiago: Universidad Central.
- LOWENFELD, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- MARRENO, J. (1993) *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. *Revista las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje visor.
- MENA, I. (2000). Aprender para crear. *Revista Psykhe*, vol.9, 143-153
- MENA, I. Y VIZCARRA, R. (2005). Lo que el Aprendizaje para la creatividad exige a la gestión institucional en centros educativos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 151-162.
- MONTOYA, J. (2007). Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1-17.
- MOREIRA, M. (2012). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 9-20.
- PAUL, R. Y ELDER, L. (2005). Una guía para los Educadores en los Estándares de competencia para el pensamiento Crítico, Estándares, Principios, Desempeños y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento Crítico.
- READ, H. (1995). *Educación por el Arte*. Barcelona: Paidós.
- RIGO, D., DONOLO, D. Y FERRADÍZ, C. (2010). Laberintos de la Mente, perfil intelectual, creativo y motivacional de los alumnos de arte. *Anales de Psicología*, 267-272.

- ROOT-BERNSTEIN, R. (2000). *El secreto de la creatividad*. Barcelona: Kairós.
- SOLAR, M. Y SÉGURE, J. (1994). Adaptación y estandarización del cuestionario de creatividad en una población chilena. *Paideia*, 19, 61-70.
- STERNBERG, R. (1996). Investment in creativity: Many happy returns. *Educational Leadership*, 80-84.
- STERNBERG, R. (2000). Creativity is a decision. En Costa, A. (Ed.), *Teaching for intelligence II* (pp. 83-106). Illinois: Skylight Training and Publishing Inc.
- UNESCO. (2006). *Declaración mundial de la Educación Artística Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. Lisboa, 6-9 de marzo.
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial de París. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre.
- VIVAS, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. *Revista Góndola, Enseñanza Y Aprendizaje De Las Ciencias*, volumen 5 número, 27-37.
- VILLEGAS, G., & MADRIZ, G. (2005). Obtenido de <https://rieoei.org/RIE>: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/034Madriz.PDF>
- WALLAS G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt

La práctica artística colaborativa en el territorio sur austral. El lugar del paisaje en los procesos de aprendizaje de una escuela rural de río chico

**Dra. Catalina Montenegro González
Académica de la Universidad de Los Lagos**

El presente capítulo tiene por objetivo compartir el trabajo realizado en una Escuela rural unidocente de Río Chico en la región de Los Lagos, donde se desarrolla la propuesta de Práctica artística (Blanco, 2001) que además contiene algunos elementos colaborativos, desde los planteamientos del arte comunitario (Palacios, 2009) comprendidas como una búsqueda y “una implicación con el contexto social, que persiguen, por encima de unos logros estéticos, un beneficio o mejora social y sobre todo, que favorecen la colaboración y la participación de las comunidades en la realización de la obra” (p.199). Lo anterior, realizado en el contexto de la clase de Artes Visuales de la escuela mencionada.

Una de las primeras preocupaciones de las experiencias artísticas en el contexto rural, se vincula con los elementos

socioculturales y geográficos del espacio habitado y, por tanto, uno de los puntos más relevantes de la práctica artística tendrá que ver con el entorno natural ¿Cómo se podrían integrar los diversos elementos del paisaje en los procesos de aprendizaje artístico visual? ¿Cómo trabajamos colaborativamente considerando la diversidad de estudiantes de la escuela unidocente? ¿Es posible que el paisaje articule una práctica artística colaborativa? Estas son algunas de las preguntas planteadas al momento de pensar la presencia de las Artes Visuales, además de la relación de las propuestas del Ministerio de Educación con los aprendizajes de la asignatura y su vínculo con el paisaje próximo de la escuela. Lo anterior, es también una preocupación respecto al cuidado de la naturaleza, la consciencia de su cuidado y la comprensión de los elementos que la componen.

LAS POSIBILIDADES DE UNA PRÁCTICA ARTÍSTICA COLABORATIVA

Según Blanco (2001), la práctica artística colaborativa se podría definir como “una tendencia teórica y práctica de naturaleza múltiple, en la que la actividad artística intente vertebrarse en el territorio, entendiendo este, más allá de sus dimensiones físicas, como un espacio donde intersectan cualidades sociales, históricas, culturales, psicológicas, económicas, políticas, etc.” (p.31). Por su parte, Palacios (2009) realiza una propuesta considerando las prácticas artísticas desde una perspectiva comunitaria, donde se da énfasis a la concepción del arte para el cambio social, que se aleja de la institucionalidad y le resta importancia a la obra para dar énfasis al desarrollo. Es posible entonces, centrar los procesos de una práctica artís-

tica en “aspectos educativos, de activismo sociopolítico y de bienestar social y menos sujetos a consideraciones estéticas o críticas” (Palacios, 2009, p.203). Se persigue la creación de un vínculo significativo entre la práctica artística y la propia comunidad escolar, estableciendo relaciones de confianza entre pares, permitiendo un desarrollo artístico basado en la práctica dialógica (Rodríguez, 2015) la consideración del entorno inmediato de la escuela y las propias preocupaciones de la infancia, respecto de la naturaleza y su rol en los procesos de aprendizaje.

Aquí emergen algunas preguntas que podemos plantear en relación al arte en un contexto de ruralidad ¿Cómo podemos relevar la importancia de los aprendizajes artísticos en este contexto? ¿Cuál es la importancia de su consideración para el aprendizaje? En este sentido, podemos evidenciar la preeminencia del arte para la comprensión y apreciación del mundo, o como señala Anzorena (1998) “un modo de ver artístico, es decir, un modo de ver nuestro mundo apreciando y comprendiendo el sentido último de las formas que lo pueblan” (p.64), permitiendo de este modo una relación sensible con el lugar que se habita, valorando el contexto, permitiendo una independencia de los procesos y prácticas artísticas que les dan autonomía en el hacer de la escuela, dando paso a un proceso emancipado, que no dependerá de los espacios culturales urbanos para llevarse a cabo, sino que dando sentido a la propia territorialidad rural. Esto es importante en un contexto de inaccesibilidad geográfica, pudiendo realizar procesos artísticos considerando las propias singularidades.

En este sentido, las posibilidades de llevar a cabo una experiencia estética o acceder al mundo cultural “dependerá en gran medida de las experiencias que los[as] niños[as] transiten,

de aquello que se les enseñe cotidianamente” (Soto y Vasta, 2016, p.45). Lo anterior, comprendido en experiencias habituales o no. Esto permite visualizar la importancia del proceso personal en relación a las prácticas artísticas y de cómo esto es significativo en el proceso de aprendizaje.

A esto se suma la consciencia sobre las dificultades de acceso a la escuela, las que impiden una relación permanente con agentes culturales, cuestión que se acentúa al considerar las escuelas unidocentes, donde el-la director-a es además el-la único-a profesor-a, privilegiando áreas con mayor presencia en el curriculum escolar como matemáticas o lenguaje. Es en este punto, donde la comunidad educativa se transforma también en agente cultural, entonces ¿Cómo se articula la escuela desde la consideración de la práctica artística como mediadora para la reflexión en torno al paisaje y su cuidado? ¿Cómo se transforma el arte en un acto reflexivo? ¿Cuál es el rol de la escuela como agente cultural?

Es posible que estas preguntas tengan múltiples respuestas, sin embargo, es necesario tener en cuenta algunas cuestiones que permiten transitar desde una enseñanza de las Artes, a una práctica artística colaborativa, donde el énfasis estará dado en los procesos creativos y en este caso en la relación que se establece con el espacio que se habita y reflexiona, teniendo aquí algunos puntos centrales como el cuidado del agua y la naturaleza, el reconocimiento de los componentes del paisaje que definen el lugar y la propia relación de la infancia con estos elementos, que articularán un discurso de atención, consideración y defensa de la naturaleza desde el proceso artístico realizado en colectivo.

Será necesario entonces, comprender que la práctica artística tiene un rol no solo vinculado a los aprendizajes artísticos,

sino también con el lugar específico, entendiendo entonces que no son repetibles ni comparables, sino experiencias singulares que permiten abrir la reflexión en otros espacios. Así, cada proceso de práctica artística será en sí misma significativa para quienes participen de ella.

LA PRÁCTICA ARTÍSTICA Y EL CURRÍCULUM ESCOLAR RURAL

En este panorama se hace urgente la puesta en valor de experiencias donde además de desarrollar una propuesta artística, es menester del establecimiento educativo tener una cobertura curricular de los niveles que atiende. Es necesario señalar que muchas escuelas rurales, están teniendo cada vez menos estudiantes, lo que ha derivado en el cierre progresivo de muchos establecimientos. Al respecto, Solís y Núñez (2014) plantean dos elementos relevantes, que justifican la situación, por un lado, que las escuelas “no alcanzan los estándares técnicos y tampoco cuentan con las condiciones administrativas que justifiquen su viabilidad” (p.58) y por otro lado que la baja cantidad de estudiantes hace insostenible la perdurabilidad de las escuelas según el sistema de subvenciones por estudiante, lo que convierte a estos espacios de aprendizaje en lugares en peligro de extinción.

Vinculado a lo anterior y en relación al currículum, Elliot Eisner (2017) plantea que “constituye la serie de actividades que dan dirección al desarrollo de las aptitudes cognitivas de la persona” (p.185), se pueden entonces identificar diversos tipos de currículum, donde el mismo autor, plantea la concepción de uno *in vivo* que releva la importancia de la aplicación del currículum en las aulas. Aquí “la persona más cercana a

la situación –el enseñante- sí que los conoce y es por ello que se encuentra en la posición de realizar los ajustes necesarios para adaptar el currículo a las circunstancias locales” (Eisner, 2017, p.186). Según esto, podemos considerar las propuestas ministeriales como un punto de partida para el abordaje de aprendizajes artísticos o plantear su adaptación al contexto, es decir un *curriculum expansivo*, que se entrelaza con la realidad cotidiana.

Al respecto Efland, Freedman y Stuhr (2003) evidencian las ventajas de proponer currículos localizados “que unas veces respondan a las necesidades e intereses locales y otras veces presenten diferentes estilos de arte y problemas interpretativos” (2003, p.166). A esto se suma la propuesta de una educación expandida (Díaz, 2012) permitiendo desdibujar los límites de la enseñanza para pensar los aprendizajes en cualquier parte y en cualquier momento, permitiendo al espacio escolar ser parte de esto, ausente de jerarquías del dentro fuera, siendo cada experiencia de vital importancia. Emerge también “el sentido del camino, del proceso, del experimento: es un espacio y un tiempo para la educación desde la comunicación” (Díaz, 2012, p.54). Esto permite concebir la educación y las prácticas artísticas como una forma de “integrar otros espacios de aprendizaje para nutrir los contenidos de la educación formal, con saberes, reflexiones y perspectivas no formales, que se añaden a los currículums formativos como estrategias de aprendizaje” (Vidagañ, Soria y Lozano, 2016, p.140).

Esta idea se contextualiza en una propuesta curricular de arte posmoderna, que podría ser una solución al momento de pensar en cómo situar el curriculum en los diversos espacios educativos, aún cuando los-as autores-as plantean el riesgo de la reducción de contenidos comunes en tanto se de importancia

preponderante a lo local. Sin embargo, es necesario señalar que estas problemáticas podrían ser abordadas constantemente por las escuelas, sin perder de vista los requerimientos del sistema escolar, siendo una forma de constante reflexión sobre los aprendizajes y sus vinculaciones con la vida cotidiana del estudiantado.

Dicho esto, se hace urgente relevar la importancia de estos espacios para las comunidades rurales y las potencialidades que estas representan. Es posible entonces poner en valor, las prácticas que se desarrollan comprendiendo el contexto, teniendo por ejemplo escuelas con un número pequeño de estudiantes, lo que, en el caso de la Escuela rural de Río Chico, persigue una relación colaborativa y artística desjerarquizada, “práctica que, a través de la expresión artística, los movimientos sociales o las políticas pedagógicas colectivas, generan desde la autogestión espacios dialógicos de prácticas artísticas para conocer y representar el entorno desde una posición colaborativa de interacción social” (Rodríguez, 2015, p.37), donde la confianza, el diálogo y la consideración de las experiencias propias en conjunto con el contexto (Montenegro, 2018) articulan las actividades, donde el arte se organiza como un acto mediador para la reflexión en torno al paisaje y el aprender. Asimismo, los procesos situados de la educación son provechosos para la comunidad “cuando la situación *en su conjunto* conduce al aprendizaje en las artes, los resultados positivos se refuerzan. Esta concepción otorga al aprendizaje un carácter social” (Eisner, 2017, p.125), lo que en la escuela rural permitiría comprender el rol en la comunidad y el territorio.

Al considerar los elementos anteriores, se pone la mirada en el propio proceso de práctica artística colectiva-colaborativa, cuestionando la figura de artista-creador/a para pasar a

un proceso de confianzas y ayuda entre pares, configurando la experiencia artística como un ejercicio anómalo, que valora los pequeños relatos, las historias de vida, involucrar las experiencias para abrir el diálogo y la escucha, en lo que Rodrigo (2010) define como *pedagogías colectivas* en tanto una forma de resistencia del conocimiento hegemónico, centro de las discusiones contemporáneas sobre lo artístico pedagógico, cuestión que se lleva a cabo a diario con escuelas multinivel, manteniéndose al margen de lo común.

SOBRE LA ESCUELA Y LOS ABORDAJES DE LAS ARTES VISUALES EN EL CONTEXTO DEL VALLE DE RÍO CHICO

La Escuela Rural de Río Chico, tiene nueve estudiantes en los niveles de primero a sexto básico. Es un espacio que valora el entorno natural y hace alusión constante a la necesidad de mirar hacia afuera para aprender. Ejemplo de esto son los relatos de la infancia contando la historia de una vaca que llevaron al colegio o de los días que se pasan la cerca del vecino para pasar al río.

Aún cuando las experiencias relatadas pueden ser significativas, es preocupante la necesidad de especialistas en Artes Visuales y su escasez en el contexto rural. En el caso de esta propuesta colaborativa, se responde al llamado de la propia directora quien invita a integrantes de la comunidad universitaria a desarrollar actividades artísticas en la escuela.

Desde esta invitación, comienza la reflexión en torno a cómo se puede llevar a cabo una práctica artística que aborde los objetivos de aprendizaje (OA) de los niveles a los que perte-

nece el estudiantado. Esto, teniendo como objetivo central de la propuesta llevar a cabo experiencias significativas, poniendo énfasis al desarrollo y análisis de la propia práctica artística en un proceso colaborativo y respetuoso de las individualidades de cada estudiante.



Frontis de la Escuela Rural de Río Chico, comuna de Puerto Montt. Fuente: elaboración propia

La propuesta se articula entonces a partir de un primer diagnóstico realizado con la comunidad educativa, en torno a los contenidos u objetivos de aprendizaje más debilitados del curriculum de Artes Visuales desde donde se planifican las actividades tanto teóricas, reflexivas como prácticas.

PRÁCTICA ARTÍSTICA: LA ESCUELA RURAL Y SU PAISAJE

Como se menciona anteriormente, la escuela Rural de Río Chico cuenta con una profesora que además tiene responsabilidades directivas en el centro, lo que dificulta el desarrollo de los aprendizajes artísticos, tanto por su especificidad como por el acceso territorial a la escuela.

Debido a lo anterior, se propusieron algunas actividades que se evidenciaron en la conversación diagnóstica y que considerarán por una parte el territorio, el contexto sociocultural del estudiantado y los requerimientos del Ministerio de Educación en cuanto a contenidos y Objetivos de Aprendizaje.

Es así como se realizan las siguientes actividades:

(i) Cartografiar

Es en esta actividad donde nos preguntamos: ¿Cómo se llama el lugar donde se ubica la escuela? ¿Qué cosas de la naturaleza están alrededor? ¿Cuáles son los elementos de la naturaleza que vemos cuando venimos a la escuela? ¿Qué colores podemos identificar en ese recorrido? ¿Seríamos capaces de reconocerlos? Con estas preguntas, la infancia comienza a configurar un mapa donde la escuela se posiciona en el centro de una tela blanca para llevar a cabo la organización de una geografía permeada por la propia mirada del grupo. El proceso cartográfico permite comprender el rol de un proceso reflexivo visual que “deriva en la construcción de una obra artística” (Montenegro, 2019, p.518). A partir de esta invitación se utiliza ténpera y lápices pastel graso.



Proceso del trabajo cartográfico en tela

Fuente: elaboración propia

Llama la atención en este proceso colaborativo cartográfico, la definición de los elementos más relevantes presentes en el paisaje. Uno de los que más llama la atención es la copa de agua (lado derecho de la imagen), dada la necesidad de su cuidado en el contexto rural, donde las personas de la zona han llevado a cabo durante los últimos años, acciones de defensa del Río Chico, para evitar la instalación de una hidroeléctrica y además del cuidado de las napas subterráneas que proveen de agua a la comunidad. Dicho lo anterior, el estudiantado desarrolla un mapa imaginado (Lapeña, 2014) donde interactúan elementos del cotidiano como las casas, la escuela,

el invernadero y la copa de agua con los elementos del paisaje natural que también componen el entorno cotidiano como los árboles del camino, el río y los animales.

En este punto, el grupo de estudiantes realiza un relato sobre sus propios espacios en ese mapa e identifican elementos que son relevantes para todo el grupo, como por ejemplo el río.

(ii) Excursión al río

Las-os niñas-os manifiestan conocer el río puesto que su profesora-directora las-os lleva constantemente de excursión. Es un lugar familiar, aspecto que se hacía atractivo puesto que esa relación permitía que comprendieran también su relevancia para la comunidad, siendo un espacio donde la infancia se transformó en guía de la actividad.

Siguieron trabajando con algunos elementos del proceso cartográfico como los lápices pastel y algunos papeles. En este punto, el paseo por el río se presentaba como un proceso pedagógico, para poder habitar los espacios, “buscar sentido a nuestras percepciones, convencernos de que todo lo que nos rodea tiene una causa o una finalidad, de que nuestro entorno y lo que ocurre en él tiene sentido” (López, 2014, p.79), es por tanto la excursión una forma, como señala López (2014) de leer el paisaje y apropiárselo, permitirse que a través del propio acto de caminar se pueda “construir un mundo propio que oscila entre lo real o lo imaginado” (Rubio, 2011 en Lapeña, 2014, p.22), para luego evidenciar estas oscilaciones en la continuación del trabajo cartográfico.

El desafío era poder identificar los colores que había en el paisaje y poder reproducirlos en paletas de color. Mientras

caminábamos, las/los niñas/os se metían sin problema a las posas de agua, porque no solo era parte del recorrido, sino también un juego.

Realizamos una actividad vinculada a la observación del paisaje y sobre todo a la identificación de los colores del mismo. Cada estudiante tenía una caja de lápices pastel graso desde donde se sacaron los dos tonos de verde que venían por defecto. No pudieron evitar su asombro y comenzaron a indicar que sus cajas de lápices estaban incompletas. Se preguntó cómo se hacía el color verde, contestaron sin dudarlo ¡mezclando azul y amarillo! respondiendo que, entonces si lo sabían hacer podían resolverlo sin tener los verdes de la caja. Comenzaron a darse cuenta de que los verdes que podían ver eran muy variados. Se acercaban a los pastos, luego miraban el verde de la montaña y se daban cuenta de que no eran iguales, luego miraban los verdes cercanos al río y era otro tipo de verde. Les pedimos entonces que confeccionaran paletas de colores.





Excursión al Río Chico. Fuente: elaboración propia

El color predominante fue sin duda el verde, pero consideraron colores que formaban parte de sus propios paisajes como los de su propia ropa, la de sus compañeras-os o los colores de los animales. Esto nos lleva a hacernos algunas preguntas como ¿Se consideran también parte del paisaje?, ¿Se sienten habitando el paisaje?

Es posible que para este grupo no exista la distancia entre paisaje y vida cotidiana porque ese paisaje ES el cotidiano.

El lenguaje y el conocimiento del estudiantado respecto a los elementos naturales, animales, sonidos y sus descripciones hacen pensar en que es una experiencia de vida constante, no reciente ni aislada. Conocían el camino al río y por dónde pasar el cerco de malla metálica. Sabían por dónde se podría bajar a la orilla y contaban experiencias previas de excursión al lugar. También sacaron fotos con un IPAD de las cosas que más les llamaban la atención del paisaje, dando importancia al cielo y a la luz del sol.







Fotografías tomadas por el grupo de estudiantes.

Fuente: elaboración propia

Las fotografías, la visita al río y el reconocimiento y explicación del territorio que realizaba el estudiantado, develaba la valoración por el lugar y las formas en las que podían relacionarse. Esto permitía a su vez que pudieran organizar los elementos que se presentaban con mayor importancia en el proceso cartográfico que se realizaba en la tela una vez que volvíamos a la escuela.

De esta manera, no solo existía una experiencia fuera del aula, sino también una relación entre los elementos y espacios de importancia con el proceso de mapeo y la elaboración de una geografía propia (Lapeña, 2014). En este sentido, se releva el proceso de observación y la interpretación de los colores

presentes en esa observación, situando las paletas de colores en los lugares donde fueron realizadas. Aquí se hace necesaria la preocupación en torno al color como manifestación de vida y como un espacio reflexivo sobre el paisaje, sus ciclos y el rol que tiene la infancia en su cuidado y conservación.





Reconocimiento y ubicación en la cartografía de las fotografías y las paletas de color.

Fuente: elaboración propia

A lo anterior se suma el proceso de recolección de elementos naturales presentes alrededor de la escuela.

(iii) La recolección

Dentro de las experiencias territoriales vinculadas a la práctica artística, observar se hace sumamente relevante, para llevar a cabo el proceso de creación colectiva. En este sentido, el acto de la recolección y observación de elementos naturales presentes en la escuela permite una familiarización y atención hacia la naturaleza, lo que da

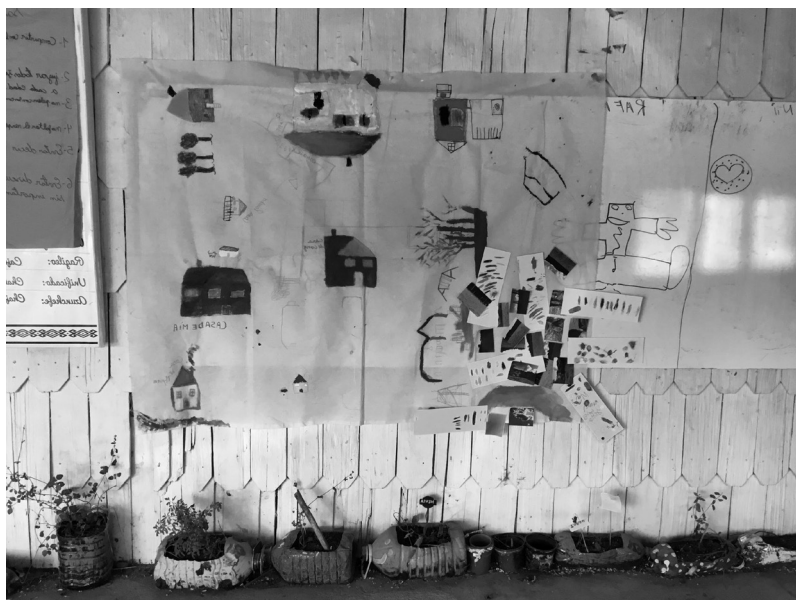
paso a su reinterpretación a través del dibujo y la pintura para posteriormente situarla dentro de la cartografía.



Clasificando y ordenando lo recolectado.

Fuente: elaboración propia

Finalmente, el grupo de estudiantes completa el proceso de obra como la concreción de una práctica artística colaborativa que dio como resultado una cartografía colectiva donde se establece una relación imaginada del territorio, situándose en relación con la escuela a través del establecimiento de sus casas, las paletas de color y sus propias fotografías.



Cartografía finalizada Fuente: elaboración propia

De esta manera el grupo de estudiantes se apropia del espacio de la tela configurando la obra, la que posteriormente es ubicada en la entrada de la escuela en relación con los otros elementos del lugar, como plantas y pizarras.

Es necesario señalar que los propósitos de la actividad en cuanto a cobertura curricular fueron alcanzados, siendo una experiencia que se espera provechosa para la comunidad, en

tanto pueda ser un punto de partida para futuras experiencias y abordajes de la enseñanza del arte en el contexto rural.

PARA TERMINAR

A partir de la experiencia, se hace urgente que las escuelas rurales tengan prácticas artísticas relevantes que les permitan por una parte reflexionar sobre las relaciones que existen entre el arte y sus contextos diversos tanto naturales-geográficos como socioculturales, dando espacio a la reflexión de lo que Rogoff (2011) define como giro educativo al plantear vínculos entre lo pedagógico y lo artístico, propiciando espacios de diálogo social desde el ejercicio creativo.

De esta manera a través del arte se problematiza, como se mencionó anteriormente, sobre la figura del-la artista creador-a y la deconstruye para dar paso a una práctica artística reflexiva que releva su importancia para la comprensión de los espacios habitados geográficamente, la marginalidad social y la sensación de extinción que hoy es parte de las escuelas rurales.

La experiencia en la Escuela rural de Río Chico persigue además propiciar procesos creativos que visibilicen su lugar y rol en el espacio geográfico regional y cómo habitan, construyen e imaginan los espacios. De esta manera, es el grupo de estudiantes quienes construyen el conocimiento colectivamente y organizan el proceso de aprendizaje artístico, llevando a cabo reflexiones que guían la producción del conocimiento y el proceso artístico.

Así, la observación y reconocimiento del color y el paisaje como una práctica artística colaborativa en un espacio escolar, es atravesada por la defensa del río, la conservación del agua y la incorporación del arte para la reflexión cotidiana.

Colaborar se transforma en un espacio dialógico vital en tanto la comunidad se articula desde dinámicas de confianza, donde la profesora-directora está en una constante búsqueda por hacer de la escuela un lugar de aprendizaje significativo, atendiendo a la definición de la escuela como un lugar para un *aprendizaje para la vida*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzorena, H. (1998). *Ver para comprender. Educación desde el arte*. La Plata: Magisterio del Río de La Plata.
- Blanco, P. (2001). Explorando el terreno. En Blanco, P. (eds.). *Modos de hacer. Arte crítico, esfera pública y acción directa* (pp.23-50). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Díaz, R. (2012). ¿Y si la educación sucede en cualquier momento y en cualquier lugar? En Vidagañ, M., Lozano, N. y Soria (comp.) *Educación expandida. Festival internacional Zemos98- 11 edición* (pp.49-57). Sevilla: Zemos98.
- Efland, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2017). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Lapeña, G. (2014). El caminar por la ciudad como práctica artística: desplazamiento físico y rememoración. *Ángulo Recto: revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, vol. 6, nº1, 21-34.
- López, S. (2014). Educar la mirada: el paseo, método para situarse en el mundo. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 4(1), 79-93
- Montenegro, C. (2019). Cartografías colectivas como espacios de reflexión visual: territorios, experiencias y contextos. *Acta IV Congreso Internacional de investigación en Artes Visuales ANIAV, IMAGEN [N] VISIBLE*, 517-523.
- Montenegro, C. (2018). Propuesta de didáctica feminista para la enseñanza escolar de las artes visuales: pensar el espacio escolar de otra manera. *Revista Estudios pedagógicos*, pp.289-

302. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300289>
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, vol.4, 197-211.
- Rodríguez, C. (2015). Transigrafías. Caminar como práctica artístico-pedagógica. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 5(1), 35-56.
- Rodrigo, J. (2010) Acciones reversibles. Seminario sobre arte, educación y territorio en el Centre d'Arts Contemporànies de Vic. Disponible en Acvic (2010) Acciones reversibles. Arte, educación y territorio. ACVIC. Vic: Eumo.
- Rogoff, I. (2011). El Giro. *Arte y políticas de identidad*, 4, 253-266.
- Solis, C. y Núñez, C. (2014). El cierre de la escuela rural y la integración social de familias en el contexto educativo urbano: un estudio de caso en la zona sur de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 57-69.
- Soto, C. y Vasta, L. (2016). Educación estética en los primeros años. Principios pedagógicos para su enseñanza. En Soto, C. y Violante, R. (Eds.) *Experiencias estéticas de los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza* (pp.35-56). Buenos Aires: Paidós.
- Vidagañ, M., Soria, V. y Lozano, N. (2016). Arte y educación: Espacios comunes. Reflexiones en torno a la práctica artística. *Mapa dels desitjos*, 135-145.

Momento II

Ensayos, reflexiones y experiencias
desde el sur

El aporte de la educación estética en la formación escolar chilena

Dr. Jorge Ferrada Sullivan
Departamento de Humanidades y Artes
Universidad de Los Lagos

Un sistema pedagógico sustenta valores socio-políticos, culturales, éticos y estéticos instalados ya sea por métodos validados en la contingencia política, como por procedimientos que establecen (supuestamente) los ideales formativos trazados por el sistema educativo de cada nación. Por eso cada sociedad, en particular, necesita construir, en consistencia con los principios ideológicos y culturales, las bases sobre las que se sustenta el proceso de formación de la persona y la manera en que se deriva el logro del ideal de ser humano al que se aspira. En el caso de Chile, la educación escolar no ha presentado grandes cambios en los últimos años.

Existen algunas barreras infranqueables que no han permitido avances sustanciales en el sentido y en la propiedad de los procesos formativos al interior de las aulas. Se siguen sustentando principios de equidad y calidad con parámetros de mercado; las reformas que ha impulsado el Estado no han reflejado mejoras en la calificación de los cuerpos docentes y

los procesos de enseñanza y aprendizaje aún se sostienen en metodologías contenidistas y asignaturistas (Ferrada, 2017).

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA EN CONTEXTOS VULNERABLES

Al vincular el arte, la experiencia artística y la formación pedagógica como un diálogo de conocimientos, se construyen nuevas formas situadas de aprendizajes donde convergen las experiencias vividas y los sentidos generados identitariamente por las comunidades en su territorio. Esto lleva a pensar en el real protagonismo que posee el arte (educación estética) con los procesos tradicionales de la educación escolar, ya que las subjetividades afectivas y las sensibilidades que provoca la experiencia de aprender desde las artes, no han sido lo suficientemente valoradas en la educación tradicional. En este sentido, las ciencias han tendido a determinar su objeto y hacernos explicable el mundo. La formación que el profesorado realiza en las escuelas y universidades debe plantear, antes que nada, la pregunta, en tanto problemática y desafío: ¿Qué ideal de ser humano queremos formar? ¿Qué identidad lo sostiene? ¿A qué pertenece? preguntas que se fundan en la experiencia sensible, en el conocimiento, en la razón y en la instalación por parte de nosotros y nosotras, docentes de nuevos fundamentos pedagógicos.

Situación que preocupa más aún, en territorios rurales e insulares con alta vulnerabilidad social. Enseñar y aprender en las escuelas, a través de los paisajes culturales, de los ambientes naturales, de las diversas visualidades, materialidades, imágenes, formas y colores, generan nuevas sensibilidades que permiten la expresión del imaginario de las-os niñas-os

y jóvenes creadoras-es en espacios dinámicos y complejos en permanente diálogo para conceptualizar, reconstruir y resignificar el conocimiento obtenido. Señala Pineau (2009) que cuando existe una apertura de los aprendizajes relacionados con una multidimensionalidad de los conocimientos, se plantean nuevos puntos de vista sobre las teorías educativas clásicas que reducían la formación educativa a una mera instrucción.

Chile necesita incorporar, en su sistema educativo, la permanente reflexividad (pensar los entornos pedagógicos y los ambientes ecosistémicos en su organización) para promover el pensamiento estético, crítico y consciente a través del desarrollo de procesos cognitivos como la percepción, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo de la intuición, la sensibilidad creadora y la corporización de las experiencias como sustento del sentido de los aprendizajes en el estudiantado (Ferrada, 2017). Por este hecho, el principio dialógico desde la complejidad (entiéndase para este texto: identidad territorial, educación estética y nuevas prácticas formativas desde las artes) se torna fundamental para complementar procesos de enseñanza y aprendizajes efectivos al interior de los espacios escolares.

La educación estética se presenta como un medio transformador para reorientar el mundo sensible de los estudiantes en la comprensión de sus entornos inmediatos. Esto conlleva a descubrir desde la sensibilidad –educación estética-, el sentir a partir del fenómeno educativo, logrando desarrollar paulatinamente cuestiones como la valoración por aprender; la construcción de nuevos conocimientos; la manifestación de la sensibilidad estética y creativa; el planteamiento de nuevos problemas para nuevas preguntas; la aceptación de la legitimidad del otro y de los entornos; la valoración de la diversidad;

el descubrimiento de un pensamiento crítico e integrador (Ferrada, 2017). Es prioritaria una educación que evidencie de un modo más consistente su vocación cultural, que sea estéticamente más interesante, pero a la vez más lúcida y eficiente en su compromiso ético – social, contribuyendo, por ejemplo, a una mayor conciencia medio ambiental y al cuidado de la naturaleza (Errázuriz, 2015).

Considerar los territorios culturales y naturales identitarios en la formación escolar, releva los aprendizajes como un verdadero movimiento recursivo, reflexivo y estético. Una suerte de evocación de la experiencia aprendida en los procesos de formación pedagógica (evocar, del latín *evocāre*) entendido como traer a la memoria algo vivido y percibido desde el pasado. Permitiría recordar una diversidad de escenas de remembranzas que dan el sustento a la compleja manera en que el sujeto es en el mundo para reconocerlo y también resignificarlo. En este sentido es que la estética juega un papel preponderante en la construcción de la realidad cotidiana. Para Mandoki (2001),

En la percepción estética, por lo contrario, las categorías racionales disminuyen significativamente, como en la fórmula kantiana de lo que “place sin concepto” (aunque no desaparecen del todo) y nos enfrentamos a la realidad no en función al reconocimiento y clasificación práctica de los objetos a nuestro alrededor sino por la epifanía de su descubrimiento inesperado. Nos volvemos sujetos de la fascinación, del asombro, la turbación, el espanto, o la ternura ante objetos que en otros momentos simplemente habían permanecido desapercibidos o automáticamente reconocidos y catalogados. (p.17)

La educación estética en su acción formativa, produce la inclusión de nuevas racionalidades, emociones, creaciones y

comprensiones de la propia identidad cultural, transformando al estudiantado en seres emotivos, preparados para socializar sus mundos, manteniendo relaciones interpersonales de manera abierta y encontrando soluciones a los problemas que afectan los territorios con desigualdades sociales y con muy bajo acceso a una educación de calidad.

El desarrollo de una educación estética en las escuelas rurales e insulares, confirma el encuentro sensible con la expresión artística (Ministerio de Educación, 2018), con la valoración de la diversidad, tanto individual como comunitaria y en la capacidad de tener experiencias estéticas ante la naturaleza y lo creado por las personas en su historia local. Todos los territorios insulares son riquísimos en su biodiversidad y por lo mismo, un permanente libro abierto de conocimientos y nuevos contenidos. Lo estético juega un rol preponderante en la valoración de la diversidad eco-sistémica de las escuelas rurales e insulares. La educación no puede sostenerse solamente en el desarrollo del pensamiento y en el despliegue de destrezas cognitivas. La educación estética, se constituye en uno de los mejores medios para desarrollar una formación integradora de saberes bajo nuevas miradas pedagógicas (Montero, Gavilanes y Cadena, 2014). Estas-os autoras-es sostienen además que,

(...) la inclusión en los procesos de enseñanza aprendizaje de las diversas manifestaciones artísticas permitirá a los estudiantes explorar desde la perspectiva estética la realidad; buscar soluciones originales a los problemas propuestos, impulsando su creatividad e integrándose armónicamente al entorno natural e histórico. (p.57)

La enseñanza tradicional, ha promovido la separación de las disciplinas unas de otras y de los objetos con su entorno. En esta separación, no se logra relacionar lo que realmente se

encuentra unido y entrelazado en un contexto donde la inteligencia no sabe hacer otra cosa que separar. De esta forma, las maneras de conocer y, en consecuencia, el conocimiento pertinente para los contextos multivariados, deben dejar en evidencia la relación que posee el conocimiento con su propio sentido de existencia, en tanto que la enseñanza de las artes debería reconocer en el conocimiento, su propia humanidad al situarlo en el mundo y asumirlo como posibilidad de transformación y saber representacional. Al respecto, cuestionamientos no menores pueden plantearse con relación a contextos vulnerables: ¿Cuáles serán las proyecciones futuras de muchos-os niñas-os y jóvenes insulares o rurales que ven truncadas sus expectativas personales y profesionales por los contextos socioeducativos en los cuales participan? ¿Se podría sostener que la formación escolar mantiene implícitamente una mayor reproducción de desigualdades sociales en eco-sistemas no convencionales como lo son la cultura social de las islas y del campo? ¿Es posible hablar de una educación estética que permita potenciar el concepto de calidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes y superar los anteriores cuestionamientos?

El intento de cambiar idearios educativos y prácticas docentes tradicionales, en acciones fundamentales para la formación humana, prioriza a la educación estética como una forma para transformar las maneras en que el conocimiento y los saberes (ya sea aquellos que circulan al interior de las salas de clases como los relativos a los entornos eco-sistémicos de la escuela), se hacen más comprensibles, ya que con el descubrimiento de lo sensible y del sentir el fenómeno del arte, se podrían desarrollar las siguientes cualidades que suponen futuras hipótesis de trabajo: la afección con una intencionalidad

sensitiva, la autoimagen como identidad recursiva, la motivación por aprender, el trabajo colaborativo en su diversidad, la construcción de nuevos conocimientos desde el conocimiento estético, el planteamiento de nuevos problemas para nuevas interrogantes, la aceptación de lo distinto, la valoración de lo distante, el desarrollo de competencias divergentes que potencien las miradas frente al mundo, el descubrimiento de un pensamiento crítico en el trabajo autónomo, el desarrollo del pensamiento creador, el valor de lo identitario y territorial, etc. Esto hace que la enseñanza en el medio rural y en su vínculo con la educación estética, se transforme en una práctica integradora de otros conocimientos y saberes sentipensantes en su formación. Con Varona (2016) sostenemos que:

Los[as] niños[as] merecen sin lugar a duda que su enseñanza sea contextualizada y se adecue a las necesidades, contexto sociocultural y diversidad de los y las estudiantes. La educación estética de la sensibilidad humana puede entenderse como un sistema de acciones estéticas encaminadas a actuar sobre la conjugación de lo afectivo y lo racional a fin de activar a los seres humanos en el enfrentamiento a la indolencia. (p.119)

Asumiendo lo anterior, se nos repite una constante en la producción científica y que tiene directa relación con los estudios e investigaciones que se han realizado en torno al tema. No obstante, dimensiones como una educación para la comprensión de contenidos, la sensibilidad del conocimiento, las afecciones y emociones en torno a los procesos formativos, la manifestación estética y artística de las escuelas (Marini, Merchán y Aguayo, 2018), el pensamiento ecologizado (la naturaleza como texto), el ser-en-grupo, la relación familia-escuela, territorio etc., plantean sin duda, nuevas interrogantes en torno a la relatividad que poseen las dimensiones señaladas

en el ámbito educativo actual ¿Es posible considerar prioritaria una educación estética y artística que permita una formación con sentido de calidad vertebral? La educación estética (como ámbito de la formación escolar), sigue estando en deuda en los contextos educativos, -sobre todo vulnerables-, ya que no se ha potenciado su integralidad en los procesos de enseñanza y aprendizajes (Errázuriz, 2015; 2017).

En los últimos años se ha reevaluado la incidencia que posee el valor pedagógico de las artes (educación artística) y su manifestación estética, como factores determinantes en la innovación de prácticas educativas que puedan elevar los estándares de calidad en la educación (Errázuriz, 2017). La escuela debiera ser un motor de desarrollo e innovación en cualquier contexto donde se ubique, pero además el desarrollo estético y artístico desde y hacia la comunidad, permitiría a las/os estudiantes generar nuevos códigos para la construcción de una cultura visual y escolar con sentido (Pizarro, 2018).

Es indudable comprender que, a estas alturas la sensibilidad artística no tiene que realizarse mediante una asignatura que se llame educación estética, ya que el efecto educativo deseado (despertar la sensibilidad y eliminar la pérdida del sentido de la educación) puede alcanzarse no solo a través del trabajo docente, sino por diversas vías insospechadamente innovadoras en su sentido y en sus consecuencias pedagógicas. ¡He aquí el valor del arte y la estética! El sentido espacial, territorial, cultural y formativo de la educación estética, transforma la educación en una forma de aprendizaje situado en un tiempo y espacio físico-personal-socio-histórico-cultural concretos (Tourrián, 2016). A partir de la metáfora del rizoma como creación de espacios de encuentro y acción, la educación estética presenta el enseñar y el aprender del estudiantado, como una forma

colaborativa, participativa e integradora en la comprensión de los diversos contenidos de clases y los que se encuentran fuera de ella (la naturaleza como texto). Para Torres de Eça (2016) “como un proceso democrático y social que involucra a quienes participan y les capacita para posicionarse de manera crítica ante aquello que están aprendiendo y viviendo” (p.18).

No es extraño considerar entonces que ha existido una separación curricular entre las artes y las ciencias. Las escuelas han enfatizado los aprendizajes en el desarrollo de un tipo de racionalidad, la lógico-matemática, dejando en un plano menos relevante, otros tipos de inteligencias, de racionalidades y de formas de conocimiento como la estética y la artística. La incorporación de la educación estética -transversal al currículum escolar- desarrolla la actitud de diálogo con los otros participantes de la escuela y con la comunidad socioeducativa del territorio insular. En la formación estética, las relaciones con el mundo local y las nuevas prácticas formativas en la complejidad, permiten explorar mundos y contextos plenos de significados culturales, amplían las indagaciones para investigar y crear nuevas formas de representación que transiten entre el arte, la cultura y la vida comunitaria en el territorio (entre matices, mixturas y texturas dialógicas).

EDUCACIÓN ESTÉTICA Y PENSAMIENTO COMPLEJO

Desde el pensamiento complejo, la educación estética se transforma en una fuerza para dialogar con las matrices conceptuales epistémicas (adquiridas culturalmente) y con los modelos educativos incorporados tradicionalmente. La acción dialógica interroga y potencia la generación de nuevos comportamientos,

nuevas formas de ser y hacer para la creación de insospechadas realidades e imaginarios dentro del fenómeno artístico (descubrimiento de patrones rizomáticos y autopoiéticos en el pensamiento creativo y sus propias reflexividades contextuales). Pensar desde la complejidad la educación estética, involucra para Morin (2010) tres columnas que soportan el paradigma epistémico: El principio dialógico (todo fenómeno está en una relación de diálogo desde una multiunidualidad en el centro de una unidad), la recursividad organizacional (proceso en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce: auto-constitutivos, auto-organizadores y auto-productores) y finalmente, el principio hologramático (la parte está en el todo y el todo está en la parte –unitaxmultiple). Es en este sentido que el pensamiento complejo correspondería a una forma de mirar el mundo que relaciona directamente sujetos y objetos de conocimiento para la comprensión de diversos contextos multidimensionales supuestamente distantes entre ellos. Esta noción es más que el contexto, es el conjunto de fenómenos que relaciona partes diversas de la experiencia de cada uno de nosotros, ligadas de manera holística, que permiten entretejer y entrelazar una serie de condiciones biológicas, antropológicas, culturales, ambientales y creativas. constituyentes del fenómeno de la vida: lo bio-antropo-cultural (Ferrada, 2017). Es desde este sentido que el pensamiento complejo es una nueva impronta para el desarrollo de la sensibilidad artística y estética escolar. En este sentido adquiere un significado especial el arte y la sensibilidad, dentro de la educación estética y en particular en la formación del ideal de hombre que se quiere formar. A través de la educación estética “se transmiten valores éticos,

se crean sentimientos que pueden llegar a convertirse en normas y principios de comportamiento” (Bertoli, 2016, p.327).

Se desconoce el real aporte que puede tener una enseñanza que complemente la experiencia de la sensibilidad como un factor determinante en la construcción y valoración de la vida cotidiana, sus instituciones, escenarios y prácticas (Errázuriz 2015). Si la sensibilidad corresponde a aquella facultad de percibir estímulos de la realidad por medio de los sentidos y de reaccionar ante las sensaciones originadas en el interior del propio cuerpo, una pedagogía sustentada también en lo sensible, tendería a provocar la capacidad dialógica para sentipensar el cuerpo como el habitar permanente de la experiencia, y la experiencia vivida como una suerte de escritura de nuevos saberes y conocimientos (Flores y Retamal, 2011) al interior de los espacios educativos. Para Errázuriz (2015) “la precariedad estética de los espacios educativos, de sus muros, instalaciones, áreas verdes, etc., constituye un factor que puede impregnar en la comunidad una atmósfera deteriorada del ambiente” (p.94).

Desde estos fundamentos, es prioritario que las comunidades directivas en las escuelas vulnerables, comprendan la realidad desde una mirada que pueda reconocer su contexto como una multiplicidad de sistemas complejos, permitiendo la integración de las formas de comportamiento y su relación con el fenómeno estético y artístico. Es a través de la experiencia artística que, desde el sentir, el pensar y el hacer, se logra explorar espacios de conocimiento de manera distinta y distante a las formas que la tradición ha impuesto. La educación estética no es ajena a prácticas investigativas tradicionales. El fenómeno estético también produce supuestos teóricos, interpretaciones de la experiencia vivida y determinaciones sobre el contenido aprendido. Para Torres de Eça (2016).

Los procesos artísticos son procesos de descubrir, indagar y reflexionar sobre el yo y el otro. Se trabajan realidades íntimas, sensoriales y se exploran emociones y vivencias de modos no lineales. Se explora nuestra relación con las cosas y con los otros de un modo diferente de las otras disciplinas. (p.21)

Cuando se incorpora el arte y la estética en un proceso formativo, no basta el reconocimiento de él y sus formas externas (obra), sino su base teórica, su territorio, su contexto reflexivo, su relación con la vida, la dialógica entre ciencia y técnica que ha imperado en la modernidad. No es menor que el arte resuma lo que el hombre hace en su vida y en su vinculación con la realidad. El pensamiento entonces perdura y se proyecta hacia nuevos horizontes reflexivos y artísticos. Pensar la educación estética desde el Pensamiento Complejo, permitirá renovar las prácticas docentes y los aprendizajes de los estudiantes valorando la experiencia como un saber dialógico, la comprensión de los fenómenos por sobre la explicación, el desarrollo del pensamiento estético como sistema dinámico para potenciar el papel de la comunidad en sus imaginarios simbólicos, en la valoración del sentir, pensar y en su identidad territorial. Niñas y niños de las escuelas, a partir de la percepción interactiva, podrán incorporar nuevos conocimientos en la comprensión de los entornos naturales y sin duda, cultural y local.

El paisaje ofrece a los seres humanos una fuente de estímulos y recursos en diversas dimensiones: estimulador de los sentidos: la observación de una panorámica paisajística despierta las capacidades contemplativas y de interiorización de las vivencias ambientales del individuo e interdisciplinar: permite integrar aspectos de la historia, la estética, la dinámica de cambios, la economía, entre otros, con aspectos de las

ciencias naturales y sociales. El paisaje se convierte en el lugar de encuentro de distintas disciplinas donde llevar a cabo acciones multi e interdisciplinarias. (Hernández, 2016, pp. 43-44)

La permanente reflexividad artística (discurso pedagógico-co-pensamiento estético) permitirá en las comunidades escolares rurales e insulares, promover el pensamiento crítico y reflexivo a través del desarrollo de procesos cognitivos y sensibles en la formación pedagógica. Según Santana y Rodríguez (2016), la conciencia espacial –elemento fundante de una educación estética- es entendida como la forma de atribuirle un significado particular al espacio habitado. Nos permite comprender el papel del territorio y de los entornos circundantes de niñas/os y jóvenes, familias y docentes para comprender el vínculo que existe entre el significado del territorio -creado históricamente- y los cambios permanentes del entorno producto del avance de la modernidad en espacios vulnerables. Sostiene Álvarez y Ther (2016):

Todo ello deriva en que no solo evidenciamos que la pérdida de una o más cosmovisiones costeras coincide con conflictos que no logran superarse, sino además que la desaparición del carácter mestizo del ser comunitario costero influye, pues lo que se ha superpuesto es un modelo de identidad, ser y hacer trasplantado desde el centro del país, muy afín con el propio modelo neoliberal y con las demandas del Estado por generar poblaciones dependientes. (p.125)

En el contexto de la complejidad, la noción de ecología de la acción (Morin, 2011), se transforma en un método programático que permite la construcción de nuevas matrices conceptuales y prácticas (mapeos) para trabajar con las comunidades escolares con situación de vulnerabilidad. Dicha noción, corresponde a una red de relaciones sociales, educa-

tivas, ambientales, estéticas y productivas que conforman un entramado organizacional. Se podría reflexivamente trazar un paisaje identitario-ecosistémico, como forma de cartografiar entornos experienciales y mapas artísticos educativos como manifestación de una identidad estética y cultural. La función de una identidad ecológica (en acción), distinguiría a un habitante de las islas y de los campos, en sus prácticas socioeducativas y estéticas. En otras palabras, una identidad de pertenencia estética educativa que pueda vincular al habitante con sus entornos y con su realidad social y política compleja. La concepción de la educación estética como reconstrucción y construcción continúa de los aprendizajes, implica la valoración de la experiencia situada como un:

Proceso activo, asumido por los participantes, a partir de una clara planificación, determinación de propósitos y diseño de procesos de aprendizaje-enseñanza en contextos claramente situados. De tal manera la educación artística reside en la posesión de dichas experiencias porque en ellas se encuentra su significación. (Solórzano, 2016, p.18)

Por esto mismo, desde la complejidad, se podrán vincular la realidad socioeducativa, los imaginarios artísticos y estéticos y la pertenencia al territorio, con el fin de generar cartografías artísticas en torno a la relevancia de la educación estética en contextos escolares. Este tipo de enseñanza y formación desde la estética y la expresión artística, logrará evocar una nueva manera de transformar los espacios creativos-pedagógicos en las-los estudiantes y la comunidad. Para Mejía (2013) “se producen acciones artísticas en la demarcación y creación de territorios con posturas corporales, gestos sonidos, composiciones de elementos expresivos, conjunciones rítmicas de actividades, en la conversión de una materia en materia

expresiva” (p.39). Una suerte de cartografías y mapeos de la experiencia natural y cultural, que sensibiliza los espacios educativos y los proyecta en el tiempo con nuevos sentidos formativos. El mapeo permite la puesta en escena de otros saberes y que corresponderían a una imagen perceptiva de un determinado momento del territorio en un espacio que está en permanente transformación. Las cartografías experienciales y los mapeos artísticos ayudan a trazar un territorio relacional, actuando como espacios móviles de discusión y creación que favorecen el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos y potencian el proceso creativo e imaginativo entre la comunidad educativa. Dicho proceso puede significar un gran avance formativo en una comunidad pedagógica, al incorporar una diversidad de territorios (desde lo natural hasta lo cultural) en la experiencia de aprender. Mandoki (2012), propone la noción de *bellar*, señalando que:

Lo que le está ocurriendo al sujeto al momento de asignar el atributo de belleza tendría que denominarse “*bellar*”. Al ver el fulgor de lo que consideramos bello, percibir o escuchar una voz melodiosa “*bellamos*” esa experiencia y somos bellados en ella. No equivale a “*embellecer*” que significa hacer bello un objeto que no lo era, mientras que “*bellar*” nada tiene que ver con el objeto: es un acto que le ocurre al sujeto en la epifanía del bellamiento (...) *Bellar* es expandir nuestra percepción al apreciar algo y hallar perfección a través de él, como el lunecer sobre el río en Tlön. Menelao estuvo a punto de asesinar a su esposa que tanta calamidad había provocado a los aqueos y troyanos, pero al momento en que Elena se descubre los pechos ante él, Menelao *bella* en ellos¹⁸.

18 Mandoki, K. (2012). *Bellar* La epifanía del bellamiento. Recuperado en

La educación estética en territorios rurales e insulares, puede cartografiar sobre cómo los colectivos de pobladores construyen una historia y una memoria colectiva por medio de la resignificación del territorio que habitan y sobre cómo se manifiestan los procesos de adaptación, transformación, de resistencia y conservación de la propia identidad. Finalmente, y siguiendo a Delgado, Duplat, Ramírez, Barrios y Ortiz (2018),

(...) cuando hacemos cartografías, encontramos el pasado en el presente materializado y documentado en mapas vividos. El acto de cartografiar implica la creación de relaciones y la experiencia que establecemos con los espacios; una experiencia que se recrea a partir del ejercicio creativo y se reactiva con los observadores que se relacionan posteriormente con el mapa. Una cartografía es particular, se sitúa precisamente en experiencias subjetivas, nuestra cotidianidad y las maneras particulares de narrar nuestras memorias. No solo buscamos contener nuestros recuerdos señalados desde los espacios, buscamos reactualizarlos, recrearlos y resignificarlos, esperando construir otras formas del pasado en el presente y, por tanto, otras formas de pensar nuestro futuro. (p. 46)

PROYECCIONES

Las tensiones que posiblemente generan las variables de calidad y equidad en contextos insulares y rurales, (igualdad/ desigualdad de oportunidades) tenderían a definir las formas que asume la discursividad social y educativa. La manifestación de estos dos pilares, relevaría la importancia que posee la inclusión de la mirada estética-artística de la comunidad,

en los espacios al interior de las escuelas y en sus ecosistemas organizacionales. Lo anterior tendería a intervenir y modificar las tramas y tejidos que genera la propia comunidad desigualmente dotadas de capital cultural y social. La identificación del descubrimiento de lo estético en los territorios vulnerables, permitirían construir una serie de matrices experienciales que configurarían una red de relaciones dialógicas para la creación de espacios complejos de interacción y reflexión encaminados hacia la integración y el desarrollo de diferentes saberes y de prácticas simbólicas y reales. Se podría suponer que la sensibilidad estética y artística –en su diversidad de manifestaciones escolares y comunitarias- permitirían transformar la convivencia al interior de las escuelas y a producir nuevas relaciones sociales en los sistemas eco-organizativos de las escuelas rurales y de las islas. Se podría transformar no solamente el interior de los ambientes de la escuela, sino que también nuevas formas de representar y resignificar -bajo acciones estético artísticas- los elementos de mayor relevancia ambientales y culturales, reincorporándolos al proceso formativo como maneras innovadoras de conocer. Se podría sostener además que los entornos naturales, se transformarían en un libro abierto de conocimientos, susceptible de ser traducida en experiencias estéticas.

A partir del trabajo con las comunidades -bajo el descubrimiento de la educación estética-, permitiría la re-definición de la mirada estética de los territorios, para valorar identitariamente el propio espacio construido y su permanente resignificación con lo que se ha vivido (pasado), lo que se vive (presente) y lo que se vivirá (futuro); sobre todo con lo que se vivirá, porque la experiencia vivida nos permitiría configurar lo que puede ser el territorio a partir del modo comunitario de habitarlo.

Se supondría entonces, que la comunidad ya no se miraría así misma desde su vulnerabilidad, sino desde el empoderamiento insular que se retroalimenta a partir de reflexividades experienciales en espacios de interacción y diálogo. Sin duda que estas acciones, tenderían a generar nuevas formas de relaciones sociales y estéticas cotidianas: niñas y niños, familias y escuelas autocríticas, reflexivas y activas, capaces de encontrar nuevos sentidos a las situaciones problemáticas de su entorno, de su vida personal y comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, R. Y THER, F. (2016). Fragmentos de una cosmovisión mestiza asociada al acceso y uso del entorno costero en el archipiélago de Chiloé. *Diálogo andino*, (49), 123-129.
- BERTOLI, B. (2016). El ideal estético como expresión de la educación estética de los estudiantes de perfil pedagógico. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 315-328.
- DELGADO, D., DUPLAT, L., RAMÍREZ, J., BARRIOS, H. Y ORTIZ, W. (2018). La memoria y su devenir en los espacios: evidencias del pasado en algunas experiencias cartográficas. *Pensamiento, palabra y obra*, (20), 38-57.
- ERRÁZURIZ, L. (2017). Aportes de la Educación Estética para Conocer el Arte: Mas Allá de los Críticos, los Artistas y sus Circuitos. *Revista Aisthesis*, (29), 58-64.
- ERRÁZURIZ, L. (2015). Calidad estética del entorno escolar. En Errázuriz, L. (Ed.) *El (f) actor invisible. Arte, Individuo y Sociedad*, 27(1), 81-100.
- FERRADA, J. (2017). Reflexiones preliminares para pensar la formación de formadores en la universidad moderna: Nuevas miradas y nuevos diálogos desde la complejidad. *Revista Electrónica Educare*, vol.1, 1-17.
- FLORES, L. Y RETAMAL, J. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 319-338.

- HERNÁNDEZ, L. (2016). El paisaje como recurso didáctico. *Biocenosis*, 18(1-2), 43-49.
- MANDOKI, K. (2012). *Bellar la epifanía del bellamiento*. Disponible en: <https://revistareplicante.com/bellar/>
- MANDOKI, K. (2001). Análisis paralelo en la poética y la prosaica: Un modelo de estética aplicada. *Revista Aisthesis*, (34), 15-32.
- MEJÍA, E. (2013). *Libia Posada: cartografías del sentir*. *Arte & Diseño*, 11(1), 38-41.
- MARINI, G., MERCHÁN, J. & AGUAYO, M. (2018). Every day school aesthetics: from what is seen towards how one feels at school. *Educação & Sociedade*, 361-378.
- MINEDUC (2018). Planes y programas artes visuales 1° a 6° Básico. Recuperado en <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/sexta-basico/artes-visuales>
- MINEDUC (2018). Planes y programas artes visuales 7° a II° medio. Recuperado en <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/7b-2m>
- MONTERO, G., GAVILANES, P. Y CADENA, E. (2014). Educación Estética en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Instituciones educativas de Educación Básica y Bachillerato del cantón Milagro. Recuperado en <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/3062>
- MORIN, E. (2011). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- MORIN, E. (2010). *Pensar la Complejidad. Crisis y Metamorfosis*. Valencia: Universitat de València
- PINEAU, G. (2009). Estrategia universitaria para la transdisciplinariedad y la complejidad. *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, 8(48), 5-17.
- PIZARRO, C. (2018). Educación Artística: tensiones del arte y la educación en el currículum escolar. En Ossa, C. (Ed.). *Escenas de frontera: Educación Artística, Currículo y Política* (pp.116-152). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- SANTANA, C. Y RODRÍGUEZ, R. (2016). Imaginarios geográficos en torno a la franja fronteriza de Tarapacá: el Estado y los habitantes/migrantes. *Scripta Nova*, 20(2), 1-25.

- SOLÓRZANO, J. (2016). Aproximación a la epistemología de la educación artística. *Paideia Sur colombiana*, (11), 13-30.
- TORRES DE EÇA, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento palabra y obra*, (16), 14-23.
- TOURIÑÁN, J. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística”, *Educación XXL*, 19(2), 45-76.
- VARONA, F. (2016). Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana. *Aisthesis*, (60), 111-128.

Las artes musicales en una escuela Montessori: experiencia en aula en contexto austral

Mg. Franco Hernán Millán Rute
Académico de la Universidad de Los Lagos

El presente capítulo da cuenta de una experiencia de aula en la asignatura de Artes Musicales, llevada a cabo un periodo de ocho años de docencia, al interior de un Colegio con metodología Montessori en la ciudad de Puerto Montt, Chile. Durante dicho periodo, se tomaron decisiones referentes al enfoque curricular de la asignatura, las estrategias didácticas y las metodologías de enseñanza. Estas emergieron luego de ir incorporando elementos propios del método Montessori, del aprendizaje activo, como el aprendizaje basado en retos educativos, el método Kodály en educación inicial y estrategias didácticas para la enseñanza de la lectoescritura musical (solfeo rítmico melódico y llevada a la práctica en la ejecución instrumental).

De esta forma, se logró que toda la actividad desarrollada a partir de la asignatura, se organizara bajo un proyecto educativo que consistía en la formación musical sistemática del estudiantado, con el objetivo de ejecutar obras a través de la

lectura, en una secuencia didáctica con dificultad ascendente. Esta, iniciaba con el uso de los símbolos de la *fononimia* de Kodály -representados en colores-, hasta la notación musical tradicional, bajo un enfoque holístico de método. Se entiende como enfoque holístico de método a un modo ordenado y sistemático de proceder para lograr un resultado o fin determinado, considerando la posibilidad de adaptar o extraer desde cada enfoque, aquello que permita lograr a mejores resultados de aprendizaje en el estudiantado; tomando en cuenta el contexto educativo, las habilidades propias de niñas y niños, y el nivel de enseñanza para las que fueron seleccionadas, combinadas o adaptadas.

A partir de mi experiencia docente, uno de los principales desafíos de la educación artística al sur del mundo, corresponde a la oferta de especialización y formación continua en las disciplinas artísticas. En este sentido, existen contadas ocasiones en las cuales el profesorado puede cursar a través de plataformas virtuales, algún curso de perfeccionamiento, en alguna especialidad artística. En la mayoría de los casos, esto implica contar con tiempo para desplazamiento fuera de la región y recursos económicos importantes, que permitan cubrir los gastos asociados a aranceles, pasajes y estadía.

De esta forma, personalmente he podido cursar un diplomado en Método Kodály en Valparaíso, y he tenido la posibilidad de exponer y participar en un Encuentro de Didáctica de la Música en Santiago. Además, he podido realizar un curso de apreciación musical para enseñanza básica on-line del CPEIP y un inesperado diplomado en composición musical dictado en Osorno. Hasta ahora, son estas las herramientas de perfeccionamiento docente en la especialidad de música, que me han permitido actualizar saberes pedagógicos durante

los últimos años. Esto ha tenido un positivo impacto para mi desempeño en aula, lo cual se ha traducido en un incremento de recursos didácticos, metodologías, material y herramientas que permiten ampliar y profundizar las experiencias de aprendizaje del estudiantado en todos los niveles, desde pre-básica a enseñanza media. Además, ha permitido generar redes con docentes de la especialidad, que han fortalecido nexos, ya sea para el intercambio de información o para mantener contactos con una comunidad que comparte el quehacer pedagógico en el área artística a nivel local.

La formación continua es un aspecto fundamental a considerar en el ejercicio docente. En este sentido, innovar y al mismo tiempo conseguir generar aprendizajes significativos en el estudiantado, implica -como señala Ausubel (1983)- la modificación y evolución de una nueva información a partir de conocimientos previos, generando una idea que hace sentido y por tanto queda implementada como un nuevo saber (Ausubel, 1983). Esto, con el objetivo de formar al estudiantado y de mantenerse actualizado. Muchas veces, aquello depende -sobre todo cuando se habita en este contexto austral- de un grado significativo de auto instrucción, y de una inquietud autodidacta por parte del profesorado de la especialidad, para mantenerse contextualizados en las prácticas pedagógicas ligadas a las expresiones artísticas.

La evidencia disponible, apunta a que el profesorado es clave para el buen desempeño de estudiantes, escuelas y sistemas educativos, y sugiere que los programas de desarrollo profesional cursados a lo largo de sus trayectorias docentes, son la vía para que adquieran las competencias necesarias para una buena práctica. Estas deben renovarse permanentemente, y ajustarse a los contextos particulares (Ortega, 2011).

EXPERIENCIAS DOCENTES EN UNA ESCUELA MONTESSORI

Durante un periodo de ocho años, me desempeñé como profesor de Artes Musicales en un colegio de metodología Montessori en Puerto Montt. La metodología Montessori comenzó en Italia a mediados del siglo xx y es tanto un método como una filosofía de la educación. Fue desarrollada por la Doctora María Montessori a partir de sus experiencias con niños en riesgo social. El material didáctico que diseñó, es de especial ayuda en el período de formación preescolar (Dattari, 2017).

Consideraciones sobre el aula Montessori

- La naturaleza del niño es concreta. Capta el entorno a través de sus sentidos, para avanzar gradualmente hacia el significado abstracto.
- Esta educación sensorial se estimula usando materiales concretos, diseñados para cada asignatura. El material se distribuye de una manera específica en un aula de clases de estas características -conocida como salón Montessori-, habilitada según el formato denominado como *Ambiente preparado*. Siempre se deben disponer todos los materiales por áreas de trabajo y al alcance de niñas y niños.
- El material posee una complejidad graduada y progresiva.
- Se estimula en el-la niño-a el sentido de autonomía en el trabajo, por lo cual el-la docente es un-a *Guía de Salón*.
- La idea fundamental del método indica que a los-as niño-as se les debe transmitir el mensaje de ser capaces de actuar sin depender constantemente del adulto. Se espera con el tiempo, aprendan a pensar y actuar por sí mismos sobre

la base de tres principios: la educación individualizada, tomando en cuenta las características de cada niño-a; la mente absorbente del-la niño-a y la libertad y autodisciplina (Montessori, 1986). Algunas de las principales características, que lo diferencian de los métodos de enseñanza tradicional son:

- El énfasis en estructuras cognoscitivas y desarrollo social.
- El alumno es un participante activo en el proceso enseñanza aprendizaje.
- La enseñanza individualizada y en grupo, se adapta a cada estilo de aprendizaje según el-la estudiante.
- Cada grupo curso se compone de niñas y niños de diferentes edades, en una sala multigrado llamada “taller” (en el caso de este colegio en particular, los talleres se componen de dos niveles, salvo *casa de niños*, que era un grupo compuesto por pequeños de medio mayor, pre kínder y kínder). La razón es que también se busca intencionar la cooperación resultante de la interacción de niñas y niños de diferentes edades (Dattari, 2017).

A mi llegada a esta escuela, ya había estudiado una carrera de interpretación musical en guitarra durante 6 años y acababa de titularme como profesor de enseñanza básica. Había trabajado durante un par de años realizando talleres en algunos de centros culturales de la ciudad, por lo cual poseía algún grado de experiencia en la formación artística. Sin embargo, nada de eso compensó mi falta de capacitación en método Montessori, del cual no sabía mucho y en el que no recibí inducción previa que me diera herramientas para

abordar el trabajo de aula bajo esta perspectiva metodológica considerando las características previamente expuestas.

Los factores que influyeron en ese desafortunado comienzo, por un lado tuvieron que ver con que el colegio disponía de cupos muy limitados para enviar (con un grado parcial de apoyo económico) a capacitación para sus docentes en Santiago, principalmente al Centro de Estudios Montessori y la prioridad para asignar los cupos, estaba en los docentes de primer ciclo de enseñanza básica que tenían talleres a su cargo, por ende las *profesoras guías* (vale decir, las profesoras jefe en esos niveles) de taller 1 y 2 (que corresponden a 1º- 2º Básico y 3º- 4º Básico, respectivamente) tenían prioridad para poder ir a capacitarse en el método.

Otro argumento en relación a la falta de capacitación especializada, a modo de justificación, era la posibilidad de capacitarse durante el propio ejercicio docente a través de una práctica diaria y aprendiendo la cultura escolar en este contexto a través del relato de los docentes con mayor cantidad de años de servicio en el establecimiento. Algunos elementos relevantes dentro de la comunidad eran los *rituales Montessori*, que consistían en ceremonias estructuradas cuya temática podían ser, una celebración de cumpleaños, una jornada de reflexión u otra ceremonia solemne donde se utilizaban algunos símbolos concretos, como los materiales didácticos propios del método conocidos como la *torre rosa*, las letras de lija o cursiva de cuero, además de un incienso cuyo humo visible simbolizando el flujo de aire, una pecera con agua, una planta y una vela encendida representando los elementos de la alrededor del globo terráqueo.

Por otro lado, estaban *Las grandes lecciones Montessori*, que son narraciones de eventos como, por ejemplo: el Big-

Bang, utilizando para ello material concreto para explicar el fenómeno de forma tal que, los y las estudiantes, pudieran participar activamente de la presentación vivenciada como una experiencia sensorial (Montessori, 1986).

ETAPAS DE LA EXPERIENCIA EN AULA PARA LA ASIGNATURA DE ARTES MUSICALES EN CONTEXTO MONTESSORI.

1. **Etapa Inicial:** consistió, como se mencionó en los párrafos anteriores, en un constante aprendizaje de la cultura escolar en contexto Montessori y un diagnóstico global acerca del grado de conocimiento de los contenidos propios de la disciplina musical. Esto, más allá de lo propuesto por los planes y programas que se habían trabajado anteriormente. En este contexto, fue necesario identificar el grado de conocimientos específicos que, en mi experiencia como músico profesional, consideraba necesario instalar en los estudiantes para lograr un nivel de trabajo en la asignatura. Esto, a mi juicio, enfocado en conseguir autonomía en la práctica instrumental, siguiendo una partitura acorde a su nivel, y en la adquisición de conocimientos generales del campo musical, pero basados en los principios del método Montessori. En esta línea, hubo que instalar una propuesta pedagógica enfocada en cautivar al estudiantado, fidelizando su compromiso con los objetivos propuestos y al mismo tiempo, identificando sus diferentes habilidades para lo que se desarrolló un primer plan de trabajo que atiende a todas las necesidades basales que el diagnóstico evidenció. Este periodo abarcó los dos primeros años. Durante el primer

año, la asignatura se impartía desde la enseñanza media, hasta el segundo ciclo de educación básica, pero no había profesor de la especialidad para los talleres I, II y Casa de Niños.

2. **Etapa Intermedia:** Durante el transcurso del segundo año, me solicitaron realizar clases en los talleres II. Por lo tanto, mi trabajo cubría desde 3° Básico hasta 4° Medio, lo cual involucra disponer de recursos didácticos para cada nivel y etapa de desarrollo de los estudiantes. Durante este periodo, conocí el trabajo de módulo que utilizaban mis colegas, en la mayoría de las asignaturas de enseñanza media en el establecimiento.

El *módulo de trabajo* consistía en un cuadernillo de clases elaborado o compilado por un profesor de asignatura, como apoyo al aprendizaje. Lo llamativo de este módulo, era que contaba con unidades independientes, articuladas por hilos conductores. Sin embargo, no estaba subordinada a una rigidez secuencial, que obligue a trabajar en él en la misma lógica de un libro de asignatura, sino que permitía que el-la estudiante decidiera cuál de las unidades quería trabajar de manera autónoma. El-la profesor-a, en este contexto, actúa como un-a guía, pero el trabajo lo desarrolla el-la estudiante. Por esta razón, en un curso que trabajó con este sistema, se encontraban estudiantes que avanzaron unidades diferentes. Se establecía, en acuerdo con el-la docente, cuál unidad se trabajaría, la fecha de término y la forma de evaluación. De esta forma, se estableció un acuerdo estudiante-profesor, sobre la forma de llevar el trabajo. Por lo tanto, este módulo es un material didáctico diseñado para desarrollar trabajo autónomo en concordancia con lo propuesto desde el método Montessori.

Este módulo tiene una estructura estándar, una portada, una hoja de presentación, índice, un formato de cronograma y plan de trabajo. Cada unidad comienza con una descripción, los objetivos, un mapa conceptual de la unidad y los contenidos propios que se trabajan. Estos se construyen a partir de compendios de material didáctico, guías de trabajo, extractos de contenidos de libros o internet, siempre utilizados con finalidad pedagógica e indicando la fuente y por supuesto, también podía contar con material de autoría propia de cada docente.

Al término de cada unidad había un cuestionario y estrategias de evaluación sugeridas para el cierre del proceso formativo. Este trabajo contribuyó, por un lado, a sistematizar las unidades que se trabajaron durante el año escolar y establecer el trabajo que cada estudiante del salón realizaría. Esto último, fomenta la autonomía, lo cual produjo, al ser implementada en la asignatura de Artes Musicales, que los resultados de aprendizaje medidos y las calificaciones obtenidas fuesen valoradas de manera positiva por parte del estudiantado y equipo directivo, sobre el trabajo realizado con este material desde la disciplina.

A pesar de los resultados obtenidos en educación media, este trabajo no cubría algunas de las necesidades educativas en los niveles de enseñanza básica, tales como instalar la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical y, principalmente, el desarrollo de la habilidad de solfeo rítmico-melódico que permitiera al estudiantado trabajar de forma autónoma, usando sus instrumentos musicales y una pequeña obra musical escrita.

Al inicio del tercer año en el colegio, se necesitaba realizar un trabajo a mediano plazo que comenzará, por un lado, a reforzar la lectoescritura musical tradicional en los niveles

iniciales, de forma clara, efectiva, atractiva y significativa. Por otro lado, la capacidad de ejecutar instrumentos musicales de baja y mediana complejidad en enseñanza básica, donde se pudiera llevar al ámbito práctico la habilidad de lectura musical. Esto, condujo al desarrollo de un sistema de enseñanza de la Lectografía musical que se utilizó en la enseñanza básica a partir del segundo semestre del tercer año de trabajo y en adelante, cuando las clases de artes musicales ya abarcaban todo el primer ciclo de enseñanza básica. Así, se generó una secuencia didáctica que procuraba, en el transcurso de los primeros cuatro años de educación musical, lograr instalar la habilidad de leer partituras y ejecutar, en instrumentos, melodías escritas, esperando conseguir resultados de aprendizaje acordes a sus etapas de desarrollo y habilidades específicas.

3. **Etapa de consolidación:** Al cuarto año de trabajo, tenía algunos estudiantes con habilidades musicales bien desarrolladas en los distintos niveles, reflejado un grado de dominio en la interpretación instrumental y en la lectura musical, que les permitía trabajar un repertorio común con autonomía (siempre bajo la guía docente). Ellos compartían en un taller al que acudían al término de las clases una vez por semana, pero en sus cursos trabajaban distintos contenidos o diferente repertorio, por lo tanto, no hubo un grado mayor de interacción que brindara la posibilidad de practicar juntos más días por semana o de incorporar a otros participantes que, por alguna razón, no podían participar del taller de música. Esta situación condujo a la elaboración de un proyecto de intervención pedagógica que se tituló *Gran Orquesta Montessori*, que se comenzó a implementar como eje articulador de la asignatura de Artes Musicales

de todo el colegio, a partir del segundo semestre del cuarto año de trabajo y en adelante.

Este proyecto tenía como objetivo general, realizar un montaje musical en formato orquestal que incorpore a los-as niños-as desde primer año de enseñanza básica, hasta los-as jóvenes de Primero a Cuarto año Medio. Para eso, se utilizó un repertorio común, seleccionado, arreglado y adaptado específicamente para ser interpretado según las habilidades particulares de cada estudiante y los objetivos de aprendizaje propuestos desde la asignatura para cada grupo curso de básica y media.

El reto era conseguir la interpretación grupal de un repertorio musical común y realizar una presentación en vivo del montaje, al menos en dos oportunidades durante el año escolar. Se consideró una muestra interna y otra como actividad de cierre de año abierto a toda la comunidad educativa que integraba el entorno del colegio. Se utilizó el horario de clases de cada curso en función de asignar los roles específicos que cada estudiante asumió en esta agrupación, así como los contenidos que le correspondió a cada curso según su nivel, siempre incorporando los objetivos de aprendizaje en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes.

Este proyecto educativo fue presentado al equipo directivo del colegio en base a la siguiente estructura: definición de objetivos de aprendizaje y transversales, fundamentación, ficha técnica del repertorio seleccionado, planificaciones semestrales de cada curso, el cronograma de trabajo y los instrumentos de evaluación que se utilizarían, tanto del proceso como del cierre de la actividad. El proyecto fue concebido bajo el enfoque del aprendizaje basado en retos educativos.

El aprendizaje basado en retos educativos, aborda el aprendizaje a partir de un tema genérico y plantea una serie de retos, relacionados con ese tema. En este caso, el montaje de un repertorio musical común adaptado en grados de dificultad según el nivel, que el estudiantado debía alcanzar en un determinado periodo de tiempo. Dichos retos, conllevan el aporte de soluciones concretas de las que se pueda beneficiar la sociedad o una parte de ella (concretar el concierto musical). Para ello, los educandos disponen de herramientas tecnológicas, recursos (internos como los instrumentos musicales y otros externos a la asignatura) y, por supuesto, de expertos que les ayudan en el proceso (el profesorado a cargo de guiar la actividad) (Fidalgo, Sain-Echaluze y García, 2017).

El Montaje de *La gran Orquesta Montessori*, se consolidó como uno de los hitos principales del colegio y se implementó como proyecto educativo hasta el último año que trabajé en el establecimiento.

MÉTODO KODÁLY EN CASA DE NIÑOS MONTESSORI

Ambos métodos poseen puntos de encuentro importantes, principalmente referentes al rol de los-as niños-as frente a su proceso de aprendizaje, razón por lo que, desde la evidencia experiencial, puedo señalar que se complementaron de forma óptima.

Kodály, es un método de enseñanza-aprendizaje musical desarrollado por el compositor y pedagogo húngaro Zoltán Kodály, cuyas características didácticas se adaptan muy bien en educación inicial y enseñanza básica. Posee cuatro elementos

que de una forma u otra están presentes y son básicos para el buen funcionamiento del mismo.

- El oído, que se desarrolla a través de la imitación de sonidos que con la práctica se van interiorizando.
- El ritmo, que se trabaja con la lectura de partituras en las que se van explicando los diferentes elementos del lenguaje.
- La mano, a través de la que se hace visible la melodía con la realización de movimientos ascendentes y descendentes.
- La expresividad, que se consigue a través de la transmisión de los sentimientos que cada uno tiene mediante la voz y que se potencian en la colectividad.

En tal sentido, este método hace hincapié en el desarrollo del coro. La voz es el primer instrumento, y el énfasis está en la capacidad de cantar notas musicales entonadas. Se aprenden los sonidos de la escala de Do Mayor, usando una serie de símbolos hechos con las manos, conocidos como *fononimia Kodaly* que se acompañan de una notación gráfica correspondiente (Frega, 1994).

Las clases en *Casa de Niños* comenzaron a realizarse desde el quinto año de trabajo. Se hacían en un bloque de 45 minutos, dos veces por semana; ya que, como propone Kodály, es un tiempo de trabajo apropiado, de acuerdo al periodo de concentración de los-as niños-as de pre-básica. La rutina de trabajo comenzaba juntándonos en la *Línea*, todos los salones Montessori contaban con un espacio alfombrado sobre el que se dibujaba una elipse que simboliza la órbita de la tierra, este espacio simbólico, también es un instrumento didáctico

utilizado en ciertas rutinas de aprendizaje en el método Montessori. Además, las clases comenzaban y terminaban con una conversación, donde todos-as, incluyendo al-la guía, se debían sentar alrededor de esta elipse (Montessori, 1986).

En esta línea, se realizaba un repaso de las lecciones anteriores, seguido de la rutina que consistía en cantar un repertorio infantil que se seleccionó, tomando en cuenta la similitud de sus líneas melódicas y secuencias rítmicas, se partía por melodías con dos notas musicales, SOL y MI, luego agregando RE, DO, LA, para incluir melodías basadas en la escala pentáfona, hasta llegar a las canciones infantiles que incorporaban las siete notas de la escala de Do Mayor. En paralelo, se practicó solfeo melódico (cantar melodías nombrando las notas musicales que se van ejecutando) utilizando la fononimia y se ejercitaba la memoria musical indicándoles el símbolo con la mano y pidiéndoles que cantaran de forma entonada la nota solicitada. Además, se realizaban una serie de juegos rítmicos, ejecutados mediante aplausos o percusiones ejecutadas con diferentes partes del cuerpo, dinámicas en movimiento y quietud.

Al finalizar el semestre, los-as niños-as, pudieron entonar melodías completas, simplemente mostrándoles el símbolo con la mano; y eran capaces de ejecutarlos en un rango de afinación precisa según la nota solicitada. Así mismo, el desarrollo del sentido rítmico arrojaba como resultados, que los educandos podían interpretar secuencias rítmicas con precisión métrica.

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LAS CLASES DE MÚSICA

La didáctica es la disciplina de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto

es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje (Alves de Matto, 2011, p.1).

Las bases generales de la didáctica deben ser capaces de responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué debería enseñar? (objetivos y contenidos)
- ¿Cómo debería hacerlo? (actividades, recursos, organización del tiempo)
- ¿Cuándo debería enseñarlo? (secuenciación de los contenidos y actividades)
- ¿Cómo valorar los aprendizajes? (procedimientos, instrumentos y criterios de evaluación)

La secuencia didáctica utilizada en la asignatura de Artes Musicales en contexto Montessori, surgió de la inquietud constante por intentar dar respuesta a estos cuestionamientos. Se resumen de la siguiente manera:

Casa de Niños:

- Desarrollo temprano del solfeo melódico y su reconocimiento auditivo a través de la fononimia Kodály.
- Desarrollo temprano del sentido rítmico a través de juegos, dinámicas, contar tiempos y silencios.
- Reconocimiento auditivo y entonación de notas musicales de la Escala de Do Mayor.

Taller I:

- Lectografía musical con la fononimia Kodály en colores para identificar las alturas de sonido (notas musicales) y figuras rítmicas para contar las duraciones de cada sonido.
- Incorporación de instrumentos melódicos: Xilófonos, melódicas, flautas o teclado.

Taller II:

- Incorporación de instrumentos de percusión y guitarra.
- Lectografía musical en *bigrama*, vale decir, presentando sólo la primera y segunda línea del pentagrama, manteniendo el color asignado a la nota musical aprendida en fononimia Kodaly, pero ahora ubicando la figura rítmica sobre la línea o espacio, en la altura correspondiente a la nota musical. (primera línea en color rojo, nota MI, segunda línea azul, nota Sol, etc.)
- Trigramas y tetragramas, manteniendo la asociación de colores según la nota musical.

Taller III en adelante:

- Lectografía musical en pentagrama (las cinco líneas del sistema musical tradicional) utilizando notas de la escala

de Do mayor, constituyen las primeras lecturas en partitura convencional.

- Melodías simples al unísono.
- Melodías y secuencias rítmicas, incorporación de nuevas figuras rítmicas, cifras de compás y líneas melódicas de mayor complejidad.
- Melodías armonizadas a dos y tres voces.
- Arreglos basados en el repertorio de la Gran Orquesta Montessori según el nivel.

REFLEXIONES FINALES

Para concluir este relato, quisiera nuevamente hacer hincapié en la importancia de la formación continua y su impacto en el desempeño habitual del profesorado. Este es un desafío muy relevante en el contexto austral, más aún, tratándose de profesores de la especialidad de artes cuya peculiaridad es hacer clases en todos los niveles que imparte su escuela. Esto es muy propio en nuestro quehacer como docentes del sistema escolar, y que requiere recursos didácticos disciplinares y conocimiento de las etapas de desarrollo del educando de los diferentes niveles para poder establecer las estrategias de enseñanza.

Otro desafío desde las Artes Musicales en el aula, independiente del contexto escolar, es la escasa carga horaria que se dispone para realizar las actividades de enseñanza-aprendizaje. Frente a este escenario curricular, los-as docentes debemos tomar decisiones acerca del enfoque que daremos a la asignatura, incluso yendo por carriles paralelos en relación con las bases curriculares propuestas para la asignatura, escogiendo si los

contenidos y actividades seleccionadas para las clases obedecerán al desarrollo de habilidades interpretativas y experiencias formativas especializadas dentro de la disciplina, o como una asignatura que se enfocará en la apreciación musical, estética y cultura general del estudiantado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES DE MATTOS, L. (2011). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires: Kapelusz.
- AUSUBEL, D. (1983). *La teoría del aprendizaje significativo*. México: Trillas.
- DATTARI, C. (2017). *El método Montessori, Teoría de la Educación*. Santiago: Universidad Gabriela Mistral.
- FIDALGO, A., SAIN-ECHALUCE, M. Y GARCÍA, F. (2017). *Aprendizaje basado en retos en una asignatura académica universitaria*. *Revista Iberoamericana de informática educativa*, nº 25, 1-8.
- FREGA, A. (1994). *Metodología Comparada de la Educación Musical (Tesis doctoral)*. Universidad Nacional del Rosario, Rosario.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos, infantil, primaria y secundaria*. España: Secretaria General Técnica.
- MONTESSORI, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. México. D.F: Editorial Diana.
- ORTEGA, S. (2011). *Formación Continua*. Recuperado en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

HERENCIA Y ORIGEN

Gerela Ramírez Ramírez
Estudiante de Pedagogía en Educación
Artística, mención Artes Visuales de la
Universidad Católica Silva Henríquez

El espacio en el que se desarrollan los grupos humanos en su interrelación con el medio ambiente constituye diversas formas de expresión y asimilación de sus respectivos entornos, entre ellos el entorno rural.

Crecer en *Wallmapu* no fue del todo una experiencia fácil, la pre-cordillera de la Araucanía nos sitúa en inviernos largos de días lluviosos y amaneceres nevados, con el frío que cala bien hondo en el cuerpo, para nadie que conozca este contexto le será extraño oír que caminábamos cada mañana de 4 a 5 km para llegar al colegio. Pero antes de hablar del espacio educativo quisiera referirme a la infancia en este mismo contexto rural, donde fui generando mis primeros vínculos de interacciones o interrelaciones con cada espacio y su idiosincrasia propia, una forma particular de vida que es una más entre las muchas posibles; la necesidad de entender “descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”

(Freire, 2012, p.9). Este destino, construido por *taiñ kuyfikeche*¹⁹, la relación con el entorno que ellas y ellos, originarias-os han heredado en nosotras-os, el nuevo *choyün*²⁰. Nuestra cosmovisión, nuestras costumbres y creencias en el mismo quehacer y accionar, las cuales tienen una directa relación con el entorno geográfico natural que nuestros pueblos originarios han ido descubriendo, moldeando y heredando a nosotras-os las nuevas generaciones, así mismo se convierte en la entrega de su propia herencia, más bien yo diría esencia. Vínculos de pertenencia con los lugares que nos permiten comprender las relaciones sociedad- naturaleza desde el punto de vista rural y cuya pincelada queda justificada tanto en el quehacer cotidiano como el lenguaje recreacional, artístico y cultural el cual queda testificado en la interacción del sujeto con la materialidad y el desarrollo de sus habilidades/sensibilidades a través de la didáctica cotidiana.

Las experiencias que se generan mediante la relación sujeto, entorno, materia por medio de la interacción didáctica podrían tener una gran influencia en el devenir cognoscitivo de nuestros y nuestras estudiantes incluso más allá de un contexto rural; si entonces los planes educativos actuales considerasen su importancia.

El desarrollo infantil y adolescente en los contextos educativos rurales, la geografía humana; el devenir de la educación artística en territorio austral, la relación que surge entre estudiante heredero, el medio ambiente, la materialidad y la escuela, las dificultades de la educación artística dentro los

19 Nuestras-os ancestras-os.

20 Brote.

programas de educación son algunas de las temáticas a discutir en el presente ensayo.

En primer lugar, me referiré al desarrollo cognitivo, la representación, lo sensorial y experiencial vinculado al paisaje en contexto austral. En segundo lugar, misionaré el material que brinda el entorno además de la interacción con éste, para concluir con las necesidades de la educación artística que surgen dentro de los contextos rurales desde el modelo de educación actual.

EL SISTEMA SENSORIAL: INFANCIA NÓMADE

La vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato permiten a los organismos captar una amplia gama de señales provenientes del medio ambiente, expandiendo nuestra capacidad creadora, de aquí la importancia del entorno que habita cada persona y cómo este influye en su desarrollo desde la primera infancia aportando en su percepción de la realidad, las primeras experiencias espaciales, nociones de distancia y proximidad en el medio cercano. Cada persona puede orientar su propio aprendizaje y puede desarrollar la facultad de aprender y desaprender a partir de sus conocimientos, de sus experiencias previas justamente generadas en la interacción con el medio que le rodea, permitiendo avanzar desde una visión analítica hacia una comprensión integrada del entorno natural, conociendo y valorando el espacio geográfico y demográfico, apropiación del territorio.

Tañi ñuke²¹ recuerda con claridad que desde siempre hemos estado unidas en el quehacer cotidiano del campo, yo recuerdo con muchos detalles cuando la observaba a ella limpiar el trigo para luego encender el *kutral*²² en la cocina a fogón, ahí ella limpiaba su callana²³ y la colgaba para que se secara sobre *taiñ kutral*²⁴, una vez seca esparcía el trigo limpio dentro del rectángulo de metal, se sentaba sobre un tronco y comenzaba a tostar.

Este proceso era largo y mientras ella se daba a la tarea de mover constantemente la lata tostadora, yo me encargaba de ponerle leña al fuego, los minutos transcurrían en silencio, solo con el sonido del trigo moviéndose a dos o tres tiempos y el chispear de las llamas que calcinaban la madera; yo le observaba con atención, mientras ella de vez en cuando estiraba su mano para coger un grano de trigo y probar qué tan tostado estaba; a medida que el trigo tomaba color el espacio comenzaba a inundarse de un aroma inconfundible, ¡Ah! El trigo tostado es la antesala para del producto final nuestro ansiado *murke*²⁵. Una vez terminado el tostado, esperábamos a que el trigo se enfriase un poco para luego ponerlo dentro de una bolsa de tela, esa donde venía la harina para hacer el pan. Mi Tañi ñuke, siempre ha reutilizado esas bolsas, muy útiles y ecológicas por lo demás. Una vez con el trigo guardado, lo poníamos en una mochila y nos íbamos tres kilómetros cerro abajo, donde don Anselmo - el único vecino que tenía molino para terminar el quehacer. El camino era serpenteante y fluido,

21 Mi madre.

22 Fuego.

23 Según la Rae: 3. f. Chile y Perú. Vasija de barro para tostar granos.

24 Nuestro fuego

25 Harina tostada.

puesto que descendíamos, rodeado de variada flora y fauna siempre verde. Los árboles enormes se mecían al ritmo del *kurruf*²⁶. Me entretenía observando el vuelo de las aves, oyéndolas cantar en medio de las ramas mientras caminábamos. En las casas del sur nunca falta la harina tostada, porque es un alimento que se puede comer frío, caliente, dulce o salado. En consecuencia, el trabajo de tostar y moler el trigo es algo que se lleva a cabo durante todo el año; entonces, el trayecto recorrido desde nuestra *ruka*²⁷ hasta la de don Chemo iba cambiando de aroma, de color y de temperatura conforme la estación. Esto le hacía aún más atractivo, siempre había algo diferente en ese transitar.

La labor del trigo tostado y de la molienda del mismo, era trabajo de todo un día. Regresábamos a casa con el crepúsculo, yo siempre muy satisfecha de acompañar y cumplir con la tarea, pero al mismo tiempo llena de experiencias. Los días en el campo son realmente maravillosos, muy sacrificados, indudablemente; no obstante, llenos de aprendizajes que poco a poco irían propiciando confianza y desarrollando nuestras propias capacidades, tanto de observar, reconocer elementos del entorno, analizar, distinguir, comprender, relacionar y apreciar.

Así como la molienda del *Murke* era una labor que se realizaba durante cualquier época (cuando fuese necesario) existían otro sin fin de actividades para las cuales si se debía considerar por ejemplo la fecha. El *ngankonguin*²⁸ es una de ellas. Lo primero que se hace es elegir el campo donde se sembrará, en lo posible un lugar no muy húmedo. Segundo, se consensua una

26 Viento.

27 Casa.

28 La siembra de papas.

fecha estimativa. Tercero, y muy importante, se realiza una limpieza del espacio donde en el *llellipun*²⁹ se pide permiso a nuestra *ñuke mapu* para sembrar allí. Ahora se puede comenzar a trabajar la tierra; aquel ritual lo hacíamos con *tañi chaw*³⁰, quien me encomendaba la tarea de tirar los bueyes. Al principio me daba temor ver aquellos enormes animales parados en frente mío, obedeciendo mi ritmo. Era algo increíblemente temeroso. Poco a poco, fui familiarizándome con las bestias y con la tarea. Primero, pasamos una herramienta que es atada al yugo de los bueyes cuyo nombre es disco. Su objetivo es ir moliendo la tierra. Yo veía que iba cortando lonjas de tierra, el disco cortaba la superficie insistentemente, con el jadear de los bueyes. La tierra tiene que quedar bien molida y blanda. Eso implicaba recorrer el terreno de lado a lado varias veces, en ese trayecto yo oía tres cosas, las instrucciones de *tañi Chaw* que gritaba *wele püle*³¹, *man püle*³², eso en ocasiones, lo demás era el rechinar del yugo y las cadenas que contenían el disco, el zumbido de los bueyes y su respirar cada vez más jadeante.

Una vez terminada la didáctica del disco, venía el turno de rastrear la tierra. Esto consistía en pasar una especie de rastrillo grande, el que también se ata al yugo de los bueyes. Esta herramienta saca todas las champas de pasto que quedan después de pasar el disco. De esta forma, en la chacra solo queda tierra. Al igual que con el disco, la rastra la pasábamos en reiteradas ocasiones. La última etapa en la preparación de la siembra es pasar el arado que es la herramienta que traza los surcos donde se depositarán las semillas de papas -semillas

29 Ceremonia.

30 Mi padre.

31 A la izquierda.

32 A la derecha.

que fueron previamente seleccionadas el año anterior dentro del proceso de cosecha (selección de *fén*³³). Una vez terminado cada surco, depositamos aquí el abono de origen orgánico que con mis padres y hermanas-os recogíamos del corral de las ovejas. Póngale una buena cantidad, decía tañi Chaw³⁴; de ahí, corresponde repartir las semillas en sacos pequeños que nos colgábamos en los hombros y comenzábamos con la siembra tirando una o dos papas cada cuatro pies de distancia. Esa labor siempre la consideré muy placentera, sentir la tierra fresca en mis pies descalzos, poder diferenciar la textura de las papas, la tierra y su forma. Cuando ya estaban todas las melgas (surcos) con papas, quedaba la última parte, taparlas. Tarea que la familia, a pesar de todo el trabajo anterior, realizaba siempre con entusiasmo, porque era la etapa que culminaba con el ritual de la siembra.

Sin embargo, el proceso aquí recién comienza. Una vez que la planta de papa ya ha brotado, se realiza una limpieza de malezas y pastos que van también brotando alrededor de ella. La tarea se llama aporcar. Este proceso es fundamental para lograr una buena producción y sí, con la familia nos dábamos a la tarea de concurrir a la chacra cada una-o con su azadón a *picanear* las papas como le llamaba yo, normalmente esto se realiza 2 veces durante el crecimiento de la planta hasta que ésta ya está madura para su cosecha. La cosecha siempre fue para mí el rito más profundo y entretenido, por fin el fruto de nuestro esfuerzo, nuestro propio alimento, el tener conciencia cómo ese producto ha llegado a nuestra mesa. Dentro de la cosecha, formábamos en la misma chacra unos rectángulos que

33 Semilla.

34 Mi papá.

sirven para ir depositando las papas que también sacábamos manualmente cada cual con su azadón. En estos rectángulos, clasificábamos las papas en 3 grupos. Las semillas o *fén*, que tienen un tamaño mediano, las grandes que son las preferidas para el consumo y las más pequeñas que se les llama la papa chanchera, pues normalmente las personas alimentan a los cerdos con ellas. De esta manera, poníamos las papas en sacos para luego cargar la carreta y almacenar la cosecha. Ahora sí, el ritual está completo y nuestra despensa carga con una buena cantidad de papas para pasar el año.

Es así, como las tantas tareas cotidianas e imprescindibles que se desarrollan en el ámbito rural, desde cortar leña hasta asistir a algún animal en su parto, van desarrollando una sensibilidad del sistema dentro del descubrimiento de la infancia; “lo que les ocurra desde pequeños se convierte en un factor decisivo de su desarrollo posterior” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008, p.33).

Una infancia rica en experiencias y estímulos, tendrá como consecuencia una contribución directa con la memoria, la inteligencia, la imaginación y la creatividad de niñas y niños. La conducta surge y se moldea a través de la experiencia. El paisaje donde se crece, va a jugar un papel muy importante en el desarrollo, justamente, de aquellas habilidades. Estos factores sociales y culturales, adquieren sentido en la supervivencia y ecología; la adaptación al entorno en que se desarrolla su existencia. Aquí, puedo recordar entonces el aroma de la tierra cuando comienza la lluvia, el de las flores en primavera, el sabor de las verduras del huerto, el cantar de un queltehue, el volcán nevado y el lago en calma; postales únicas, relaciones estrechas. Cada una de las experiencias que un-a individuo vive en el paisaje, va tejiendo un enriquecimiento en la función cog-

nitiva, lo que se verá reflejado, justamente, durante los procesos educativos formales/informales/ artísticos/culturales, etc. La mirada desde lo rural se torna entonces en una pedagogía que “procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: <<método de concienciación>>” (Freire, 2012, p.15).

MATERIA-ESPACIO-ACCIÓN: CREACIÓN Y HERENCIA TERRITORIAL

Ya hemos dejado en claro la importancia de la interacción/ relación entre individuo y espacio/ paisaje. Ahora, sin alejarnos del contexto, hablaré desde la materia que dispone el entorno como un medio de desarrollo artístico, la cual llamaré *creación territorial*.

En la cordillera araucana, una tormenta de nieve azota el atardecer. El *kütral* o fuego no ha cesado desde hace semanas. El clima ha sido siempre muy hostil y el invierno casi infinito. *Tañi Chaw* se levanta temprano y deja la tetera puesta para el mate mientras va a ver sus animales, darles comida. En tiempo de pariciones hay que levantarse a medianoche para asistir a las madres en el parto, sobre todo a las primerizas que se ven normalmente con dificultades. En nuestra *ruka*, siempre ha habido ovejas, aunque también vacas, cerdos, gallinas, patos, pavos y gansos; y justamente, es en la época de invierno donde los animales requieren de más cuidados. Las tareas son arduas y también es muy interesante el proceso que cada especie tiene dentro de su desarrollo.

La lana de oveja que se ha recolectado en la esquila (diciembre), ha tenido todo el verano para lavarse, secarse y escarmenarse. Está lista para interactuar con la dinámica del uso. Los palillos o el *witral*³⁵ *tañi chuchu*³⁶ pasaba tardes enteras hilando con el sin cesar circular de su uso; madeja a madeja, para proseguir con el tejido. Generalmente, lo que más se teje son calcetas, chalecos, guantes. En el *witral*, se abre la plataforma para plasmar la cosmovisión y la historia genealógica y territorial mediante la textilería. El *trarilogko*, el *trariwue* o el *macun*, son prendas que representan a cada persona con su historia propia. Aquí se utiliza el uso de símbolos tejidos en el *witral* como el *pillan*³⁷, *anchirallen*³⁸, *kulpuwe ñimin*³⁹, *Lukutuwe*⁴⁰, *Anumka*⁴¹. La prenda obtenida será, entonces, una especie de biografía textil para quien la utilice, entregando identidad por medio del vestuario tradicional.

En cuanto el entorno prístino, nos brinda un espectáculo en el paisaje durante todo el año. Jugar con nieve, por ejemplo, es algo muy común. Moldear tridimensionalmente con ella, sentir su temperatura, textura, color y sabor. Generar dinámicas de juego, en estas ocasiones nevadas, es algo normal, no sin antes atender a las labores domésticas. Picar o entrar la leña es una tarea diaria que nos acerca a la madera. Ir al bosque durante el verano y recolectar aquellos troncos, que tras una agonía no superaba el invierno y caía, por el viento o simplemente el peso de la nieve. La tarea entonces, consiste en cortar las

35 Telar.

36 Abuela Materna.

37 Espíritu bueno.

38 Espíritu malo.

39 Serpiente antigua.

40 Primer humano.

41 Planta medicinal.

enormes *chagkin*⁴² con hachas, sierra o moto sierra, una vez cortada ordenar la madera, cargar la carreta y disponer la *yunta* (bueyes) en dirección a nuestra *ruka*. Son recorridos largos esos del bosque a casa donde el paisaje muestra sus recovecos menos conocidos, aunque igual de atractivos. Actualmente existen otras herramientas para extraer la madera o leña con menor sacrificio. No obstante, el picar o el labrar troncos para las canoas de alimento o para canalizar el agua son mecánicas ancestrales y actuales que devienen, incluso, desde antes de la invasión, y cuyo desarrollo implica el uso y manejo de herramientas para moldear aquella materia orgánica.

Nuestras *chemamuil*⁴³ vienen de esta materia ancestral, presente en nuestro bosque y en nuestra cosmovisión. El *Rewe*, al igual que el *kultrun*, todxs provenientes de la madera. De nuestra ñuke *mapu*⁴⁴, la misma que alimenta el fuego o *kutral*. Es alrededor de éste, donde *chachay ka papay*⁴⁵ traspasan los conocimientos ancestrales de nuestra cultura en el *Nutramkan*⁴⁶. El lenguaje se amalgama al entorno, nos entendemos como individuos “el mundo se vuelve proyecto humano: el hombre se hace libre” (Freire, 2012, p.17). A través de las didácticas de educación informal, surge tempranamente un lenguaje implícito, la apropiación del espacio, de la materialidad. Esto será la génesis de la creación territorial.

Al educar, se modifica no solo el grado y la calidad de información que ya se tiene, más también se altera la vida sentimental, se modifican las actitudes del educando; los padres

42 Ramas.

43 Hombres de madera.

44 Madre tierra.

45 Ancianos y ancianas.

46 Narración histórica.

son los primeros y más decisivos formadores de la afectividad, de las actitudes (Fullat, 1991, p.86).

La experiencia que obtenemos, quienes tuvimos o tenemos la posibilidad de desarrollar una infancia y adolescencia rural, se convertirá en herramientas sólidas que construyen empoderamiento territorial, dando valor a lo propio enriqueciendo a la comunidad y a cada una de nuestras culturas madres por medio de la interacción que se genera en el ejercicio psicopedagógico informal.

Los procesos psicológicos se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las

prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y

herramientas, y a través de educación en todas sus formas. (Aizencang, 2005, p.141)

*Taiñ kuifikeche*⁴⁷ nos han heredado conocimientos ancestrales que sólo han sido posibles gracias a la convivencia generada en los espacios pertinentes de desarrollo rural, y que de no ser así serían hoy conocimientos extintos. En este contexto, se me hace imposible no mencionar que esto sólo ha sido posible gracias a la incansable lucha territorial y cultural que ha defendido nuestro pueblo mapuche, y quienes a riesgo de la vida han entregado sus días al rescate de nuestra lengua, cosmovisión, costumbres y cultura en general. Y es justamente esta herencia medicinal, astronómica, agrícola, ganadera, textil, física y espiritual, la que ha generado en mí aquella sensibilidad creativa, que es compartida, generosamente sociabilizada, traspasada de generación en generación y de la cual me siento orgullosa de pertenecer. Si bien ya no somos originarios aún

47 Nuestros antepasados.

seguimos siendo herederas-os de aquel origen. Educar es así, un medio para generar una creación artística sensibilizadora, territorial y compartida, es decir, que se funde con el entorno y a través de él.

MODELOS ACTUAL DE EDUCACIÓN: NECESIDADES DE LA ESCUELA RURAL EN CONTEXTOS ARTÍSTICOS

El desarrollo educacional dentro de una infancia rural, requiere de sensibilidad y concientización a la apertura que nos brinda el mismo paisaje. En este sentido, aquellos procesos no pueden ser estudiados de manera aislada, más bien, deben apuntar a una pedagogía que “defiende la idea de que la mente no es pasiva al adaptarse a las circunstancias, sino que es activa, espontánea y selectiva” (Arancibia, Herrera y Strasser, 2008, p.16).

Las mayores necesidades territoriales, en todos los ámbitos incluido el sistema educacional formal, son el respeto a la diversidad, la accesibilidad al desarrollo, la apropiación de los motivos de las mismas prácticas sociales, el respeto a las diferencias y la “interacción natural con el cuerpo y la mente, donde los procesos mentales son funcionales en la medida que ayuda a los individuos en sus intentos por adaptarse a su mundo” (Pajares en Arancibia, Herrera, Strasser, 2008, p.16). No condicionando, sino reconociendo, situándole, recuperando las actividades cotidianas de cada espacio y los saberes que allí se han construido. Aceptando sus diferencias y adaptándose a su cultura.

La construcción de los sistemas de enseñanza, en cuanto al área artística rural, han venido demostrando que por más

recursos materiales y/o humanos que se designen, estos no son suficientes. Dichas instancias requieren de innovación en la construcción de los programas artístico-educativos, adecuándose estos a las diversas realidades de las escuelas, tanto rurales como urbanas y del estudiantado. A partir de lo anterior, el-la estudiante construye significaciones en su proceso de aprendizaje. Se debe poner especial atención en la relación que existe entre las teorías académicas y las teorías personales en el contexto particular. Esta hipótesis, apunta a ponerse dentro de las cabezas del estudiantado e intentar entender todo lo posible sobre su contexto. Reconozco que son formas complejas de comprender, así como también reconozco las falencias que tienen en este aspecto los propios educadores y educadoras por parte del sistema, quienes muchas veces no son capacitadas-os ni sensibilizadas-os para aquella enseñanza. En este sentido, un educador o educadora consciente del contexto, procurará tener en cuenta todas estas realidades una vez tenga que abordar los planes curriculares a la hora de definir, planificar y evaluar estrategias de enseñanza, entre las diversas construcciones de realidad de sus educandos; analizar y dar sentido al conocimiento artístico a partir de su arqueología, de aquella acción cultural parental heredada por cada individuo. “El individuo no entra directamente en contacto con la cultura sino con las prácticas culturales que realiza cooperando con su grupo de pertenencia” (Zimmerman, 2004, p.93).

Cabe mencionar entonces, que si no existe práctica cultural entre las-os individuos no habrá contacto con la cultura propiamente tal, negando de esta forma la posibilidad de reconocer el territorio como un espacio fundamental de desarrollo y creación, tanto individual como colectiva.

La importancia de la educación artística vinculada al territorio, dentro del modelo de educación, no es un tema claramente contenido en las reformas actuales de la educación. En los últimos 20 años en Chile podemos reconocer 20 reformas a la educación, que poco y nada han permanecido. Sin ir más allá, el plan nacional de Artes en Educación (2015-2018) plantea, entre otras medidas, la creación de un programa nacional de desarrollo artístico, clasificándolo como un nuevo impulso al desarrollo del arte y la cultura en el marco de la jornada escolar completa. Además, plantea fomentar y fortalecer diversas experiencias de aprendizaje en el área artística. Sin embargo, el pasado viernes 24 de mayo de 2019, se dio a conocer la reforma del MINEDUC para el 2020 la cual propone cambios abismantes. En este ámbito Artes Visuales, así como Historia y Educación física serán ramos optativos en los planes de estudios para 3° y 4° medio (Ley general de educación N°21.040- Reforma curricular 2020 MINEDUC).

Comprendiendo la importancia que tienen los procesos creativos en el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, se puede entender la relevancia de los procesos de transmisión de valores, fortalecimiento del respeto, la diversidad en las formas de expresión, la estimulación del trabajo en equipo, la creatividad para abordar y solucionar problemas, entre otras. Las instancias que da el espacio artístico o de creación artística permitirá a las y los estudiantes, explorar diferentes respuestas que puedan tener estos mismos conforme a los desafíos de nuestra sociedad; pues “Este amplia e ilumina la experiencia; estimula y enriquece la imaginación; crea responsabilidad respecto a la precisión y la vivacidad de expresión del pensamiento” (Dewey, 1946, p.17).

El estudiantado debe tener un libre y buen acceso al arte en todo contexto, así como a su propia cultura. Dar valor a la educación artística y a su desarrollo a lo largo de todo el territorio, poniendo gran énfasis en las diferencias que existen dentro de este mismo, es tarea y responsabilidad del estado.

No quisiera terminar de manera desesperanzadora, más bien, quisiera instar a todas y todos los-as docentes de educación artística, al compromiso social que como formadoras-es tienen con una sociedad cada día más precarizada y con menos sentido de pertenencia territorial e identidad. Concientizarnos dentro de las aulas que día a día reciben a grupos humanos de mayor diversidad cultural. No olvidemos jamás la riqueza que cada niño y niña ha heredado de su entorno; pues como bien precisó Pedro Lemebel, hay tantos niños y niñas que van a nacer con una alita rota y nosotras-os docentes de Chile queremos que cada uno de ellos y ellas vuele. Que esta revolución les entregue un pedazo de cielo para que todas-os puedan volar.

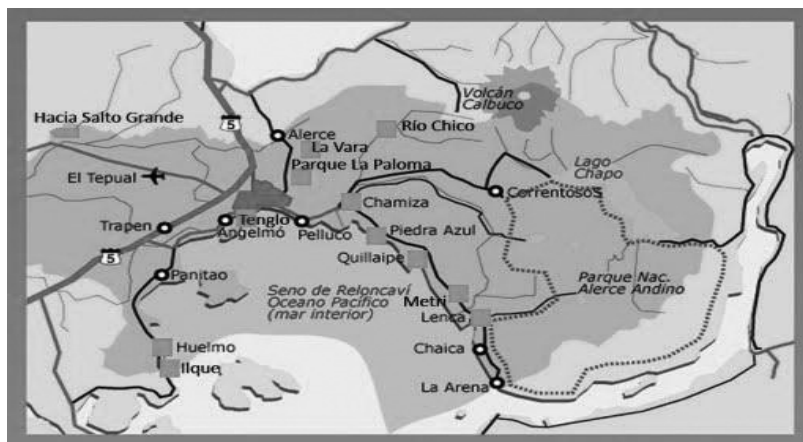
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIZENCANG, N. (2005) *Aprendizajes Escolares*, Buenos Aires: Manantial.
- ARANCIBIA, V., HERRERA, P. Y STRASSER, K. (2008) *Manual de psicología educacional*. Santiago: Ediciones UC.
- DEWEY, J. (1946) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLAT, O. (1992). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Síntesis.
- MINEDUC. (2017). *Ley general de educación N°21.040- Reforma curricular 2020*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- ZIMMERMAN, M. (2004). *La perspectiva constructivista en la formación docente*. Buenos Aires: Manantial.

El río que recorre el valle: experiencias de resistencia a través del arte en el contexto del Valle del Río Chico, región de Los Lagos, Chile

Mg. Myriam Núñez Pertucé
Académica de la Universidad de Los Lagos

El Río que recorre el valle da a todos un sentido, algunos de supervivencia, algunos de trascendencia, algunos de contemplación. El río es la casa de peces, el sustento de aves y árboles. El Río Chico recorre una gran diversidad ecosistémica, y también a una comunidad grande que no acepta la destrucción de su entorno, de su sentido, de su historia. El Valle de Río Chico, localidad situada sólo a 17 Km de Puerto Montt. Pese a su cercanía, ha sido invisible para los habitantes de la ciudad, para las autoridades locales, regionales y nacionales, como tantas otras en nuestro país. Se ubica entre Chamiza y Correntoso, allí en una entrada que no tenía nombre, estaba escondida como un gran tesoro, a la espera de ser encontrado.



Localización de la localidad de Río Chico

Fuente: El Blog del Verano Puertomontino⁴⁸

Sus habitantes, los de siempre, gente modesta, campesina, mapuche; los nuevos, gente que escapó de la vida agitada de la ciudad para vivir en un entorno rodeado de naturaleza. Este lugar se ha construido desde el encuentro de los de antes y los de ahora, juntos han ido tejiendo un espacio de respeto hacia el entorno, hacia la naturaleza, juntos han hecho un pacto de preservación y ahora juntos están dando una dura lucha para proteger el lugar donde caben todos. Los de antes y los de ahora dicen NO a la instalación de una Central Hidroeléctrica de paso, NO a la destrucción del río, NO a la destrucción del hábitat de todos.

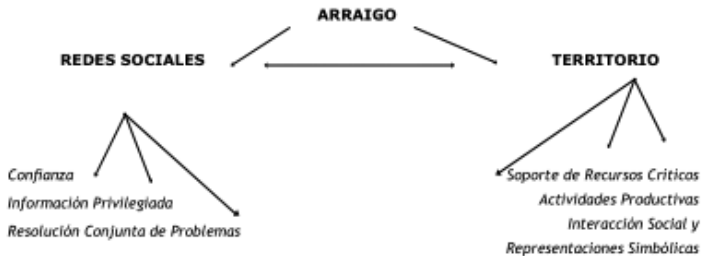
Desde hace algún tiempo el gobierno y un grupo de empresarios han impulsado de manera sostenida la explotación

48 s.a. (s.f.) La ruta de las tradiciones. El Blog del verano puertomontino. Recuperado de Recuperado en <https://elblogdelveranopm.wordpress.com/la-ruta-de-las-tradiciones/>

del potencial hídrico de zonas con clima templado lluvioso de nuestro país, entre ellos las regiones de Los Ríos y Los Lagos. Todos estos sectores se ven conflictuados entre el desarrollo de una economía que le es propia, como la ganadería, agricultura, etc. y una economía globalizada, que implica la introducción de especies vegetales foráneas, procesos de salmonicultura, entre otras, que compite con intereses locales de formas y tradiciones de vida con relación al territorio. Para Romero y Toledo (2007), esta relación se denomina socio territorio definido como:

El espacio de las interacciones vitales, donde se soportan los recursos críticos (agua, suelos, aire, flora y fauna), y desde donde se articula el sistema económico de una sociedad, plasmándose en él sus representaciones culturales-simbólicas. (p.68)

Para estos autores el socio territorio se presenta como una interacción continua entre las redes sociales y el territorio, tal como indica el esquema siguiente:



Modelo de arraigo territorial

Fuente: Romero y Toledo, 2007

Señalan, además, que al intervenir en ciertos sectores las economías globales, desestructuran las redes sociales que

son arraigadas en los territorios. Por otra parte, como explica Javier Maldonado, docente de la Facultad de Ciencias de la Universidad Javeriana, la construcción de estas obras que van asociadas a la construcción de represas que:

Alteran el hábitat de los peces de agua dulce que habitan los afluentes dado que las presas obstruyen su movimiento natural; además dificultan el flujo de nutrientes provenientes de los sedimentos a los ríos y planicies de inundación, represados por los muros de contención, y destruyen los acuíferos encargados de equilibrar el ecosistema, nutrir de agua los hábitats húmedos, como lagos y suelos, y abastecer a las comunidades. (Maldonado citado en Vargas, 2018)⁴⁹

LOS RECURSOS HÍDRICOS Y LA CRISIS ENERGÉTICA

La crisis energética a la que se ve enfrentado el mundo global, con la explotación excesiva de recursos que no son renovables y que se han convertido en objetos expuestos y comercializados de acuerdo a las leyes del mercado, junto a la sobre explotación de los recursos naturales del planeta, han provocado el deterioro continuo de la biodiversidad con las consecuencias del calentamiento global que de manera sostenida se ha hecho parte de la vida contemporánea. Desde el punto de vista de Díaz y Marsá (2004) esta crisis tiene que ver con las decisiones que se han tomado por años, por lo tanto, se puede decir que es una crisis política, y no, como se ha mencionado tantas veces, a cuestiones de avances tecnológicos. Mencionan además que:

49 Maldonado citado en Vargas, M. (2018). Hidroeléctricas, ¿Energía amigable con el medio ambiente? Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/hidroelectricas-energia-amigable-con-el-medio-ambiente/>

Para afrontar la crisis ecológica global debemos transformar notablemente los presupuestos políticos que han marcado todo el siglo anterior. Porque tanto los defensores de las distintas variantes del capitalismo como del socialismo afrontaron sus proyectos políticos desde un punto de partida que hoy se ha demostrado utópico: la posibilidad de un crecimiento económico ilimitado en un mundo finito. (Díaz y Marsá, 2004, p.139)

Como señalan Muchnik, Luraschi y Maldini (1997) en nuestro país la energía se obtiene casi en su totalidad de fuentes externas, es decir, se deben importar el gas y el petróleo. Este hecho, sumado a la sequía provocada por la crisis ambiental global, llevó al estado chileno a impulsar, como una de las medidas para contrarrestar el déficit energético, la construcción de centrales hidroeléctricas (Romero y Toledo, 2007). Esta situación fue avalada por la Constitución de Chile de 1980 que establece que, el derecho de propiedad sobre el agua se creó para:

Asegurar el crecimiento económico mediante una asignación eficaz de los recursos. De este modo, señalan en el mismo texto citando a Figueroa (1995) que, si no hay agua para todos los que la están pidiendo, se escoge al que pague más por ella en un remate entre los interesados, y la reasignación se produce mediante la libre transferencia de derechos. (Romero y Toledo, 2007, p.71)

Con esta idea el agua quedó a merced de capitales privados que bajo el amparo de la Carta Fundamental tenían el derecho de apropiarse de ella para luego venderla o usufructuar para producir energía llamada limpia. No es inútil agregar que muchas veces estos proyectos no cuentan con estudios ambientales y sociales que pudieran medir el impacto que ellas

causarían en la forma de vida de las comunidades en relación a sus creencias y en relación a su territorio.

PROYECTO HIDROELÉCTRICO DE RÍO CHICO

El objetivo general del proyecto, como se expresa en la ficha presentada para evaluación consiste en la generación de energía eléctrica limpia, mediante el uso de una fracción del cauce del Río Chico, según los derechos de aguas otorgados por la Autoridad (Res. DGA N°164/2016). Según se describe para generar la energía se deberá implementar una bocatoma, una tubería en presión que se encontrará soterrada, una sala de máquinas donde se encontrará la turbina y un punto de restitución de las aguas utilizadas. Además, para recorrer el proyecto en su totalidad, se considera la implementación de un camino interno⁵⁰.

De acuerdo a lo expresado por los dirigentes de la Junta de Vecinos del Valle, en su desvío de siete kilómetros, el río va a disminuir su cauce a prácticamente nada. Además, el agua va a pasar por un proceso industrial, lo que hará perder sus propiedades y subir su temperatura al pasar por turbinas⁵¹. Por otra parte, el Consejo Regional (Core), rechazó el informe del Gobierno Regional, que daba cuenta que la Central hidroeléctrica, no revestía ningún perjuicio para la comunidad ni el entorno,

50 Crf. Ficha del Proyecto: Minicentral Hidroeléctrica Río Chico. Recuperada de https://seia.sea.gob.cl/expediente/ficha/fichaPrincipal.php?modo=ficha&id_expediente=2141334509

51 Crf. Schnaidt, E. (2019). Vecinos reiteran rechazo a proyecto hidroeléctrico en el sector Río Chico. Soypuertomontt. Recuperado de <https://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2019/10/18/620812/Vecinos-reiteran-rechazo-a-proyecto-hidroelectrico-en-el-sector-Rio-Chico.aspx>

por considerar que el proyecto contraviene la política regional de turismo y la estrategia de desarrollo⁵². Además, considero que son absolutamente válidos los temores y aprensiones de la comunidad de Río Chico, que plantea deterioros ambientales serios y la baja en la calidad del agua del río.

Como algo fundamental se exige que, dadas las características del proyecto, que además pretende la construcción de caminos que dañarían el suelo y destruirían el bosque nativo en una franja significativa por donde pasarían los cables, se presente un Estudio de Impacto Ambiental⁵³. Demás está decir, que todo el ecosistema está construido por redes absolutamente dependientes unas de otras, por lo que estas intervenciones no dañan un punto específico, sino todo el entorno y por ende a sus habitantes. Tampoco está demás decir que son aproximadamente 180 familias que dependen directamente del río. El resguardar y garantizar el derecho de cualquier comunidad a vivir en la convicción de respeto frente a la diversidad de su entorno, y quiera preservarla porque cree que es posible convivir en armonía con todos los seres vivos, debería ser parte de una acción del Estado. Sin embargo, una vez más vemos que este derecho es amenazado y vulnerado por un sistema que beneficia a la economía globalizada.

52 Crf. s.a. (8 de Agosto de 2019). Core Los Lagos rechazó informe del proyecto minicentral hidroeléctrica Río Chico. Electricidad, La Revista energética de Chile. Recuperado de <http://www.revistaei.cl/2019/08/08/core-los-lagos-rechazo-informe-del-proyecto-minicentral-hidroelectrica-rio-chico/>

53 Crf. Galindo, M. (8 de agosto de 2019). Cores rechazan el informe del proyecto minicentral hidroeléctrica de Río Chico. El ojo, Bitácora del consejero regional Los Lagos Francisco Reyes. Diario el Llanquihue. Recuperado de <http://www.elojo.cl/2019/08/20/cores-de-comision-de-medio-ambiente-escuchan-a-comunidad-que-rechaza-proyecto-de-central-en-rio-chico/>

ACCIONES DE LA COMUNIDAD EN TORNO A LA HIDROELÉCTRICA

Las/os habitantes del Valle han marchado en varias oportunidades por las calles de Puerto Montt manifestando su rechazo al proyecto, gritando NO a la destrucción del río y la rica diversidad de especies que viven a lo largo de su caudal.



Manifestación de los habitantes del Valle

Fuente: Hugo Álvarez

Por otra parte, fueron de vital importancia las audiencias de la Directiva de la Junta de Vecinos con el Intendente y el

Consejo Regional, dejando en evidencia que de realizarse este proyecto se afectaría de manera considerable el río y su entorno.

De forma paralela la comunidad llevó a cabo una serie de acciones concretas, que tuvieron como objetivo visibilizar la localidad de Valle de Río Chico de manera de hacer parte a la mayor cantidad de personas de la causa de preservar el río y su entorno.

CONCIERTO DE LOS VÁSQUEZ

La organización de este evento se realizó en conjunto con la Municipalidad de Puerto Montt, siendo esta última la que gestó esta presentación. Los vecinos de la comunidad se organizaron para conseguir el espacio y la alimentación de los artistas invitados. El día 28 de septiembre se realizó este concierto, con una asistencia de público nunca antes vista, con gente que llegó desde Puerto Montt y de los alrededores de Río Chico. Durante este Mega Evento, que se realizó bajo una lluvia torrencial, se hizo referencia en todo momento a la situación del río y la hidroeléctrica, y se incentivó a la comunidad a seguir protegiendo y luchando por su entorno.







Concierto de Los Vásquez

Fuente: Daniel Espinoza y Guillermo Núñez

EL REENCUENTRO DE LA COMUNIDAD MAPUCHE PICHI LEUFU MAPU MO CON EL RÍO

El río es de fundamental importancia para la comunidad mapuche del sector. El agua, como lo señala Domingo Rain (2007):

[...] no sólo es dadora de vida, sino es vida en sí, tiene esencia o espíritu, el Ngenko, por tanto, es un Newen o energía, forma parte fundamental de su cosmovisión. Siendo así, no puede existir sola, tiene que ser en simbiosis con otros elementos y/o newen, constituyendo el Itrofillmongen o Biodiversidad. (Rain citado en Rumián, 2012, p.1)

Al respecto, Francisco Encina (1952) dice que:

desde el cosmos mapuche se distingue una dimensión vertical (metafísica) y otra horizontal (naturaleza); destacándose el número cuatro como elemento de equilibrio: Cuatro son las divinidades sagradas. Cuatro son los cielos. Cuatro son las esquinas de la tierra. Cuatro son los elementos (agua, tierra, aire y fuego). (Encina citado en Rumián, 2012, p.1)

Durante muchos años la comunidad mapuche del Valle permaneció quieta, casi oculta, no se habían olvidado de agradecer a la tierra, pero sí al río. Sabían que él estaría siempre allí cuidándolos, protegiéndolos, alimentándolos, creando la energía. No fue hasta que ocurrió la amenaza de su destrucción que la comunidad despertó y se dio cuenta de que la espiritualidad, y la cosmovisión que les son inherentes, estaban a punto de ser dañadas irreparablemente, lo que tenía que vivir unido en perfecta comunión iba a ser separado.

Ante esta perspectiva se organizaron buscando primero un lugar ceremonial adecuado para retomar la hermandad con el río, y fue allí donde recomenzaron, entre dos ríos que unen sus caudales (*Raggín Leufú*)⁵⁴, el Río Patos y el Río Chico, que corren juntos hasta unirse al Río Chamiza. En su ceremonia se reúnen junto al *Chemamull* (Hombre de madera), y hacen sus rogativas y agradecimientos junto a esta fuente de vida, de energía y sabiduría. Desde ese momento el Río quedó protegido, como es un lugar ritual de un pueblo originario, la ley lo señala como un espacio sagrado, intocable.

54 Estas palabras fueron escritas tal como aparecen en el letrero colocado en el Altar Mapuche de la Comunidad de Valle de Río Chico.



Espacio ceremonial mapuche.

Fuente: Ana María Salazar

CONCIERTOS DE PRIMAVERA Y VINCULACIÓN DE VALLE DE RÍO CHICO CON LA UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS.



Afiche conciertos de primavera

Fuente: Mayra Vera

Es sabido que la música es una poderosa herramienta de transformación social, sobre todo en estos momentos de cambio de paradigmas provocado por la falta de oportunidades, la crisis política y social y las injusticias generadas por el sistema dominante. Ella es un vehículo que tiene el ser humano para comunicar y expresar desde lo más profundo de su ser ideas,

pensamientos, sentires, saberes, emociones, y por esto ha dado voz a los que el sistema ha enmudecido y ha permitido también la expresión masiva de movimientos sociales en momentos significativos de la historia de las comunidades. En esta idea, siendo la música una inmensa herramienta de sensibilización en valores, la comunidad de Río Chico decidió tomar esta herramienta como una forma de acción por la conservación de su entorno natural.

Para esto la Junta de Vecinos estableció vínculos con la carrera de Pedagogía en enseñanza media, mención Artes Visuales y Música de la Universidad de Los Lagos, referente artístico y cultural de la ciudad y la región. En conjunto se concibió la creación de unas jornadas culturales que se llamaron *Conciertos de Primavera de Valle de Río Chico*. Esta iniciativa consistió en un ciclo de conciertos realizados cada sábado del mes de octubre de 2019, en que participaron distintas agrupaciones artísticas de la ciudad de Puerto Montt y alrededores, como la Orquesta Juvenil de Puerto Montt, Camerata Ulagos, Coro de la Universidad Austral de Puerto Montt, los grupos Temple Austral y Ayekafe, Banda Instrumental Los Tomasitos y Coro de Pedagogía en Artes.

Después de cada concierto toda la comunidad asistente compartió con los y las invitados-as alimentos que habían sido aportados y preparados por ella, produciéndose una instancia de mutuo conocimiento, intercambio de ideas y saberes, momentos llenos de sentido que enriquecieron tanto a los invitados como a los anfitriones.

Todos estos conjuntos, al ser invitados, aceptaron hacerse parte activa de la causa local, comprometiéndose a difundir en sus actividades artísticas la lucha legítima de la comunidad en defensa del Río.





Conciertos de Coro UACH; Orquesta FOJI y Grupo Instrumental Los Tomasitos de Purranque.

Fuente: Guillermo Núñez

CREACIÓN DE AGRUPACIÓN DE ARTESANAS DE VALLE DE RÍO CHICO

Una de las últimas acciones realizadas fue la creación de la Agrupación de Artesanas, un grupo de mujeres pobladoras que se unió para aprender distintas técnicas de artesanía con el fin de crear y proyectar una artesanía que fuera típica del Valle. Es así como de manera colaborativa, recurriendo a los saberes de las mismas mujeres pertenecientes a esta agrupación y también con la colaboración de otras mujeres como Catalina Montenegro, Docente de la carrera de Pedagogía en enseñanza media, mención en Artes de la Universidad de Los Lagos, experta en Textiles, se ha ido dando forma y vida a este

Taller, que en un mediano plazo presentará una muestra de su producción con sello del Valle de Río Chico.





Taller con agrupación de artesanas.

Fuente: María Cárcamo y Catalina Montenegro

PALABRAS FINALES

Esta obra hidráulica, como muchas otras en el país, es un claro ejemplo del destructor impacto socio territorial que pueden causar y han causado proyectos de esta índole, impulsados principalmente por el modelo neoliberal chileno que propone generar recursos a través de instancias que no tienen la intención de preocuparse ni ocuparse de los daños colaterales que sus acciones provocan en las personas y en los territorios que habitan. Son por lo tanto las comunidades las que deben defen-

der y tomar acciones sobre su socio territorio y movilizarse, tal como está haciendo la comunidad de Valle de Río Chico.

A pesar de lo nefasto de este proyecto, surgió algo extraordinario a raíz de él. La oportunidad de los vecinos de reunirse, de hablar, de conocerse, de saludarse, de saber qué espacio dentro del territorio habitan, de conversar sobre cómo quieren que sea ese territorio, y a raíz de esto seguir proponiendo ideas y acciones en comunidad, para hacer de este Río Chico un gran caudal que recorre el Valle de la diversidad, el Valle de todas y todos sus habitantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRIONES, M. (2019). *Hidroeléctrica Río Chico insiste en instalarse en Puerto Montt pese a oposición de vecinos y el CORE*. Biobiochile. cl. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-los-lagos/2019/08/12/hidroelectrica-rio-chico-insiste-en-instalarse-en-puerto-montt-pese-a-oposicion-de-vecinos-y-elcore.shtml>

DÍAZ, G. Y MARSÁ, J. (2004). La crisis ecológica global: razones para el pesimismo. *Cuadernos del Sureste*, 12, 138-173.

FICHA DEL PROYECTO: Minicentral Hidroeléctrica Río Chico. Recuperada de https://seia.sea.gob.cl/expediente/ficha/fichaPrincipal.php?modo=ficha&cid_expediente=2141334509

GALINDO, M. (8 de agosto de 2019). Cores rechazan el informe del proyecto mini central hidroeléctrica de Río Chico. *El ojo, Bitácora del consejero regional Los Lagos Francisco Reyes*. Diario el Llanquihue. Recuperado de <http://www.elojo.cl/2019/08/20/cores-de-comision-de-medio-ambiente-escuchan-a-comunidad-que-rechaza-proyecto-de-central-en-rio-chico/>

MUCHNIK, E., LURASCHI, M. Y MALDINI, F. (1998). Comercialización de los derechos de aguas en Chile. Repositorio Digital Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Serie Desarrollo Productivo*, N° 47. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4697>

ROMERO, H. Y TOLEDO, X. (2007). El Conflicto por la construcción

de Centrales Hidroeléctricas en la Región De Aysén en el sur de Chile: Una construcción analítica de los Discursos de los actores a partir de la Teoría Fundamentada. *Geográfica del Sur*, 1(1), 64-91

- RUMIÁN, P. (2012). *Desde la cosmovisión mapuche: el agua de la mapu está en grave peligro*. Recuperado de <http://www.futawillimapu.org/pub/NgenKo.pdf>
- S.A. (s.f.) *La ruta de las tradiciones*. El Blog del verano puertomontino. Recuperado de <https://elblogdelveranopm.wordpress.com/la-ruta-de-las-tradiciones/>
- SCHNAIDT, E. (2019). *Vecinos reiteran rechazo a proyecto hidroeléctrico en el sector Río Chico*. Soy Puerto Montt. Recuperado de <https://www.soychile.cl/Puerto-Montt/Sociedad/2019/10/18/620812/Vecinos-reiteran-rechazo-a-proyecto-hidroelectrico-en-el-sector-Rio-Chico.aspx>
- VARGAS, M. (2018). *Hidroeléctricas, ¿energía amigable con el medio ambiente?* Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/hidroelectricas-energia-amigable-con-el-medio-ambiente/>

La motivación en la enseñanza de la música: alcances críticos en torno al contexto

Mg. Juan Miguel Mayorga Águila
Académico de la Universidad de Los Lagos

Actualmente en Chile la educación musical se enseña desde un currículo estandarizado, ampliamente difundido. En alguna medida, este currículo musical ha contribuido a promover la práctica de la música de tradición oral, popular y de concierto. Sin embargo, nos podemos hacer las siguientes preguntas: ¿La educación musical chilena está verdaderamente integrada en el sistema educativo? ¿Las clases de educación musical se realizan en condiciones favorables para su realización? ¿Están a cargo de la enseñanza preescolar y de primer ciclo profesores especialistas en la educación musical? ¿La música en la escuela, liceo o colegio propone una mirada pedagógica o solamente forma parte de un taller extra programático? ¿Se considera el contexto social-cultural del estudiantado en las planificaciones diarias o mensuales? ¿Se vincula la enseñanza con el archivo sonoro musical característico del estudiantado? ¿Se sitúa en el contexto geográfico la práctica musical en la escuela, el liceo o la universidad?

De acuerdo a lo anterior, Ana Teresa Sepúlveda (2017) afirma que la presencia de la música en la educación actual de nuestro país goza de fortalezas y dificultades para su permanencia en el futuro. Desde esta arista, podemos plantearnos en la actualidad la posibilidad de crear una Asociación de Profesores de Educación Musical, que funcione en beneficio de los verdaderos actores de la enseñanza de la música que son los docentes a nivel país. Además, que permita velar por el cumplimiento del currículo de la música en el sistema municipal, privado y sirva de red para desarrollar actividades en el campo de la pedagogía musical.

Por otro lado, y para tener un panorama claro de cómo ha evolucionado la educación musical en Chile, debemos remontarnos a la etapa prehispánica, en que la música cumplió un carácter funcional en fiestas y ceremonias religiosas. A su vez, la música en la colonia tuvo un rol más protagónico, producto de la evangelización jesuita y se enriqueció en la esfera práctico/instrumental con la llegada de nuevos instrumentos musicales, gracias al aporte de los músicos de las misiones.

En esta misma línea, para complementar las palabras de Ana T. Sepúlveda, Sergio Villalobos (2006) señala: “en la época colonial, el arte tuvo un sentido más social” (p.196). Asimismo, es gracias a dos insignes artistas que se incluye la asignatura de educación musical en el período republicano, uno de ellos es Salvador Sanfuentes y el otro José Zapiola. Además, es hasta el año 1887 que se decreta la inclusión de la música en la escuela primaria, este gran paso marca un antes y un después en la historia de la educación musical en la enseñanza chilena. Pero en cierto modo, deberán suceder variados ajustes hasta llegar a los actuales planes y programas que norman la obligatoriedad de las clases en nuestras aulas.

En relación a lo anterior, es necesario en la actualidad renovar la manera de motivar al estudiantado por medio de una metodología activa en la enseñanza musical, específicamente la de invitar a las estudiantes y los estudiantes a cultivar musicalmente la geografía de nuestro país. En este contexto, se puede sostener que es imprescindible considerar en nuestra práctica docente toda aquella herencia sonora-musical de Chile, las sonoridades de los diversos rincones de nuestra extensa geografía. Además, se torna imperante vincular lo musical con el lugar donde cada estudiante se manifiesta a través de sus conocimientos de creación e interpretación, por ejemplo, con el uso de instrumentos típicos de una región. Por ejemplo, se puede conectar la didáctica de la música con las diversas danzas típicas de la zona sur de Chile tomando como un factor importante las experiencias previas que las estudiantes y los estudiantes poseen de ellas. Para ilustrar mejor, en un contexto sur austral puede ser beneficioso aprovechar todas aquellas danzas, canciones, bailes y géneros musicales característicos de cada región en la práctica coral e instrumental. Para ilustrar mejor, Margot Loyola destaca entre ellas: El costillar, el pasacalle, la sirilla, la seguidilla, el vals chilote, el chocolate, la zamba refalosa, el chamamé y la ranchera. Se debe agregar que, todas estas danzas representan el patrimonio musical de nuestro país y, por otro lado, reflejan la idiosincrasia de cada sector rural y urbano del sur de Chile.

De manera semejante, María E. González en su libro “Didáctica Musical” (1983) señala que:

la nueva educación cambia el eje de su objetivo; ya no se enfatiza únicamente los conocimientos y actividades del estudiante, sino que ahora el estudiante y sus intereses constituyen el centro alrededor del cual se mueven programas y métodos,

dando además, participación activa al descubrimiento y a la experiencia. (p.7)

Precisamente, se debe motivar a las estudiantes y los estudiantes de una manera espontánea poniendo el énfasis en la estimulación de la audición, el canto y la interpretación de músicas cercanas al estudiantado y que conecten con el archivo sonoro/musical de cada persona. Es decir, se debe situar la enseñanza en el contexto musical donde se lleva a cabo y conectándola con la comunidad de una manera creativa.

Por este motivo se transforma relevante para el-la docente de educación musical conocer integralmente los factores que afectan la motivación del estudiantado, estar compenetrado de la finalidad que debe ocupar su tarea, de la importancia que tiene la enseñanza que imparte a sus estudiantes y de sus objetivos. En este mismo sentido, el constituyente musical tiene una esencial importancia, por cuanto la música es motivo de variados comportamientos representativos y significativos en el estudiantado. El conjunto de interpretaciones y el sentido que el-la adolescente otorga a la música y también a cada uno de sus variados elementos es una cualidad del conocimiento de la persona que aprende que resulta primordial para el desarrollo del trabajo pedagógico, ya sea en el currículo general como en el subsector de Artes Musicales. La nueva educación cambia el eje de su objetivo; ya no se enfatiza únicamente en los conocimientos y actividades del-la estudiante, sino que ahora el educando y sus intereses constituyen el centro alrededor del cual se mueven programas y metodologías, dando, además, participación al descubrimiento, la imaginación y la propia experiencia.

La labor que tiene el profesor en la escuela, liceo y universidad es producir aprendizajes significativos en el estudiantado.

La finalidad que tiene la educación musical en la enseñanza es contribuir al logro de valores éticos y estéticos. Para alcanzar esos aprendizajes significativos el profesor debe modelar un diseño de trabajo y programar las acciones que le permitirán alcanzar ese objetivo. Sin embargo, para llevar a cabo esto necesita conocer a sus estudiantes, entender qué les motiva a aprender, cuáles son sus intereses, cuáles son sus preferencias artístico-musicales, cuál es su contexto socio-cultural e institucional. También es indispensable conocer cuáles son los procesos de desarrollo psico-social e intelectuales propios de este grupo etario al cual estos estudiantes corresponden.

Al referirnos al actual programa de estudios vigente en el subsector Artes Musicales, de segundo año medio rescatamos:

Que las vivencias artísticas de los estudiantes se ubican en áreas profundamente personales, se debe considerar el respeto por la diversidad y la intimidad del estudiantado, junto con poner de manifiesto el valor de los acuerdos y el diálogo respetuoso en torno a los desacuerdos. El aprendizaje del arte musical implica un trabajo constante y de progresión “en espiral” sobre ciertos conceptos fundamentales – como los de estilo, pulso, ritmo, melodía, textura, etc.- como interpretar una obra expresivamente, componer empleando adecuadamente los recursos sonoros de que se dispone. (MINEDUC, 1999, p.87)

Al referirnos de cuáles son los intereses reales del estudiantado en diversos contextos es necesario recordar lo que señala el *programa de estudios de tercer año medio* en cuanto a qué se espera que logren los estudiantes y de acuerdo a orientaciones didácticas, según ello enfatizando y promoviendo aspectos tales como:

- La participación activa de todo el estudiantado para que puedan crear y expresarse autónomamente por medio de la música.
- Desarrollo de talentos y habilidades de acuerdo a las necesidades e intereses personales.

En el ejercicio profesional cotidiano el-la docente y en especial el de Artes Musicales, debe preocuparse si el estudiante necesita ayuda pedagógica, lo que suele ser más difícil es saber o decidir, a partir de las manifestaciones del-la estudiante, qué es lo que necesita concretamente en ese momento. En el desempeño diario se encuentra con que el tema de la música es siempre muy importante para el estudiantado: se les observa escuchando música regularmente con smartphones, reproductores digitales y accesorios, olvidan sus mochilas o cuadernos, pero nunca sus celulares o mp3; lo hacen voluntariamente, por gusto, o por una necesidad quizás, tanto en el liceo, en casa o en otros lugares, lo hacen individualmente o en compañía de otros. Además, comparten sus preferencias, discuten sobre diferentes géneros o estilos, traspasan música a sus celulares con mp3 y comparten su música en diferentes pc. Por esta razón, si pretendemos conocer a la persona educando de la enseñanza básica y media tenemos en su dimensión socio-musical una fuente generosa de información ya que, como dicen nuestros alumnos: “la música es nuestra esencia”.

En un trabajo de investigación sobre la educación musical en el siglo XX realizada por Violeta Hemsy de Gainza, presidente del FLADEM (Foro Latinoamericano de Educación Musical) se puede destacar lo siguiente: “Cada vez que nos reunimos con profesores de música corroboramos que éstos siempre están

deseosos de aprender nuevos recursos para aplicar en el aula, además de recibir materiales, técnicas e ideas que les ayuden a optimizar su trabajo. Esto es por cierto sumamente positivo, pero conviene recordar que la educación musical no es diferente de otros campos del conocimiento y, por lo tanto, sobre todo en la época en que vivimos, cuando se consigue un empleo o se realiza una tarea específica es primordial conocer qué es lo que realmente se hace, para quién se trabaja, por qué se trabaja... Y en caso de no poder renunciar, por motivos de necesidad a determinada actividad a la que no se adhiere enteramente, es necesario saber de qué manera proceder, hacia dónde apuntar, con qué personas y de qué manera asociarse y colaborar, etc.” (Hemsey, 2004, p.74). Como se desprende en la alusión anterior, los repertorios escogidos por los estudiantes, considerando sus gustos, preferencias, explicaciones de los motivos por los cuales les atrae estas músicas, deben ser ámbito principal de la enseñanza musical en nuestro sistema educativo ya que de esta manera tomaremos en consideración sus motivaciones para alcanzar logros importantes en su proceso de enseñanza.

Las inferencias de la investigación de la ciencia cognitiva nos señalan que los procesos educativos ocurren a partir de los conocimientos que el educando ya posee y de sus experiencias previas. En la educación musical esto se aplica exactamente, por lo tanto, a los aprendizajes significativos que un-a docente del subsector de Artes Musicales quiera conseguir en sus estudiantes. Por consiguiente, se debe trabajar con el estudiantado aquellos conocimientos, habilidades, destrezas y criterios estéticos que el estudiante conecte en su relación con la música que forma parte de su cultura. Paralelamente, René Menares en su libro *Guías del Docente* (1987), plantea que los recursos pedagógicos del-la docente al trabajar un determinado reper-

torio instrumental no deben permanecer indiferentes ante la inquietud del-la estudiante, el cual apunta sentirse persona, ser sensible, con sentimientos artísticos y creativos y detectar las condiciones naturales que el estudiantado trae consigo, descubriendo y guiándolo adecuadamente en el quehacer musical.

A su vez, como señala la investigadora María Carmen Morón (2011) sobre la importancia de la motivación en la educación infantil, que esta es necesaria para producir cambios positivos en la enseñanza musical de estudiantes, ya que es el paso previo del aprendizaje y es el motor del mismo. De acuerdo a lo anterior, se puede fundamentar que si el-la docente es capaz de organizar adecuadamente su planificación, realizar actividades coherentes, interactuar de una forma cordial, utilizar los recursos en el aula de manera óptima, dialogar con instrucciones claras y precisas, evaluar con sentido y de forma apropiada el proceso de enseñanza será fluido y constructivo tanto para el estudiantado, como para el cuerpo docente y la institución de estudio. Asimismo, se debe afirmar que la motivación depende de factores internos y externos de cada estudiante, en este sentido es primordial ofrecer al educando una clase dinámica y desafiante ya que, por ejemplo, si se quiere trabajar un repertorio coral o instrumental, este debe ser atractivo en cuánto a su contexto, su historia, su tonalidad, su forma, su dificultad para que de esta manera cada estudiante pueda avanzar en el estudio de la obra, relajarse al mismo tiempo, disfrutar la tarea dada y sentirse gratificado-a por lo logros o mejoras obtenidas en cada clase, la idea es que se le ofrezca al estudiante una clase entretenida y didáctica en la unidad que se esté abarcando.

Por otro lado, Morón (2011) señala que al afianzar la motivación del-la estudiante esta mejora su autoestima ya que

obliga a compararse con el resto de compañeros-as en la clase. Según esto, se puede sostener que la clase de música es ideal para provocar la estimulación de la motivación, por ejemplo, en una clase rítmica Orff en donde el trabajo grupal contribuye fuertemente a desarrollar la personalidad musical y a desarrollar la personalidad frente al público, ya que la actividad de la música obliga constantemente al estudiantado a superar miedos escénicos. Por esto mismo, se puede sostener que mientras más motivados esté el estudiantado en la clase de educación musical, mayor aprobación social tendrán tanto de sus familias, amistades y docentes. Por consiguiente, los desafíos que tiene que promover la educación musical en el sistema chileno son desafiantes y urgentes, (de la misma forma que en parte del mundo y Latinoamérica). Tenemos pues, como señala Ana T. Sepúlveda el desafío de lograr un equilibrio didáctico-musical por parte del profesorado especialista, en el que se consideren aspectos socio-afectivos actualmente olvidados por muchos profesores. En otras palabras, incorporar las experiencias músico/identitarias que el estudiantado lleva al aula, generalmente músicas de tradición oral, además, dar énfasis a la práctica musical vivenciando el significado que de ella se desprende.

Del mismo modo, se puede fortalecer el currículo diseñando un texto de música para cada nivel en el que contemple la práctica de músicas actualizadas con un sentido didáctico y práctico. La creatividad en la confección de este soporte puede afectar positivamente la relación que tienen los alumnos chilenos con la clase de Educación Musical. La tarea de dar un nuevo aire a lo que se ha hecho en décadas en materia de educación musical es enorme, sin embargo, si la buena disposición existe de parte de los equipos docentes en interpretar diversos tipos

de música con nuestra infancia, podremos enriquecer nuestro campo. En este mismo contexto, como cada docente enseña lo que estipula el programa de estudio para cada nivel no sería mala idea que cada estudiante trabaje un libro de educación musical bien contextualizado con música cercana a su realidad. En ese sentido, indirectamente estaremos potenciando una mirada más humanista de educación ya que lo que vale es el desarrollo de cada alumna y alumno de acuerdo a su capacidad.

En resumen, se puede aseverar que el proceso de enseñanza musical se realizará con mayor calidad en la medida que se cree un clima de agrado en la sala de clases, motivando de manera espontánea y ordenada. Según lo anterior, se debe fomentar la buena comunicación entre el estudiantado, plantear el razonamiento y la comprensión para la resolución de problemas, proponer actividades que permitan la búsqueda de diferentes tipos de soluciones. Finalmente, se debe argumentar que para que la motivación tenga sentido es requisito considerar los intereses y necesidades de cada realidad de aula, utilizando recursos musicales, técnicas y metodologías acordes a la edad, originales, que persigan desarrollar la imaginación en la actividad a realizar y que permitan disfrutar de la música de todos los estilos de una manera cordial ya que la motivación parte por docentes que también lo estén.

De acuerdo a lo expuesto, el desafío de la educación musical en Chile en el siglo XXI como parte sustancial de la formación de las escuelas, liceos y universidades nos insta a seguir proponiendo ideas claras para hacer efectivo este cambio de mirada en nuestra enseñanza. Es imperante también que en nuestras aulas tengamos buenos profesores especialistas para cada nivel, ya que ellos serán los transmisores de hacer de la clase de música un espacio sonoro que potencie: la percepción, el

canto, el disfrute, la corporalidad, la percusión, la creación, la lectura, la ejecución, la escucha, el juego, el trabajo grupal, la interpretación, etc.

Por lo mismo, la educación musical debiera ser un “tema país” (Cobos, Orbeta y Del Campo, 2015, p.71) que nos dirija hacia una formación musical sólida y que proyecte a futuras generaciones de niños y niñas con una amplia experiencia de músicas de su país y el mundo. Finalmente, y como propone Ana T. Sepúlveda (2017) la misión es recuperar la obligatoriedad real de la música en el sistema escolar. Con objeto de mejorar los estándares de la educación musical, y establecerlo como un derecho constitucional que permita a las personas gozar de una vida emocional plena y saludable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASASSUS, J. (2007). Una nota crítica acerca del proyecto de Ley General de Educación. OPECH (pp. 1-8). Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/jcasassus_nota_critica.pdf
- COBOS, D., ORBETA, A. Y DEL CAMPO, M. (2015). Panel: Problemas y desafíos en la formación de profesores que imparten artes, *Docencia*, 57, 60-71.
- GONZÁLEZ, M. (1983). *Didáctica Musical*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2009). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires. Melos Ediciones Musicales.
- HEMSY DE GAINZA, V. (2004). La educación musical en el Siglo XX. *Revista Musical Chilena*, LVIII, n°201, 74-81.
- JORQUERA, MARÍA CECILIA (2006). *Educación Musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina, Investigación en la Escuela*, n°58, 69-78
- LOYOLA M. Y BELÁUSTEGUI M. (2015). *Retrato Musical de Chile de Norte a Sur. Repertorio Tradicional del Archivo de Margot Loyola adaptado para piano por María Angélica Beláustegui*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.

- MENARES, R. (1987). Guías del Docente. Santiago: Juvenil.
- MINEDUC (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago: Maval.
- MINEDUC. (1999). Programa de Estudios 1° a 4° Año Medio. Santiago: Ministerio de Educación.
- MORÓN, M. (2011). La importancia de la motivación en educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza, nº12. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 1-5
- SEPÚLVEDA, ANA. (2017). Chile. En R, Torres-Santos. (Ed.). Music Education in the Caribbean and Latin America: A Comprehensive Guide (pp. 185-202). Lanham: Rowman & Littlefield Publishers
- VILLALOBOS, S. (2006). Historia de los chilenos. Tomo 1. Santiago. Editorial Taurus

Los otros espacios de aprendizaje de las artes. Entre el arte y la educación

Carlos Ulloa Droguett
Académico de la Universidad de Los Lagos

Estos escritos a continuación, reflejan y contienen, en alguna medida, la intención de compartir la experiencia que he tenido la oportunidad de acumular en el curso de varios años, relacionando y complementando mi experiencia artística, con el campo de la educación formal y no formal, actividades que he desarrollado por aproximadamente unos 35 años. Por lo tanto, esto no pretende ser la instalación de alguna verdad en absoluto, solo poner en antecedente mi visión y conclusiones. Lo que puede resultar muy discutible, pero justamente ese ejercicio resulta interesante, como un ingrediente más que aportar a la sopa. Así es que lo primero que quisiera decir, como siempre les digo a mis alumnos cada vez que nos conocemos por primera vez: *no me crean*.

Para introducir el relato me remonto al origen de este vínculo que establecí entre estas dos áreas, arte y educación. Ese momento se encuentra claramente grabado en mi recuerdo: una mañana soleada de invierno en la facultad de Artes de la Universidad de Chile, al final de la calle Las Encinas en el

sector de Macul en Santiago. Deambulaba sin rumbo fijo y llegué como muchas veces sin pensarlo, a la biblioteca para cachurear alguna lectura interesante para *matar el tiempo*.

En esa oportunidad me encontré, luego de una breve búsqueda, con un libro de Viktor Lowenfeld, *Desarrollo de la Capacidad Intelectual y Creativa*, en el que éste describía las distintas etapas de la expresión creativa, en el desarrollo etario de la infancia y la importancia de ésta en su desarrollo formativo.

Relato esta situación por tres razones: lo primero es que cada vez que me enfrento al tema arte-educación, de la manera que sea, este recuerdo cruza, aunque sea fugazmente por mi cabeza, debe ser porque fue la primera vez que, en forma intuitiva, sin grandes argumentos, me enfrenté a este vínculo establecido entre esta sociedad que comenzaba a conformarse: formación y expresión. Lo segundo es que esta experiencia me permitió pensar y desarrollar una propuesta que me llevó a iniciar un camino y acumular una cantidad de experiencias frente al tema, aspectos a los que me referiré más adelante. Lo tercero y lo que a medida que pasan los años me cuesta más explicarme, es que me parece increíble que la experiencia que relato, haya tenido lugar en los años ochenta, es decir a la fecha, más de treinta años. Sumándole a eso que, en ese momento, el libro que señalo haber encontrado en la biblioteca, ya era antiguo (1947) y más aún, hablaba de experiencias realizadas mucho antes de su edición.

Esto no deja de inquietarme últimamente, cada vez que asisto a una charla, a una conversación o llega a mis manos, o a mi computador, algún artículo o texto que refiera al tema, me pregunto: cómo es posible que pasado tanto tiempo, con tanta evidencia que se ha acumulado por años, (ya que podríamos estar días o meses completos citando textos, artículos, pensa-

mientos que se han escrito al respecto) los que toman decisiones de los modelos educativos no sean capaces de comprender la profundidad del tema, la importancia y la urgencia, de que se incorpore la expresión artístico-creativa, como un elemento fundamental en la constitución de un sistema educativo, para que se tomen medidas reales y concretas y de una vez.

Entonces, luego de muchos años hablando de lo mismo, creo sinceramente que ya no sirve que esto lo sigamos conversando, conferenciando y leyendo entre un grupo de personas, los cuales ya estamos convencidos de dicha importancia, creo que ha llegado el momento de impulsar acciones que nos lleven a otro nivel, juntar evidencia y presentarla en informes serios y respaldados por Universidades y centros de pensamiento, a niveles políticos de la educación, para que el Estado tome conciencia y, de esta manera, al pensar el tipo de estudiantes que queremos para el futuro y el país que se quiere educar y proyectar, se considere seriamente la importancia que tiene la expresión artística en el proceso de formación.

LA PRIMERA GRAN EXPERIENCIA

Ahora retomo el segundo punto que señalaba en el antecedente anterior, al llegar a mis manos ese libro de Lowenfeld, se despertó de alguna manera el interés por vincular la formación artística que en ese momento comenzaba a desarrollar, con el mundo de la educación.

Eso me llevó a proponer en un colegio donde realizaba una academia de Arte, la creación de un taller para niñas-os de Educación Básica, de quinto a octavo básico con problemas de aprendizaje y de conducta.

La idea era que los distintos profesores me enviaban alumnos y alumnas que presentaban estas dificultades y lo acompañaban con un pequeño informe para conocer las características de cada uno. Este taller lo he replicado en algunas oportunidades y en especial recuerdo la experiencia realizada en un colegio rural en la zona de Ilque, al poniente de Puerto Montt, en este taller se realizaban distintas actividades de expresión creativa que se vinculaban con la situación de los alumnos participantes, a través de actividades artístico-lúdicas se interesaban en el mundo de las matemáticas, de las ciencias, del lenguaje y desarrollaban la colaboración, el trabajo en equipo y la contención afectiva en el grupo, siempre con una mirada desde su ruralidad, situación que le otorgaba un matiz diferente y a la vez importante de abordar para el buen resultado de las actividades propuestas. Respecto a esto, resulta importante destacar que el reconocer y hacerse conscientes de su entorno geográfico, familiar y social, les permitía consolidar y construir una base cercana y confiable para cualquier inicio. En el fondo les permitía pisar en un camino sólido para estar dispuestos y abiertos a desarrollar otras actividades, cambiando de esta manera el cómo miraban todo el proceso escolar desde afuera, encontrando así, puentes que los conectaban con su realidad y esto les otorgaba un sentido mayor, para permitir desarrollar el interés y la búsqueda de nuevas experiencias.

En general realizábamos actividades creativas y lúdicas bastante simples, como pretexto para conversar e interesar a los chicos en el mundo de la naturaleza, de la geometría etc. por ejemplo, ocupando el espacio físico y largos trazos de cuerda para representar catetos, hipotenusas; ellos, con sus cuerpos, marcaban ángulos y puntos de referencias, usando el patio como el cuaderno donde dibujábamos distintos cuer-

pos geométricos. Otras veces nos embarcábamos en juegos de palabras y ritmos para reconocer la diferencia entre agudas y esdrújulas y las que más les llamaban la atención: las sobresdrújulas. En fin, lo importante es que la expresión artística creativa era protagonista en todas las actividades lúdicas, lo que les permitía tomar confianza y por medio de juegos, se involucraban en el conocimiento.

Por otro lado, los chicos con problemas de conductas podían pasar una buena parte del tiempo involucrados en alguna actividad, al sentirse considerados e interesados en trabajar de manera diferente. Comento la experiencia vivida en este taller, porque curiosamente y a mi sorpresa y la del resto de los profesores, al poco andar, a mediados del primer semestre de actividades, comenzamos a reconocer notorios indicadores de resultados positivos, frutos importantes que eran chequeados periódicamente con las/os profesoras-es de los ramos regulares. Esta fue una tremenda experiencia que, junto a otras, no hace más que convencerme y ratificarme con certeza, lo que cada vez se ha ido solidificando con el paso del tiempo, de que la expresión artística es un vehículo invaluable en la formación del individuo y en el proceso educativo.

En ese momento comenzó un camino que aún no termina y espero no suceda así, mientras esté en condiciones de compartir experiencias, es este vínculo con la educación que he mantenido, el que me ha permitido interesarme en este mundo fascinante que se abre en el ser humano por medio de este vehículo del arte, así he recorrido o deambulado, creo, por un gran espectro en el área de la educación. He tenido experiencia como profesor en Jardines Infantiles (una experiencia sorprendente por el nivel de creatividad y de expresión, que lamentablemente al poco andar se va castrando y perdiendo), en colegios particulares

de la ciudad y en escuelas rurales, universidades con muchos, medianos y muy pocos recursos, eso en la educación formal y en la educación no formal, talleres y espacios culturales con jóvenes de poblaciones periféricas, niños y jóvenes que viven en la calle, o como se dice en este país, donde somos buenos para no decir las cosas por su nombre, niños en situación de calle; actividades de taller con adultos mayores y centros culturales. Esto no obedece a una virtud personal, en muchos casos me ha permitido sobrevivir, en otros, conocer y compartir con personas tremendamente valiosas y lo más importante, me permite sostener de manera convencida y con propiedad, de la importancia que tiene el arte y la expresión artística en el proceso formativo de la persona. Aunque todo esto comenzó y se fue dando de manera natural y como siempre digo, entrando un poco por la ventana ya que nunca estudié ni tuve una formación pedagógica, por lo menos, formalmente.

NIÑAS Y NIÑOS DE JARDÍN

Dentro de estas experiencias una que también me proporcionó muchas sorpresas y satisfacciones fue el hacer un taller de *desarrollo de la expresión* en un jardín infantil.

Lo primero que pasa por mi mente cuando recuerdo esos momentos es la tremenda capacidad de expresión y gran seguridad y capacidad de atreverse que demuestran estos seres *bajitos*, como dice Serrat. Lo interesante del trabajo con niños de esa edad, es que con pocas actividades donde desarrollen su autoestima y seguridad y donde se les permita la expresión sin limitantes ni métodos impositivos, se logran rápidos y buenos avances y resultados, mantienen toda su expresión natural y por muy tímidos que sean, mantienen a pocos centímetros de

la superficie sus potenciales intactos, incluso desarrollándolo y ocupando espacios de gran formato. El trabajo se realizaba generalmente en pliegos completos de papel craft, noble papel por su cercana compañía y su buena resistencia al agua y al gesto, material que además nos permite observar que no tienen miedo a ocupar grandes espacios y con grandes formas y manchas que los ocupen, lográndose obras pictóricas de gran fuerza expresiva. También el trabajo en el espacio con distintos volúmenes resulta para ellos un desafío interesante, donde no tienen problemas en mezclar diversas formas espaciales, otra observación a destacar es que les resulta muy natural el otorgarle sentido e identificarse con las formas abstractas.

Lo más interesante también de todo este trabajo, fue que se lograron grandes avances conductuales, de participación y de aprendizaje en los niños y niñas, esto manifestado durante todo el tiempo que duró la experiencia en el jardín, por las educadoras de párvulos y por la dirección del establecimiento, con quienes realizábamos periódicas evaluaciones de los resultados y avances.

La verdad y esto lo he corroborado con mi propia experiencia y la de otras y otros colegas con los que he compartido en conversaciones al respecto, es que estas capacidades son muy difíciles de encontrar e incluso de desarrollar en chicas y chicos de enseñanza media y en la universidad, incluso en alumnas o alumnos que eligen carreras del área artística. De hecho uno de los mayores desafíos con que uno se encuentra en los primeros años de los cursos de dibujo o pintura, es que se atrevan primero y luego se acostumbren, a usar formatos de grandes proporciones y si los usan, que se atrevan a ocuparlo en forma completa y no en una pequeña esquina o en forma de estampilla en el centro del espacio, todos sabemos que para

lograr el buen uso de los grandes formatos, se requiere un largo tiempo de insistencia, conversaciones y correcciones para conseguirlo.

Ahora, uno se pregunta obviamente, el por qué de esta contradicción, qué pasa con toda esa expresión y ese atreverse a dialogar por medio del color, de la mancha, de la forma, del volumen, qué pasa con esa capacidad innata de expresión, en qué momento se pierde, cómo y cuándo se comienza a podar. Al respecto existe mucha literatura de psicología infantil y juvenil donde se trata de explicar este fenómeno, pero una parte importante de esta responsabilidad la encontramos dentro de nuestra propia labor como educadoras-es o grupo de docentes de arte, es así como al revisar el sistema educativo y la estructuración de los programas de estudios, nos encontramos con problemas de distintos orígenes, ya sea por que prevalezcan antiguas y caducas concepciones de las artes aplicadas al proceso escolar, como por buenas intenciones, pero que lamentablemente se basan en erróneas concepciones de la expresión artística. Y siendo sinceros, en algunos casos por una mediocre formación y/o desarrollo de una carrera docente de profesores y profesoras, se termina castrando, mutilando y lo peor, predisponiendo a individuos para finalmente alejarlos y a muchos convenciéndolos, de que la expresión artística es algo ajeno algo *para lo que no sirvo*. Por ello es importante que en estos primeros años de escolaridad se mantenga en los niños y niñas un ambiente de mucha libertad creativa y de confianza en la propia expresión. Elementos que, sin duda, serán de una tremenda importancia en el desarrollo y en la conformación de las futuras capacidades y habilidades de cada persona, ya sea en los aspectos sociales, en la forma que tendrá de ver y enfrentar el mundo, en la relación que establezca con los demás y en

beneficio de sus aportes personales y profesionales, así como también en la capacidad de desarrollo reflexivo, investigativo y cognitivo en distintas áreas, no solo en el ámbito de las artes. Justamente este último punto es el motivo fundamental de una buena educación basada en una buena experiencia con el arte: la manera en cómo va a influir en diversas áreas del saber o en la formación y posterior desempeño de profesionales, que pertenezcan a actividades o profesiones distintas a las que tradicional o comúnmente se relacionan con lo artístico.

LA EXPERIENCIA NO FORMAL

En mi experiencia en el ámbito de la educación no formal, debo destacar dos momentos o sucesos que me parecen importantes de compartir. Paso a detallar el primero: es el trabajo que realicé con un grupo de jóvenes de una población en la periferia de la ciudad, caracterizada, como casi todas las que pertenecen a esta condición, por un estigma que el propio sistema le ha atribuido: delincuencia, drogadicción, marginalidad y pobreza. Es cierto, todos esos aspectos se ven presentes en alguna medida al visitar la población, pero no todos son absolutos en la totalidad de sus habitantes, lo primero que uno reconoce es la humanidad y solidaridad que se aprecia entre quienes viven en el sector, lo segundo, la pobreza generalizada y la marginalidad, que se traduce en rechazo por parte del resto, no tienen acceso a tarjetas de casas comerciales cuando mencionan el lugar donde viven, siendo que en muchos casos se trata de familias de esfuerzo que trabajan comúnmente en casas particulares como asesoras, jardineros o maestros y otro grupo importante de hombres que trabajan en la construcción de grandes edificios de empresas y negocios, como también

edificando lujosas casas donde viven con sus familias los mismos empresarios que ocupan esos edificios con sus oficinas.

Resulta que estos trabajadores y trabajadoras tienen generalmente mucha responsabilidad en los pagos, pero por el solo hecho de vivir en la periferia, se les margina del sistema. Se preguntarán qué tiene que ver todo este relato con el tema que nos convoca, cuento todo esto para ilustrar el contexto en que esta experiencia se desarrolla y así destacar claramente el primer gran aprendizaje de ésta: parece increíble que en medio de todo este ambiente de necesidades básicas, de marginalidad, de luchas constantes por no caer en la tentación del micro-tráfico o de la adicción, donde según las políticas de derecha sostienen que las necesidades *son otras* y tienen que mantenerse a espera del famoso *chorreo*, es decir: que cuando ellos sientan cierto grado de atiborramiento o de estar hartos de tanto dinero ganado, recién ahí, algo puede chorrear para elevar un poco el ingreso de los trabajadores, para que por mientras con un bono y un poco de caridad, sea suficiente. Por otro lado, las políticas de izquierda nos hablan de luchas por conseguir la igualdad por medio de políticas más justas administradas por el Estado, pero que requieren de enormes esfuerzos humanos y colectivos a través del tiempo.

En ese contexto entonces resulta casi un sacrilegio hablar de arte, sin embargo, producto de la necesidad de convocarse de muchos jóvenes, se logró crear una agrupación cultural. Porque resulta que el Arte surge de entre las piedras, debajo de casitas armadas con latones, con restos de constructoras, el arte surge a pesar del desprecio, de la droga y está presente y tiene fuerza y nos enseña mucho más, que lo que uno puede entregar con algún tipo de guía que la formación académica y la experiencia le permite. Me resultaba emocionante observar

cómo en medio de esa realidad de mucha escasez económica, aparecía la creatividad y la voluntad y me permitía ver a los y las jóvenes preparar distintos tonos y colores con cenizas, obtenidas de quemar distintas maderas y productos como metales o tierras y mezclarlos con bases de témperas o restos de pinturas para pintar casas, que sus padres, hermanos y ellos mismos recolectaban de los distintos *pololos* o arreglos y trabajos que realizaban como maestros. El resultado eran obras cargadas de mucha expresividad y riqueza cromática, textura y materialidad para lograr muy buenos resultados visuales, obras de las que lamentablemente no guardo registros, pero que en mi mente se mantiene su imagen y se encuentran a la par de muchas producciones que uno observa cotidianamente como profesor o como artista, entre sus pares.

Debo destacar en ellos su fuerte voluntad y dedicación, ya he contado cómo muchas veces se fabricaban sus colores, (cuantas veces uno se lamentó y cargó la culpa de no obtener el resultado esperado, por no contar con un *violeta permanente* o un *amarillo de cadmio medio*) pero también es importante mencionar su gran capacidad para improvisar soportes, en telas de sábanas viejas, de ropas recicladas o telones de la feria, en fin, además de mostrar un compromiso a toda prueba reflejado en una asistencia constante al taller y una capacidad para generar espacios expositivos y de difusión de su arte que difícilmente he encontrado en otros ambientes.

Quizás si lo más destacable es la importancia que se le entrega a este oficio artístico cuando uno se sumerge en este medio de escasez y periferia, tanto en la producción, como también en la recepción que recibíamos de parte de la comunidad, muchas veces expusimos en sedes de juntas de vecinos, de clubes deportivos, incluso en ferias libres que se realizan

los días sábados en las calles de la población, debo decir que siempre el interés de parte de la comunidad era considerable, se mostraban muy interesados en preguntar a los creadores y creadoras por los procesos que habían detrás, como también el querer compartir las sensaciones que las obras les causaban, actividad de mediación que se quisiera cualquier museo o galería formal.

La otra experiencia importante de destacar en este ámbito de la educación informal, es aquella que tuve la gran oportunidad de conocer cuando fui parte de un trabajo realizado por medio del arte, con jóvenes que viven en la calle.

Si el anterior relato de la experiencia realizada en una población periférica se desarrolla en un contexto marginal, el de estos jóvenes que viven en la calle, resulta absolutamente ajeno a la sociedad, la sensación que uno percibe cuando se sumerge en su propia realidad, es que son absolutamente invisibles, o que simplemente la sociedad no los quiere ver, no existen. El trabajo con estos jóvenes requiere de una serie de factores muy distintos a los que uno puede desarrollar en un ámbito más formal, evidentemente todos los procesos de autoconocimiento, confianza, compromiso, identificación, etc. son bastante más largos e irregulares y uno aprende a desarrollar también la paciencia, la perseverancia y más que nada, el esperar, esperar los tiempos individuales y los momentos adecuados, pero el momento llega y resulta que la espera vale la pena. Lo que sorprende, es que a pesar de todo lo fuera de cualquier norma que resulta el contexto, a pesar de lo marginal, de todo lo fuera del sistema que se encuentra esta realidad, una vez que pasan todos los tiempos mencionados y se llega al momento creativo, si uno compara con ese mismo momento, que he podido observar y del cual he sido testigo en

colegios o universidades que cuenta con los mayores recursos, no se percibe ninguna diferencia, es decir, al despejar todo lo aparente, toda la forma social, todos los recursos, queda algo que nos es común a todos, y es esa humanidad creativa, ese momento en que nos encontramos frente a un espacio, ya sea bi o tridimensional, y con algún tipo de materialidad en nuestras manos, nos entregamos al momento creativo, en ese instante desaparece todo lo demás, nos olvidamos de lo aparente y abrimos ese baúl repleto de sensaciones que todos poseemos, para ir volcando, relato tras relato, situaciones, recuerdos, deseos, anhelos de vida, en fin, diversidad de cosas que vamos expulsando sobre ese soporte que nos recibe, para luego ser el vínculo de nuestra expresión y nuestro lenguaje creativo con el entorno y esa capacidad o esa posibilidad, está presente en todo ser humano, solo requiere del apoyo, de la guía necesaria para que se descubra y se manifieste.

APUNTES DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

Lo primero que debo mencionar en este ámbito, es algo que la experiencia de años, me enseñó rotundamente, es que creo que cuando un-a profesor-a de Arte pisa una sala de clases, debe tener conciencia y conocer el contexto geográfico y social de sus alumnos, debe tener también, muy claro que no va a formar artistas y la verdad es que, quizás con suerte y digo con suerte porque el mundo y este país en especial, necesitan de artistas, uno o dos se interesarán por serlo, esto aunque parezca obvio, es fundamental para entender el papel que cumple el profesor de este ramo y la función junto al aporte que este entrega al sistema escolar. Digo esto, porque en este punto está la bisa-

gra fundamental que cambia la perspectiva frente a cómo se aborda una clase y a cuál va a ser el producto de ella.

En este punto incluso, se puede sostener sin temor a equivocarme, que lo fundamental no es ni las técnicas artísticas ni los contenidos teóricos, si no la expresión, la libre expresión creativa y libre de verdad, donde no existen límites de lo bueno o lo malo, de lo correcto o lo incorrecto, solo resulta de importancia lo que se realiza o lo que se deja de hacer. Es acá donde de verdad, lo que se debe fomentar es la expresión personal, cualquiera que ésta sea y claramente es cualquiera, porque ésta va a depender de la persona, que lo realiza, no del/la profesor-a. Lo primero, lo que se busca, es la capacidad de expresarse, de reencontrarse con esa condición innata que tenemos y que mencionábamos en el primer relato de la experiencia en párvulos, esa capacidad que en algún momento nos fue coartada (y si se diera un escenario ideal donde no exista este corte, esta anulación, es preciso mantenerla y potenciarla). Por ello menciono que en este momento el-la profesor-a debe estar consciente de que toda expresión es válida, tanto del que tiene habilidades artísticas, como del que no las tiene, la habilidad en este caso no es el objetivo, aunque resulte curioso estoy convencido de ello, no es lo más importante. No puede ser el objetivo de un ramo de artes visuales. Obviamente si en el transcurso del curso uno detecta habilidades innatas para las artes o que se han ido desarrollando en el tiempo, como muchas veces sucede con algún porcentaje de alumnos en un curso, éstas se pueden estimular y crear espacios en la misma clase o en talleres extracurriculares si es posible, para potenciar, fomentar y desarrollar dichas habilidades, cosa que es muy distinta al objetivo general de un curso de Artes Visuales.

Despejar y ordenar estas prioridades nos permite generar actividades y propósitos destinados para la totalidad del curso, tanto a los que se consideran *buenos* para el arte, como para los que no lo creen, los que siempre creen que no le *pegan* a este oficio (cosa bastante discutible que da para otro relato, personalmente me he convencido que cualquiera puede aprender a dibujar o a pintar con la metodología adecuada, lo que se haga después es otra cosa).

Por suerte el enfoque que se le da a un curso de Artes Visuales, lentamente ha ido cambiando y digo lentamente por que aún es una práctica bastante extendida y uno se encuentra con muchos ejemplos al visitar la realidad interna de colegios y escuelas, con el concepto de que el ramo de Artes es una especie de recreo controlado, es la clase que se puede suspender frente a cualquier eventualidad, para un ensayo de alguna presentación, para una visita a alguna actividad extra recinto escolar etc. y lo peor, reitero: lo peor, porque esto lo fueron generando los-las mismos-as docentes de arte, es la instalación de esa idea errada, de que este ramo está orientado para que se destaquen los que tienen facilidades y de esa manera puedan realizar exposiciones y muestras de fin de año, actividades que dejan al margen a estudiantes que pasan a ser parte del resto que *son malos para el dibujo* y con ellos y ellas basta con que hagan una investigación en la biblioteca para evaluarlas-os con una nota seis o por último, para no perjudicar el promedio, cerrar con un cinco a las-los que no cumplen o lo hacen mínimamente. Esta práctica tan aberrante niega la posibilidad de aprovechar la gran oportunidad que el ramo nos entrega en el aspecto formativo y el tremendo aporte que pudo significar, en la educación de este último grupo de alumnos y alumnas.

PARA CONCLUIR

Claramente y con esto no digo nada nuevo, ya que en esto estamos de acuerdo muchos de los que nos hemos dedicado tiempo a trabajar en el espacio educativo, el arte es el vehículo perfecto para desarrollar la autoestima, la seguridad en nuestras propuestas y el atrevernos a plantearlas, nos permite cultivar las emociones, las empatías, el identificarnos con otras realidades y nos conecta con el largo estudio de todas las habilidades que hoy se denominan habilidades blandas, también nos estimula las capacidades de investigar y descubrir el mundo que nos rodea y con ello nos abre nuevas ventanas para maravillarnos con otras áreas del saber: las ciencias, las matemáticas, el lenguaje, el pensamiento, la filosofía y el reconocimiento de nuestro propio cuerpo. Por esto es tan importante que la planificación de una clase de arte sea pensada para todos y todas sus integrantes por igual y en que todos y todas, según su grado de participación y compromiso, puedan llegar a la mejor evaluación. Es por eso que considero que, al hablar de la educación artística escolar, es preciso hablar de *expresión creativa artística* donde el énfasis está primero en el acto de expresarse, teniendo igual importancia tanto el proceso como el resultado.

El proceso es fundamental porque nos permite conversar, reflexionar, tomar decisiones y guiar en la elaboración. También resulta importante el resultado, visto este último como la conclusión de una actividad, no como la mejor o peor mimesis tradicional, si no como el producto que nos lleva a presentar finalmente lo elaborado, reflexionar, compartir ideas y nutrirnos para nuestro crecimiento de la opinión del resto.

Este ejercicio nos permite recuperar el concepto de otredad, concepto fundamental para elaborar un proyecto de vida en comunión con el otro y con el resto de la sociedad, desarrollamos el respeto mutuo y nos sentimos valoradas-os por nuestras-os pares, como también nos permite el considerar positivamente nuestras diferencias. Por lo mismo, está de más mencionar, que las evaluaciones deben considerar estos nuevos parámetros o estos nuevos paradigmas, ya no se puede seguir evaluando teniendo como punto máximo de la escala, el concepto griego de la mimesis llevado al extremo de la forma. En este punto cabe hacer notar que con la experiencia uno ha comprobado y comprendido que para cada alumna o alumno existen diversas mimesis, que muchas veces no tienen que ver con la realidad formal que todos creemos conocer y discutiblemente catalogamos como *normal*. Es así que, al hablar de realidad en estos tiempos, luego de que Einstein comprobara su teoría de la Relatividad y nos emocionamos con la teoría de cuerdas que la relaciona con los conceptos de la física cuántica. Debemos aceptar que el nuevo concepto de realidad se torna bastante subjetivo y variable, más o menos visible, más o menos destacable.

Nos encontraremos con la representación de distintas realidades según tengan distinto grado de cercanía emotiva, según exista una diversa afinidad, incluso aquellas formas que representan conceptos o imágenes que no conocemos o que no nos resulten importantes, nos hemos dado cuenta de que simplemente no las vemos, por lo tanto, toda representación honesta de la realidad variará profundamente dependiendo de quién la perciba. Por eso es que los procesos evaluativos que se propongan deben dar cuenta de todas estas nuevas consideraciones y muy probablemente otras más, como la

realidad geográfica, la realidad social etc., pero lo que podríamos llamar la esencia o los factores comunes serán siempre: el compromiso, el esfuerzo, el o la que más se atrevió, la o el que trató con perseverancia, que más se comprometió. Debemos también estimular y buscar el cómo se motiva al o a la que más le cuesta, teniendo siempre cuidado de los ritmos y de los tiempos e intereses, un gran cuidado con nuestro estudiantado, partiendo siempre desde ellos y ellas, no perder nunca ese rumbo en cada nivel, en cada actividad, puesto que este vehículo del arte, como ya hemos reflexionado, nos puede llevar a ser usuarios-os de una herramienta tan importante y fundamental en este apasionado diálogo con la educación, como hemos mencionado extensamente, pero también puede convertirse en una herramienta muy destructiva y provocar enormes frustraciones e inseguridades, como cuando llamamos la atención al niño o niña porque el árbol no es violeta o porque se salió de los márgenes.

Luego de conseguir lo anteriormente nombrado, como complemento puede venir la técnica y el contenido, como también la mediación con las obras de arte, pero siempre adecuado a la realidad, los tiempos y la disposición de cada estudiante.

Frente a todo esto surge nuestra responsabilidad como docentes ya que, por ahora, es preciso y fundamental, contrarrestar este mal pensado y elaborado sistema educativo, en que se privilegia la instrucción tecnócrata a diferencia de lo formativo y humanista, cuyo valor se ha relativizado y que cada vez más es víctima de nuevas podas, disminuyendo ramos y perdiéndose totalmente el concepto de una educación integral. Respecto a eso, pienso que uno de los mayores errores del sistema escolar, es que en los últimos niveles de la enseñanza media y en algunos colegios, los ramos de Arte sean electivos,

ya que justamente y paradójicamente, el estudiantado que no elige el área artística, son quienes más necesitan de vivir la experiencia de un curso de expresión creativa artística, son quienes más necesitan desarrollar todas esas potenciales, todas esas capacidades que hemos mencionado.

Un giro distinto es el planteamiento de los ramos de Arte en un espacio de formación superior, donde sin perder la fuerza y libertad expresiva, es preciso entregar herramientas más específicas para desenvolverse en el oficio y los conceptos del mundo del arte, incluso en la formación docente de Arte, ya que como lo he mencionado anteriormente, para entender, comprender y ser partícipe, generando actividades del tipo que hemos nombrado, es fundamental que este futuro profesional de la educación, viva la experiencia de la creación artística, no necesariamente siendo un o una artista de renombre, pero sí artistas que regularmente estén activos como tales, conociendo este constante cuestionamiento de primera mano, viviendo la experiencia misma de la creación, ese momento que los que tenemos la oportunidad, conocemos. Cuando nos enfrentamos a un espacio en blanco y debemos componerlo, hablar a través de él, con el lenguaje de las formas, del color, del volumen, del cuerpo, del gesto. Cuando vivimos esa experiencia y lo hacemos bien, abrimos la puerta a comprender el porqué la experiencia artística es un aporte tan importante en la formación, en la educación del ser humano.

No es raro que los Artistas nos involucremos con la educación directa o indirectamente, ya que, al generar obras, realizar exposiciones, intervenciones, llenar libros y publicaciones con opiniones, en definitiva, vivir el arte con todo lo bueno y lo malo, con el amor y el desamor que nos provoca, con toda esa necesidad vital que nos implica, todo ello en sí, es un acto

educativo. Nosotros somos los que primero nos educamos por medio del Arte, cuestionándonos, reflexionando frente a ese espacio en blanco, es ahí cuando damos dos, tres, hasta cuatro o cinco veces vuelta a la tuerca. Ese acto de cuestionarnos las cosas, el sistema, la sociedad, ese acto es en sí, un momento educativo reflexivo, por eso es que el sistema no nos quiere, le resultamos subversivos y subversivas porque lo cuestionamos y cuando aprendemos a hacerlo, aprendemos a enseñar a hacerlo, a realizar ese proceso. Y si todo fuera como creemos que debiera ser, tendríamos en cada colegio a mil o dos mil jóvenes y futuras personas adultas, cuestionando el sistema y proponiendo distintas soluciones, acto maravilloso para los que creemos en la diversidad y en la comunión de ideas para un encontrar soluciones y propuestas en conjunto, pero peligroso para el sistema que nos mantiene sin pensar mucho, solo recibiendo e inundándonos con la gula del desarrollo y del consumismo ciego y sordo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LOWENFELD, V Y BRITAIN, W. (1994) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Paidós: Buenos Aires.

Autoras-es



Jorge Ferrada Sullivan es Doctor en Filosofía por la Universidad de Chile y Académico de la Carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de Los Lagos. Sus publicaciones se vinculan con filosofía, arte, estética, pensamiento complejo, fenomenología, deconstrucción, arte, educación estética y educación artística. Es curador de exposiciones artísticas y artista visual. Actualmente es secretario académico del Departamento de Humanidades y Arte, Consejero Titular de la unidad de postgrado y titular del Comité Científico y Ético ULagos.

Email: jorge.ferrada@ulagos.cl



Patricia Raquimán Ortega es Doctora en Ciencias de la por la Pontificia Universidad Católica de Chile y L' Université de Rouen, Francia. Sus líneas de investigación incluyen didáctica de las Artes Visuales y formación inicial docente, siendo sus principales publicaciones: En búsqueda de prácticas decolonizadoras: Witral el telar mapuche y sus aproximaciones didácticas; Historias de vida profesional y Prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Artes Visuales, una mirada reflexiva; Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. Actualmente es académica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Email: patricia.raquiman@umce.cl



Antonio Silva Vildósola, es Doctor © en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación incluyen arte contemporáneo y educación, formación de docentes de Arte, investigación basada en la práctica artística y currículum artístico. Ha publicado *Desafíos para la Creación e Investigación en la Escuela de Arte*; *Cuando la soberanía de las imágenes se vuelve un asunto contemporáneo* y *Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales: antecedentes para una discusión pendiente*. Actualmente es académico del Departamento de Arte perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Alberto Hurtado.

Email: asilvav@uahurtado.cl



Miguel Zamorano Sanhueza es Doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte por la Universidad de Chile. Sus líneas de investigación incluyen didáctica de las Artes Visuales, Estética y Teoría del Arte Contemporáneo. Ha publicado los artículos Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza y en coautoría Anti-óptica: hacia una estética de la abyección, además del capítulo de libro Estéticas del Extremo; y Towards an Antioptical Conception of Materiality, publicación del 21º Congreso de la International Association for Aesthetics. Actualmente es académico de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Email: miguel.zamorano@umce.cl



Paola Alvarado Toledo es Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad de Los Lagos y Profesora de Danza. Sus principales líneas de investigación se vinculan con la capacidad crítica-creativa, la Educación Artística y la Conciencia y expresión corporal. Actualmente es Directora Académica del Campus Puerto Montt de la Universidad de Los Lagos.

Email: palvarado@ulagos.cl



Gerela Ramírez Ramírez es una destacada estudiante de Pedagogía en Educación Artística, mención Artes Visuales de la Universidad Católica Silva Henríquez. Ha participado en diversas iniciativas entre las que se cuentan performance y proyectos fotográficos para la sala de exposiciones ESI-UCSH. Además, es ayudante de las cátedras de dibujo en la misma casa de estudios. Actualmente es activista del movimiento autónomo Domo Palife (jugadoras de palín) mujeres estudiantes universitarias de Santiago.

Email: geramirez@miucsh.cl



Franco Millán Rute es Magíster en Educación, mención gestión directiva escolar y académico de la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos. Cursó estudios de interpretación musical en Guitarra Eléctrica en la Escuela Moderna de Música y es Profesor de Educación Básica. Posee un Postítulo en Gestión Cultural, Diplomado en Pedagogía Musical Kodaly y Diplomado en Composición Musical, actualmente está cursando un Postítulo de mención en Evaluación del Aprendizaje. Se ha desempeñado como profesor de la asignatura de Artes Musicales en establecimientos escolares tradicionales, salón multigrado y de metodología Montessori, así como en academias y centro culturales de la comuna de Puerto Montt; ha sido gestor de proyectos artísticos educativos, director de la Orquesta infanto-juvenil del Colegio Mozart; Evaluador de proyectos del Fondart Regional y actualmente se desempeña como Coordinador de Prácticas Pedagógicas de la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de Los Lagos y como profesional de acompañamiento académico AES, de la Dirección de Inclusión de la Universidad

Email: franco.millan@ulagos.cl



Myriam Núñez Pertucé, Es Magíster en Interpretación e Investigación Musical de Universidad Valenciana y es Académica y Directora Coral del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos. Se ha desempeñado como directora de varias agrupaciones Corales en la Región de Los Ríos, tanto de niñas/os y jóvenes como de personas adultas. Actualmente es académica y coordinadora de la mención de Música de la carrera de Pedagogía en Educación media con mención, de la Universidad de Los Lagos y dirige el Coro de la carrera, además desarrolla Conciertos de Música Sinfónica Coral, Conciertos de Cámara junto al Coro de Pedagogía en Artes, con al menos dos temporadas en el año.

Email: mnunez@ulagos.cl



Juan Miguel Mayorga Águila es Magíster en Artes Musicales con mención en Didáctica de la Música por la Universidad Mayor y profesor de Educación Musical por la Universidad de Playa Ancha. Ha impartido clases de piano y teoría en escuelas artísticas para jóvenes y personas adultas. A su vez, ha realizado presentaciones de piano en las ciudades de Valparaíso, Viña del Mar, San Felipe, Santiago, Puerto Montt y Maullín. Sus líneas de investigación se centran en la didáctica musical, la enseñanza y el repertorio de piano, la música para piano en Chile, creadoras7es musicales chilenas/os y la enseñanza de la música en el contexto universitario. Actualmente es académico del Departamento de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos.

Email: juan.mayorga@ulagos.cl



Carlos Ulloa Droguett. Licenciado en Arte de la Universidad de Chile y Académico de la Universidad de Los Lagos. Ha realizado diversas exposiciones colectivas y personales, además es parte de Fundación Abrazarte (el arte con infancia en situación de calle), Corporación Cultural Cluny, entre otros. Desde 1985 incursiona en el ámbito de la educación, realizando talleres y posteriormente en la educación formal escolar, pre-escolar y universitaria en el Liceo Alemán de Santiago, Universidad Diego Portales, Escuela Rural de Ilque, Talleres realizados en Escuela Antupirén de Hornopirén, Colegio Mauricio Hitchcock de Contao, Escuela Rural Río Puelo y Escuela Fronteriza Juan Soler Manfredini de Cochamó. Actualmente es profesor de pintura, dibujo e Historia del Arte en la Universidad de los Lagos.

Email: carlooseduardo.ulloa@ulagos.cl

**ESTE LIBRO HA SIDO POSIBLE
GRACIAS AL TRABAJO DE**

Autoridades Universidad de Los Lagos

Óscar Garrido Álvarez, Rector Universidad de Los Lagos
Patrick Puigmal, Vicerrector de Investigación y Postgrado
Sandra Ríos Núñez, Directora de Investigación

Consejo Editorial

Gonzalo Delamaza Escobar, Doctor en Sociología
Diana Kiss de Alejandro, Magister en Comunicación
Patrick Puigmal, Doctor en Historia
Nicole Fritz Silva, Doctora © Internacional en
Actividad Física y Salud
Jaime Rau Acuña, Doctor en Ciencias Biológicas
Gonzalo Miranda Hiriart, Doctor en Salud Pública
Mita Valvassori, Doctora en Literaturas Comparadas
Andrea Minte Müzenmayer, Doctora en Educación
Ricardo Casas Tejeda, Doctor © en Ciencias Humanas

Comité Editorial Especializado Arquitectura y Artes Visuales

Jorge Ferrada Sullivan, Doctor en Filosofía
Mario Del Castillo Oyarzún, Doctor en Periferias,
Sostenibilidad y Vitalidad Urbana
Claudia Castillo Haeger, Doctora en Periferias,
Sostenibilidad y Vitalidad Urbana
Catalina Montenegro González, Doctora en Artes y Educación
Ignacio Soto-Silva, Doctor © en Musicología

Unidad Editorial

Ricardo Casas Tejeda, Director
Carolina Carillanca Carillanca,
Coordinadora editorial de libros
Kiyen Clavería Aguas, Ilustradora
Alexis Hernández Escobar, Director de arte

Área de Administración

Daisy Ovando Millan, Secretaria Vicerrectoría de
Investigación y Postgrado
Cecilia Cárdenas Garcés, Profesional de Apoyo de la
Dirección de Investigación
Cristina Navarro García, Jefa Unidad Logística,
Adquisiciones y Bodega
Alejandro Jiménez Alvarado, Encargado de página web

Desde el Sur

cultivamos saberes, cosechamos libros

Este libro se terminó de componer en la primavera de 2021.
En su formación se utilizó la fuente Literata diseñada
por Veronika Burian y José Scaglione. En el interior
se utilizó papel bond ahuesado de 80 g y Couché
opaco de 350 g para la tapa. Su encuaderna-
ción es rústica, costura al hilo y entape
hotmelt. Desde el Sur Cultivamos
saberes, cosechamos libros
editorial@ulagos.cl
www.editorial.ulagos.cl
Cochrane 1070,
Osorno

