



Ministerio de
las Culturas,
las Artes y el
Patrimonio

Gobierno de Chile

ENFOQUES TRANSVERSALES

PARA UNA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA TRANSFORMADORA



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

LÍNEA | REFLEXIÓN

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Julieta Brodsky Hernández

Subsecretaria de las Culturas y las Artes
Andrea Gutiérrez Vásquez

Jefe del Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura
Pablo Rojas Durán

ENFOQUES TRANSVERSALES PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TRANSFORMADORA

Publicación a cargo de
Mincap / Beatriz González Fulle y Daniela Repetto Rojas

Dirección y producción editorial
Mincap / Alejandra Claro Eyzaguirre

Levantamiento de contenidos
Observatorio de Mediación Cultural / Carmen Menares Armijo, Andrés Keller Riveros, Tamara Madariaga Venegas, Isabel Margarita Ugalde Salas, Catalina Rufs Orellana, Fernanda Lazcano Insua, Carlos Araya Moreno, Virginia Benítez Berríos, Javiera Benavente Leiva. Cocorocoq Editoras / Paloma Abett de la Torre Díaz, Patricia Cocq Muñoz

Edición general y desarrollo didáctico
Patricia Raquimán Ortega

Apoyo a supervisión de contenidos
Mincap / Teresita Calvo Foxley, Pablo Rojas Durán, Christian Báez Allende, Natascha Diharce Boser, Nancy Mansilla Alvarado, Constanza Muñoz Briones

Edición y corrección de estilo
Paula Lozano Comparini

Diseño y diagramación
Estudio PI/ Paola Irazábal Gutiérrez

Asistente de diseño
Estudio PI/ Elisa Errázuriz Alcaide

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
www.cultura.gob.cl
ISBN (digital): 978-956-352-423-9
ISBN (papel): 978-956-352-422-2

ENFOQUES TRANSVERSALES

PARA UNA EDUCACIÓN
ARTÍSTICA TRANSFORMADORA

INTRODUCCIÓN

La educación artística es una herramienta con un potencial transformador único que apunta a construir nuevas formas de pensamiento y a cultivar una sensibilidad crítica de la realidad en los y las estudiantes. Para avanzar en este objetivo, debemos vincular los lenguajes y saberes artísticos con los entornos de quienes participan de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en las aulas como fuera de estas, permitiéndoles alcanzar una libertad creativa para la transformación positiva de dichos procesos. A su vez, la cultura visual, campo propio de las artes y sugerente medio para plasmar visiones de mundo, ha adquirido especial relevancia, dada la proliferación de imágenes digitales, por ello es un desafío considerarla en las diferentes prácticas que se llevan a cabo en la enseñanza de las artes.

Esta publicación es una invitación a los arteducadores y las arteducadoras a emprender un viaje de reflexión y acción basado en tres enfoques transversales fundamentales: de derechos, intercultural y de género. Estos permiten propiciar, desde las prácticas educativas, los cambios que demandan los nuevos tiempos. La escuela ha estado exigida a enfrentar miradas, relaciones y perspectivas desafiantes en relación a estos enfoques. En este escenario el cuerpo docente requiere de estrategias que permitan afrontar los desafíos, pero, a su vez, enriquecer su mirada desde la configuración de los derechos de sus estudiantes, el contexto multicultural en que está inmerso y las demandas sobre género presentes hace ya un tiempo en las aulas de nuestro país.

Pero ¿qué entendemos por enfoque? Esencialmente, aquella posición que se considera para analizar una

situación con el fin de comprenderla, interpretarla y resolverla. Cuando se habla de la invitación a incorporar enfoques en las prácticas de educación artística, lo que se busca es poner el foco en algunos puntos, temas o problemas, para entenderlos a través de dicha perspectiva y luego aplicarlos en forma transversal a todas las acciones que forman parte de la práctica pedagógica.

Para ello, paralelamente a la lectura, se propone la elaboración de un cuaderno de viaje, el cual será una herramienta de reflexión y reconstrucción de los temas que trabaja el texto. Esta publicación es una invitación a realizar un viaje a través de experiencias, reflexiones y conexiones de la práctica cotidiana en el hacer artístico-educativo. El objetivo es propiciar una conexión con las propias historias y experiencias que se viven en los espacios educativos y reconocer los cambios que demandan los contextos actuales en torno a la educación artística.

La apelación a los tres enfoques de trabajo que plantea esta propuesta, constituye un modo de convocar a detenerse y reflexionar sobre las prácticas de educación artística desde tres perspectivas que abren oportunidades para abrazar y valorar la diversidad y, sobre la base de esta, avanzar en participación e inclusión.

Cada capítulo de este texto busca impulsar la comprensión, el cuestionamiento y la transformación, desde la educación artística, de posiciones hegemónicas (el adultocentrismo, el etnocentrismo y el androcentrismo) incorporando, además, una mirada interseccional. Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de mirada interseccional? En 1989, Kimber-

lé Crenshaw desarrolló este concepto con el fin de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las mujeres trabajadoras afrodescendientes, expresada en múltiples dimensiones de opresión que estas experimentaban. Dichas mujeres no solo eran oprimidas por ser mujeres, sino que también por ser afrodescendientes. Pero, ¿por qué hablar de intersección? Porque la suma de estructuras de dominación no es lineal, sino que se intersectan y se conjugan del tal manera que se generan discriminaciones y violencias distintas y únicas. Es un desafío en la educación artística considerar esta mirada con el fin de complejizar y enriquecer las percepciones del mundo y sus relaciones.

En suma, recurrir a la mirada interseccional permite reflexionar sobre el espacio que ocupan las personas en la sociedad y desde dónde interactúan y conviven con las demás. No basta con mirar desde cada enfoque de manera aislada, sino que se deben conjugar estos aspectos, a la manera de un caleidoscopio, para lograr así integrarlos desde una perspectiva de igualdad de derechos, equidad, inclusión y valoración de la diversidad en los espacios educativos y en la vida misma.

Posicionarse en el **enfoque de derechos** invita a asumir uno de los desafíos fundamentales para la educación del siglo XXI, según Jacques Delors (1994), es el aprender a ser. Acorde con esta visión, la educación debe contribuir al desarrollo integral de cada persona. Esto implica que el sistema educacional debiese estar en condiciones de dotar a los y las estudiantes de un pensamiento autónomo y crítico, de manera que puedan elaborar un juicio propio y tengan la capacidad de autodeterminación. La creciente deshumanización producto de la tecnología esboza, hoy más que nunca, la necesidad de educar a seres humanos con libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

No obstante, frente al desafío que plantea el autor, existe un primer obstáculo: el adultocentrismo, aquella relación de poder asimétrica entre adultos/as y niños, niñas y adolescentes (**NNA**) que tiende a invisibilizarles en los contextos sociales. Se hace necesario, por tanto, considerarles personas con la capacidad de ejercer y exigir sus derechos.

En *Volver a mirar. Hacia una revolución respetuosa de la crianza* (2021), Felipe Lecannelier da cuenta de cómo en Chile aún predomina una crianza adultocéntrica en la que prevalecen las necesidades adultas por

sobre el interés superior de niños y niñas. En relación con el rol que le compete al Estado, el investigador sostiene que a pesar de ser uno de los países latinoamericanos que dispone de políticas públicas de infancia, estas son hechas por y para adultos/as. En el contexto educativo, esto se traduce, entre otras cosas, en una educación que no tiene mayor relación con los anhelos de los y las estudiantes. No responde a sus necesidades y aspiraciones, por lo tanto, implica su transformación considerando el diálogo genuino entre las diferentes actorías que participan en el proceso educativo.

En el **enfoque intercultural**, la diversidad cultural presente en los diferentes contextos en que se desarrolla la educación artística (escuelas, espacios culturales y el territorio mismo) es fuente de riqueza, pero también puede ser fuente de preocupación y conflicto si las instituciones educativas y las personas que son parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de NNA, no cuentan con herramientas para desarrollar prácticas inclusivas que favorezcan el diálogo y el encuentro cultural, de modo de poder avanzar hacia lo que J. Delors denominó "aprender a vivir juntos".

El **enfoque de género** es uno de los resultados más notables de la larga tradición de lucha que han protagonizado los movimientos feministas a lo largo de la historia, tanto en Chile como en el mundo. Esta reivindicación no solo comprende a las mujeres, sino también a todos los colectivos que se agrupan en torno a la diversidad sexual, a la comunidad LGBTQI+¹.

Se habla de género en las calles, en los medios y en la escuela. En la actualidad, NNA viven un proceso de empoderamiento respecto de sus formas de identidad, es por ello que es necesario que las personas adultas actualicen sus marcos de comprensión de este fenómeno. Cabe reforzar que el reconocimiento y el respeto a la identidad de género es una de las expresiones más relevantes de este enfoque.

1. El término LGBTQI+ está formado por las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer. Al final se suele añadir el símbolo + para incluir todos los colectivos que no están representados en las siglas anteriores. Este uso surge en la década del 90 como LGB, incorporando con el tiempo nuevos conceptos para hacer referencia a otras identidades de género y orientaciones sexuales.

Cada enfoque se aborda en uno de los tres capítulos que conforman este texto.

CAPÍTULO "ENFOQUE DE DERECHOS"

El problema que se trabaja es el **adultocentrismo**, aquella relación de poder asimétrica que se da entre los adultos y NNA, que suele invisibilizarlos en los contextos sociales. A través del enfoque de derechos se pretende justamente poner la atención en las niñas y juventudes, y ofrecer una mirada y prácticas pedagógicas desde la educación artística que los consideren como sujetos de derechos; en otras palabras, comprenderlos como personas capaces de ejercer y exigir sus derechos, y, por ende, de incidir en el camino de sus aprendizajes.

→ PÁGINAS 10 - 43

CAPÍTULO "ENFOQUE INTERCULTURAL"

Se aborda el problema del **etnocentrismo** que subyace en la sociedad y en las prácticas pedagógicas. Si bien la diversidad cultural es una fuente de riqueza y está presente en los diferentes contextos en que se desarrolla la educación artística, aquella puede devenir en fuente de conflicto si las instituciones educativas y las personas que lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje de NNA no disponen de herramientas para desarrollar prácticas inclusivas que favorezcan el diálogo y el encuentro intercultural. Entonces, se propone aquí repensar las prácticas pedagógicas desde la perspectiva intercultural, para tomar consciencia de los prejuicios etnocéntricos que frecuentemente permean los procesos educativos y así intentar revertirlos.

→ PÁGINAS 44 - 79

CAPÍTULO "ENFOQUE DE GÉNERO"

Se analiza el problema del **androcentrismo**. De un tiempo a esta parte y cada vez con más fuerza, NNA se sienten más empoderados respecto de sus formas de identidad. Aquí se profundiza en la idea de que los conceptos y roles de género han sido creados o construidos en un momento social y cultural específico. Además, se plantea un llamado a actualizar los marcos de comprensión de este fenómeno, y a reconocer y respetar la identidad de género como una de las expresiones más relevantes de la educación artística, con miras a ofrecer una propuesta educativa no sexista bajo la lógica de la coeducación.

→ PÁGINAS 80 - 110

SOBRE EL CUADERNO DE VIAJE

Para crear el cuaderno de viaje que acompañará la lectura de esta publicación es necesario escoger un artefacto para intervenir. Este puede ser una simple croquera o libreta, así como también un compilado de hojas sueltas reunidas en un archivador.

Servirá para llevar un registro del proceso mediante los actos de escribir, dibujar, recortar, pegar, citar, etc. A continuación se detallan las diferentes actividades que encontrarás en el texto y que alimentarán el cuaderno de viaje:



ACTIVIDADES INDIVIDUALES

Se realizan reflexiones y acciones personales con el objetivo de poder aplicar, construir, criticar, etc., en el cuaderno de viaje, diferentes aproximaciones desarrolladas en los tres enfoques presentes en el libro.

- **Actividad historia personal:** se busca relacionar los contenidos que trabaja el texto con aspectos biográficos personales.

- **Actividad construcción de imagen:** se espera la interpretación del texto mediante la realización de registros visuales, ya sean fotográficos, pictóricos o dibujos.

- **Actividad citar autorías de referencia:** se profundiza en la lectura, ya sea seleccionando citas del texto o buscando otros textos que le permitan conocer más sobre el tema o contenido de su interés.

- **Actividad tiempo para reflexionar:** se proponen pausas en la lectura para reflexionar sobre temas claves planteados en el texto.



ACTIVIDADES COLECTIVAS

Se trabaja junto a colegas, estudiantes y toda la comunidad educativa, con el fin de enriquecer la mirada personal y aportar en la reconstrucción social.

- **Actividad con colegas:** se incentiva el trabajo colectivo con el equipo docente para realizar reflexiones, actividades interdisciplinarias en relación a algún tema o contenido que desarrolla el texto.

- **Actividad con estudiantes:** se busca potenciar acciones concretas con el grupo de NNA a trabajar, a partir de actividades relacionadas con algún tema o contenido del texto.

- **Actividad entrevistas/conversaciones:** se invita a realizar entrevistas a diferentes personas de su territorio más próximo (artistas locales, artesanos/as, apoderados/as, colegas, etc.) que puedan enriquecer la reflexión.

- **Actividad en redes sociales:** se espera la interacción con colegas o artistas de otros territorios a partir de intercambio de mensajes, imágenes y/o preguntas en diversos soportes de las redes sociales.

HITOS RELEVANTES

1948

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

1968

El psicólogo Robert Stoller define el concepto de identidad de género.

1972

Ann Oakley publica el tratado *Sexo, género y sociedad* que introduce el término "género" en las ciencias sociales.

1993

Se promulga la Ley N° 19.253 que establece las normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas.

1995

Declaración y plataforma de Beijing sobre derechos de la mujer.

1996

El Ministerio de Educación del Gobierno de Chile crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

2012

Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en materia de Derechos Humanos.

2018

Se crea la Subsecretaría de la Niñez en el Ministerio de Desarrollo Social del Gobierno de Chile.

2018

Se crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio que reconoce la pluralidad de culturas presentes en Chile.

1979

Convención de las Naciones Unidas para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

1989

Convención sobre los Derechos del Niño.

1993

Conferencia de Viena: Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos.

1999

Declaración Universal sobre la diversidad cultural de la Unesco.

2005

Convención Unesco sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales.

2009

Ley General de Educación (LGE) en Chile establece un sistema de educación intercultural bilingüe.

2018

Chile promulga la Ley N° 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género.

2021

Chile promulga Ley N° 21.400 para permitir el matrimonio igualitario.

2022

Chile promulga la Ley N° 21.430 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia.

ENFOQUE DE DERECHOS

1. LA IMAGEN SOCIAL DE LA NIÑEZ EN EL TIEMPO

1.1. ADULTOCENTRISMO

1.2. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO OBJETOS DE PROTECCIÓN

1.3. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO SUJETOS DE DERECHOS

2. UNA MIRADA AL ADULTOCENTRISMO DESDE LAS ARTES

2.1. CULTURA VISUAL Y JUEGO

3. ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

3.1. TRAMO DE NO PARTICIPACIÓN

3.2. TRAMO DE PARTICIPACIÓN

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CREACIÓN DE UNA CIUDADANÍA INCLUSIVA

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

4.2. INTERACCIONES ENTRE LAS ACTORÍAS EDUCATIVAS

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE DERECHOS

¿Qué significa ser niño o niña?

Las siguientes preguntas son guías para comenzar a reflexionar sobre el tema que abordará este capítulo; puedes anotar tus reflexiones en el cuaderno de viaje:

¿Cuál es la concepción de niñez que tengo?

¿Qué posibilidades tienen NNA de incidir en las decisiones que les afectan?

¿Existen espacios para generar alianzas intergeneracionales en mi ambiente educativo?

¿Qué lugar tiene el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

1.LA IMAGEN SOCIAL DE LA NIÑEZ EN EL TIEMPO

1.1. ADULTOCENTRISMO

Mucho camino se ha recorrido antes de entender a NNA como sujetos de derechos. Esta frase, que hoy forma parte de los discursos que cotidianamente se escuchan, es el resultado de una transición en las maneras de entender la niñez. Primero, se ha identificado a niños y niñas como “pequeños adultos/as”, luego han sido reconocidos como objetos de protección, para actualmente afirmar que son sujetos de derechos plenos. Sin embargo, que en los discursos se reconozcan hoy sus derechos no equivale necesariamente a decir que estos grupos sean reconocidos y que este criterio sea puesto en práctica en los contextos sociales.

Lo que se denomina “infancia” no es solo un hecho natural que forma parte de una etapa del desarrollo biológico, es también un concepto, que responde a una construcción social e histórica, enmarcado en un espacio y tiempo determinados.

Este proceso de construcción histórica es también de construcción social porque dicho concepto es instalado en las relaciones sociales del adulto y el niño, con ciertos contenidos que dependen de los valores, normas y pautas que cada sociedad asigna a ese grupo de edad, y de los ritos que marcan los límites entre una fase de la vida y otra. Esto produce como resultado unas determinadas relaciones sociales en la familia, la comunidad, las instituciones y la sociedad, que se instalan en la cultura y en el sentido común (Unicef, 2013b: 12).



Actividad con estudiantes: “Escuchar a los niños significa precisamente dar voz a las necesidades de quienes han sido ‘subestimados’ en la concepción de la ciudad, significa abrir un punto de vista innovador para restablecer una nueva ciudad sobre lógicas y equilibrios diferentes”(Tonucci). Inspirándose en la propuesta de Francesco Tonucci en su proyecto *La ciudad de los niños* (lacittadeibambini.org), analicen el espacio educativo e imaginen como sería si estuviese diseñado en relación a sus necesidades e intereses.

Según Walther O. Kohan (2014), desde un punto de vista etimológico, el latín *infans* está compuesto del prefijo privativo *in* y el verbo *fari*, “hablar”; así, *infantia* significa “ausencia de habla”. Dicho término pasó a ser usado para designar a todos quienes no podían participar del espacio público.

El historiador francés Philippe Ariès, en su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1987), recuerda que en la Antigüedad llamaban *puer* tanto a niños como a esclavos adultos, pues el único cuidado que se les daba era el alimento.

Según este autor, el término habría comenzado a gestarse en el mundo europeo en tiempos del Renacimiento y de la Reforma Protestante. Posteriormente, tal noción de infancia fue difundiendo durante los siglos XVII y XVIII, y en América, desde la Revolución Industrial. Anteriormente, según Ariès:

La duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud, las cuales probablemente existían antes de la Edad Media y que se han vuelto esenciales hoy día en las sociedades desarrolladas. (1987: 10).

Hugh Cunningham (1999) cuestiona un aspecto formulado por Ariès, al señalar que el apego emocional de las familias a sus hijas e hijos siempre existió. Destaca que, desde el medioevo, con el avance del cristianismo, se comenzó a predicar que los infantes eran inocentes, de ahí la relevancia de bautizarlos lo antes posible, pues si llegaban a morir antes del año de vida, su inocencia quedaba preservada. En Chile, lo planteado por este autor tiene resonancia en la tradición popular del velorio del angelito.



El velorio del angelito, Violeta Parra, 1964. Museo Violeta Parra.

Neil Postman (1994) concuerda con Ariès (1987) acerca de que la niñez no siempre ha sido concebida como se la entiende hoy. Un factor clave para comprender la construcción de esta noción es la idea de familia nuclear (padre-madre e hijos). Antes, las familias que vivían en el campo estaban conformadas por muchos hijos e hijas, quienes, generalmente, no sobrevivían los primeros años de vida, de modo que el apego familiar era menor. La familia nuclear, característica de las sociedades occidentales actuales, es en gran medida fruto de la industrialización, como consecuencia de la Revolución Industrial, pues el traslado masivo de personas desde el campo a las ciudades en busca de trabajo generó una reducción en el número de descendientes de las familias, por lo que cobraron mayor importancia y se buscó protegerlos. Sin embargo, dicho período trajo también consigo el surgimiento del trabajo infantil, y la concepción de NNA como objeto de cambio, pues sus progenitores comenzaron a darlos en alquiler para trabajar en las fábricas.



Actividad historia personal. Busca una fotografía de tu niñez y pégala en tu cuaderno de viaje. Recuerda los deseos, certezas y preguntas que tenías a esa edad y escríbelos. Luego, reflexiona en tu transitar a la juventud y adultez, ¿qué fue lo que el mundo adulto descartó? Recupéralo, ya sea redactándolo o dibujándolo.

Como se ha señalado, comprender la niñez como una etapa del ser humano en la que se requiere de cuidados, protección y amor es un hecho reciente. Para Ariès, es a partir del siglo XIX que hijos e hijas son el centro de atención en las familias. Paralelamente, se comenzó a difundir la idea de que eran seres que necesitaban atención y cuidados, resguardando que no se vieran expuestos a ambientes peligrosos. Todo esto se emparenta con los procesos de alfabetización, que surgen a partir de la Ilustración. En distintos países se comenzaron a generar legislaciones que les propiciaban ciertos derechos, aunque sin duda la instauración de la educación obligatoria fue el proceso que marcó la concepción actual de la niñez. Sin embargo, durante el siglo XIX la educación fue concebida de forma verticalista, poniendo el centro del saber en la persona adulta-docente, quien debía alfabetizar a las infancias en razón de su "ausencia" de habla.

Esta concepción de la persona adulta como modelo a seguir y centro del saber es la que remite al término adultocentrismo. Se trata de una práctica social arraigada en las sociedades debido a diferentes configuraciones sociales, culturales y políticas que establecen que las personas adultas son el modelo referencial. De este modo, se asume socialmente que estas poseen la autoridad y el control de los cuerpos de niños y niñas. En otras palabras, el adultocentrismo puede comprenderse como un sistema de dominación de carácter estructural y sistémico que genera prejuicios, estereotipos y prácticas discriminatorias sobre las personas según su edad, configurando representaciones sociales que determinan los modos de relación con la niñez e incluso la mirada que NNA tienen sobre sí mismos. En el caso de la adolescencia, por ejemplo:



Alfredo Valenzuela Puelma (1883), *Lección de geografía*.
Museo Nacional de Bellas Artes.

Se la concibe como un momento de transición y preparación para la adultez. Una etapa caracterizada por la falta de algo: proyecto, madurez, identidad, sentido. Así se considera a las y los adolescentes como inexpertos, incompletos e incapaces, y se les niega implícita o explícitamente su reconocimiento como sujetos. (Unicef, 2013a: 9).



Actividad historia personal. Analiza la imagen *Lección de geografía* a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo ha cambiado la relación docente-estudiante? ¿Qué se puede deducir de la educación del siglo XIX? Luego, anota en tu cuaderno de viaje los cambios en la concepción de estudiante a partir de tus experiencias personales.

1.2. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO OBJETOS DE PROTECCIÓN

A partir de la década de 1920, en Chile, la preocupación pública por la situación de las infancias estuvo marcada por la denominada “cuestión social”, promulgándose la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Así, las políticas de bienestar de la época señalaban que la modernización del Estado dependía del mejoramiento de las condiciones de vida de los sujetos más vulnerables y desprotegidos, como trabajadores, mujeres y niños y niñas:

El principal centro de interés político estuvo enfocado en disminuir la mortalidad infantil, lo que se logró bien avanzado el siglo. La vul-



Niños trabajadores de Cristalería Chile, 1941.
Fuente: Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile.

nerabilidad que afectaba a niños era tanto sanitaria, como moral, y el alma de los menores era amenazada por la delincuencia infantil, las precarias condiciones de trabajo, el abandono de los padres y el uso “inapropiado” del tiempo libre. En este contexto, varias leyes de protección a la infancia que buscaban controlar la marginalidad, el abandono y la delincuencia fueron promulgadas desde 1912, a las que se les sumaron las leyes laborales de 1924. (Memoria Chilena, s.d.)¹³.

Es en este período cuando emerge el paradigma centrado en la “doctrina de la situación irregular”, el cual, como señalan Gallegos, Jarpa y Opazo (2018), “ha sido la cosmovisión orientadora en la construcción de las representaciones de la infancia durante más de dos siglos” (párr. 1). Este modelo de carácter tutelar o asistencialista centró su atención en la niñez marginada, cuyas familias eran calificadas como incompetentes para cuidarlos. Este paradigma dividió la infancia en dos categorías: la infancia no vulnerada y la infancia vulnerada (Gallegos, Jarpa y Opazo, 2018). Tal categorización constituyó un modelo de control social sobre los cuerpos de las niñas marginadas socialmente y contribuyó a la construcción de una imagen de este grupo etario como potencialmente peligroso y/o delincuente, tal como quedó descrito en 1938 en el diario *La Nación*:

2. Para entender a grandes rasgos el panorama de cómo cambió la visión del lugar que ocupaba la niñez en la sociedad durante el siglo XX, consultar la nota del sitio web Memoria Chilena, disponible en: memoriachilena.gob.cl

No es menos digno de consideración el propio destino futuro de esos infelices. Irresponsables de ser como son, tienen derecho a que la sociedad se preocupe de ellos, los salve y los sustraiga a la sombría suerte a que aparecen predestinados. (Rojas Flores, 2007: 97).

En este texto se deja en evidencia la desvalorización hacia ese grupo. Hasta la primera mitad del siglo XX no ocupó un lugar relevante en la estructura social en Chile. En condiciones de pobreza, NNA eran los más afectados y, peor aún, la solución era esconder esta realidad y castigarla, más que hacerse cargo de ella desde una política de Estado.

Este panorama de desprotección de la niñez contribuyó a consolidar una imagen de esta como desvalida, subordinada frente a las personas adultas, carente de la capacidad de defensa ante el escenario que le tocaba vivir. Y aunque ciertamente esta concepción es coherente con la realidad descrita, representa uno de los puntos claves a la hora de discutir el paradigma de la minoridad, el que se basa en esta premisa para potenciar solo las carencias de niños y niñas, antes que sus recursos y derechos. Es justamente desde esta perspectiva que en 1928 surgió la Ley de Menores en Chile.

1.3. NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COMO SUJETOS DE DERECHOS

El cambio de mirada con respecto a NNA que se produjo a partir de la Declaración de los Derechos Humanos, desencadenó que en 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobara la Convención de los Derechos del Niño (CDN)¹⁴. A partir de ese pacto internacional se les reconoció como “sujetos” de derechos y no como meros “objetos” de protección, ratificando su capacidad de incidir en sus vidas y en el mundo. Chile ratificó dicho acuerdo en 1990 y reforzó su compromiso de hacer efectivo el goce de sus derechos en 2022, con la promulgación de la Ley N° 21.430. Esta crea un Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, integrado por el conjunto de políticas, instituciones y normas destinadas a respetar, promover y proteger el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de NNA, hasta el máximo de los recursos de los que pueda disponer el Estado.

A pesar de estos avances, en las sociedades actuales el reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos todavía presenta grandes desafíos. Uno de ellos es el de propiciar las condiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de NNA, a participar, opinar y tomar decisiones en los asuntos que les competen, teniendo siempre en cuenta su interés superior y autonomía progresiva. La Defensoría de la Niñez señala, por ejemplo, que tanto niños y niñas como adolescentes en Chile identifican el derecho a la libre expresión como uno de los menos respetados junto con el de igualdad y no discriminación.¹⁵

Pero, ¿qué significa que NNA sean sujetos de derechos? Implica reconocer que son personas autónomas e individuales; seres con deseos, gustos, necesidades, percepciones, opiniones y derechos propios; personas con historia y memoria, con derecho a ser en tiempo presente y no solo a proyectarse como

3. Título traducido del inglés, *Convention on the Rights of the Child*. A diferencia del español, el término *child* es neutro, no aludiendo a un sexo en particular. Disponible en unicef.com

15. Para más información, puede revisar el Informe anual 2020. *Derechos humanos de niñas, niños y adolescentes en Chile*, disponible en: defensorianinez.cl



Efectos de un año en el colegio (1909), El Peneca #2, ilustración de Emilio Álvarez (Pun TT). Fuente: Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile.

las personas adultas del futuro. Además, supone que tanto el Estado en calidad de garante, así como también la familia y la sociedad, como cogarantes, permitan el ejercicio de sus derechos específicos, reconociéndolos y promoviéndolos.

Es deber del Estado y de las personas adultas responsables de su desarrollo, asegurar que NNA tengan la protección y el cuidado necesarios para su bienestar integral e interés superior, así como también considerarles como protagonistas en los contextos en los que se desenvuelven. En lo que concierne al ámbito de la educación, esto implica reafirmar su visión como sujetos activos en la construcción de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, superando de esta manera posturas que les asignen un rol pasivo.

La CDN considera como NNA a todo ser humano menor de dieciocho años. En cuanto a su contenido, esta convención está compuesta por 54 artículos que recogen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. Su aplicación impone a los Estados, como garantes principales, el deber de promover y proteger los derechos de NNA, y, al mismo tiempo, define las obligaciones y responsabilidades de padres, madres, docentes, profesionales de la salud, investigadoras/es y de los propios NNA.

La CDN se fundamenta en los mismos principios que todos los instrumentos de derechos humanos: universalidad, indivisibilidad, responsabilidad y participación; solo que han sido formulados de manera diferente para atender las particularidades de este grupo etario, y para evidenciar las obligaciones que tienen los Estados en la relación que se establezca con ellos. Además, estos principios también están expresados en derechos específicos, como una forma de facilitar su puesta en práctica y comprensión. Los cuatro principios rectores fundamentales que recoge la Convención son:

Igualdad y no discriminación: todas las personas pueden gozar de todos los derechos consagrados en los instrumentos de derechos humanos en condiciones de igualdad, siendo, por tanto, un derecho en sí mismo.

Participación: representa un derecho en sí mismo, pero al mismo tiempo una forma de ejercer todos los derechos que se les reconocen a las personas.

Interés superior: medidas que afecten a la niñez deben tener primero en cuenta su interés superior y beneficiarla de la mejor manera posible. Hablar de interés superior se refiere a que toda intervención relacionada este grupo etario debe orientarse bajo este principio.

Supervivencia, desarrollo y protección: las autoridades del país deben proteger a NNA y garantizar su desarrollo pleno: físico, espiritual, moral y social.



Actividad tiempo para reflexionar: Analiza el cómic *Efectos de un año de colegio* a partir de los cuatro principios rectores fundamentales mencionados recientemente. A partir de lo observado, anota a modo de mapa mental, las distintas ideas que surjan en relación al enfoque de derechos, el rol de la educación y los cambios necesarios para avanzar en el cumplimiento de estos principios.

Con respecto al concepto de autonomía progresiva se considera un principio operativo y transversal que reconoce “la capacidad de los niños, niñas y adolescentes de ejercer sus derechos a medida que se desarrollan mental y físicamente” (Defensoría de la Niñez, 2020). En este sentido, los seres humanos tienen todos los derechos desde el momento en que nacen, y lo que evoluciona es la posibilidad de tomar decisiones de manera cada vez más independiente de la orientación adulta. Lo progresivo es la autonomía, no el ejercicio de derechos.

Esto implica un cambio en la concepción de la niñez y en la forma de relacionarse con esta. Invita a construir una nueva forma de vincularse basada en el respeto mutuo más que en la imposición a través de mecanismos autoritarios, sustentados en la asimetría de poder entre las personas adultas y NNA.

A continuación se sistematiza una comparación entre el enfoque de necesidades -perspectiva implícita en la mirada de la niñez que define a los NNA como objetos de protección o paradigma tutelar- y el enfoque de derechos, de manera de poder visualizar las concepciones e implicancias de cada cual, así como el rol que asume el Estado respecto a la niñez.

TIPO DE ENFOQUE	ENFOQUE DE NECESIDADES	ENFOQUE DE DERECHOS
Denominación	- Menores.	- Niños, niñas y adolescentes.
Concepción de la niñez	- Objetos de protección. - Infancia excluida. - Conceptualizados como incapaces. - No importa la opinión de NNA.	- Sujetos de derechos. - Infancia integrada. - Personas en desarrollo. - Es central la opinión de NNA.
Características de cada enfoque	- Protección que viola o restringe derechos. - Centrado en la caridad privada y el asistencialismo. - Carácter voluntario. - Trata síntomas de la vulneración a sus derechos. - Privación de libertad como regla. - Desconoce las garantías. - Las necesidades varían según la situación, el individuo y el entorno. - El objeto es la satisfacción de las necesidades, independientemente del sujeto. - La determinación de las necesidades es subjetiva. - Perspectiva de tiempo de corto plazo y metas parciales. - Centrado en la responsabilización de los servicios. - Focalizado en menores en "situación irregular". - Gobiernos pueden responsabilizarse, pero no tienen obligaciones definidas.	- Protección de derechos. - Centrado en la responsabilidad pública, política, moral y legal. - Carácter obligatorio. - Trata causas de la vulneración a sus derechos. - Privación de libertad como excepción y solo para infractores. - Reconoce las garantías. - Los derechos son universales, iguales para todos y todas en cualquier lugar. - El sujeto se empodera en función de exigir sus derechos. - Los derechos se basan en estándares universales, objetivados. - Perspectiva de tiempo de largo plazo con metas globales. - Centrado en el ejercicio de derechos en todos los grupos humanos (personas adultas, NNA, etc.). - Enfoque de trabajo integral. - Los gobiernos tienen obligaciones legales y morales en todos sus niveles.
Rol del Estado	- NNA irregulares beneficiarios de la prestación de servicios. - Especialistas, profesionales y técnicos específicos.	- Todo NNA forma parte del logro de metas globales. - Personas adultas y NNA pueden desempeñar un rol en el logro o aplicación de sus derechos. El Estado es garante de Derechos.

Fuente: elaborado a partir de datos de la Superintendencia de Educación (2018) y Beloff (1999).

Para reflexionar

A pesar del avance teórico y jurídico respecto de la concepción de NNA, este cambio de paradigma tiene mucho que permear en la práctica, ya que aún predomina un modelo de crianza y educación que no atiende necesariamente a sus necesidades biológicas, sociales y emocionales. El control de la conducta y el foco en la evaluación y la productividad incide en que se dedique poco tiempo a escucharles y que se destinen escasas horas a las asignaturas artísticas. Las artes suelen ser transformadoras y precursoras de cambios socioculturales. Numerosos exponentes de las vanguardias artísticas ya reflexionaban sobre una educación que pusiera al centro los intereses de la niñez, anticipando la educación con enfoque de derechos.



Actividad con estudiantes: Inicia un diálogo a partir de la siguiente cita: "La vida cultural y las artes configuran una visión del mundo. La participación del niño en la vida cultural de la comunidad es un elemento importante que da sentido de pertenencia al niño, contribuye a formar su identidad y sostenibilidad sobre la vida cultural a través de las artes, música, danza, tradiciones, literatura, deportes, festivales, artesanías, ceremonias, ritos, teatro, cine, plataformas digitales, entre otros" (Fujimoto, 2014:121). Luego de visibilizar las relaciones que establece el grupo entre las distintas artes, sus intereses y motivaciones, invita a proponer ideas para satisfacer y profundizar sus necesidades culturales. El objetivo es que se impliquen como protagonistas y gestores de sus procesos de aprendizaje.

2. UNA MIRADA AL ADULTOCENTRISMO DESDE LAS ARTES

Howard Gardner en su libro *La mente no escolarizada* (2013) considera que el principal error de la visión piagetiana de los modos de conocimiento "es aseverar que las modalidades de conocimiento más sofisticadas del niño mayor erradicaban las primeras formas de conocimiento del mundo..." (42). Investigaciones realizadas con estudiantes demuestran, en su mayor parte, que las primeras concepciones perduran y una vez que se ha abandonado el marco escolar, estas formas tempranas de ver el mundo pueden emerger (o reemerger) de un modo completo; no desaparecen sino que se propagan subterráneamente.

En *Educación artística y desarrollo humano* (2011), Gardner señala que durante los primeros años de escuela, NNA son auténticamente curiosos acerca de su cultura y de qué modo opera. El conocimiento conceptual y formal acerca de las artes es un componente importante y se debería incentivar tempranamente a que conocieran y se familiarizaran con estas formas de conocimiento. Asimismo, señala que durante la niñez resulta importante garantizar espacios para que puedan continuar dibujando, pintando o modelando con el fin de enriquecer su mundo expresivo y cultural.

El desafío en la educación artística, según Gardner (2011), consiste en modular de una forma eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes así como los perfiles particulares e individuales y de desarrollo de los/as estudiantes. Una nueva generación de investigadores formados en el enfoque piagetiano, comenzaron a descubrir omisiones y debilidades en la formulación estandarizada de clasificación de niños/as. Los estudios de las diferencias individuales aportaron pruebas de la existencia de enormes y persistentes diferencias en los estilos cognitivos de los individuos, las que pueden influir en los modos en que aprendemos. Existe una diversidad importante entre individuos, grupos y culturas, por lo que los periodos de aprendizaje y las formas de dominio resultan ser más flexibles de lo que se había pensado.

Debería entonces ser posible idear programas de estudios que sean apropiados desde el punto de vista de las diferencias significativas que se dan entre los individuos.

Los autores estadounidenses Parsons y Blocker (en Errázuriz, 2006) comienzan su trabajo, destacando la relevancia que puede tener la educación estética en el contexto actual. Según ellos la multiculturalidad y la diversidad de nuestros tiempos se ven reflejadas en las distintas expresiones artísticas, por lo que la formación estética resulta indispensable como una herramienta para entender el arte en el siglo XXI. Para estos autores es vital la manera de plantear los diferentes temas de discusión, por lo que es fundamental que el/la docente conozca los intereses de los/as estudiantes y la etapa de madurez psicológica en que se encuentran.

En consecuencia, para planificar las actividades es indispensable saber qué piensan NNA sobre el arte así como también respecto de los temas a discutir en clases. Una actividad sugerida para lograr este propósito es presentar una obra provocativa o un postulado importante y plantear preguntas al respecto. Los autores sostienen que es fundamental que el cuerpo docente esté dispuesto a desprenderse de su categoría tradicional de autoridad. Su misión será formular las preguntas apropiadas a cada nivel educativo y contexto, con el fin de estimular la reflexión y guiar a NNA para que encuentren sus propias respuestas. Para ello es importante generar un ambiente de tolerancia y soporte emocional.

2.1. CULTURA VISUAL Y JUEGO

Concebir nuevos espacios para la reflexión y el diálogo entre estudiantes, educadores/as y comunidad, invita a considerar a la cultura visual como una oportunidad de desplegar un inmenso territorio para la educación artística. Al respecto, el entorno es clave; se puede ir “más allá de los objetos reconocidos como arte, por ejemplo: el mobiliario urbano, la moda en el vestido y en el peinado, la decoración del hogar, la tipografía...” (Marín, 2003: 40) junto a su contexto social, histórico y político en que se producen. La cultura visual considera la experiencia cotidiana del individuo en la que subyacen enfoques posmodernos como la “interculturalidad, feminismos, ecología, ciberespacio, espectáculo...” (Marín, 2003: 41) y, a su vez, la capacidad de todas las culturas para producir imágenes en sus diversas manifestaciones sociales.

En este contexto, múltiples artistas han dialogado con la niñez. Un caso particularmente interesante es el de Joaquín Torres García, quien en buena parte de su obra reconoce y se adentra en el fascinante mundo de niños y niñas y en sus formas de aprender. Sus *Juguetes transformables* diseñados durante la década del 20 dan cuenta de cómo este artista uruguayo apostó por la intuición, la libertad creativa y el descubrimiento como elementos claves en el aprendizaje. La exposición *El niño aprende jugando*¹⁶, ahonda en su faceta como arteducador y renovador de la pedagogía española.

André Stern, en su libro *Jugar* (2017) habla de diversas expectativas que como personas adultas tenemos frente a la niñez. Es desde muy temprana edad que esperamos que se adapten al mundo adulto. La misión de conver-

16. Realizada en el Museo Torres García, información disponible en torresgarcia.org.uy. También puedes acceder a información de la exposición realizada en Chile en 2019 en el Centro Cultural La Moneda en cclm.cl



Exposición *Obra Viva* (2019). "Juguetes transformables" de Joaquín Torres García. Centro Cultural La Moneda. Foto: Cyril Pérez.

tirse en algo es relevante y en muchas ocasiones se olvidan de ser. Lo cierto es que según Stern, niños y niñas no diferencian entre vivir, aprender y jugar, lo ven como una unidad orgánica. El deseo de jugar en cualquier lugar y en cualquier momento, es una actividad llena de sentido, sean cuales sean las condiciones a su alrededor.

Es relevante hacer una precisión. Cuando se habla de juego se deben diferenciar dos categorías: los juegos considerados serios y, en consecuencia, permitidos también en el mundo adulto, como ajedrez, tenis, fútbol; y los juegos que sirven como pasatiempos, tales como videojuegos, rompecabezas o juegos de patio como la pinta y la escondida. En los juegos de personas adultas el objetivo siempre es ganar. En el juego libre de niños y niñas, Stern explica que el objetivo no es jugar contra los demás sino los unos con los otros, o consigo mismo y el mundo. Así, en la niñez, el juego es la manera más directa de conectarse con la vida cotidiana, consigo mismo y con el mundo.

Todos deberían saber lo esencial que es el juego para el/la niño/a, es universal y ayuda al desarrollo infantil, tanto motor, cognitivo,

afectivo y social. "Arte y juego tienen una vinculación esencial ligada a la gratuidad, a la expresión, a la comunicación, al placer de la actividad misma sin la presión mercantilista de la finalidad utilitaria" (Palopoli, 2008: 27).



Actividad con estudiantes: Investiga junto a niños y niñas sobre los "Juguetes transformables" de Joaquín Torres García y otros referentes que hayan trabajado con el juego o lo lúdico. Luego, en grupos pequeños, diseñen y confeccionen nuevos juguetes.

3. ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Ahora bien, ¿cuál es el vínculo entre arte y niñez? El psicólogo Lev Vigotsky –fundador de la psicología sociocultural– en *La imaginación y el arte en la infancia*, publicado en 1930 (2003), sostiene que el avance de las ciencias neurobiológicas, sociales y del comportamiento han generado una comprensión mucho más profunda de la importancia de las experiencias vividas durante la niñez, especialmente de lo fundamental del lazo positivo de niños y niñas con el mundo adulto.

La educación artística, en tanto proceso de enseñanza-aprendizaje que contribuye al desarrollo integral de los seres humanos, debiera ser un espacio donde NNA puedan ejercer en pleno sus derechos, especialmente el de dar espacio a la libre expresión, la imaginación y el juego, y donde las personas adultas con las que interactúan bajo el rol de educadores/as, generen las condiciones para el ejercicio pleno de estos derechos. El reconocimiento de la autonomía progresiva de los y las estudiantes, de su derecho a participar y tomar decisiones, de opinar críticamente y formarse un juicio propio, y de expresar sus opiniones a través de múltiples lenguajes artísticos, entre otros, forman parte de estos desafíos educacionales.

NNA son sujetos sociales, políticos e históricos, y tienen opiniones e ideas creativas para aportar al proceso de aprendizaje. El desafío, por tanto, es considerar la educación como un proceso de aprendizaje colectivo, en el que la relación entre personas adultas y NNA se modifique. No es el mundo adulto quien debe depositar su conocimiento en la niñez –en la línea del modelo bancario que acuñó Paulo Freire (1968)–, sino, por el contrario, su rol es potenciar y facilitar el proceso de diálogo entre NNA como sujetos de conocimiento.

Asumir esta premisa como fundamento de un modelo educativo es, sin duda, un desafío dentro del marco de una larga tradición, en la que los y las estudiantes no han sido protagonistas. Para lograrlo será necesario que los distintos actores sociales, garantes de derechos, y especialmente el Estado, promuevan transformaciones para avanzar hacia una educación con enfoque de derechos. Esto implica, además, propiciar un cambio cultural que permita deconstruir conductas normalizadas e internalizadas socialmente, y abrir las puertas a un cambio significativo en relación con los estereotipos y prejuicios sobre la niñez.

Esto en la práctica implica facilitar instancias de enseñanza-aprendizaje en las que se visibilice el aporte de NNA, y con ello se fomente el coprotagonismo a través del derecho a la participación. Pero, ¿cómo generar procesos participativos desde la educación artística? Primero, se debe comprender que existen múltiples definiciones sobre participación. Roger Hart señala que es "el proceso por el que se comparten decisiones que afectan la propia vida y la vida de la comunidad en la que uno habita. Es el medio por el cual se construye la democracia" (1993: 5). No obstante, cuando se asume el desafío de fortalecer la participación de NNA, es importante distinguir entre la participación que les incorpora como verdaderos actores sociales de aquellas otras formas que pueden ser definidas como no auténticas o como no participación.

Para ello es interesante consultar y analizar el modelo de Hart, quien adaptó, a pedido de Unicef, la escala de participación de Sherry Arnstein. Este modelo tipifica la participación a partir de un esquema de escalera, donde en los primeros escalones se ubican tres categorías que son consideradas como no participación. Para esta publicación se modifican los nombres dados por el autor con el fin de incorporar lenguaje inclusivo. Además, se propone un paralelo de los niveles en que hay participación efectiva, con los tres tipos de educación artística que se conocen: educación para el arte, educación en las artes y educación a través de las artes. Esta relación que no busca ser taxativa, sino ilustrar tendencias que se asocian mayormente a estos paradigmas.



Actividad en redes sociales. Publica este post en Instagram y compártelo con 10 colegas. Invítalos a elegir 2 palabras y a escribir un comentario, inspirándose en ellas. La idea es contruir un texto a modo de poema surrealista.

**ELIGE 2
PALABRAS
Y
REDACTA
UNA
FRASE**

AUTOCONOCIMIENTO
ACCIONES
LIBERTAD
COLABORACIÓN
OBJETOS
REFLEXIÓN
IRRADIAR
COMÚN
COCONSTRUCCIÓN
JUEGO
ESCUCHAR
PARTICIPACIÓN
EXPERIMENTAL
INTERSECCIONALIDAD
ENTRAMAR
IMAGINAR
PROYECTO
HORIZONTAL
AUTONOMÍA
ESPACIO
INTERACCIÓN

3.1. TRAMO DE NO PARTICIPACIÓN

1. Manipulación: es el nivel más bajo de la escalera de Hart y sucede cuando personas adultas utilizan a NNA para comunicar sus propios mensajes, con un lenguaje que no les es propio. El autor pone como ejemplo cuando se emplean dibujos de NNA para ilustrar ideas, sin que ellos/as sepan ni definan su uso.

2. Participación decorativa: este nivel se da cuando personas adultas utilizan (no siempre conscientemente) a NNA en proyectos o actividades sin haber sido debidamente informados/as ni involucrados/as en su organización. Un ejemplo cabal de este tipo, según Hart, es cuando se hace “proselitismo político” con NNA sin haber decidido de manera autónoma su implicación en dichas acciones.

3. Participación simbólica: para Hart, este nivel se cumple cuando personas adultas seleccionan, según sus criterios, a los NNA “más idóneos” para una inauguración, charla, debate u otro. NNA tienen una oportunidad aparente de expresarse. En la realidad no tienen posibilidad de elegir los temas, transmitirlos ni formular sus propias opiniones. Aquí es donde aparece el concepto de tokenismo, que según señala Alejandro Madrid (2007: 1), se entiende por aquellas estrategias de “inclusión simbólica” que implican “hacer pequeñas concesiones a un grupo minoritario para desvirtuar las acusaciones sobre prejuicios y discriminación, de tal manera que se hacen pequeños –y usualmente insignificantes– cambios que no afectan el *statu quo*”.

3.2. TRAMO DE PARTICIPACIÓN

4. Participación asignada e informada: NNA no inician el proyecto, pero reciben información y pueden llegar a sentirlo y pensarlo como propio durante el proceso, ya sea porque se les escucha o toma en consideración su opinión, o porque es significativo para ellos y ellas (Shier, 2001). En este nivel se podría situar la educación para el arte, cuando se aborda la historia del arte u obras de artistas desde la educación artística tradicional, tomando en cuenta las apreciaciones de los y las estudiantes. Desde una perspectiva de la educación no formal, Mörsch (cit. en Cevallos y Macaroff, 2017) denomina este nivel como “discurso afirmativo” de las instituciones artísticas o culturales, que se caracteriza por estar encabezado por expertos/as que se dirigen a un público especializado, cuyas prácticas se traducen en conferencias, visitas guiadas especializadas y catálogos. Para autores como Helguera (2012), se adscribe en este nivel la visita a exposiciones sin mediación o procesos educativos.

5. Participación consultada e informada: se da este nivel cuando un proyecto es creado y dirigido por personas adultas, involucrando en el proceso la opinión de NNA en los resultados a través de consultas. Shier (2001) señala que en este peldaño se motiva para que los participantes expresen sus opiniones. Aquí es posible situar la educación en artes, cuando los talleres artísticos no son planificados con los y las estudian-

tes, pero incluyen procesos de evaluación conjunta con estos/as. En el ámbito no formal, se puede relacionar con lo que Mörsch denomina “discurso reproductivo”, que se caracteriza procesos de mediación a través de talleres para escuelas, capacitaciones para docentes, programas para públicos o niños/as con necesidades especiales.

6. Participación con involucramiento y toma de decisión: este nivel corresponde a proyectos o procesos iniciados por una persona adulta, en los que NNA se involucran en la toma de decisiones, en su planificación e implementación. Para que este tipo de proyectos funcione, es necesario que se impliquen en cierto grado en todo el proceso, adquieran compromisos y comprendan el porqué de estos. En este nivel podemos ubicar a la educación en las artes, modalidad en la que los proyectos que se emprenden, y la toma de decisiones respecto a estos es compartida entre docentes y estudiantes. En el ámbito no formal, podemos relacionarlo con el “discurso deconstructivo” que menciona Mörsch, que es cuando los mediadores examinan críticamente, junto al público, el arte, el museo, sus procesos educativos y de distinción social. Esto se refleja, por ejemplo, en programas en que la voz de la institución se equipara con la del público, y el trabajo con estos se afronta desde una lógica no paternalista.

7. Participación iniciada y dirigida por NNA: alude a proyectos cuya iniciativa es fruto de la decisión de NNA. Son quienes deciden cómo llevarlos adelante, mientras las personas adultas brindan apoyo sin asumir protagonismo. Para que realmente se pueda llevar a cabo, implica aceptar que todos aprenden de todos: estudiantes de estudiantes y las personas adultas de NNA (Hart, 1993). Este nivel está relacionado mayormente con el ámbito de la educación a través de las artes, puesto que su objetivo no son las artes y sus técnicas o la historia del arte en sí, sino que aquello que desean, afecta o interesa a NNA. Es importante escuchar sus opiniones en tanto ciudadanos activos, o como miembros de una comunidad de aprendizaje, indagando en sus intereses para coconstruir proyectos artísticos en común. En el ámbito no formal se relaciona con lo que Mörsch denomina “discurso transformador”, que puede ejemplificarse cuando las instituciones culturales buscan introducirse en el contexto de NNA, generando participación a largo plazo, sin focalizarse en la estrategia de “atraer público”. Esto puede verse reflejado, por ejemplo, en la exhibición de exposiciones curadas por niños y niñas, en lugar de especialistas de la institución.

8. Participación iniciada y dirigida por NNA y convocando al mundo adulto: en este nivel los proyectos son creados y diseñados por NNA. Además, invitan a las personas adultas a tomar decisiones conjuntas; compartiendo el poder y la responsabilidad (Shier, 2001). Para Hart (1993), si NNA han desarrollado un proyecto de manera autónoma, se debe permitir que sigan dirigiéndolo y gestionándolo, ya que es una muestra de que han llegado a un grado o nivel suficiente de autonomía para sentirse competentes y formando parte de una comunidad. En el ámbito escolar es posible observar este tipo de proyectos cuando NNA

solicitan lugares en sus establecimientos o espacios culturales para realizar, por ejemplo, un festival de hip hop o un acto de grafiti u otras actividades, gestionando y organizando los eventos de forma autónoma.



Actividad con estudiantes. En *El juego de pintar*, Arno Stern propone una pintura colectiva en la que –personas adultas y NNA– imaginan en conjunto, desaprenden la competencia y validan las diferencias como un complemento en el acto de pintar (arnostern.com). Estudiando este referente, invita a la comunidad escolar a realizar una pintura colectiva. Durante el proceso poner énfasis en reconocer y validar la imaginería y formas de representación de NNA.

**RELACIÓN
DE LOS
NIVELES DE
PARTICIPACIÓN
CON LOS
PARADIGMAS
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**



Para transformar las prácticas pedagógicas autoritarias centradas en el saber-poder adulto hacia espacios más democráticos, es clave la coconstrucción de proyectos a través de las artes, que consideren la autonomía progresiva de la niñez. La autonomía es esencial para la completitud de las personas. Por medio de esta capacidad, una persona puede poner límites a ciertas situaciones de vulneración o de atropello a los derechos. De este modo, generando espacios participativos y democráticos por medio de la educación artística, no solo se ejercita de forma paulatina su inclusión en la sociedad, sino que además la autoestima, gracias a los espacios de experimentación que permiten las artes.

Por otro lado, dentro de las barreras que limitan el potencial creativo de NNA están las de origen cultural y educacional –como el adultocentrismo que hemos visto–, sumadas a las emocionales. Una de las principales barreras emocionales es el miedo al error y a no tener talentos, que nace de las formas de enseñanza tradicionales en las que se inculca solo la forma correcta de responder. En el ámbito de las artes, se asocia a una enseñanza centrada en la técnica. Esto puede generar falta de confianza en las propias ideas y capacidades, inseguridad y sentimientos de inferioridad, que influyen en el desarrollo de una baja autoestima. Si una persona no se siente bien consigo misma y con sus propias capacidades, no podrá desarrollar las habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad y, de este modo, tendrá dificultades para ejercer una ciudadanía activa. Por esto es necesario revisar las prácticas para transformarlas hacia unas que generen una inclusión real.

El antropólogo especializado en interculturalidad y convivencia Carlos Giménez Romero (2003) se refiere a la inclusión real como uno de los modelos que definen las relaciones sociopolíticas en un marco de diversidad. Los otros son la exclusión y la inclusión aparente. A través de estos mecanismos es posible observar modos y actitudes de relacionarnos en un contexto de diversidad, y que para esta publicación se han adaptado específicamente para cada uno de los tres enfoques, ejemplificando desde las prácticas de educación artística. A continuación se presenta una tabla referida al enfoque de derechos.

MECANISMO	PERCEPCIÓN Y TRATO HACIA LAS PERSONAS	EJEMPLOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	SEÑALAR EJEMPLOS EN MI COMUNIDAD
Exclusión	Discrimino.	Pensar y desarrollar espacios educativos y culturales concebidos desde y para el mundo adulto. Por ejemplo, una exposición en un museo de artes visuales cuya manera de exhibir las obras (altura, disposición) no permite la apreciación de niños/as pequeños/as.	_____
Inclusión Aparente	Homogeneizo a NNA, pero sin otorgarles mayor incidencia en la toma de decisiones.	Clase de educación artística convencional en la que los proyectos se replican año a año en los distintos niveles sin personalizar el proyecto, ya que no se incluyen las ideas aportadas por los y las estudiantes.	_____
Inclusión Real	NNA como protagonistas en todas las etapas de un proyecto (diseño, ejecución y evaluación).	Trabajo por proyectos: NNA participan en la definición del tema y en la forma de abordarlo. Educadores/as acompañan, generan las condiciones de participación, facilitan el proceso y promueven alianzas intergeneracionales.	_____

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA CREACIÓN DE UNA CIUDADANÍA INCLUSIVA

La niñez no es un momento que ocurre en la vida, perdura dejando recuerdos, experiencias. Es importante relevar las voces de NNA, que muchas veces ocultamos o restringimos desde el mundo adulto, considerar sus perspectivas es validar su discurso como una producción social de ser y estar en el mundo (Chávez y Vergara, 2017). La participación que propugna Roger Hart postula el paso en la concepción de NNA de consumidores a ciudadanos. Esto supone desarrollar determinadas habilidades específicas: participación, autorreflexión, autodeterminación, identificación y solución de problemas, discusión y toma de decisiones grupal. Para Hart, estas características y habilidades no son innatas, sino que:

Se aprende a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar precipitadamente; a actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás; en colaboración con otros; a evaluar cons-

tantemente las propias acciones; a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, no sólo por sí mismo sino con los otros. (Hart cit. en Areiza, 2018).

Desde esta perspectiva, la educación artística emerge como el espacio privilegiado para poner en práctica metodologías que propicien la participación de la niñez y que fortalezcan el desarrollo tanto de la dimensión cognitiva, como de las dimensiones emotivas, corporales y sensitivas, campos privilegiados de las artes y fundamentales para la formación integral y el desarrollo pleno de todo ser humano. Sin embargo, muchos procesos de educación artística perpetúan prácticas adultocéntricas y no aprovechan sus fortalezas metodológicas para conectar. Para dar espacio a una mayor participación de los y las estudiantes y el ejercicio pleno de sus derechos, se deben tener en cuenta las siguientes consideraciones respecto a los posibles temas para ser abordados, las interacciones entre los actores educativos y el uso de los espacios.

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

Para combatir los estereotipos adultocéntricos es crucial que el contenido de las artes muestre referentes diversos que se alejen de los cánones hegemónicos, identificando qué manifestaciones y lenguajes artísticos interesan a NNA. Al respecto, se pueden considerar las siguientes recomendaciones:

Cánones hegemónicos: explorar metodologías contemporáneas que promuevan el trabajo horizontal, el juego y la experimentación. En este sentido es fundamental considerar las prácticas artísticas expandidas y la coconstrucción de proyectos artísticos que incentiven la participación significativa de NNA, abordando problemáticas sociales de su interés, como el género, la diversidad, la discriminación, el medio ambiente, el cuidado de los animales, entre otros. Desde el ámbito de la apreciación, analizar obras y metodologías puede contribuir a entablar diálogos, examinar la problemática del adultocentrismo y promover la actoría social. Es importante considerar las manifestaciones artísticas que influyen en las identidades de NNA, con el ánimo de adentrarse en su mundo y lograr que el proceso educativo les haga sentido. Incorporar referentes artísticos que sean representativos de la diversidad de NNA que participan del proceso pedagógico, es fundamental para romper con los cánones hegemónicos. Otro aspecto a considerar son las visitas a espacios culturales como museos, teatros, centros culturales, cines, museos de sitio, etc. Generar desde la primera infancia el hábito de vincularse con estos espacios fomenta el desarrollo de una perspectiva crítica contribuyendo a la autonomía progresiva y estimulando la expresión de sus opiniones y gustos respecto de las manifestaciones y de la actualidad.

Símbolos y reproducción de estereotipos: tomar conciencia y abordar los estereotipos adultocéntricos, relevando la manera en que están representados/as NNA en las artes; por ejemplo, analizando pinturas,

canciones, películas y series de diversos periodos históricos. Invitando a NNA a preguntarse ¿qué lugar ocupan en esas manifestaciones? ¿quiénes aparecen y quienes no? ¿qué actividades realizan? ¿son las mismas para niños y niñas? ¿Cómo se representa la diversidad de cultural? Desde este punto de vista, se debe reflexionar sobre qué imagen se está transmitiendo en el contenido, el cómo se está abordando, cómo se interpreta y cómo se reproduce en el aula. El objetivo es tomar conciencia de la evolución sociocultural del paradigma de niñez e incorporar una mirada que no reproduzca estereotipos adultocéntricos.

4.2. INTERACCIONES ENTRE ACTORÍAS EDUCATIVAS

Muchos de los instrumentos a través de los cuales se reproducen las lógicas adultocéntricas en el aula no son evidentes ni se encuentran explícitos en los contenidos educativos, sino que se asocian a mensajes implícitos que se entregan por medio de las interacciones entre quienes forman parte de la experiencia educativa. Estas interacciones, tanto entre docentes y estudiantes como entre pares, se estructuran según las actitudes y expectativas que tiene cada persona en relación a las demás y la forma en que se aproximan. Es crucial ser consciente de los prejuicios que permean la comprensión de los demás para poder hacerse cargo en el espacio educativo de las siguientes inequidades estructurales:

Docente-estudiante: para incorporar el enfoque de derechos, es fundamental revisar la relación que como personas adultas establecemos con NNA que son parte del proceso educativo. Como bien estipula Hart (1993), si se quiere lograr un diálogo abierto y democrático, el mundo adulto tiene que desprenderse de ese poder tanto como le sea posible, en un proceso en el que más bien gana en respeto, y NNA ejercen ciudadanía. El rol de quienes acompañen estos procesos estriba en mediar o facilitar la participación a través de al menos tres elementos fundamentales: la escucha activa para atender las diferencias, el urdir la trama que generan las divergencias y poner en escena lo común¹⁷:

A) Escucha activa: implica atender las diferencias, conocer a los y las NNA con quienes trabajamos, sin homogeneizar el grupo. Es un proceso relacional en el que quien facilita debe disponer de una actitud de presencia plena y atenta, que abarque todos los sentidos, buscando llegar a la comprensión de lo que se dice, pero también de los silencios y expresiones corporales de quienes forman parte de este proceso. Las preguntas que deben guiar esta primera etapa son: ¿con quiénes? ¿desde dónde? (contexto) y ¿qué? Desde aquí se pueden abordar los aspectos biográficos en los proyectos artísticos. Este eje se refiere al trabajo que considera las motivaciones particulares de NNA, que son producto del autoconocimiento y se traducen en su autoexpresión creativa (Mincap, 2020b).

¹⁷. Basándose en los tres principios del Diseño Universal de Aprendizaje, sientan las bases de todo proceso inclusivo y en torno a ellos se construye el marco práctico para desarrollarlo en cualquier contexto educativo. Cada principio se corresponde con una red cerebral específica.

B) Entramar las divergencias: la coconstrucción es la segunda parte de un proceso participativo. Una vez que los y las participantes de un grupo se han escuchado mutuamente y, por sobre todo, han entendido desde qué punto de vista están mirando y/o interpretando las situaciones o los proyectos, se procede a generar un entramado, entrecruzando las ideas. Aquí se pone a prueba la habilidad de escucha para construir una propuesta en común, una creación nueva que tome en cuenta las perspectivas y anhelos de cada participante. Las preguntas fundamentales que deben guiar este proceso son: ¿cómo? y ¿por qué? En la primera se debe considerar el uso de metodologías lúdicas, tales como juegos, conversaciones y exploraciones creativas que sean capaces de ampliar las prácticas que intuitivamente desarrollan NNA (Mincap, 2020b). En la segunda, se persigue generar espacios para la reflexión en conjunto sobre la relevancia a nivel simbólico que tiene el cómo y el qué de lo que quieren desarrollar.

C) Poner en escena lo común: esta tercera fase está relacionada con poner a disposición los objetivos del proyecto a todos quienes estén involucrados en la propuesta a realizar, describiendo las acciones y actividades a desarrollar, así como distribuyendo responsabilidades para su ejecución. Quien facilita debe sistematizar y estructurar el proyecto artístico, siempre tomando en consideración la evaluación y seguimiento del proceso creativo.



Estudiante-estudiante: en un proceso participativo, NNA sin exclusión deben recibir información adecuada para dar a conocer sus puntos de vista, y poder usar los medios de comunicación de su elección para expresarlos y negociar las decisiones. La manifestación de las opiniones debe ser libre, de acuerdo con la capacidad, edad y madurez de cada persona. La metodología debe ser específica e inclusiva para los distintos grupos, conforme a su capacidad, edad y nivel de desarrollo, con especial énfasis en facilitar distintas formas de expresión. Asimismo, debe ser flexible, de modo que permita que sean NNA quienes seleccionen aquella manera que más les acomode, para así fomentar el aprendizaje entre pares y su protagonismo.

Docente-docente: cumple un rol fundamental quien ha tenido la función de mediar con NNA para difundir sus opiniones tanto a otros docentes como a las autoridades escolares. Las opiniones deben ser escuchadas con respeto y seriedad por parte de quienes tienen el poder y la autoridad para tomar decisiones. Estas deben ser transmitidas de manera elocuente hacia todo el cuerpo docente y ser consideradas por quienes tienen a cargo los procesos de toma de decisión, si no, dichos procesos pasan a ser decorativos (Hart, 1993); es decir, no tienen incidencia alguna. Es por esto que cobra relevancia la difusión dentro de la comunidad educativa de los procesos participativos que se desarrollen, ya sea por medio de exposiciones, charlas u otras modalidades que sean de interés del grupo.

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

El diseño de una escuela o de un espacio cultural, los objetos que se disponen o los que no, y cómo estos interfieren para que NNA participen, son factores cruciales al momento de pensar la institución desde el enfoque de derechos en educación artística. ¿Nos hemos preguntado si niñas y niños pueden hacer uso de estos espacios en forma igualitaria?, ¿se les presentan ciertas situaciones que les impidan hacerlo? Desde la educación artística se debe fomentar la diversificación de espacios donde se sientan cómodos, lugares que predispongan a la actividad colaborativa y lúdica, y que resulten interesantes y motivantes. A continuación se describen algunas de las dimensiones espaciales que se pueden considerar:

Aula: uno de los problemas en la educación son los escasos metros cuadrados por persona que limitan actividades que implican protagonismo del cuerpo. También cabe preguntarse: ¿cómo se distribuye el mobiliario?, ¿qué mobiliarios e imágenes forman parte del aula? (Errázuriz, 2015). ¿Qué lógica tiene el aula?, ¿sigue una lógica vertical? Un ejemplo, señala Hart (1993), es trabajar con los y las estudiantes la estructura espacial del aula. Por otra parte, es esencial ampliar el espacio educativo más allá de la sala de clases para promover el aprendizaje situado y romper la rutina. El vínculo con espacios culturales y naturales puede despertar la curiosidad de NNA, y cocrear proyectos, logrando mayor motivación y significancia. Es importante establecer

lazos con espacios culturales para disponer de infraestructura complementaria con otras configuraciones espaciales y trabajar proyectos conjuntos. Por último, considerar el barrio o los sectores aledaños a la institución que permitan una interacción con la comunidad local.

Espacios comunes: señala Hart que la democracia debe ser construida en todos los niveles. Un modo es codiseñar los espacios comunes de la escuela, como los comedores escolares. El acto de comer los transforma en el espacio de encuentro cotidiano por excelencia, conformándose en el escenario perfecto para construir ciudadanía y modelos de socialización. Otro espacio son los patios o áreas recreativas. Tal como postula Patio Vivo (Consejo Nacional de la Infancia, 2016), estos deben estar adecuadamente diseñados para que NNA puedan crecer, jugar, aprender y tener contacto con la naturaleza. Es importante resignificar también los espacios públicos, como museos, parques, barrios, plazas, etc., transformarlos en espacios significativos.



Actividad con estudiantes. En la obra de Luis Camnitzer en el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, este afirma: “El museo es una escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”. Esta instalación define al museo como un espacio educativo que asigna nuevos roles a artistas y visitantes, estableciendo una relación colaborativa de producción cultural. Inspirándose en este postulado, invita a NNA a planificar una exposición de sus producciones artísticas que tenga como finalidad generar “nuevas conexiones” y en la que sean agentes de su propio aprendizaje.

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE DERECHOS

Luego de haber analizado y comprendido, de manera general, el enfoque de derechos, se presentan algunos casos seleccionados como referentes de experiencias que lo integran en distintos países. Se dan a conocer sus objetivos, la metodología aplicada y las acciones que los componen, así como las referencias para poder consultar mayores antecedentes.

TALLERES DE FOTOGRAFÍA / ORGANIZACIÓN SOCIAL PH15

País/Ciudad: Buenos Aires, Argentina.

Años: Desde el 2000 hasta el presente.

Descripción: La Fundación ph15 es una organización no gubernamental sin fines de lucro, conformada por un grupo de personas que cree en el arte como un valioso recurso, que permite al ser humano desplegar su esencia y desarrollar sus capacidades creadoras, incluso en una realidad adversa u hostil. Desde esta perspectiva, la expresión artística se propone como una práctica que posibilita la exteriorización plena del ser y la generación de procesos transformadores, tanto individuales como colectivos. Ph15 se propone utilizar los recursos de las artes visuales –especialmente la fotografía– para fomentar nuevas capacidades expresivas, comunicacionales y técnicas en NNA en situación de vulnerabilidad, a través de la realización de talleres y actividades destinadas a favorecer la integración social y la socialización de la experiencia artística.

Objetivos:

- Brindar herramientas expresivas y técnicas a NNA en situación de vulnerabilidad, utilizando los recursos ofrecidos por las artes visuales.
- Emplear las herramientas artísticas para favorecer procesos de reflexión y cambio.
- Mejorar el acceso a oportunidades educativas y laborales.
- Fomentar valores democráticos y participativos.
- Fortalecer la identidad individual y grupal.
- Propiciar el contacto y el vínculo intercultural en los/as jóvenes.
- Instalar el debate, a nivel de la sociedad, sobre las posibilidades del arte como instrumento de transformación.
- Democratizar las experiencias y prácticas artísticas.

Metodología: Mediante la realización de talleres de fotografía, jóvenes observan su entorno y se convierten en productores de imágenes y textos que dan cuenta de su forma de aproximarse a la realidad. Los y las participantes salen de su barrio para conocer otros lugares, promoviendo el acceso y, de paso, entregando herramientas para aprender a orientarse y desplazarse en la ciudad. A cada joven se le entrega su propia cámara para que tome fotos libremente durante los recorridos. Posteriormente, comparten sus fotografías para intercambiar opiniones y generar un espacio en que puedan expresar lo que sienten, desplegar sus valores y referencias culturales, y no los que les son impuestas desde el mundo adulto, con el objetivo de promover el contacto e intercambio entre pares.

A destacar: Mostrar las imágenes es un aspecto muy importante del proyecto: en el marco de muestras colectivas, se revela la individualidad de cada mirada. Cada exposición implica una participación activa del grupo en la selección de imágenes, edición, montaje de las fotos y diseño global. Los lugares de exposición abarcan tanto espacios artísticos prestigiosos como lugares más cercanos a la vida cotidiana de quienes participan. En este sentido, procuran que los/as adolescentes consoliden vínculos con su comunidad y su barrio, y que interactúen tanto con los circuitos artísticos más reconocidos como con sus entornos más cercanos.

Referencias: ph15.org.ar

CONSEJO JUVENIL / GALERÍA DE ARTE DE ONTARIO

País/Ciudad: Toronto, Canadá.

Años: Desde fines de 1990 hasta el presente.

Descripción: La Galería de Arte de Ontario lleva a cabo este programa apoyado por la Fundación Lloyd Carr-Harris. El Consejo Juvenil está dirigido por un grupo diverso de entre 15 y 24 años, cuyo interés está puesto en el arte y la relación entre los y las jóvenes y las instituciones artísticas. El Consejo acepta nuevos miembros cada otoño, que se seleccionan después de una entrevista grupal. El grupo seleccionado se compromete a participar durante un año.

Objetivo: El programa se enfoca en la construcción de comunidades, la pedagogía experiencial y en las prácticas de arte contemporáneo que trabajan colectivamente para generar programación de jóvenes para jóvenes.

Metodología: El Consejo se vincula con organizaciones comunitarias, y defiende la presencia, los valores y la cultura juvenil. Las colaboraciones con artistas dan como resultado exposiciones, proyectos de arte público, intervenciones, eventos a gran escala, excursiones y mucho más. La construcción de relaciones, el comer juntos y el compartir experiencias de vida también constituyen una parte importante del programa.

A destacar: El Consejo Juvenil interviene en las exposiciones con el fin de involucrar al público en discusiones. Por ejemplo, en una exposición etnográfica sobre arte inuit, un colectivo inuit de performance realizó una intervención sobre el racismo y el exotismo en Canadá. Además, la programación ofrecida se caracteriza por ser lúdica y brindar una aproximación más coloquial. Esto se puede ilustrar con la descripción de las actividades publicadas en la web, por ejemplo:

- Skillz Share, hacer un Scrapwich: Adam Bovoletis siente pasión por la risa. Ha hecho un montón de arte, cofundó Insomniac Film Festival, ha sido un miembro orgulloso del Consejo de la Juventud durante los últimos cuatro años y le gusta escribir en tercera persona. ¡Esta semana nos enseña a hacer un bocadillo con lo que tengas en el refrigerador!

- Perdido y cultivado, en colaboración con Micah Donovan: La ropa perdida y los objetos olvidados se han reunido con el propósito de cultivar plantas comestibles en todo el AGO. Los alimentos cultivados en la Galería se recolectarán cuando cierren las instalaciones y se usarán como cobertura para la pizza del Consejo de la Juventud.

Referencias: ago.ca/learn/youth-council

CECREA

MINISTERIO DE LAS CULTURAS, LAS ARTES Y EL PATRIMONIO

País/Ciudad: Distintas localidades a lo largo de Chile.

Año: Desde 2016.

Descripción: Centros de creación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Propone un modelo de aprendizaje participativo a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad.

Objetivo: Potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de NNA a través de procesos creativos.

Metodología: En el sistema de participación Cecrea, NNA son los protagonistas. Su público objetivo son ciudadanos/as de 7 a 19 años, quienes codiseñan la programación junto a los y las facilitadores/as a partir de un proceso denominado Escuchas Creativas. Esta metodología busca promover una participación activa y lúdica a través de estrategias de consulta y trabajo colaborativo y democrático que posibilita una constante retroalimentación de información para el empoderamiento comunitario y la toma de decisiones. Existen dos tipos de Escuchas Creativas. La de Apropiación, que se realiza como hito 1 de Cecrea en el territorio, antes del lanzamiento del programa, y busca dar una orientación general y específica al proceso de implementación de Cecrea. Recoge la visión que tienen NNA de su territorio, cómo lo proyectan en el tiempo y cómo se imaginan un lugar para crear. La de Programación, se lleva a cabo durante cada ciclo programático, convocando a NNA que han participado de las actividades del Cecrea con el objetivo de retroalimentar el proceso vivido, y proyectar la programación y la vida del Centro. En esta instancia se acogen los intereses que darán sentido al ciclo programático venidero; sus opiniones sobre las actividades realizadas; percepciones sobre interacciones, y otros aspectos relevantes. En las Escuchas se debiesen identificar los cuatro elementos transversales que caracterizan cualquier experiencia Cecrea:

1. Trabajo colaborativo. Se espera que NNA construyan objetivos comunes de acuerdo a sus intereses y se distribuyan roles, tareas y acciones según los procesos e intereses de cada uno/a y de sus experiencias previas. Que trabajen y compartan con personas de sus mismas edades o de edades distintas, fomentando dinámicas grupales. El aprendizaje de la colaboración debe ser intencionado y explícito. No se propicia la competencia, en Cecrea se potencian las características de cada NNA. La colaboración también debe darse entre facilitadores/as.

2. Desbloqueo creativo. Cualquier experiencia Cecrea debe ofrecer actividades que estimulen la creatividad y contribuyan a que NNA generen y desarrollen ideas y opiniones con libertad y confianza. El programa pretende brindar un espacio que permita aprender nuevas formas de resolver problemas y desafíos. Para esto resulta fundamental una actitud atenta y acogedora en los procesos que permita identificar momentos o factores de bloqueo y proponer o diseñar estrategias de quiebre que permitan su superación, así como también el reconocimiento constante de emociones y distinciones corporales que activen procesos y conductas creativas.

3. Coprotagonismo. Cecrea busca relevar la acción protagónica de NNA, para lo cual se desarrolla una relación horizontal con las personas adultas que facilitan los procesos. Estas tienen un rol de responsabilidad, contención, apoyo y guía, para que NNA puedan expresar sus capacidades creativas y vivan una experiencia ciudadana de respeto y valoración.

4. Convergencia (social y disciplinaria). Cecrea pretende ser un espacio en donde se den diferentes interacciones que enriquezcan el desarrollo de toda la comunidad. Está abierto a todos y todas y busca el encuentro entre NNA provenientes de diferentes realidades económicas, culturales, educativas, etc. Por otra parte, cualquier experiencia enmarcada en Cecrea debería tender a la interdisciplinariedad, vale decir, a un abordaje y comprensión de fenómenos, temas, ideas y/o experiencias, desde diferentes disciplinas de manera integrada. En particular, las áreas de focalización son las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

A destacar: Los principios del Modelo Cecrea son:

- Promover el derecho a imaginar y crear.
- Con NNA como protagonistas.
- Protagonistas que son reconocidos como ciudadanos/as.
- Ciudadanos/as que son escuchados y capaces de escuchar.
- Escuchándose ejercen y despliegan sus derechos.
- Derecho a aprender haciendo y aprender jugando.
- Jugando, explorando y experimentando de manera autónoma, colectiva y colaborativa.
- Un actuar colectivo donde convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.
- Convergencia que nace desde el territorio.
- Territorio que puede imaginar y crear nuevos principios.

Referencias: cecrea.cl

ENFOQUE INTERCULTURAL

1. LA IMAGEN SOCIAL DE LA DIFERENCIA CULTURAL EN EL TIEMPO

1.1. ETNOCENTRISMO

1.2. DIVERSIDAD CULTURAL Y MULTICULTURALIDAD

2. UNA MIRADA AL ETNOCENTRISMO DESDE LAS ARTES

2.1. CASTAS EN TIEMPOS DE LA COLONIA

2.2. LOS ZOOLOGICOS HUMANOS O JARDINES DE ACLIMATACIÓN

2.3. LA FASCINACIÓN DE LAS VANGUARDIAS EUROPEAS Y
LATINOAMERICANAS POR EL ARTE NO OCCIDENTAL

2.4. EL GESTO DE JUAN DOWNEY POR UNA IDENTIDAD
LATINOAMERICANA TRANSNACIONAL

3. ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

4.2. INTERACCIONES ENTRE ACTORÍAS EDUCATIVAS

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL

¿Desde dónde miramos el mundo?

Las siguientes preguntas son guías para comenzar a reflexionar sobre el tema que se abordará en este capítulo; puedes anotar tus reflexiones en el cuaderno de viaje:

¿Cuáles son mis marcos de referencia?
¿Cómo los aprendí?

¿De qué manera estos marcos de referencia influyen mis modos de sentir, pensar y hacer?

¿Han sido mis referentes culturales cuestionados por otras personas?

¿Conozco los referentes culturales de los y las NNA con quienes trabajo?

¿Comparten los mismos referentes?

¿Mis referentes culturales se acercan a los de los y las estudiantes con quienes trabajo?

1. LA IMAGEN SOCIAL DE LA DIFERENCIA CULTURAL EN EL TIEMPO

1.1. ETNOCENTRISMO

A partir de la propia biografía podemos dejar entrever historias, trayectorias, personajes y orígenes. En muchas ocasiones no tomamos conciencia de que existen límites difusos entre cada uno/a. Nuestra mirada del mundo está influenciada por diversos marcos de referencia que nos entregan formas de ver y determinan nuestras relaciones. El desafío que tenemos hoy en día (ya sea por las migraciones, redes sociales, globalización, etc.) es el de reconocer la diversidad cultural en que estamos inmersos y, en este sentido, la educación artística se convierte en una oportunidad de poder enriquecernos en este encuentro intercultural.

En el contexto global en que vivimos, la diversidad cultural plantea importantes desafíos, tanto personales como sociales, en búsqueda de una convivencia que acepte lo diverso como un aporte a la vida cotidiana. Si bien la globalización abre el espacio para el encuentro entre culturas, no se cuenta necesariamente con las herramientas para afrontar esta realidad. Esto ha llevado en distintas ocasiones a que este encuentro se manifieste como un choque entre formas contrapuestas de ver el mundo, generando fuertes conflictos que se traducen en maneras violentas de relacionarse, reactivando ciertas estructuras de poder y/o dominación que devienen en actitudes discriminatorias cristalizadas en racismo, xenofobia y aporofobia.⁷

¿Por qué existen conflictos y devienen formas violentas de relacionarse a lo diferente? Fundamentalmente, porque no prepondera el diálogo o la intención de conocer y/o escuchar a quienes provienen o forman parte de una cultura distinta a la personal, anteponiendo así los propios marcos de referencia, valores, conceptos y formas de pensar o ver el mundo. A esto se le conoce como etnocentrismo, que es atribuirse una posición central o predominante en una relación intercultural. En cierto grado, como señala Rafael Aguilera (2002), todos los grupos sociales y culturales son etnocéntricos; sin embargo, el etnocentrismo puede conducir a actitudes y fenómenos como el nacionalismo, el racismo o el clasismo social.



Actividad historia personal: Dibuja un árbol genealógico identificando tus orígenes culturales. Reflexiona sobre cómo estos se ven reflejados en ti y en otras personas de tu familia.

7. Xenofobia significa literalmente rechazo al extranjero. Aunque a veces se usa como sinónimo de racismo, este se basa en la discriminación fundada en la categoría racial que se atribuye socialmente. Por su parte, la aporofobia alude a la fobia a la pobreza o a las personas pobres.

Es posible identificar diferentes grados o niveles en que el etnocentrismo opera. Levine y Campbell (1972: 50), reconocen tres:

- Actitud según la cual cada uno aplica los valores derivados de los propios antecedentes culturales a otros contextos culturales en donde tienen vigencia valores diferentes. En América Latina, un ejemplo son las miradas divergentes de las culturas indígenas respecto a la naturaleza –como entidad viva y fundamento de su cultura, al ser fuente y dadora de vida–, en comparación con la concepción de la cultura occidental, donde la naturaleza ha sido una fuente de recursos a explotar en función de un progreso económico.

- Actitudes a partir de las cuales una persona toma los valores de su propia cultura y los utiliza como contexto para juzgar objetos y acontecimientos menos familiares. Un ejemplo, es cuando la cultura occidental, en vez de reconocer las manifestaciones artísticas indígenas como arte con su valor social, cultural y estético, las minimiza en valor y complejidad.

- En un nivel más complejo, la actitud o punto de vista etnocéntrico tiene en cuenta múltiples puntos de vista, pero mira los de otras culturas como incorrectos, inferiores o inmorales (Levine y Campbell cit. en Graeme Chalmers, 2003: 50). Un ejemplo, es la medicina que se sustenta en diferentes recursos naturales que le entrega el territorio como son plantas, cortezas de árboles, raíces y minerales, la cual no es valorada y en muchos casos menospreciada por concebirla como un conocimiento subdesarrollado.

En el caso de la educación artística, los espacios de experimentación y creación que esta promueve son propicios para deconstruir prácticas etnocéntricas. Para ello debemos cuestionar los propios constructos sociales y permitir, de este modo, el aprendizaje y el conocimiento de otros sistemas de valores culturales en muchos casos con nuevas perspectivas. A esto último es a lo que apunta la construcción de las competencias interculturales, entendida como la interacción entre personas que poseen orientaciones afectivas, cognitivas y conductuales diferentes, las que en una situación comunicativa se liberan de su propia lógica cultural para involucrarse con otros y escuchar sus ideas, de modo de conciliar las diferencias y apaciguar los conflictos, configurando así las bases de una coexistencia pacífica (Aguilera, 2002).

Se requiere construir un nuevo discurso, ya que hoy es difícil ratificar la vinculación a una base territorial, la sociedad está en tránsito y la migración está presente a partir de desplazamientos, mezclas e hibridaciones (Jiménez & Aguirre, 2009).

El desafío de construir un nuevo relato sobre la diversidad cultural para la educación artística está presente. Para ello debemos partir de reconocernos en el otro como parte de la complejidad cultural en que estamos inmersos. No debemos limitarnos al enfoque etnicista e identificar al indígena descontextualizadamente, ya que se le despoja de su dimensión contemporánea y diversa (Jiménez & Aguirre, 2009). Una posibilidad es

incluir aquellas manifestaciones artísticas que han estado fuera o han sido marginadas de las corrientes estéticas predominantes, considerando su origen estético y sus respectivos contextos culturales.



Actividad historia personal. ¿Cuáles son las herencias culturales que nos configuran? Son muchos los vínculos que nos han ayudado a conformarnos. Identifica hitos de tu vida; aquellas personas y los acontecimientos que marcaron tu identidad. A partir de estos, crea un collage imaginando que viajarás a tierras lejanas y desconocidas y que será la única imagen que podrás llevar.

1.2. DIVERSIDAD CULTURAL Y MULTICULTURALIDAD

Según la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, el término diversidad cultural es un concepto abierto, dinámico y flexible. En su artículo 1º expresa que,

esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad, por lo que la riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante. Cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero solo se desarrolla en contacto con las demás culturas (Unesco, 2001: 1).

La experiencia en aulas, tanto de docentes como de estudiantes, da cuenta de que la presencia de NNA de diversas culturas está transformando tanto las culturas escolares como los ambientes de aprendizaje, influyendo directamente en la convivencia escolar y en las políticas educativas. Por lo anterior, esta diversidad se presenta como un desafío para las/os docentes de educación artística, pero, al mismo tiempo, como una poderosa oportunidad de enriquecimiento de las perspectivas, actitudes, creencias y prácticas artístico-pedagógicas hacia la diversidad cultural, lo que resulta trascendental para influir en la inclusión de todas y todos en los espacios educativos. La diversidad cultural implica que hay NNA, y también docentes, que sienten, viven y habitan el mundo de manera diversa, e incluso pueden entender el arte y sus expresiones de formas diferentes.

Comprender que las formas de vida y las personas son distintas entre sí, pero igualmente valiosas, es un camino que nos fortalece como comunidad. A pesar de que la diversidad cultural ha sido históricamente invisibilizada por la sociedad y las instituciones, en los últimos años se observa un esfuerzo por hacer visibles tanto las relaciones asimétricas de poder y la discriminación ante personas y comunidades específicas, ya que las diferencias culturales devienen en desigualdad social. De ahí la relevancia de incluir enfoques transversales (como el intercultural) en las políticas públicas, programas sociales y prácticas pedagógicas para evitar procesos de exclusión.

Existen diversas perspectivas para abordar la diversidad cultural, por lo que se han propuesto distintos modelos para gestionarla e incluir a personas o grupos culturales divergentes que conviven en un mismo territorio. Dentro del paradigma de pluralismo cultural es posible diferenciar entre dos enfoques: el multicultural y el intercultural. El primero corresponde a una perspectiva política-educativa que acepta la diversidad y la visibiliza. Tiene como punto de partida los principios de igualdad, pero no apunta directamente a generar encuentros y diálogos. Este enfoque ha sido cuestionado, entre otras cosas, porque no problematiza la desigualdad socioestructural que subyace a estas segregaciones.

Por su parte, el enfoque intercultural es una mirada que contribuye a (o que permite) resolver la cuestión de la diversidad cultural y la discriminación en base a elementos culturales. La educación artística se transforma en una oportunidad clave y fundamental para avanzar en relaciones que acepten la diversidad como riqueza que se puede compartir. Al respecto, es importante destacar el trabajo de autores como Catherine Walsh y Miguel Tubino (2009), quienes desde la lógica de la interculturalidad identifican tres abordajes de este enfoque:

Perspectiva relacional: hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad. Por ejemplo: reconocer que hay NNA de diferentes orígenes o países, pero sin otorgarles un lugar o una escucha permanente.

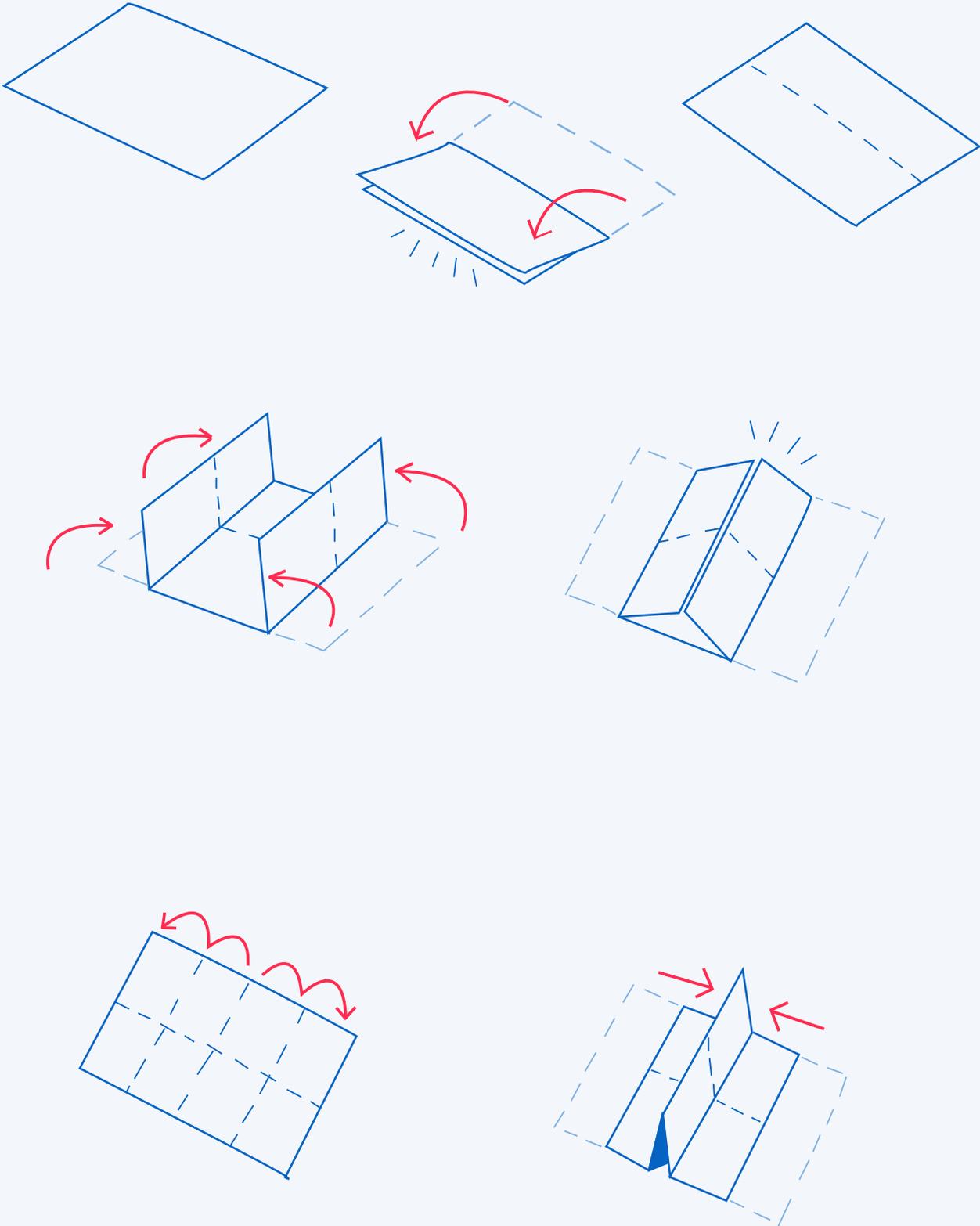
Perspectiva funcional: desde esta mirada, se reconoce la diversidad y las diferencias culturales, buscando la inclusión de estas al interior de la estructura social establecida. Es "funcional", en tanto no afecta las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, así como tampoco "cuestiona las reglas del juego". Por ejemplo, la celebración de las fiestas nacionales de los países de orígenes de los y las estudiantes desde la folclorización de sus costumbres.

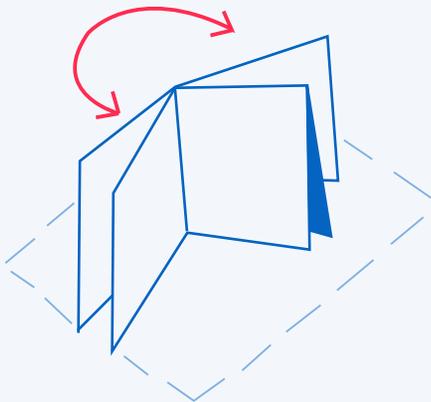
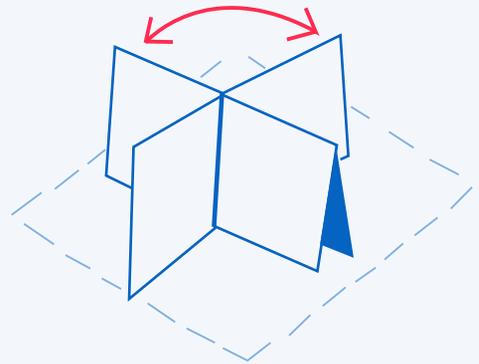
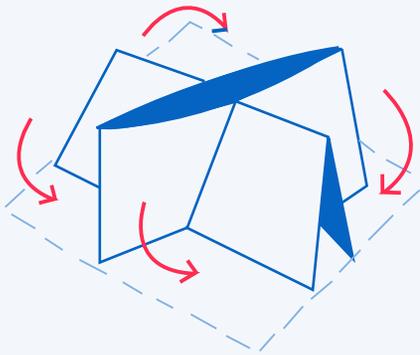
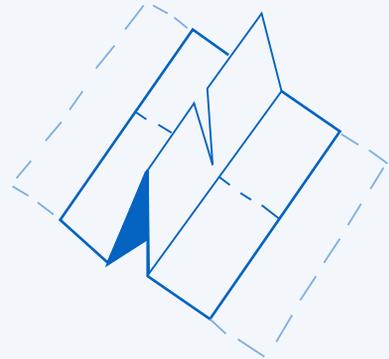
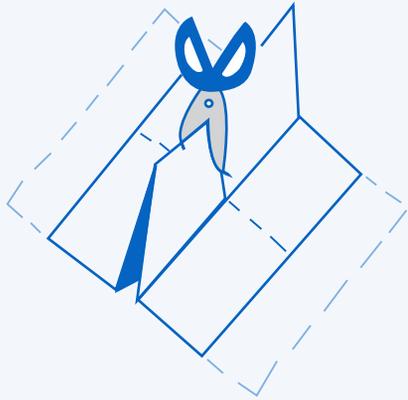
Perspectiva crítica: busca hacer visibles estructuras de poder que tienen su origen histórico en la época de la Colonia y que se han mantenido vigentes debido a la persistencia del pensamiento colonial. Este enfoque pone énfasis en que las estructuras de poder creadas en este marco inferiorizan, deshumanizan y racializan. Esto último apunta a que son estructuras de poder que utilizan las jerarquizaciones que ha inventado la ideología del racismo para perpetuar el poder de algunos y la subordinación de otros. La interculturalidad crítica es un proyecto descolonizador, surgido en América Latina, que devela y se enfrenta a las jerarquías resultantes de la colonialidad del poder, del saber, del ser, de la naturaleza y de la vida, buscando gestar prácticas, conocimientos y subjetividades "desenganchadas" de todo el "síndrome colonial" (Espinosa-Miñoso, 2014; Curiel cit. en Mendía et al., 2015; Walsh 2009).



Actividad entrevistas/conversaciones. En el acontecer de la vida escolar y su comunidad se van entretrejiendo relatos de estudiantes, docentes, familias, vecindad, entre otros agentes. Te invitamos a escuchar sus voces generando espacios para dialogar sobre la diversidad cultural, anotando relatos y anécdotas. Con las principales ideas que surjan, construye un fanzine que dé cuenta de lo que descubriste. Luego, lo puedes fotocopiar y compartir. A continuación, se ilustran los pasos para confeccionarlo.

Confección de un fanzine





¿Sabías qué?

En 1990 comenzó a desarrollarse el Proyecto Genoma Humano, iniciativa científica que se abocó a determinar la secuencia del ADN e identificar los genes del genoma humano. Gracias a este proyecto, actualmente se sabe que todas las poblaciones humanas pertenecen a la misma familia, el *Homo sapiens*, que emergió de África desde donde se dispersó por el mundo en los últimos cien mil años. Este descubrimiento sobre los genes vino a revelar que todos los seres humanos compartimos los mismos ancestros biológicos. De paso, contribuyó a desechar el concepto de "razas humanas", quedando completamente obsoleto en términos científicos (Ramírez, 2009), y forzó un cambio de paradigma, pues dio cuenta de que detrás de estas diferenciaciones con supuestas bases científicas, no había otra cosa más que racismo, reflejo de una construcción social.

Si bien hoy existe un amplio consenso científico acerca de que el concepto de raza no existe en un sentido biológico, aún persiste el racismo: aquella exacerbación del sentido racial de un determinado grupo étnico que suele generar actitudes discriminatorias o, definitivamente, persigue a otros grupos con los que convive, basado en el prejuicio de que estos pertenecen a culturas inferiores.

Para Silvia Rivera Cusicanqui (2015) es posible identificar distintos períodos de influencia cultural en América Latina. En una primera instancia, en la época colonial, está el advenimiento de la cultura española o ibérica que se impone sobre lo indígena o mestizo. Luego devino la influencia francesa, que en Chile en términos históricos se conoce como la *belle époque*, y posteriormente el influjo de la cultura inglesa durante el período de industrialización. En particular, en nuestro país es posible advertir, además, la influencia alemana en el sur de Chile durante el período de conformación de la nación. Por otro lado, en el período neoliberal, podemos identificar la fuerte influencia de los modelos culturales estadounidenses.

Cabe señalar que, en relación a la influencia cultural, es evidente que cada país y cada región tienen sus propias especificidades. Para Rivera Cusicanqui lo que está de fondo en este reconocimiento es el trabajo de identificación de los mestizajes, es decir, la mutua influencia o relación de estas diversas culturas occidentales con las tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, las que constituirían parte fundamental de la identidad de América del Sur, aun cuando estas últimas son las que históricamente han sido invisibilizadas e inferiorizadas. La propuesta de mestizaje de esta autora no implica la fusión de estas culturas para forjar una tercera –como fue el objetivo de los proyectos nacionales del modernismo–, sino que la constatación de su coexistencia incluso en un mismo individuo. Esta mutua relación, la asocia a la imagen de la construcción de un tejido.

Analizar metodológicamente los marcos de referencia cultural desde el mestizaje permite derribar la peligrosa idea aún anclada de “pureza racial”, para situarnos en la mutua influencia desde la noción de cultura o culturas, que se fundamenta en valores socialmente compartidos por un grupo específico, y no en principios biológicos, y que se materializa en objetos, artefactos, arquitecturas, lenguas, etc. De lo anterior se desprende que el enfoque intercultural promueve la difusión de otras formas de vida y de ser, aportando nuevas maneras a partir de las cuales elaborar el conocimiento. En esta línea, es a través de las artes que se pueden hacer visibles todos esos mundos y, al mismo tiempo, construir y crear nuevos mundos posibles en conjunto. Aquí reside la importancia de la educación artística como un medio para producir otros saberes si se la comprende desde la noción de que el arte es una forma compleja de conocimiento (Mela, 2020).

Adicionalmente, el enfoque intercultural propone una transformación social y cultural, que requiere medios que promuevan el encuentro cultural armonioso, siendo la comunicación uno de los ámbitos más importantes para su desarrollo. Además, busca generar cuestionamientos a las jerarquías culturales dominantes para posibilitar la creación de nuevas formas de vinculación que permitan el reconocimiento de lo distinto, y a partir de ello, establecer relaciones de modo simétrico y legítimo entre los grupos y comunidades que conforman los contextos educativos. En este sentido, las artes en la educación son una herramienta poderosa para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión.

Ampliando lo anterior y siguiendo los postulados de Xavier Besalú (2010) desde una perspectiva crítico-relacional, resulta fundamental tener presente que el enfoque intercultural no se dirige exclusivamente a un grupo específico de estudiantes (“los minoritarios”, “los migrantes”, “los indígenas”, “los afrodescendientes”), sino que a todos y todas en su conjunto, abarcando también las culturas locales y sus saberes. Además, como bien señala Loncón, “en la medida que la interculturalidad es un enfoque, debería permear todo el currículum, además de las metodologías” (Loncón, Sánchez y Soto, 2016: 51). Por lo tanto, no se centra en determinadas áreas del currículum, sino que se abre a un enfoque transversal, de ahí que no compete a docentes específicos, sino que es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Considerar la vida cotidiana de la comunidad en la escuela es permear las fronteras de lo íntimo, rescatando historias de vida, saberes y la propia familia de cada uno de sus participantes.

En la *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*, su objetivo 3 señala: “aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo” (Unesco, 2010: 10). Entre las estrategias para cumplir con dicho objetivo se encuentra: “Apoyar y fortalecer la función de la educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural” por medio de las siguientes acciones:

- Dar prioridad al reconocimiento del contexto específico del estudiante y estimular las prácticas pedagógicas que en cada localidad resulten pertinentes para ellos/as, comprendidos los miembros de grupos minoritarios y los migrantes.
- Fomentar y fortalecer el conocimiento y la comprensión de expresiones artísticas y culturales diferentes.
- Incorporar las competencias en materia de diálogo intercultural y pedagogía, así como el equipamiento y los materiales didácticos necesarios, para apoyar los programas de capacitación en educación artística.

Para poder desarrollar las competencias antes señaladas, una de las dimensiones claves que incorpora la educación artística es aquella que dice relación con los procesos afectivos. Respecto de estos, la educación artística procura fundamentalmente atenderlos y reforzarlos. Así también se estipula en la *Hoja de ruta para la educación artística* (Unesco, 2006), texto en el que se hace hincapié en que hoy en día en la educación existe una brecha cada vez mayor entre los procesos cognitivos y emocionales, dando mayor énfasis al cognitivo por sobre el emocional. De ahí que uno de los aportes de la educación artística sea el de contribuir a equilibrar ambos ámbitos, favoreciendo así el desarrollo de una cultura de paz. Los procesos emocionales nos aportan a la toma de decisiones, sustentan nuestro comportamiento ético, base de la participación ciudadana, sin implicarnos emocionalmente, cualquier acción, idea o decisión estaría basada solo en consideraciones racionales.

Lo anterior no debe entenderse desde la dicotomía subjetivo/objetivo ni cognición/emoción,⁸ sino desde el rol que concierne a las artes en cuanto a establecer el equilibrio entre ambos. En este mismo sentido, la filósofa Martha Nussbaum señala la relevancia de las artes y la literatura en la educación para el desarrollo de una ciudadanía democrática. Esta autora recalca que el conocimiento técnico o fáctico y la lógica no son suficientes para que la ciudadanía se relacione de buena manera con el mundo que la rodea:

La tercera capacidad del ciudadano del mundo, estrechamente vinculada con las primeras dos, es aquella que denominamos “imaginación narrativa”, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia. (Nussbaum, 2010: 131-132).

En este sentido, la autora les otorga un rol protagónico a las artes, ya que para ella el aporte más importante de estas a la vida humana es el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos, tanto propios de cada sujeto como aquellos sociales para el desarrollo de las relaciones intersubjetivas, y esto es algo que se debe formar y educar a través de las artes. Pone como ejemplo la escuela de Rabindranath Tagore en India, donde se recurría principalmente a dramatizaciones escénicas que combinaban teatro, música y danza para lograr que los y las estudiantes adoptaran distintos roles con la participación plena de sus propios cuerpos, dramatizando poses y gestos ajenos. También destaca las diversas experiencias de coros interculturales realizadas en Chicago, donde se favorece el encuentro de diversas culturas y niveles socioeconómicos, que interpretan repertorios de distintas partes del mundo.

Sin embargo, Nussbaum advierte que esta participación imaginativa debe ir vinculada con la idea de igualdad en la dignidad humana, puesto que existen obras de arte que refuerzan las desigualdades. Es por esto que enfatiza que se requiere de una selección cuidadosa basada en los principios de igualdad para desarrollar actividades que cultiven la imaginación narrativa a través de dramatizaciones, danza o teatro, o por medio de las artes en general.

8. De acuerdo con Edgar Morin, ambas facultades establecen el diálogo en un bucle ininterrumpido de las aptitudes complementarias/concurrentes/antagonistas, que son las de análisis/síntesis, concreto/abstracto, intuición/cálculo, comprensión/explicación, de tal modo que: “La complementariedad de ambos hemisferios es compleja en el sentido de que comporta, mantiene incluso, concurrencia y antagonismo potenciales. Los dos hemisferios funcionan con relaciones no sólo de estimulación, sino también de inhibición recíproca. Donde hay dominancia, hay relativa inhibición de las funcionalidades del hemisferio dominado. Sabemos que existe antagonismo virtual entre la intuición y el cálculo, entre el arte y la labor del experto, y que uno puede enmudecer al otro” (Morin cit en Barbosa Sánchez, 2018: 144).

Coincidiendo con Nussbaum, Michèle Petit (2016) señala que la educación artística contribuye a la presentación poética del mundo, entendida esta como una relación de consonancia con lo que nos rodea, que permite tanto a estudiantes como a docentes encontrar un lugar en el mundo, ya que le otorga a la realidad en que vivimos la posibilidad de ser imaginada; esto es, el potencial de soñar una dimensión sin la cual no se podría habitar. De este modo, la educación artística favorece la construcción de un sentimiento de pertenencia, hace que alguien se sienta parte interesada y comprometida con un lugar, de manera responsable e involucrada.

Resumiendo, los prejuicios en términos culturales se desarrollan cuando establecemos una relación con otras culturas y/o grupos sin apertura al diálogo. Surgen en las relaciones sociales en el momento en que hacemos las distinciones entre un “nosotros somos” y un “ellos son” para marcar diferencias. Es importante que en este encuentro se considere la dimensión afectiva como la actitud/aptitud que se expresa en diversas maneras de trato, de sentir, de hacer, ser y estar con los otros.



Actividad tiempo para reflexionar. En un ejercicio similar al de la obra *Los Sueños de Joaquín Caniuqueo* de Francisco Schwember (franciscoschwember.cl), dibuja o describe realidades propias en las que confluyen distintos mundos. Luego, identifica las convergencias entre ambos, descubriendo nuevas formas de sentir, hacer y estar entre culturas.

2. UNA MIRADA AL ETNOCENTRISMO DESDE LAS ARTES

En las manifestaciones artísticas las representaciones de indígenas y afrodescendientes de América del Sur se inician en el período de los imperios coloniales, que dan forma a la estructura colonial-racial, cuando se les consideraba salvajes o exóticos. Esta mirada está aún presente en muchas personas hoy en día, y se reconoce en el ámbito académico con el término de “colonialismo interno”.

2.1. CASTAS EN TIEMPOS DE LA COLONIA

Una de las manifestaciones artísticas más gráficas de la época de la Colonia fue la producción de los cuadros de castas, obras que datan de los siglos XVIII y XIX, período que coincide con los procesos de independencia. Sin embargo, como indica el historiador William Taylor (2009) en el caso mexicano, pero extensible también para el hemisferio sur del continente:

La mezcla racial retratada en las pinturas imagina un proceso de blanqueamiento en la que la rama indígena de la familia retrocede, con descendientes blanqueados racial y culturalmente (...). La administración colonial necesitaba dejar claro que, a pesar de su diversidad, la sociedad novohispana estaba perfectamente regulada gracias a un estricto sistema de castas. (Taylor, 2009: 38).



Pintura de castas o cuadro de mestizaje. Anónimo, siglo XVIII. Fuente: Museo Nacional del Virreinato, México.

Para Walter Mignolo, “la conciencia criolla⁹”, como conciencia racial, se forjó internamente en la diferencia con la población afroamericana y amerindia”, definiendo como colonialismo interno “la diferencia colonial ejercida por los líderes de la construcción nacional” (1998: 68). Por lo tanto, cuando hablamos de un imaginario cultural criollo no nos referimos a un imaginario construido por sujetos “biológicamente criollos”, sino a un imaginario construido por una comunidad que se define a partir de identificaciones y desidentificaciones, de inclusiones y exclusiones, en el cual jugaron un rol clave los cuadros de castas.

Además de la larga influencia durante el extenso período de colonización española, esta imagen también se profundizaría durante la expansión de los imperios coloniales europeos. La consolidación de los Estados nacionales en América del Sur siguieron la misma línea eurocéntrica.

9. La palabra criollo proviene del portugués *crioulo*, que se utilizaba en el Brasil durante el siglo XVI para nombrar a los hijos de esclavos africanos nacidos en América, y fue adoptada después en las colonias hispánicas para designar a los hijos de europeos nacidos en América (Martínez-San Miguel, 1999: 209).

Si bien tuvo un muy breve período de exaltación de la imagen del guerrero mapuche para levantar los procesos independentistas, esto fue mermando hacia la exaltación de una hegemonía “blanca/civilizada”. Al respecto, Waldman cita una presentación oficial del Estado chileno de 1915:

Los indígenas de Chile eran pues escasos, salvo en lo que después se llamó Araucanía. [...] Las condiciones del clima, muy favorables al desarrollo y prosperidad de la raza blanca, hizo innecesaria la importación de negros durante el periodo colonial [...] A estas circunstancias debe Chile su admirable homogeneidad bajo el aspecto de la raza. La blanca o caucásica predomina casi en absoluto, y sólo el antropólogo de profesión puede discernir los vestigios de la sangre aborigen, en las más bajas capas del pueblo. (Chihuailaf cit. en Waldman, 2004: 101).



Actividad con estudiantes. Cada NNA investiga sobre las diferentes culturas que coexisten en ellos/as mismos/as. Una vez realizado este ejercicio, seleccionan objetos simbólicos e imágenes que las representen. Luego, en contraposición a la obra *Pintura de castas*, se retratan con estos objetos, dando cuenta de la diversidad que coexiste en cada persona. Concluyen dialogando sobre el racismo y la interculturalidad.

2.2. LOS ZOOLOGICOS HUMANOS O JARDINES DE ACLIMATACIÓN

Durante el siglo XIX emergió en Europa la fascinación por lo desconocido y exótico, sentimiento que experimentó la sociedad intelectual al poner su atención en los grupos nativos de diversas latitudes de alrededor del mundo. A raíz de esto se comenzó a secuestrar y llevar grupos de indígenas hacia ese continente para observarlos, estudiarlos y compararlos con la raza “civilizada”: la blanca europea. Uno de los casos más extremos de esta práctica fueron los zoológicos humanos o jardines de aclimatación, espacios donde se exhibían públicamente como animales a personas de culturas consideradas “salvajes”. Esta puesta en escena de los indígenas constituía un fenómeno que atraía a grandes cantidades de público, todo ello en el contexto de las exposiciones universales o exposiciones coloniales, eventos mundiales en los que las potencias coloniales ostentaban sus progresos en materia de ciencia, tecnología, artes y técnica.

Estos espectáculos de la diferencia se enmarcaban en un contexto científico y mediático (1870-1930), en el que la prensa publicaba periódicamente artículos que estigmatizaban a las sociedades exhibidas, legitimando de esta forma la colonización. Junto con las imágenes que se difundían en forma de postales o fotografías, los zoológicos humanos contribuyeron a la construcción de un estigma social de las sociedades no europeas. Aunque aquellos fueron concebidos como una forma de entretenimiento, su esencia era racista. De esta manera, las potencias coloniales justificaban sus invasiones y, no solo eso, sino que establecían su superioridad y



En la fotografía podemos observar a los selk'nam secuestrados por el belga Maurice Maitre en 1888 y llevados a Europa para exhibirlos en París en la Exposición Universal. Fuente: Världs.

jerarquía sobre esos grupos invadidos. En nuestro país, grupos de aoni-kenk, kawésqar, selk'nam y mapuche fueron llevados a Europa entre 1879 y 1900 para ser exhibidos, especialmente en París.

Si bien estos espectáculos se popularizaron entre la segunda mitad del siglo XIX y la Segunda Guerra Mundial, tras la finalización de este conflicto bélico y con la redacción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, fueron prohibidos. En 2011, el Musée du Quai Branly de París organizó una exposición titulada *L'invention du sauvage* (La invención del salvaje), en la que a través de fotos, carteles, películas y postales puso en evidencia esta parte de la historia colonial.



Actividad tiempo para reflexionar. Ve el documental *Calafate, Zoológicos Humanos* (ondamedia.cl). Luego, responde las siguientes preguntas en el cuaderno de viaje: ¿Qué aspecto es el que más me conmueve? ¿Cómo presentaría el tema a los y las estudiantes para iniciar una reflexión sobre el etnocentrismo?

2.3. LA FASCINACIÓN DE LAS VANGUARDIAS EUROPEAS Y LATINOAMERICANAS POR EL ARTE NO OCCIDENTAL

A partir del siglo XIX varios artistas e intelectuales fueron bastante críticos de estos espectáculos. Especialmente contrarios se mostraron los surrealistas, quienes iniciaron una campaña de boicot contra la Exposición Colonial de 1931 que se realizó en París. Con el manifiesto titulado *No visite la Exposición Colonial*, organizaron la contraexposición llamada *La verdad sobre las colonias*, compuesta de fotografías, afiches, documentos y objetos de arte. Era una denuncia en contra del colonialismo y el mito de la misión civilizadora, presentes en las exposiciones coloniales que poblaron por muchos años las grandes metrópolis de Europa, Estados Unidos e incluso de América Latina. Parte de esa contraexposición estaba dedicada al “arte indígena”, que presentaba objetos de colecciones privadas, y en particular de colecciones de surrealistas como André Breton o Paul Éluard (Sophia, 2018).

Es conocida la fascinación que el arte moderno tuvo por el arte no occidental. Como señala Didi-Huberman (2011), para artistas como Picasso y Braque las artes africanas o de Oceanía les permitieron superar la plasticidad occidental, no como un retorno a las fuentes originarias o primarias, sino para constituir una mirada absolutamente nueva, no “nostálgica”, una mirada transformadora.

La influencia de esta mirada rupturista de las vanguardias históricas se ve manifestada en artistas de diversos períodos y lugares de América. Algunos de estos son Pedro Figari, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral, Frida Kahlo y Oswaldo Guayasamín. En América del Sur hasta la década de 1960, en particular, fueron muchos los artistas que se inspiraron en las estéticas indígenas. Más allá de las grandes diferencias desde la historia del arte, buscaban a través de sus obras construir un proyecto de nación con identidad, tomando tanto las producciones culturales de los pueblos indígenas u originarios, como las de afrodescendientes, como inspiración o referencia, las que fusionadas con su presente dieran origen al proyecto utópico de un hombre nuevo.

Una muestra de lo anterior es el caso de la serie de obras denominadas *Candombe* (1921-1922), del pintor uruguayo Pedro Figari (1861-1938), que evoca la cultura afromontevideana. Este pintor, tal como señala Malosetti (s.d.): partió de un auténtico y declarado interés por construir una tradición nueva de la cultura popular rioplatense allí donde aún no la había (...) Figari despliega un punto de vista sutil y preciso: una simpatía no exenta de humor y cierta ironía son el puente que construye para vincular los barrios negros de Montevideo con otros mundos que él frecuenta y conoce.

La presencia en sus cuadros de creencias religiosas como los orixás divinidades del candomblé (religión de origen africano) que representan las fuerzas vivas de la naturaleza y que tienen personalidades específicas, así como movimientos y ritmos particulares— (Piña, 2013), que son la base de la identidad de los afrodescendientes en Uruguay y cuyas representaciones y bailes (candombe) se manifiestan especialmente en los carnavales, da cuenta de la referencia a las estéticas africanas.



Candombe (1922), Pedro Figari. Museo Nacional de Bellas Artes, Argentina.



Abaporu (1928), Tarsila do Amaral. Fuente: Alamy.

Otro caso es el de la artista brasilera Tarsila do Amaral, que durante los años veinte del siglo pasado empezó a investigar sus raíces, indagando en el concepto de "brasilidad". Su obra *Abaporu* (1928) sirvió de inspiración para el surgimiento del movimiento antropofágico,¹⁰ puesto que cuando Oswald de Andrade¹¹ vio a este personaje desnudo y deforme, afirmó que parecía el antropófago, el hombre de la tierra:

Ambos consultaron un diccionario de lengua tupí-guaraní y encontraron que '*aba poru*' significaba 'hombre que come hombre'. Comerse al europeo, tomando de éste lo que puede nutrir y desechando lo que puede perjudicar. Metafóricamente, los modernistas, tomaron

¹⁰. Según Pivetta de Oliveira (2020), devorar antropofágicamente implica hacer temblar los mismos fundamentos del pensamiento establecidos por la lógica de la racionalidad de la Ilustración occidental. En estos términos, la antropofagia es un concepto que promueve desplazamientos críticos y teóricos –confrontando diferencias de perspectivas–, y conflictos culturales y epistémicos que producen desorientación y no acomodación a paradigmas aceptados.

¹¹. Poeta, ensayista, dramaturgo y uno de los principales representantes del modernismo brasilero. En 1927 fundó la *Revista de Antropofagia*, en torno a la cual surgió un movimiento radical del modernismo que proclamaba un proceso de asimilación "antropofágica" de la cultura extranjera universal, para asimilarla con características autóctonas. En el primer número de esta revista, De Andrade publicó el *Manifiesto antropófago*, en el que expuso el ideario de la vanguardia modernista brasileña y delineó los principios de independencia y búsqueda de identidad cultural de numerosos artistas e intelectuales de Brasil.

está imagen de la antropofagia para la construcción de su identidad cultural y su lucha por liberarse de la dependencia intelectual de Europa.” (Malba, 2014: 2).

En México, por otra parte, es conocida la fascinación por las estéticas indígenas en la conformación de lo nacional. Un ejemplo ilustrador son los perros itzcuintli, también conocidos como xoloitzcuintle, que tenían un lugar privilegiado en la vida y obra de la artista Frida Kahlo. Caracterizado por su carencia de pelo, este perro endémico de México tiene una estrecha relación con la cultura mexicana y detenta un enorme peso simbólico, pues era considerado el acompañante y guía de los muertos al mundo del más allá.

Otro ejemplo de artistas que se inspiraron en las estéticas indígenas es el pintor ecuatoriano Oswaldo Guayasamín. Este vivió en una época en la que el indigenismo cobraba fuerza y se ampliaba geográficamente, aun cuando en la sociedad era evidente la discriminación hacia los grupos aborígenes, a niveles más intelectuales, el pueblo indígena era la piedra angular de la nación. Pese a que en 1952 el pintor declaró estar alejado del indigenismo, cuestionando la folklorización de este estilo, al retratar en sus obras la composición cultural de Ecuador, Guayasamín intentó “crear una idea amplia, diversificada, pero fija de lo nacional” (Ordóñez, 2000: 67-68).

Su serie *Huacayñán* es un gran ejemplo de lo anterior. *Huacayñán* es una palabra kichwa que significa “el camino del llanto”. Esta serie está compuesta de 103 cuadros, pintados durante seis años, luego de recorrer desde México hasta la Patagonia. *Huacayñán* se divide en tres temas: indígena: 35 cuadros pintados en colores tierra y ocre; mestizo: 40 cuadros pintados casi en blanco y negro; y afrodescendiente: 27 cuadros pintados en colores vivos y brillantes. Cuando sale a la luz esta serie pictórica, la crítica lo aclamó como el pintor que sintetizaba la diversidad ecuatoriana.



Actividad construcción de imagen. Inspirándose en el trabajo de Tarsila do Amaral, en tu cuaderno de viaje, crea una obra considerando simbolismos para representar tu propio territorio. Reconoce aspectos locales y también miradas de otras culturas con las cuales se convive habitualmente.

2.4. EL GESTO DE JUAN DOWNEY POR UNA IDENTIDAD LATINOAMERICANA TRANSNACIONAL

Durante la década de 1970 se produjo un quiebre importante en la relación entre artistas e indígenas que caracterizó la época moderna, marcada por una tendencia etnográfica en la que los artistas se interesaron en un “otro” cultural, involucrando a las comunidades en el intento por otorgar posibles soluciones a problemas de racialización, identidad o género. En 1973, el artista chileno radicado en Estados Unidos, Juan Downey, pionero del videoarte, se embarcó en una serie de viajes por América del Sur durante

tres años, motivado por un anhelo personal de reconectarse con sus raíces y siguiendo una visión utópica de fomentar una identidad latinoamericana transnacional.

El artista convivió junto a su familia durante siete meses en la Amazonía venezolana con los yanomamis, y los invitó a hacer y ver videos de sí mismos, invirtiendo los roles convencionales de observador y observado en un intento por desafiar las dinámicas del documental etnográfico tradicional, y abriendo la pregunta: ¿quién habla y desde dónde? Al verse en este medio por primera vez, probablemente a los indígenas se les presentaba una nueva visión de sí mismos a través de la realidad alternativa de la pantalla. Pero quizá el gesto más llamativo es que al compartir sus grabaciones con quienes grababa, comenzó a considerarlos como colaboradores, involucrándolos en el proceso de producción (MOMA, s.a.). *El círculo de fuegos* (1979), la videoinstalación que el artista posteriormente montó, se compuso de múltiples monitores, configurando un diseño circular en alusión al *shabono*, vivienda comunal de los yanomamis, lo que alentaba a los espectadores a verse a sí mismos no como forasteros, sino como pertenecientes a la comunidad que se representaba (Guggenheim, s.a).

Este gesto realizado por Downey, que hoy parece normal, constituye un punto de inflexión importantísimo para revertir el etnocentrismo desde las artes. Esto se sumó a la emergencia de los movimientos indígenas de toda América desde los años noventa, que surgieron influenciados, en parte, por el movimiento zapatista de México y también por el reclamo de sus territorios ancestrales, dada la amenaza hacia la biodiversidad en la que habitaban, debido a los proyectos desarrollistas nacionales. Esta configuración de movimientos indígenas vino a cuestionar el concepto de



El círculo de fuegos (1979), Juan Downey. Videoinstalación en la Bial de Venecia, 2017. Fuente: Alamy.



Werken (2017), Bernardo Oyarzún. Instalación en la Bienal de Venecia, Pabellón de Chile.

nación tal como se pensaba hasta los años ochenta y los modelos de desarrollo de las sociedades occidentales, resaltando la contraposición de la relación que las comunidades indígenas establecen con la naturaleza.

Si bien el concepto de “arte” no es propio de la cosmovisión de los pueblos indígenas, en la actualidad artistas indígenas de todo el mundo trabajan desde las lógicas propias del arte contemporáneo. Exponentes de diversas disciplinas han enriquecido la escena internacional de las artes. *Constelaciones, Arte Contemporáneo Indígena desde América* –foro organizado en 2020 por Hyundai Tate Research Centre: Transnational y el Museo Universitario Arte Contemporáneo– da cuenta de la importancia que adquiere en la región y analiza desde diversas perspectivas la relación entre indigenismo y arte contemporáneo.

En Chile, por ejemplo, se ha catalogado como parte de la corriente etnocultural a Elicura Chihuailaf, autor que ganó el Premio Nacional de Literatura en 2020, “por su vasta trayectoria y su capacidad de instalar la tradición oral de su pueblo en una escritura poderosa que trasciende a la cultura mapuche”, como se consigna en el acta del jurado.

Destaca también el artista visual Bernardo Oyarzún para quien las problemáticas discriminatorias, en especial la mapuche, son el centro de su obra. Su instalación *Werken* fue seleccionada para el Pabellón de Chile en la 57ª Bienal de Arte de Venecia en 2017.¹³ La instalación consiste en 1300 máscaras rituales (*kollong*) y la proyección de los 6.906 apellidos supervivientes mapuche. Traducido al español, el nombre de la exposición alude al mensajero, siendo el *werken* el encargado de transmitir información y mediar los conflictos. Para Oyarzún cada obra es una utopía, en el caso de *Werken* “es que Chile logre entender y verse a sí mismo como un país mapuche, así como ocurre en Nueva Zelanda, con su identificación transversal con la cultura maorí. Nosotros tenemos que hacer un ejercicio parecido, esa es la clave” (en *Arte al Límite*, agosto 2018).

Daniela Catrileo es otro ejemplo ilustrador. Ganó el primer lugar del *Encuentro de las Culturas Indígenas y Afrodescendientes* en 2020 con su video performance *Llekümür*¹². A partir de un *witral* (frazada mapuche) heredada de su abuela, propone una reflexión sobre los trayectos migratorios campo ciudad –particularmente a la capital– experimentados por una multitud de sujetos mapuches durante todo el siglo XX hasta la actualidad.



Actividad con estudiantes. Después de ver la entrevista a Bernardo Oyarzún sobre su obra *Werken* (en Canal13C, [youtube.com](https://www.youtube.com)) y la repercusión que esta tuvo en el extranjero, plantea preguntas para iniciar un diálogo con NNA: ¿Cuántas culturas coexisten en la escuela y sus alrededores?, ¿cómo las reconoces?, ¿a través de qué elementos? A partir de las respuestas, propónganse realizar una instalación colectiva que releve la diversidad cultural.

12. Video disponible en [Canal Youtube](https://www.youtube.com) Subdirección Nacional de Pueblos Originarios.

3. ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

La aplicación de un enfoque intercultural en el contexto educativo presupone dos etapas. La primera es tomar conciencia de los marcos de referencias y prejuicios generados por nuestros propios referentes culturales revisados en el apartado sobre el etnocentrismo, para luego, en una segunda etapa, descubrir el marco de referencia del "otro" o de la "otra". Esto permite gestionar diversos marcos culturales en la práctica cotidiana. Lo anterior se debe a que las formas en que nos enfrentamos a otras personas están mediadas por lo que sentimos, sabemos, creemos y hacemos en torno a los demás, lo que al mismo tiempo está supeditado a la sociedad en la que nacimos, la familia de la que venimos y la educación que hemos tenido.



Actividad historia personal: Realiza un mapa de historia personal. Para ello utiliza las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo llegué a vivir en este lugar?, ¿de dónde vienen mis ascendientes? ¿qué les llevó a viajar o a huir a otras tierras? Como referencia puedes revisar la obra *Crónica tejida* de Reena Saini Kallat (reenakallat.com), que consiste en un mapamundi realizado con cuerdas en el que se representan los movimientos migratorios en el mundo como fuente de intercambio cultural.

Tanto en la sociedad como en los espacios educativos donde cada persona interactúa, se puede encontrar una multiplicidad de sujetos que conforman la diversidad cultural, las diversidades sexuales, la diversidad de género y otras diversidades tanto corporales como cognitivas. Al respecto, es fundamental utilizar el prisma de la interseccionalidad, el cual nos orienta a pensar qué lugar tenemos en la sociedad y desde dónde interactuamos y convivimos con las demás personas.

Tal como señala la Unesco (2006) en la *Hoja de ruta para la educación artística*, las artes son la manifestación de la cultura y, al mismo tiempo, el medio a través del cual se comunican los conocimientos culturales. Cada cultura tiene sus propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, y la diversidad de culturas y sus consiguientes productos artísticos y creativos generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad. El conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerzan las identidades y los valores personales y colectivos, y ayudan a preservar y fomentar la diversidad cultural.

La educación artística fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas, y constituye un medio a través del cual el conocimiento y el aprecio por las artes y la cultura se transmiten. En muchos países se están perdiendo aspectos materiales e inmateriales de las culturas, porque no se valoran y no se transmiten a las generaciones futuras. Por lo tanto, es necesario incorporar y transmitir conocimientos y expresiones culturales en riesgo de desaparición en el sistema educativo. Su revitalización es un objetivo que debe atender la educación artística.

Esto, a su vez, presupone ser conscientes e integrar la dimensión reflexiva, afectiva, política y comunitaria, con el objetivo de generar competencias interculturales que permitan revertir actitudes, percepciones y acciones discriminatorias o racistas (por ejemplo, solo utilizar referentes artísticos eurocentristas y academicistas). Todo ello junto con promover actitudes, percepciones y acciones reflexivas, tolerantes e inclusivas ante la diversidad cultural. Este tránsito no es sencillo, pues implica la observación de la cultura propia, para luego identificar prácticas de mediación intercultural que no impongan pautas o patrones estereotipados y discriminatorios de comportamiento. Es decir, que promuevan y reconozcan la diversidad y se encuadren en los objetivos de una determinada práctica educativa.

La experiencia internacional muestra que los diferentes sistemas educativos del mundo han ensayado varios métodos para trabajar en torno a las diversidades de sus estudiantes, pasando desde una escuela excluyente (modelo de exclusión) hacia una segregacionista o asimilacionista y otra multiculturalista (modelo de inclusión aparente), hasta llegar en último término a una intercultural (modelo de inclusión real). El enfoque intercultural es considerado el más adecuado para abordar la diversidad cultural que caracteriza al mundo actual. Sin embargo, diversos estudios sobre la diversidad cultural en el sistema educativo chileno señalan que ha predominado una perspectiva asimilacionista.

Ahora bien, para transitar de la asimilación a una práctica de inclusión real, uno de los elementos a considerar es que quienes entran en juego en el proceso formativo (directivos/as, docentes, paradocentes, NNA, apoderados/as), desarrollen competencias interculturales que les permitan favorecer espacios de intercambio que no reproduzcan estereotipos y prácticas discriminatorias. En este contexto, el rol mediador de los equipos educativos para fomentar el diálogo entre las diversas culturas y saberes, es central.

Los prejuicios y sesgos étnico-raciales se reproducen cotidianamente en nuestras vidas, y las prácticas educativas no son una excepción. Es posible intuirlos y verlos, pero es difícil poder aproximar un modelo que permita ver cuándo y cómo ocurren en un sentido general. Carlos Giménez Romero (2003), antropólogo especializado en interculturalidad y convivencia, ha intentado dar con una pauta que permita hacer visibles una buena parte de estos mecanismos de reproducción. El autor propone un esquema que considera tres modelos sociopolíticos que definen las relaciones en un marco de diversidad: la exclusión, la inclusión aparente y la inclusión real. A través de estos modelos podemos observar formas de relacionarnos en un contexto de diversidad, los que para esta publicación se han adaptado específicamente para el enfoque intercultural, a través de ejemplos.

MECANISMO	PERCEPCIÓN Y TRATO HACIA LAS PERSONAS	EJEMPLOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	SEÑALAR EJEMPLOS EN MI COMUNIDAD
Exclusión	Eliminar (no tolero).	No estar dispuesto a incorporar referentes artísticos de los países de origen de los/as NNA con los que trabajo. Por ejemplo, referentes de las nacionalidades de los grupos migrantes.	_____
	Discriminar (trato desigual).	Situar el arte europeo como el único que se puede considerar como arte.	_____
	Segregar (separo).	La segregación puede ser institucional y espacial. En el ámbito espacial, en el aula, un ejemplo de esto sería realizar una actividad artística en la que se exponen en forma separada las obras de estudiantes migrantes y no migrantes.	_____
Inclusión Aparente	Homogeneizar (lo igualo a mí, no respeto las diferencias).	Homogeneizar es la práctica de obligar a una cultura a asimilar la cultura dominante. Por ejemplo, no permito que estudiantes de comunidades migrantes y/o de pueblos indígenas hablen en su lengua, bailen o pongan música de sus culturas y los obligo a que solamente hablen en español, "porque estamos en Chile".	_____
Inclusión Real	Aceptar (respeto positivamente que las otras personas son distintas culturalmente. Eso nos permite coexistir y/o interactuar).	Generar espacios de reconocimiento e interacción, presentando referentes artísticos de diferentes culturas, para que todas y todos los y las estudiantes tengan acceso y trabajen con ellos, de manera de promover el diálogo intercultural.	_____

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INTERCULTURALES

La educación artística es un medio con enorme potencial para abordar la diversidad cultural y construir puentes. Mela Contreras señala que “las artes se valoran como una herramienta y un espacio idóneo para el fomento y desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que evocan nuevas formas y significados infanto-juveniles en torno a la diversidad” (2020, p. 206). En un nivel más profundo, el arte nos permite ir más allá de los límites que impone la vida cotidiana o la normatividad (Acaso, 2017), por lo que es un vehículo fundamental para propiciar el desarrollo de actitudes (disposición), habilidades (capacidades o competencias) y conocimientos hacia el fortalecimiento de competencias interculturales, entendiendo estas como habilidades para navegar efectiva y apropiadamente en la interacción con otros/as, lingüística y culturalmente diferentes de uno/a mismo/a, en un medio multicultural.

El concepto de competencias interculturales ha sido definido de diversas formas, y ciertamente se hacen necesarios algunos requerimientos mínimos que permitan su despliegue. Deardorff (2009) señala que debe existir respeto y autonomía, considerar otras perspectivas, escuchar, adaptarse, construir vínculos y tener humildad cultural (relación desde la igualdad). Es posible sintetizar tres dimensiones para tener en cuenta en la práctica artística-pedagógica:

Saber (conocimientos): integrar un corpus conceptual que posibilite el entendimiento de una cultura, saberes y creencias distintas.

Saber ser (actitudes): disposición y apertura para entender culturas distintas a la propia, ya sea en el ámbito emotivo, cognitivo y lingüístico, y para poder cuestionar las desigualdades establecidas entre ellas.

Saber hacer (habilidades): asociadas a la interpretación de otros códigos y creencias, como también para adquirir nuevos saberes y conocimientos, y para practicarlos con destreza.

Estas dimensiones deben estar en el centro de la práctica pedagógica. Unesco (2006) propone algunas competencias que dialogan con la educación artística y la diversidad de contextos escolares. A continuación, se exponen tres que resultan interesantes de destacar:

Reflexividad: habilidad para observar y salir de las propias experiencias, junto a procesos metacognitivos.

Flexibilidad: habilidad para lidiar con el cambio, y fluidez para manejar interacciones diversas con multiplicidad de identidades, que también están actualizándose constantemente.

Creatividad: habilidad de imaginar y de adaptación, y también de inventar nuevos modos de convivir.

De acuerdo con la *Hoja de ruta para la educación artística* de la Unesco (2006), la educación artística propicia el pensamiento divergente y crítico,

y permite cuestionar, reflexionar, interpretar y actuar. Estas son habilidades claves para visibilizar aquello que todavía en algunas aulas no se sabe cómo abordar o sigue invisibilizado: la riqueza cultural. La incorporación de las artes en la educación favorece la motivación frente al conocimiento y permite desarrollar habilidades transversales a todas las áreas.

De los aportes del paradigma de la educación a través de las artes han derivado enfoques y propuestas orientados a incentivar el aprendizaje situado en los propios contextos específicos, acorde con el abordaje de dilemas sociales del mundo globalizado, cuya finalidad es promover el desarrollo de la capacidad crítica y la aceptación mediante las múltiples posibilidades que ofrece el arte. A continuación, se entrega una propuesta aplicada para trabajar el enfoque intercultural.

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

Para combatir los estereotipos étnico-raciales es crucial que el contenido de las artes muestre referentes diversos que se alejen de los modelos tradicionales, de manera de expandir los límites del mundo en NNA. En este sentido es fundamental cuestionar y modificar los criterios de selección de recursos pedagógicos, textos, autorías y referentes, tomando conciencia de que algunas de las personas más reconocidas –en general: hombres, blancos, educados–, no solo tuvieron mejores condiciones estructurales para la creación artística, sino que también existe un sesgo eurocéntrico en la selección, el reconocimiento y la valoración. Para esto debemos tomar en consideración:

Cánones hegemónicos: es importante revisar desde una perspectiva crítica y romper con la referencia exclusiva a las artes y cánones occidentales, desarticulando ideales hegemónicos en el aula. Lo que se busca es hacer converger los distintos saberes y culturas al relevar diversas manifestaciones culturales y la difusión sobre su significado, y/o la creación colectiva a partir de aquellos aspectos que puedan estar en diálogo y que generan conflictos. Si a través de los contenidos se perpetúan los cánones hegemónicos culturales, se enseña que eso es lo que debe valorarse, moldeando de esta manera el cómo se sienten y ven los/as estudiantes, cómo ven a las otras personas, y cómo jerarquizan y ordenan en su percepción al colectivo social. De ahí que, en su búsqueda de identidad y pertenencia a estos grupos dominantes, discriminen y excluyan.

Simbolismos y reproducción de estereotipos: los simbolismos y las lógicas dominantes que se reproducen a través del contenido artístico, pueden diseminar una serie de estereotipos vinculados al racismo, la discriminación y la inferiorización de otras culturas. Por ello es fundamental abordar diversos contextos, modos de hacer y comprender el arte, tomando una actitud que implica el conocimiento profundo de los saberes de cada cultura y la apreciación desde sus propias cosmovisiones. Por ejemplo, entender en su máxima expresión las manifestaciones textiles, es decir no solo apreciar el uso de herramientas y el oficio, simplificándolas a aspectos técnicos, pues también conllevan signos y significados, poseen una complejidad cultural que es importante develar.

4.2. INTERACCIONES ENTRE ACTORÍAS EDUCATIVAS

Muchos de los instrumentos a través de los cuales se reproducen las lógicas racistas y discriminatorias en los contextos educativos no son evidentes ni se encuentran explícitos en los contenidos, sino que se asocian a mensajes implícitos que se entregan por medio de las interacciones entre quienes forman parte de la experiencia de aprendizaje. Estas interacciones, tanto entre docentes como estudiantes y entre pares, se ven moldeadas por las actitudes y expectativas que tiene cada persona de un otro/a y la forma en que se aproximan entre sí. Es crucial ser consciente de los prejuicios que permean la comprensión propia y de las demás personas para poder hacerse cargo de las inequidades estructurales.

Es importante generar interacciones pedagógicas que permitan enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje por medio del intercambio respetuoso de diferentes identidades, saberes, historias, manifestaciones culturales y espirituales que conviven en el aula. Para lograr este objetivo, el profesorado asume una posición crítica frente a las asimetrías existentes en el aula, y [analiza] cómo dichas asimetrías confluyen o se intersectan en los NNA generando interrelaciones conflictivas. Mediante la autorreflexión, la retroalimentación y el trabajo colaborativo con distintos miembros de la comunidad educativa, [puede] transformar progresivamente su propia práctica y el espacio educativo, generando ambientes de aprendizaje acogedores y democráticos (Mineduc-CPEIP, 2018: 30).

Docente-estudiante: situarse desde el rol de la mediación intercultural, tomando conciencia de los propios marcos de referencia. Es fundamental identificar y relevar la riqueza de las diversidades presentes, es decir, reconocer la diversidad de identidades de los y las estudiantes. Esto implica cuestionar los propios prejuicios y estereotipos étnico-raciales preconcebidos.

Estudiante-estudiante: en esta interacción es importante incentivar el reconocimiento de cada estudiante en sus singularidades, potenciando sus habilidades sin ideas preconcebidas asociadas a su cultura de origen. Es relevante la horizontalidad que se genera en los vínculos entre pares y entre los distintos grupos, promoviendo el diálogo entre diversidades, para que vayan reconociendo, validando y valorando distintas experiencias de vida, así como también las propias.

Docente-docente: es fundamental que se generen comunidades de aprendizaje entre docentes, de modo de habilitar espacios de reflexión y diálogo en torno a estas temáticas vinculadas a la diversidad cultural, para así ir deconstruyendo patrones y construyendo nuevos sistemas de creencias colectivos.

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

Diversificar los espacios de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características del territorio es algo que hay que considerar. Para ello se debe analizar críticamente cuáles son sus particularidades y las de las culturas y/o nacionalidades que lo habitan, investigando acerca de sus saberes para evaluar cómo estas repercuten en las relaciones de poder. En este sentido se sugiere trabajar en terreno catastrando y conociendo las manifestaciones culturales de distintos grupos para evidenciar la diversidad presente en el territorio y cómo esta influye en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, participación e integración de saberes.

Realizar clases en espacios distintos a los cotidianos de la escuela enriquece. Experimentar configuraciones diferentes a las tradicionales de aula puede ser una manera de involucrar en mayor medida el cuerpo y la ritualidad en el aprendizaje y ponerse en el lugar de otras culturas. Por otra parte, la vinculación con los espacios culturales es clave, descubrir lo que estos ofrecen puede ser apreciado desde la lógica intercultural, abriendo nuevas perspectivas de análisis.

De este modo, la observación de manifestaciones culturales, partiendo por las del propio cuerpo, nos entrega la posibilidad de cuestionar los contenidos y prejuicios etnocéntricos, y así utilizar el espacio desde la libertad para que NNA puedan visibilizar sus diferencias, conocer otras historias, expresar sus sentimientos, identificar injusticias y cuestionar la realidad. De esta forma se propicia el imaginar y poner en práctica nuevos modos de vivir juntos, que den cuenta de una sociedad respetuosa a la diversidad.



Actividad en redes sociales. Investiga sobre artistas de las localidades y o países de origen de los y las NNA con quienes trabajas. A través de un post, invita a tus colegas a realizar el mismo ejercicio y a compartirlo en RRSS. En tu cuaderno de viaje, anota los referentes que te llamen la atención e intégralos en tu práctica pedagógica.

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Habiendo avanzado en la comprensión del enfoque intercultural, se destacan una serie de experiencias que lo integran en distintos países. A continuación se presentan los objetivos, la metodología aplicada y las acciones que componen dichas experiencias, así como referencias para poder consultar mayores antecedentes.

WIÑAQ MUHU / ASOCIACIÓN WARMAYLLU

País/Ciudad: Perú-Cajamarca (Sierra norte), donde trabajan con las comunidades de: Chamis, La Shicuana, Sexemayo, Cushunga, Corisorgona y Candopampa desde el 2005. La experiencia se amplió en el 2007 a Andahuaylas (Sierra sur rural) y Ventanilla, Callao (Costa central urbana marginal).

Años: 2005-2012.

Descripción: Esta propuesta de educación inicial intercultural basada en el arte, de la Asociación Warmayllu, está dirigida a realizar una labor pedagógica con niños y niñas de 3 a 6 años de comunidades rurales y urbanas del Perú. Busca favorecer aprendizajes significativos en el marco de un buen vivir. El buen vivir se asume como propósito de la educación y del estar en el mundo, acorde con la cosmovisión del mundo andino y amazónico en el que el ser humano se integra con el universo en un todo que sigue otras nociones de tiempo y espacio. *Wiñaq* es un vocablo quechua que significa "el que crece" y *muhu* significa "semilla". Los/as niños/as son las semillas que esta asociación busca hacer brotar y crecer en comunidad. Wiñaq Muhu es una apuesta por una educación inicial pertinente y contextualizada en la que el arte es visto como una manera de hacer educación, que favorece la formación integral de forma lúdica y desde un enfoque intercultural.

Objetivo: Valorar y promover la diversidad cultural del Perú sin jerarquías entre culturas, con equidad, desde el enfoque intercultural.

Metodología: La planificación educativa del proyecto Wiñaq Muhu considera un diagnóstico participativo con la comunidad, así como una profunda investigación de las prácticas de crianza. Luego, como parte del conocimiento del contexto, desarrolla un inventario cultural y natural coconstruido con la comunidad, que toma en consideración tanto los patrimonios materiales e inmateriales como los artísticos y/o culturales de cada zona. Después de todo este proceso se diseña la programación y evaluación, regidas por la integración de los aprendizajes y la atención de aspectos específicos, en los que se incluyen: el arte y experiencia estética; la lectura del mundo (el paisaje, los mantos, las conductas de los animales, del cosmos, etc.). Respecto a las matemáticas, estas se estudian en relación con la vida cotidiana y la conciencia del entorno, vinculándolas con la ciencia.

A destacar: Como estrategias de aprendizaje desarrollan asambleas con los niños y niñas, y sectores de juego-trabajo (el sector de música, de dramatización, de construcción, rincón de lectura, de títeres, de artes plásticas), además de proyectos de aprendizaje.

Referencias: warmayllu.org.pe

LA PAZ SE TOMA LA PALABRA / BANCO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA

País/Ciudad: Colombia.

Años: Desde 2007.

Descripción: Proyecto de alcance nacional desarrollado por la Subgerencia Cultural del Banco de la República de Colombia. Busca generar conversaciones y reflexiones para contribuir al fortalecimiento de las diversas culturas de paz en el país, mediante la acción artística y cultural. Es fundamental entender que una dimensión central del conflicto colombiano tiene que ver con la discriminación, el desplazamiento forzado y la vulneración de derechos de la población afrodescendiente del país.

Objetivo: Activar conversaciones, actividades y procesos relacionados con la paz que puedan adaptarse a distintos públicos.

Metodología: El “Baúl de herramientas de la paz” es un conjunto de contenidos y materiales físicos y digitales, herramientas flexibles que buscan activar conversaciones que permitan aproximarse a la temática desde un enfoque dirigido a todos los públicos y desde múltiples perspectivas. Consiste en bolsas de juegos y actividades que se transportan en maletas viajeras de libros. Estas cuentan con recursos tales como:

- Frente al otro: publicación que mediante el dibujo busca ilustrar el posconflicto colombiano desde la mirada de artistas, que invitan a la reflexión colectiva sobre estas temáticas.
- Las reglas del juego: material didáctico orientado a difundir los artículos de la Constitución colombiana asociados a derechos.
- Los libros de la naturaleza: herramienta digital que propone dos actividades para explorar y expresar la relación que cada persona tiene con la naturaleza de su entorno a través de la escritura, la conversación, el dibujo y la experimentación sensorial. La primera actividad, “Crea tu libro de la naturaleza”, consiste en la creación de un libro que trate acerca de lo que cada persona ha aprendido de la naturaleza. Está inspirada en el pensamiento de Manuel Quintín Lame y sus “claustrales de la naturaleza”. La segunda actividad, “Probar por primera vez”, propone explorar los sabores de la naturaleza y, a través de la escritura, la conversación y el juego, recordar la relación afectiva que toda persona tiene con ella. Estas actividades están inspiradas en los talleres realizados por la artista María Buenaventura en el Segundo Encuentro Nacional de la Red de Mediadores La Paz se Toma la Palabra.
- Contando historias: actividad que consiste en preguntas dispuestas en un diagrama circular, desde las cuales es posible articular uno o más relatos sobre el proceso de posconflicto en Colombia, para luego ser expuestos y conversados.
- Hechos de paz: guía para la elaboración de líneas de tiempo que, a partir de una perspectiva personal, sean capaces de representar los hechos de paz que han acontecido en Colombia. En concreto, la actividad consiste en identificar un hecho de paz que permita activar una conversación grupal que reflexione sobre el proceso.

A destacar: Instalación de una red de mediación cultural que programa actividades en 29 ciudades de Colombia, considerando una variada programación que incluye talleres, conferencias y exposiciones, que permiten entablar conversaciones sobre la paz en medio del juego, las artes, la lectura, la escritura y el diálogo con el otro/a.

Referencias: banrepcultural.org

GUÍA DEL MAESTRO PARA ACTIVIDADES CULTURALES Y ARTÍSTICAS COMITÉ INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS

País/ciudad: Somalia.

Años: 2018-2019.

Descripción: El proyecto implementado por la ONG Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos (CISP) es una guía de actividades culturales y artísticas. Fue diseñada como un plan de estudios para ser utilizado por maestros/as y mentores/as que facilitan procesos extracurriculares en escuelas, con el objetivo de involucrar a NNA de 11 a 16 años en el estudio del patrimonio cultural, la paz, la inclusión y la equidad de género, a través de expresiones artísticas.

Objetivos:

- Aumentar la comprensión de los y las estudiantes sobre el sentido de ciudadanía, la tolerancia, el valor de la diversidad y la inclusión, la equidad de género y la cultura de paz.
- Enseñar sobre el patrimonio cultural somalí y explorar diferentes métodos artísticos, como la narración de cuentos, el teatro y las artes visuales.
- Mejorar las habilidades creativas, la inteligencia emocional y las habilidades interpersonales para la vida.
- Aprender a trabajar juntos para crear un evento de arte y cultura que promueva la paz y la inclusión u otros temas.

Metodología: La guía tomó por modelo el Programa de Educación del Patrimonio Mundial en Manos Jóvenes de la Unesco, y el CISP colaboró con expertos en el sector educativo y en didácticas artísticas para desarrollar el manual. Variadas metodologías basadas en el arte ayudan a alcanzar una visión más amplia y completa de la realidad, abriendo nuevas preguntas y apoyando para adquirir nuevas formas de conocer. Además, permiten un nuevo tipo de comunicación con todos los actores involucrados, alentando a los y las estudiantes a experimentar y probar sin miedo de cometer errores, de aprender a través del descubrimiento y la inmersión. Las sesiones son participativas, interactivas y evocadoras, y se realizan mediante técnicas de facilitación, discusiones grupales, narración de cuentos, trabajos en grupo, análisis de obras de arte e imaginario, meditación y autoconciencia.

A destacar: Se desarrolló un taller de capacitación de cinco días en 24 escuelas en Mogadiscio y Galkayo sobre cómo utilizar el material. La práctica fue elegida como una práctica destacada en 2020 por Unesco en la Semana de la Educación Artística. Esta disponible en inglés y puede ser utilizada por docentes de otros países interesados en fortalecer la educación artística en sus aulas.

Referencias: cisp-som.org/resources/

ENFOQUE DE GÉNERO

1. LA IMAGEN SOCIAL DEL GÉNERO EN EL TIEMPO

1.1. ANDROCENTRISMO

1.2. GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

1.3. HETERONORMA, SEXO Y GÉNERO

1.4. COEDUCACIÓN

2. UNA MIRADA AL ANDROCENTRISMO DESDE LAS ARTES

2.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL IDEAL FEMENINO

2.2. EL AUTORRETRATO, LA PERFORMANCE Y EL CUERPO

COMO SOPORTES EMANCIPADORES DEL ARTE FEMINISTA

3. ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA COEDUCACIÓN

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

4.2. INTERACCIONES ENTRE LAS ACTORÍAS EDUCATIVAS

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE GÉNERO

¿Nacemos sabiendo cómo ser hombres o mujeres, o aprendemos a serlo?

¿Quién nos enseña?

¿En tu escuela se asignan tareas diferenciadas para niños y para niñas?

¿Cuáles y por qué?

¿Los referentes que estudian equilibran el número de representantes de hombres y mujeres?

¿Se incorporan referentes de disidencias sexuales en los temas que trabajan en la escuela?

1. LA IMAGEN SOCIAL DEL GÉNERO EN EL TIEMPO

1.1. ANDROCENTRISMO

Charlotte Perkins Gilman, intelectual estadounidense fue la primera en utilizar el término androcentrismo en su obra titulada *The Man-Made World Or Our Androcentric Culture* (1911), en la que expone cómo la cultura occidental se forjó como un sistema de pensamiento en el que lo relativo a lo masculino es identificado o valorado como lo normativo. El concepto de androcentrismo remite al imaginario, a una forma de ver el mundo que funciona a nivel de discurso y representaciones, y está asociado a dos dimensiones: el patriarcado (estructura simbólica) y el sexismo (prácticas). De acuerdo con la definición de la antropóloga Rita Segato (2003), el patriarcado es la estructura simbólica que organiza las relaciones en posiciones jerárquicas, donde las mujeres y lo femenino ocupan un lugar de subordinación. Conduce los afectos, distribuye valores y posee consecuencias concretas en la vida de las personas. Se debe separar, entonces, el ámbito de lo simbólico de los discursos o representaciones del nivel de las prácticas.

El sexismo, en tanto, refiere a “todas aquellas prácticas y actitudes que promueven un trato diferenciado de las personas en virtud de su sexo biológico, del cual se asumen características y comportamientos que se espera operen cotidianamente” (Mineduc, 2017a: 20). También es el mecanismo por el que se le concede privilegio a uno de los sexos en detrimento del otro, legitimando las desigualdades de género sobre la base de sus diferencias. Como consecuencia del androcentrismo imperante en la sociedad, la concesión de los privilegios favorece generalmente a los hombres, siendo lo masculino en muchas ocasiones “lo universal” y lo primero en la escala jerárquica. Es a través de las prácticas sexistas reproducidas cotidianamente que se ha oprimido, subordinado y negado derechos a las mujeres y disidencias sexuales y de género, por ello es relevante reflexionar y cambiar nuestras prácticas pedagógicas y así superar el sexismo como única forma de entender el mundo.

Es importante destacar que existen estereotipos de género, tanto femeninos como masculinos, y ambos limitan el desarrollo de las personas en la sociedad, pues establecen mandatos que afectan la vida de todos los sujetos. Así, en el caso de la educación artística en muchas ocasiones se incentivan actividades diferenciadas entre hombres y mujeres según convenciones de género.

El restringido rol que se ha asignado a los hombres en la sociedad como proveedores limita las masculinidades, coartando la libertad de elección y traspasando las responsabilidades de cuidado a las mujeres. Los estereotipos asociados a estas se expresan en roles y características menos valoradas socialmente, y en prejuicios que redundan en tratos discriminatorios y brechas de género. Esto se traduce en vulneraciones de derechos y violencias contra ellas y las disidencias en todos los ámbitos de la vida, llegando a escalar incluso hasta niveles extremos, como son los feminicidios y los asesinatos por razón de género. Por lo tanto, las críticas al sistema sexo-género cuestionan el hecho de que según el sexo con el que se nazca, se les asignen, exijan y fomenten un sinnúmero de características

a las personas, limitando de este modo su desarrollo. Esto afecta directamente sus expectativas y valoración, además de moldear la experiencia social colectiva, produciendo y reproduciendo las profundas desigualdades de género que existen hasta el día de hoy.



Actividad con estudiantes. A partir de la obra *No necesitamos otro héroe* de Bárbara Kruger (ver p.96), intercambien ideas respecto de las concepciones sobre imaginarios de género. Para ello, reflexiona con los y las estudiantes a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los deberes y responsabilidades que la sociedad les exige a hombres y mujeres? ¿En qué aspectos están o no de acuerdo con estos roles sociales atribuidos? ¿Qué es lo femenino? ¿Qué es lo masculino? ¿Conocen sobre las nuevas masculinidades?

1.2. GÉNERO COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Desde el siglo XX se han dado amplias discusiones desde los estudios de género y feminismos en torno al concepto de género. Sin embargo, y sin ánimo de desconocer la relevancia y complejidad de este debate, el foco de atención se pondrá en las aristas que permitan un diálogo desde la educación artística. Volviendo a su definición, con el tiempo se ha llegado al consenso de que el género es una construcción social y cultural de aquello que se considera femenino y masculino en determinados contextos. Según este precepto, se lo define como el conjunto de ideas, creencias y atribuciones sociales que delimitan lo que debe ser y hacer una mujer y un hombre en cada sociedad como producto de sus diferencias sexuales. Por lo tanto, delinea lo que se espera, permite y valora de las mujeres y los hombres en cada cultura, y, sin duda, configura las relaciones de poder, históricas y socioculturales entre géneros.

De lo anterior se desprende que el género da cuenta de la dimensión social que envuelve a la dimensión biologicista atribuida al sexo, la que referiría a las características biológicas que diferenciarían a mujeres y hombres: aspectos fisiológicos, anatómicos y cromosómicos. A diferencia del género, el sexo sería universal y atemporal, por lo que las personas nacerían sexuadas, siendo del sexo femenino o masculino, hembras o machos. Con posterioridad, y a través de un complejo proceso de socialización que se vive desde los primeros meses de vida en la familia, el hogar, la escuela y en todo espacio social, niñas y niños construyen su identidad como mujeres y hombres (PRIEM UAH y FUSUPO, 2017). Cabe destacar que esta visión dicotómica, tanto de las posibilidades del sexo como del género, macho-hembra/hombre-mujer, ha ido quedando atrás para dar espacio a una comprensión más abierta y fluida.

La antropóloga estadounidense Gayle Rubin cuestiona esta dicotomía y la define como sistema sexo-género, haciendo justamente referencia al sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos humanos (Cobo Bedía, 2005). Así, durante el transcurso del siglo XX se empieza a rechazar esta idea tan arraigada, y que incluso en la

actualidad prevalece en algunos sectores: la existencia de una aparente causalidad natural entre el sexo con que se nace y las atribuciones de género que se asignan (Butler, 1990).

El género como categoría de análisis, permite cuestionar las relaciones sociales de subordinación e inequidad entre mujeres, hombres y disidencias a lo largo de sus trayectorias de vida. Permite comprender cómo las diferencias biológicas se han traducido en desigualdades, las cuales no pueden ser explicadas por características físicas o corporales. Esta construcción cultural de lo que es “propio de cada sexo” (Lamas, 2000), se vierte en rígidos estereotipos de género, que podemos entender como ideas preconcebidas y generalizadas sobre los atributos y roles que deben desempeñar (ONU, s.f.); es decir, características que se consideran prototípicas de cada género (González Gavaldón, 1999).

Estos ideales abarcan desde cómo las personas deben verse y comportarse, qué les debe y no les debe gustar o qué deben elegir para sus vidas. Se les enseñan, inculcan y norman desde los primeros años de vida, lo cual hace que los internalicen como propios. Como podemos intuir, los estereotipos de género restringen fuertemente las posibilidades de desarrollo, estructurando el papel que se espera que los sujetos ocupen en la sociedad sobre la base del sexo con el que nacen y los roles de género que se les asignan, producto de la biología (Blackstone, 2003). El rol no solo indica la posición que ocupa cada género dentro de la estructura social, sino que también, las responsabilidades, reglas de conducta, opresiones y privilegios asociados a esta posición (González Gavaldón, 1999). La asignación de roles es la base de lo que se conoce como división sexual del trabajo. A través de esta asignación, que históricamente ha sido parte de los mecanismos de la cultura occidental, se ha relegado a las mujeres al ámbito doméstico y a los espacios privados, mientras que a los hombres, al ámbito productivo y a las esferas públicas. Cabe señalar que los espacios asignados a lo femenino tienen una menor valoración social, que aquellos asociados a lo masculino.

De esta manera, las diferencias biológicas entre sexos como, por ejemplo, que los cuerpos de sexo femenino pueden potencialmente quedar embarazados, se traducen en ideas como que la crianza, los cuidados y el trabajo doméstico recaigan principalmente en las mujeres, en forma de trabajo no remunerado (INE, 2019). Esta división se da y se incentiva desde la niñez, exigiendo que las niñas ayuden en las tareas del hogar y no los niños, fomentando así la desigualdad de oportunidades. Si bien estas desigualdades han disminuido con el pasar de las décadas, gracias a la lucha de los movimientos feministas, sin embargo, persisten hasta el día de hoy y se expresan transversalmente en la educación, la política, el mercado laboral, la constitución de la familia, el trabajo no remunerado, la salud, etc.



Actividad con estudiantes. Indaguen en los medios de comunicación con el fin de identificar estereotipos presentes en la representación de roles y relaciones de género. Impriman y/o recorten estas imágenes y realicen un collage colectivo, dando cuenta de la realidad mediática actual en torno a estas temáticas, generando contrargumentos de los estereotipos presentes. Para ello reinterpreten los mensajes que nos imponen los medios de comunicación con miradas que permitan reconocer que podemos transitar por diferentes roles sin importar nuestro sexo o género.

1.3. HETERONORMA, SEXO Y GÉNERO

Los cuestionamientos sobre la supuesta correspondencia entre el sexo y el género de las personas han conducido a reflexionar en torno al binarismo con que se comprenden estos conceptos desde la norma social. ¿A qué se alude cuando se habla de binarismo? El binarismo de género es la clasificación dicotómica que establece como posible solo dos combinaciones en cuanto al sexo-género de las personas: se puede nacer siendo mujer u hombre, y asociado a esto se asigna la construcción de lo que significa ser mujer (lo femenino) y ser hombre (lo masculino). Este binarismo se expresa junto con la concepción hegemónica de que la orientación sexual, es decir, a quien me siento atraído/a física, sexual y emocionalmente (Mineduc, 2017b), es por norma hacia alguien del sexo opuesto. Así se construye como orden obligatorio la tríada heteronormativa sexo-género-deseo (Butler, 1990), en la que la norma social es que existan dos opciones de combinación excluyentes entre sí: si naces mujer, entonces te identificarás como mujer y sentirás atracción por quienes han nacido hombres, y viceversa. Bajo este paradigma cualquier otra combinación es excluida y penalizada socialmente.

Entonces, ¿a qué se les llama identidades de género? No es posible hablar de género y binarismo sin reflexionar en torno a este concepto. Según los Principios de Yogyakarta (2007) –que establecen cómo se aplica la legislación internacional de derechos humanos a las cuestiones de orientación sexual e identidad de género– la identidad de género es “la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente”. Es decir, está en relación a cómo una persona se siente respecto de sí misma, independientemente del sexo con que ésta nació. Dicha noción da cuenta de una definición de género mucho menos estática que la que aporta el binarismo, según el cual solo se permiten dos categorías sexo-género basadas en la genitalidad (Bodenhofer González, 2019), ya que tal identidad podría corresponderse o no con el sexo de una persona, lo que abre el abanico a una serie de otras posibilidades. Así, existen personas trans que se identifican con el género contrario, personas no binarias que no se identifican con las categorías tradicionales de mujer y hombre o también personas de género fluido, quienes transitan entre identidades de manera dinámica, entre otras posibilidades.

De lo anterior se desprende que las definiciones binarias biológicas de hombre y mujer son categorías que no se corresponden necesariamente con la identidad de género masculina o femenina; y que estas últimas no son únicas ni generalizables, sino que remiten a un entramado cultural y social atribuido al sexo, pero no inherentes al mismo, y que, a su vez, son dinámicas.

En relación con la disolución del binarismo de género, cabe destacar que la crítica hacia este concepto apunta a que invisibiliza y deja fuera a todas aquellas personas que no se identifican con las representaciones normativas del género. La heteronorma no solo limita las múltiples posibilidades de identidades, cuerpos, deseos y expresiones de las personas, sino que también invisibiliza a aquellas que no calzan en la rígida estructura estereotipada de lo masculino-femenino. A su vez, conforma un régimen de dominación, en el que las otras formas se consideran extrañas, anormales, negativas o incorrectas y, en consecuencia, son marginadas, agredidas y discriminadas (Bodenhofer González, 2019).

Esta marginación de quienes no encajan en las dos combinaciones de la heteronorma ocurre en mayor o menor grado según el contexto cultural (PRIEM y FUSUPO, 2017). Así, vemos que existen países donde, por ejemplo, la homosexualidad es penalizada por el sistema legal, mientras que en otros, las personas homosexuales gozan de los mismos derechos que las heterosexuales, aunque todavía sufren otras formas de discriminación más invisibilizadas. A raíz de lo anterior, es posible observar que aquellas personas que son heterosexuales y cisgénero¹³, es decir, cumplen con la norma social esperada, se encuentran en una situación de privilegio frente a las disidencias sexuales y de género que no se identifican con tales categorías, producto de un régimen de dominación donde lo "natural", lo esperado y lo "correcto", es lo primero (Bodenhofer González, 2019). A partir de esa jerarquía se tiende a invisibilizar la marginación que sufren quienes no se identifican con aquellos parámetros, generando ambientes propicios para la violencia como, por ejemplo, la violencia transfóbica u homofóbica, además de profundas vulneraciones de sus derechos fundamentales. De ahí que existe una conjunción de luchas entre quienes se movilizan por la igualdad de derechos de las mujeres y quienes batallan por la igualdad de derechos de las diversidades sexuales y de género.

¹³ Persona cuya identidad y expresión de género, coinciden con el sexo asignado al nacer.

¿Sabías qué?

El concepto de género emerge por primera vez en el área de la salud. Fue el psicólogo John Money quien en 1955 propuso el concepto de "rol de género" para describir el conjunto de conductas atribuidas a las mujeres y a los hombres. En tanto, el concepto de identidad de género fue definido en 1968 por el psicólogo Robert Stoller, quien a partir de estudios empíricos planteó que la identidad de género no está determinada por el sexo biológico de las personas, sino que por haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cada sexo.

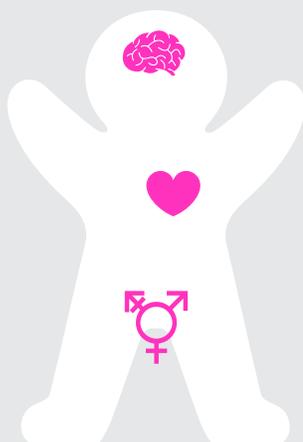
Sin emplear el uso específico de la palabra género, Simone de Beauvoir ya se había adelantado a esta idea con la afirmación "no se nace mujer: se llega a serlo". La célebre frase, que marca el inicio de la segunda parte del libro *El segundo sexo* (1949), advertía precisamente sobre la construcción cultural de lo femenino y la evolución histórica del "ser mujer".

Recién en 1972, con la publicación de *Sex, Gender and Society* (*Sexo, Género y Sociedad*) de la socióloga feminista británica Ann Oakley, la distinción entre sexo y género se instaló como categoría articuladora de la teoría feminista y los estudios de género, para diferenciar entre los efectos del determinismo biológico y los productos de la socialización.



Actividad tiempo para reflexionar. Anota en tu cuaderno de viaje un listado de todas las cosas que te hacen sentir lo que eres en relación a tu género. Luego, analiza cómo podrías abordar la diferencia entre sexo y género con tus estudiantes.

INFOGRAFÍA PARA COMPRENDER LA DIVERSIDAD DE GÉNERO



La creación original de esta herramienta didáctica, popularizada por el activista Sam Killermann, utiliza una galleta de jengibre para explicar por "bocados" el concepto de género.



Identidad de género

Mujer / Transgénero / Hombre / Cisgénero / No binario

Es la percepción y experiencia personal del género con el cual me identifico, el cual podría coincidir o no con el sexo asignado al nacer.



Expresión de género

Femenina / Andrógina / Masculina

Cómo expreso mi género: cómo me visto, cómo me llamo, cómo me comporto, cómo interactúo.



Sexo asignado al nacer

Hombre / Intersexual / Mujer

Características fisiológicas y biológicas que abarcan órganos, hormonas, cromosomas.



Orientación sexual

Heterosexual / Bisexual / Homosexual

Pansexual / Asexual

Atracción física, emocional, erótica y afectiva que una persona siente hacia otra.

1.4. COEDUCACIÓN

En la década de 1980 surgió el concepto de coeducación, que propone ir desde el modelo educativo de igualdad de acceso a la educación hacia uno de educación para la igualdad de oportunidades (Instituto de la Mujer, 2007). La coeducación se entiende como una herramienta que contribuye a superar la situación de precariedad simbólica en la que se encuentran las mujeres y disidencias en las estructuras patriarcales, entregándoles elementos que les permitan ser parte de la construcción de un nuevo pacto social en condiciones de respeto e igualdad (Contreras y Trujillo, 2014). Es una mirada “profundamente enraizada en la reflexión feminista y orientada hacia una concepción del desarrollo y la democracia como procesos que deben estar en los seres humanos con un claro fundamento ético cuyo valor esencial es la igualdad” (García Prince cit. en Contreras y Trujillo, 2014: 34).

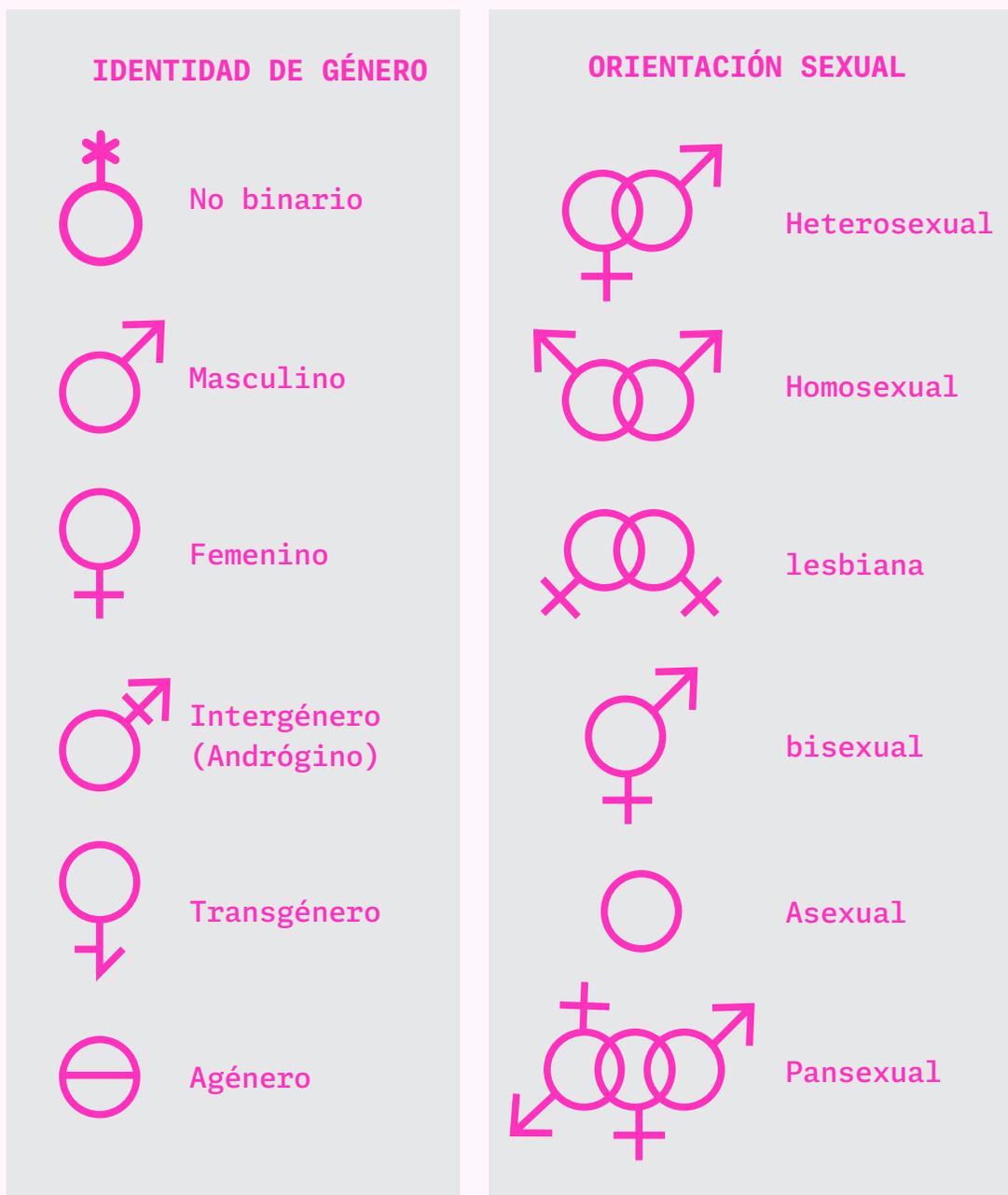
El camino hacia la igualdad de oportunidades parte de la constatación de que las diferencias de género dan lugar a desigualdades sociales, por lo que el enfoque de género se transforma en una herramienta que permite descifrar los significados culturales asociados a los roles de género a lo largo de la historia, sus representaciones y discursos, así como las lecturas que se han realizado a través de distintas épocas (Palacios, 2016). La igualdad de oportunidades pone de relevancia la educación en valores tales como la tolerancia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos desde una perspectiva relacional, tomando en cuenta otros espacios y agentes que reproducen las desigualdades, como la familia, los grupos de amigos y amigas, y la cultura visual en general (Instituto de la Mujer, 2007).

La igualdad de oportunidades debe diferenciarse de la educación mixta que dispone en un mismo espacio a niños y niñas, y más bien se remite a pensar en una intervención consciente que tenga por objetivo superar los estereotipos y prejuicios. De esta forma, la igualdad de oportunidades permite analizar la realidad educativa y el modo en que esta reproduce las interacciones y el espacio mediante los contenidos que moviliza.

Para Silva-Peña (2010), esto significa la incorporación de metodologías no sexistas capaces de cuestionar los imaginarios de género, además de una propuesta de análisis y discusión por parte de los cuerpos docentes de dichas metodologías, lo cual genera espacios de participación equitativa –en términos de las decisiones o en términos del poder– para todos los géneros en la escuela.



Actividad con estudiantes. El artista contemporáneo Vermibus utiliza el espacio público como medio para criticar los valores estéticos de la sociedad de consumo. Actúa de manera anónima, apropiándose de íconos de moda a partir de carteles publicitarios, utilizándolos como lienzos. El propio artista describe esta acción como una rehumanización. Junto a los y las estudiantes visualicen el video *Dissolving Europe* (vimeo.com, Canal Vermibus). Luego ideen un proyecto colectivo con el objetivo de "disolver estereotipos de género" mediante la intervención artística de imágenes publicitarias impresas para dicho fin.



2. UNA MIRADA AL ANDROCENTRISMO DESDE LAS ARTES

Una breve panorámica de las representaciones de las mujeres y disidencias a través de la historia del arte, deja entrever las transformaciones en los roles de género con el paso del tiempo. En los siglos XVIII y XIX, la visión eurocentrista refleja un ideal femenino donde no aparecen las mujeres pobres, indígenas ni afros. Sin embargo, en el siglo XX, gracias al feminismo, irrumpe una nueva mirada sobre las mujeres, que se profundiza a partir de los años sesenta. A continuación, se presentan algunos ejemplos que trabajan estas perspectivas, incluyendo también la mirada de las disidencias sexuales.

2.1. CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL IDEAL FEMENINO

A partir de la segunda mitad del siglo XVIII, según señala Francisca Vives, comienzan a surgir imágenes en obras artísticas de la “buena madre” y de la “familia feliz”, influenciadas por la crítica ilustrada a las costumbres libertinas de las mujeres de la clase alta del Antiguo Régimen. Como consecuencia de esto, se exige la educación moral de la mujer, la que debe estar dedicada a las tareas domésticas, y se refuerza el culto a la maternidad, consagrando esta figura como modelo ideal femenino: “la iconografía de la pintura transformó a la sensual cortesana de principios del siglo XVIII en una tierna madre a finales del mismo” (Vives, 2006: 110). Estos ideales fueron plasmados en numerosas obras realizadas inclusive por mujeres artistas, entre las que destaca Elisabeth-Louise Vigée-Lebrun. Con respecto a las mujeres pobres, Vives enfatiza que fue menos frecuente este tipo de representaciones, algo que es posible de observar en las obras de Degas, como *Las planchadoras* (1884-1886). Solo a fines del siglo XIX se puede constatar el aumento de representaciones de estos estereotipos de género en la clase obrera.

Artistas impresionistas como Berthe Morisot recrearon escenas hogareñas, “entre otras razones por la imposibilidad de salir a pintar al aire libre” (112). Si bien dichas artistas se incorporaron al mundo profesional del arte, no tuvieron el derecho a formar parte de la vida pública, por lo que no lograron integrarse completamente y se remitieron a recrear escenas de la vida privada-doméstica de las mujeres. Dicha tendencia cambiaría parcialmente en la segunda parte del siglo XIX, cuando las mujeres de la alta burguesía lograron salir de su hogar. Desde entonces se las retrató en lugares públicos, haciendo uso de su tiempo de ocio en restaurantes, cafés, teatros. Ejemplo de esto es la obra *En el palco* (1878) de Mary Cassatt. Aun cuando Vives señala que “seguía en pie y fuertemente enraizado aquel ideal y modelo de mujer de larga tradición: la buena esposa, madre y ama de casa, responsable del hogar en su aspecto organizativo, moral y educativo” (117).



En el palco (1878), Mary Cassatt.
The Museum of Fine Arts, Boston.



Autorretrato con su hija (1789),
Vigée-Lebrun.
Museo del Louvre.



La cuna (1872),
Berthe Morisot.
Museo de Orsay.



Las planchadoras (1884-1886),
Edgar Germain Hilaire Degas.
Museo de Orsay.



Actividad tiempo para reflexionar. Las cuatro obras anteriores presentan un imaginario de "ser mujer" cargado de simbolismo, roles y deberes. ¿Qué dicen sus títulos sobre la representación social de las mujeres? Elige una obra para reflexionar sobre: ¿qué actividad realiza esa mujer?, ¿qué espacio habita?, ¿quién la acompaña? Registra tus respuestas en tu cuaderno de viaje.

2.2. EL AUTORRETRATO, LA PERFORMANCE Y EL CUERPO COMO SOPORTES EMANCIPADORES DEL ARTE FEMINISTA

Las grandes transformaciones de la imagen de la mujer se aprecian ya más claramente al entrar al siglo XX. Dentro del movimiento dadaísta, la artista Hannah Höch analiza en profundidad nociones de género y de clase, criticando duramente el etnocentrismo occidental y la construcción cultural de lo femenino a través de piezas de collage y fotomontaje. Otro ejemplo es la obra *La tertulia* (1929) de Ángeles Santos, que "transgrede los límites de lo visible", al representar mujeres leyendo y fumando con una mirada desafiante, actitudes que eran reservadas exclusivamente a los

hombres. Bajo el influjo de las vanguardias artísticas, esta pintura puede interpretarse como un reflejo de las reivindicaciones emancipadoras (Fundación Cives, 2014).

Durante el siglo XX se consolida la utilización del autorretrato, siendo Frida Kahlo una de sus máximas representantes. En estas autorrepresentaciones, el cuerpo femenino va cobrando poco a poco un lugar preponderante en las búsquedas de las artistas por representar y mostrar la violencia hacia la mujer en una sociedad patriarcal. La obra pictórica de la artista Frida Kahlo gira en torno a su biografía, representando distintas etapas y eventos de su vida emocional mediante diversos autorretratos. Icónica resulta su obra *Unos cuantos piquetitos* (1935) realizada luego de leer sobre el asesinato de una mujer por su pareja o *Autorretrato con pelo corto* (1939), óleo pintado después de su divorcio con Diego Rivera. En este se despoja de su pelo y sus vestidos típicos, atributos femeninos que a Rivera le encantaban. Esta expresión andrógina se ha relacionado con la bisexualidad de la artista y la búsqueda de la libertad e independencia de la que gozaban los hombres (MOMA).



Autorretrato con pelo corto (1940), Frida Kahlo. MOMA
Fuente: Alamy.



Actividad historia personal. Conformamos una sociedad que reproduce las desigualdades e inequidades de género, sin embargo, el arte puede ser un medio para visibilizarlas y transformarlas. Considerando la reflexión anterior, piensa en un mandato de género que haya afectado tu vida personal. Inspírate en la obra de Frida Kahlo para realizar un autorretrato que permita hacer resonar esa experiencia.

Durante las décadas de 1950 y 1960, la performance y el cuerpo como soporte se irán transformando en uno de los temas por excelencia de las artistas feministas (Martínez-Collado, 2014). Tanto los movimientos pacifistas y de derechos civiles de los Estados Unidos, así como las revueltas estudiantiles del Mayo francés de 1968, están estrechamente vinculados con los movimientos asociados a la liberación de las mujeres, lo que da pie para el surgimiento del arte feminista. Hacia fines de los años sesenta y principios de los setenta, el tema del cuerpo femenino y la violencia patriarcal se profundizó en performances como *Cut piece* (1964) de Yoko Ono¹⁴ y *Rhythm* (1974) de Marina Abramovic¹⁵, que exploran en escena tanto la agresión activa como la agresión pasiva hacia el cuerpo de ambas artistas, señalando así su vulnerabilidad. Ana Mendieta, por otro lado, explora las relaciones entre el cuerpo de las mujeres y la naturaleza en la serie de acciones que llamó *Siluetas* (1973-80), poniendo en tensión las dicotomías binarias entre cultura y naturaleza, propias de la cultura occidental.

Judy Chicago, cuyas obras exponen un cuestionamiento al sistema patriarcal, en 1970 fundó en la Universidad Estatal de California, el primer programa de arte feminista de Estados Unidos, un hito para la educación artística. En los años ochenta surge el llamado posfeminismo que busca romper con el pensamiento binario que hasta la fecha había predominado en las distintas olas de movimientos feministas y que comienza a preocuparse por todos los sistemas de opresión y violencia construidos socioculturalmente. Para la crítica de arte y activista Lucy R. Lippard (1980), el arte feminista no es un estilo ni tampoco un movimiento, sino un sistema de valores y un modo de interpretar el mundo, que consiste en luchar contra todos los tipos de desigualdades e injusticias sociales, dando cuenta de los estereotipos de género.

Creado en 1983, Polvo de Gallina Negra fue el primer grupo de arte feminista mexicano y latinoamericano, con el objetivo de impugnar la imagen tradicional de las mujeres, cuestionar su rol, denunciar la violencia ejercida contra ellas y criticar la sociedad y el machismo imperante en México y en América Latina. Abordan estos temas desde la ironía y el humor mediante acciones callejeras, piezas de arte correo, performance e intervenciones en medios de comunicación. Por su parte, el colectivo de las Guerrilla Girls surge en 1985 cuando el MOMA inaugura una exposición de "los artistas más importantes del momento" y no había ninguna mujer. Con sus características máscaras de gorilas continúan denunciando prejuicios étnicos y de género en todo el mundo.

14. Un fragmento de *Cut piece*, disponible en vimeo.com

15. La artista explica su obra. Video disponible en Marina Abramovic Institute: vimeo.com

En la misma línea trabajan en paralelo múltiples artistas: Bárbara Kruger ironiza sobre los estereotipos de género exageradamente binarios que construye la publicidad, dando cuenta de cómo el mecanismo de exacerbación de estos estereotipos es usado comercialmente. En su obra *No necesitamos otro héroe* (1987), una niña se sorprende con los músculos de un niño, imagen contrastada por la frase “no necesitamos más héroes”, que remite a la canción de Tina Turner de 1985. Paula Rego, en sus pinturas reinterpreta los cuentos infantiles, otorgándoles a sus personajes un género neutro.

A esta tendencia se suman también las disidencias sexuales. En Chile destaca el trabajo de Pedro Lemebel, escritor que formó junto a Francisco Casas el dúo “Las Yeguas del Apocalipsis”. Este colectivo se caracterizó por irrumpir de manera sorpresiva y provocadora en lanzamientos de libros y exposiciones de arte. Paulatinamente, Lemebel se transformó en un personaje mítico de la contracultura, al otorgarle “identidad y fuerza al cohabitar ciudadano con lo marginal, lo travesti, lo pobre, lo abyecto, lo gay, lo femenino y con todas aquellas capas solapadas de la realidad oficial. Sin resquemores señalaba: “yo amo el abismo de lo ilegal” (Surdocs, s.d.). Su obra, formada por un extenso trabajo plástico en performance, fotografía, video e instalación, además del literario, lo consagraron como un referente internacional en el activismo tanto contra el período de dictadura en Chile, como de la heteronorma que discriminaba a los homosexuales.



No necesitamos otro héroe (1987), Bárbara Kruger. Fuente: Alamy.



Frida I (1990), Pedro Lemebel. Museo Nacional de Bellas Artes.
Foto: Pedro Marinello.



Actividad con estudiantes. El enfoque de género nos permite comprender que, pese a que culturalmente se han asignado roles de género, somos seres multidimensionales y diversos. La contribución que el arte hace en esta materia, a través de referentes que tratan el tema de la identidad, es significativa. A partir de la obra de Pedro Lemebel, reflexionen sobre aspectos identitarios que son juzgados por no responder a estereotipos de género. Luego, realicen un proyecto fotográfico personal, representando estas facetas.

3. ENFOQUE DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Es fundamental entender que las mujeres o disidencias no son solamente oprimidas por jerarquías patriarcales de género, sino que también por otras, como la clase social, el origen étnico o por tener alguna discapacidad. Por esto, es importante comprendernos y comprender al resto de las personas como seres integrales, multidimensionales, diversos y complejos, con prismas particulares. La perspectiva interseccional desafía a los modelos hegemónicos universales de la identidad y permite reconocer, cómo el cruce del género con otras categorías sociales, produce diferentes niveles de opresión y de privilegio. Así por ejemplo, la experiencia de dos mujeres adultas no es idéntica por el solo hecho de ser mujeres y tener la misma edad. El nivel de opresión que la sociedad ejerce, difiere si una de ellas pertenece a un colectivo racializado o si está en una posición socioeconómica inferior.

El enfoque de género permite reconocer que todas las niñas, niños y jóvenes tienen el mismo potencial de aprendizaje y desarrollo, y las mismas posibilidades de disfrutar por igual de aquellos bienes que son valorados socialmente, oportunidades, recursos y recompensas, independientemente a sus diferencias biológicas y reconociendo su igualdad de derechos. (Mineduc, 2017b: 10).

Abordar este enfoque desde una perspectiva transversal apunta a que, en cualquier acción planeada, incluidos la legislación, las políticas y los programas en todas las áreas y niveles, exista un proceso de valoración de las implicancias que este enfoque tiene en los distintos ámbitos de la vida. Así, se conforma una estrategia que posibilita que todas las personas, independientemente de su género, se beneficien igualitariamente en toda esfera política, económica y social, con el objetivo último de alcanzar la igualdad de género (PNUD Chile, 2006; AQU, 2019). Lo anterior sienta las bases para que como sociedad se avance desde una igualdad de género *de jure*, es decir, en los papeles, hacia una igualdad *de facto* o sustantiva, es decir, una en que los derechos sean efectivamente aplicados y practicados en la realidad, para que las personas puedan ejercerlos más allá de que consten por escrito (ONU Mujeres, 2015).

Desde luego, una perspectiva transversal de género abarca el ámbito de la educación no solo por ser una arista social más, sino que por configurar un espacio formativo crucial en la socialización. Trabajar con esta orientación es imprescindible para tratar los diversos sesgos y estereotipos de género construidos socialmente que subyacen a la docencia y las prácticas educativas, los cuales se transmiten en las aulas como prejuicios, expectativas y apoyos diferenciados, y discriminaciones implícitas y explícitas que contribuyen directamente a la reproducción de las brechas de género e inequidades (Mincap, 2020).

En particular, la educación artística se entiende como la base para el desarrollo integral, creativo, cognitivo y emocional. En la medida en que se aborda desde una perspectiva ética, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) plantea que esta puede incidir en la transformación del entorno personal, escolar y comunitario, contribuyendo a fomentar la participación social, la cohesión social y la construcción de ciudadanía (Mineduc, 2016). Avanzar en una concepción transversal del enfoque de género en las pedagogías artísticas es contribuir a esta perspectiva ética que

posibilita la transformación social. Pero para transformar se hace necesario primero analizar la sociedad desde una mirada que evidencie los distintos aspectos que producen inequidades, poniendo en relieve la importancia de quiénes somos y creando nuevos imaginarios desde la conciencia de la diversidad como un valor, visibilizando e interviniendo ante desigualdades, y entendiendo cada experiencia de vida como un componente único y fundamental en la construcción colectiva.

Si vivimos en una sociedad donde el sexismo es transversal, ¿en qué medida la educación artística actual reproduce este sistema o en qué medida posibilita el cambio? Junto con la familia, los grupos de pares, comunidades y los medios de comunicación, las instancias educativas cumplen un rol fundamental en la construcción de identidad de cada persona. Dado que los roles y estereotipos de género permean profundamente a la sociedad, también lo hacen en el sistema educativo y en quienes lo integran, configurando las expectativas, juicios y valoraciones en toda la trayectoria escolar (Díaz, 2005). Tal como lo plantea Jurjo Torres en su libro *El currículum oculto* (1991):

Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad (...) Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad. (14).

De esta manera, los estereotipos de género se materializan y reproducen a través de los contenidos impartidos, de las relaciones e interacciones en el aula, de las prácticas y materiales pedagógicos, de las actividades y espacios de participación y convivencia, afectando la adquisición de conocimiento y las identidades y aspiraciones de estudiantes según su sexo. El proceso educativo se ve permeado por el patriarcado y sus valores sexistas. Para ejemplificar esta situación se pueden analizar los textos escolares, por ejemplo:

Entre los principales hallazgos destaca una división sexual del trabajo, mayor protagonismo y presencia de actores masculinos y roles sexuales estereotipados, ya que los personajes masculinos aparecen en roles vinculados al ejercicio del liderazgo, asumir riesgos, autosuficiencia, o ambición, mientras que los personajes femeninos muestran roles focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, dentro de la esfera privada, y están excluidas de los campos político y científico. (Covacevich y Quintela-Dávila, 2014, p.117).

Este es un instrumento crucial en la sociedad, al ser el mecanismo a través del cual se comunican y transmiten los sistemas de valores, comportamientos y papeles que distinguen a las personas y a los grupos, en referencia a sus funciones sociales (Lampert Grassi, 2018).

En aquellas culturas y lenguas en que el genérico es masculino, este emerge como lo universal. Así, la identidad de las mujeres o de quienes no se reconocen en lo masculino queda invisibilizada. Además del uso genérico de lo masculino existen otros sexismos en el lenguaje, por ejemplo, el uso de adjetivos en femenino en la clasificación de profesiones relacionadas con el cuidado (enfermera versus abogado). Los movimientos feministas han propuesto usar el lenguaje inclusivo, que busca dar visibilidad social a todos los géneros. En la actualidad, este tema implica discusión y cuenta con muchos grupos detractores, junto con diversas propuestas de cuál es la mejor forma de enunciar el genérico (todes, tod@s, todxs, todos y todas, todas las personas)¹⁶. La normalización e incorporación de los estereotipos de género (Jiménez-Moya, Carvacho y Álvarez, 2020) a través de la socialización permea no solamente las actitudes y atributos de las personas, sino que también moldea su autopercepción.

Es importante reconocer que el género, es una construcción social que dependerá del contexto, la época y la cultura en que se está inserto y que establece determinaciones para todas las personas. Por eso, no se debe perder de vista que el patriarcado también impone mandatos y un modelo de masculinidad hegemónico para los hombres. Al hablar de masculinidades se flexibiliza la mirada con respecto a que no hay una sola manera de ser hombre, y se propone aceptar la emocionalidad, compartir los roles y las tareas en la familia, desnaturalizar la violencia de género, entre otras acciones; un desafío para la perspectiva de género.



Actividad con colegas. Analicen la trayectoria de las Guerrilla Girls (guerrillagirls.com). Luego, identifiquen problemáticas de género presentes en el espacio cultural o establecimiento educativo en que se desempeñan para idear un proyecto inspirado en alguna de las acciones de este colectivo artístico.

Carlos Giménez Romero (2003), antropólogo especializado en interculturalidad y convivencia, ha intentado visibilizar parte de estos mecanismos de reproducción, a través de un esquema. Desde la noción de que la diversidad cultural es positiva y enriquece nuestra vida social, el autor propone una pauta que considera tres modelos sociopolíticos que definen las relaciones en un marco de diversidad: la exclusión, la inclusión aparente y la inclusión real. Mediante estos modelos es posible observar modos y actitudes de relacionarnos en un contexto de diversidad, y que para esta publicación hemos adaptado específicamente para cada uno de los tres enfoques.

¹⁶. Al respecto, el Mineduc y el Mincap cuentan con guías de cómo aplicar el lenguaje inclusivo, orientaciones que han sido consideradas en esta publicación.

MECANISMO	PERCEPCIÓN Y TRATO HACIA LAS PERSONAS	EJEMPLOS EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	SEÑALAR EJEMPLOS EN MI COMUNIDAD
Exclusión	Discrimino (trato desigual).	Legal y socialmente: leyes y prácticas de discriminación. Ejemplo: partir del prejuicio social de que la danza no es una actividad que realicen los hombres.	<hr/> <hr/> <hr/>
	Segrego (lo separo).	Espacial e institucional. Ejemplo: antiguamente en las escuelas, el currículum de niños y niñas era diferenciado: ellas tenían clases de coser, tejer, buenos modales, etc. y los hombres no. Este sesgo se podría reflejar si en las clases de educación artística separamos por género los trabajos de NNA, bajo el prejuicio de que los niños son mejores para algunas actividades que las niñas, por ejemplo.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Inclusión aparente	Homogeneizo (lo igualo a mí).	Asimilación: mujeres y hombres tienen igualdad de derechos en el papel, pero en la práctica se ignoran las barreras e inequidades específicas que viven las mujeres. Ejemplo: durante el siglo XIX, las mujeres se integraron a las artes, pero desde los espacios domésticos, es decir, de manera restringida, con acciones como tocar el piano en ocasiones familiares.	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Inclusión real	Acepto (respeto positivamente que las otras personas son distintas a mí culturalmente. Esto nos permite coexistir y/o interactuar).	El goce de la diversidad en igualdad de derechos. Ejemplo: coeducación a través de las prácticas artísticas contemporáneas, revisando críticamente prejuicios y estereotipos por medio de los lenguajes artísticos (por ejemplo, performances, collages, fanzines, etc.).	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Para reflexionar

Una encuesta nacional realizada en 2020¹⁷ por la Universidad de Chile midió las experiencias educativas en casa durante la pandemia. El estudio arrojó que las niñas en cuarentena hicieron más actividades artísticas como dibujar o tocar instrumentos musicales, ayudaron más en las tareas domésticas y chatearon más con amigos/as, mientras que los niños jugaron más videojuegos.

En el mismo período, el ejercicio realizado por Cecrea también arrojó que, más allá del discurso, en la práctica aún persisten los estereotipos de género tradicionales. La metodología consistió en enfrentar a NNA ante un espejo y preguntarles qué veían. Entre las ideas manifestadas, se pueden mencionar algunas señaladas por las niñas, que reflejan claramente lo expuesto: "soy una princesa", "mi color favorito es el rosado", "me da miedo subir árboles", "dicen que nunca seré buena en matemáticas", "tengo que ser delicada y organizada", "no soy femenina si juego al fútbol", "las ciencias no son cosas de niñas".

¿Observas alguno de estos estereotipos de género en tu entorno? ¿Cuáles y cómo te afectan? ¿Qué observas en otros espacios? ¿Qué acciones pueden ayudar a romperlos?

17 Estudio realizado por el CIAE a 4.912 hogares el 2020. Disponible en ciae.uchile.cl

4. PROPUESTA APLICADA A LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA UNA COEDUCACIÓN

El Artículo 6 de la Convención Belém do Pará, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, establece que el derecho de toda mujer a una vida libre de violencia incluye el derecho “a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación” (OEA, s.f.: 2).

Para garantizar este derecho, un elemento de base es la implementación transversal de una educación no sexista. Pero, ¿qué es una educación no sexista? Este tipo de educación se estructura identificando y combatiendo estereotipos de género y sesgos, y se enfoca en revertir el androcentrismo, la invisibilización de las mujeres y disidencias sexuales y de género, y la reproducción de roles de género (Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Gobierno Vasco, 2015; García Perales, 2012; Troncoso, Follegati y Stutzin, 2019). La base de esta transformación educacional es comprender que, como señala Marcela Lagarde, “ser diferentes, no significa inevitablemente ser desiguales” (Mincap. 2020b: 14). Justamente esto tiene que ser la base de los espacios de formación y de la sociedad.

En esta misma línea, las autoras chilenas, Leyla Troncoso, Luna Follegati y Valentina Stutzin (2019), proponen ir más allá de la educación no sexista, implementando pedagogías feministas interseccionales. Teniendo como base propuestas pedagógicas decoloniales latinoamericanas y pedagogías *queer* (entendidas como pedagogías cuestionadoras de la escuela como reproductora de relaciones y prácticas normalizadoras), inspiradas en el trabajo de Paulo Freire, buscan complejizar la discusión sobre el sexismo en la educación desde una perspectiva interseccional y crítica, cuyo foco está en la acción política y en la transformación colectiva de los saberes, las desigualdades, las jerarquías de poder y los afectos, tanto en el aula como fuera de esta.



Actividad con colegas. Diseñen una performance donde el cuerpo y la palabra sean las herramientas expresivas para promover una educación no sexista. Como ejemplo, analicen la propuesta de LASTESIS, colectivo artístico interdisciplinario que desde el 2018 –mediante los procedimientos de la cita, montaje del collage y fragmentos literarios– ensamblan diversos elementos visuales y sonoros tomando lugar en forma de acciones en el espacio público. Su performance icónica *Un violador en tu camino* ([youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=9jK86iS1Uy4), Canal BBC News Mundo) irrumpió en 2019 en Chile y el mundo evidenciando la violencia determinada por las estructuras del patriarcado.

Para generar espacios de educación artística no sexista, primero es importante reflexionar y revisar de manera crítica aquellos elementos y lógicas que pueden estar teniendo lugar tanto en las artes como en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se presentan algunos de los aspectos de la educación artística que pueden ser analizados críticamente desde una óptica de género, sin intención de hacer una propuesta exhaustiva, sino más bien de abrir un espacio reflexivo y de discusión en torno a ellos en las dimensiones de contenido, interacciones y espacios¹⁸.

4.1. POSIBLES TEMAS PARA SER ABORDADOS

Para combatir los estereotipos de género es crucial que el contenido de las artes muestre referentes diversos que se alejen de los modelos tradicionales, de manera de expandir las posibilidades de desarrollo de NNA. En este sentido es fundamental cuestionar y modificar los criterios de selección de recursos pedagógicos, textos, autorías y referentes, advirtiendo que aquellas personas más reconocidas –en general, hombres, blancos, educados–, no solo tuvieron mejores condiciones estructurales para la creación artística, sino que también existe un sesgo masculino en el reconocimiento y valoración, en la entrega de premios, en el financiamiento de actividades culturales, etc.

Interseccionalidad: la deuda no es solo con las mujeres, quienes han sido invisibilizadas, sino que con una amplia diversidad de voces marginadas en las artes (pueblos originarios, disidencias sexuales y de género, etc.). Son desafíos: pensar en el uso democrático e integrador del espacio, donde todas las personas tengan un lugar; plantear que el mundo no es dicotómico sino que está lleno de matices y que el respeto es fundamental para una sociedad más humana. El espacio escolar es relevante para trabajar conscientemente estas diferencias con el objetivo de combatir los estereotipos presentes en la sociedad.

Cánones hegemónicos: los estereotipos de género se cruzan con las demás estructuras de dominación de la sociedad, delimitando los cánones estéticos hegemónicos que se valoran en las artes. Poco a poco estos se han empezado a cuestionar: ¿quién ha contado la historia del arte?, ¿qué artistas han tenido reconocimiento?, ¿qué rol han cumplido las mujeres en el arte? Estas y otras reflexiones pueden guiar tanto el ejercicio como artista, como el ejercicio docente, y también orientar la elaboración de contenidos abiertos para incorporar una perspectiva crítica en las clases que explore otras estéticas. Esto se verá en las cuestiones metodológicas que se exponen más adelante. Cabe preguntarse respecto al contenido que elijo para enseñar: ¿qué referentes valoro?, ¿qué cuerpos y relatos aparecen?, ¿cuáles son excluidos?

Si, por ejemplo, a través de los contenidos se perpetúan los cánones

18. Para esta sección se reconocen como fuentes los trabajos de Díaz (2005), García-Huidobro-Munita y Montenegro-González (2020), Guerrero, Hurtado, Azua y Provoste (2011), Martínez (2016).

hegemónicos de belleza, estoy normando y enseñándoles a NNA que eso es lo que deben encontrar bello, valioso, superior, moldeando de esta manera su autopercepción, el cómo ven a las otras personas, y cómo jerarquizan y ordenan en su percepción el colectivo social. De ahí que, en su búsqueda de identidad y pertenencia a estos grupos dominantes, discriminen, excluyan y hagan *bullying* a todas esas personas que no calzan dentro de lo que se les ha enseñado que es normal.

Simbolismos y reproducción de estereotipos: lo anterior está estrechamente ligado al simbolismo y a las lógicas dominantes que se reproducen a través del contenido artístico, en tanto este disemina una serie de simbolismos estereotipados que pueden reproducir el sexismo, los roles de género y la discriminación hacia grupos minorizados. Ejemplos de esto los podemos encontrar en letras de canciones, en obras de teatro y en las películas, incluso en las artes visuales, descontando el ejemplo paradigmático que constituye la publicidad. Un arte educación que reproduce los estereotipos y roles de género constituye un espacio de violencia simbólica contra las mujeres. Si las niñas escuchan y ven constantemente mujeres en posiciones de subordinación o con características estereotipadas de lo que es ser mujer, entienden implícitamente que ese es el lugar que deben ocupar. Si los niños reciben esta información, también se reproduce el sesgo que afecta su comprensión de las mujeres y de las disidencias sexuales y de género. Es importante que NNA aprendan a cuestionar los estereotipos de género.

4.2. INTERACCIONES ENTRE ACTORÍAS EDUCATIVAS

Muchos de los instrumentos a través de los cuales se reproducen las lógicas sexistas en el aula no son evidentes ni se encuentran explícitos en los contenidos educativos, sino que se asocian a mensajes implícitos que se entregan por medio de las interacciones entre quienes forman parte de la experiencia educativa. Estas interacciones, tanto entre docentes y estudiantes, como entre pares, se ven moldeadas por las actitudes y expectativas que tiene cada persona de un otro/a y la forma en que se aproximan. Es crucial ser consciente de los prejuicios que permean la comprensión de las demás personas para poder hacerse cargo en el espacio educativo de las inequidades estructurales.

Docente-estudiante: hacer evaluaciones personales de los sesgos de género naturalizados en el quehacer docente, revisando diferencias de trato con estudiantes según su sexo, género u otras características, y también, ser conscientes de las diferencias en las expectativas y atenciones según estereotipos de género preconcebidos. ¿Qué familiaridad y comprensión tengo acerca de las distintas identidades de género? ¿Tengo expectativas distintas de acuerdo con el sexo de mis estudiantes, permeadas por estereotipos preconcebidos de género? ¿Visibilizo por igual a cada estudiante en mi aula? ¿Incentivo prácticas artísticas diferenciadas, según si son hombres o mujeres porque es de “niñas” o

de “niños”? ¿Tengo criterios sesgados para tratarles, exigiéndoles más a unos que a otros en ciertas áreas según estereotipos preconcebidos de género?

Estudiante-estudiante: es importante incentivar el reconocimiento de cada estudiante en sus singularidades, potenciando sus habilidades sin ideas preconcebidas asociadas a su sexo, identidad o expresión de género u orientación sexual. Es relevante la horizontalidad que se genera en los vínculos entre pares y entre los distintos grupos, promoviendo que el diálogo se favorezca entre diversidades, para que vayan reconociendo, validando y valorando distintas experiencias de vida, así como también las propias. Asimismo, es crucial preocuparse activamente de que no existan prácticas sexistas en el trato entre pares y que, más bien, se hagan grupos heterogéneos que no respondan a clasificaciones arbitrarias y jerárquicas preconcebidas socialmente. También es importante, dentro del colectivo, validar la experiencia común.

Docente-docente: es fundamental que se generen comunidades de aprendizaje entre docentes y sus pares, de modo de habilitar espacios de intercambio de experiencias en torno a estas temáticas en las que actualmente NNA tienen muchas veces mayor dominio que las personas adultas. Las prácticas artísticas debieran posicionarse como un espacio privilegiado para deconstruir y construir nuevos patrones y sistemas de creencias colectivos que permeen la comunidad educativa.

4.3. USO DE LOS ESPACIOS

Diversificar los espacios de enseñanza-aprendizaje es algo que debe considerarse con el propósito de hacer posibles relaciones menos jerárquicas de formación. Hacer una revisión de qué posición tiene cada persona en el espacio, y cómo eso repercute en las dinámicas de participación e integración de los saberes. ¿Se observan diferencias en el lugar que ocupan mujeres y hombres o en cómo utilizan el espacio? Las propuestas de las pedagogas feministas apuntan a ocupar cada zona disponible para amplificar las instancias educativas, ya sea en espacios sanitarios, espacios comunitarios, cárceles, museos, entre otros, con el objetivo de que permee la vida cotidiana.

También se debe considerar el espacio común como un ámbito que se comparte. Para ello es importante el concepto de bienestar comunitario, donde se puedan expresar y convivir.

Todos los espacios son lugares de formación, partiendo por el propio cuerpo, y las artes pueden desempeñar un rol de transformación social al cuestionar los contenidos y normas sexistas, y así convertirse en un espacio de expresión que permita que NNA puedan vivir plenamente sus identidades de género.



Actividad entrevistas/conversaciones. Presenta a NNA las siguientes ideas:

- Visitar críticamente exposiciones de arte.
- Estudiar las obras de artistas feministas y de disidencias sexuales.
- Investigar con personas mayores, qué aprendían en la escuela en las asignaturas artísticas o tecnológicas; evidenciando las diferencias en las clases destinadas a hombres y mujeres.
- Analizar letras de canciones de los grupos que escuchan habitualmente, reflexionando sobre las representaciones de hombres y mujeres.
- Analizar películas, series y/o novelas de distintas épocas y dar cuenta de los cambios sociales observados en el tiempo.

Seleccionen alguna de ellas para iniciar un proyecto en torno a la problemática de género. También pueden proponer nuevas ideas.

5. EJEMPLOS DE ARTE EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE GÉNERO

Luego de haber avanzado en la comprensión del enfoque de género, en esta sección se expone una selección de casos considerados como referentes de experiencias de educación artística que integran este enfoque. Se presentan sus objetivos, la metodología aplicada y las acciones que los componen, así como las referencias para poder consultar mayores antecedentes.

MUSEARI. MUSEU DE L'IMAGINARI

GERMÁN NAVARRO ESPINACH Y RICARD HUERTA

País/Ciudad: España.

Año: 2018.

Descripción: Este museo virtual es una iniciativa de los profesores Germán Navarro Espinach y Ricard Huerta, que trabaja temas sobre el Arte, Educación, Historia y Diversidad Sexual. La web posee diferentes secciones para la reflexión en torno a temas de interés para artistas y educadores/as, que abordan los temas antes mencionados desde exposiciones y estrategias educativas.

Objetivos: Los objetivos principales de Museari son la promoción de la educación artística y de la historia como instrumentos fundamentales para la defensa de los derechos humanos, incidiendo de modo muy especial en el respeto a la diversidad sexual.

Metodología: El museo cuenta con una colección permanente conformada por la obra de Ricard Huerta y las de otros/as artistas representativos de las diferentes temáticas prioritarias para Museari. Además, difunde producción académica relacionada. Cada año Museari diseña un programa de actividades en el que destacan las 12 exposiciones temporales que son inauguradas el día 17 de cada mes. Complementariamente, se elaboran materiales educativos vinculados a su colección permanente y a las exposiciones temporales.

A destacar: En la web se pueden encontrar diversos materiales para ser aplicado en la sala de clases. Se destacan en la sección Museari Educa:

- Actividades en relación al *bullying* propuestas por el alumnado del Magisterio, pensadas para docentes de educación primaria.
- Material en relación a comunidades artísticas LGTB para abordar la diversidad sexual.

Referencias: museari.com

MUSEO CHILENO DE ARTE PRECOLOMBINO

MUJERES, ECOS DEL PASADO, VOCES DE HOY

País/Ciudad: Santiago, Chile.

Año: 2019-2021.

Descripción: Este museo posee una importante colección de figuras femeninas provenientes de diversos lugares de América, que datan desde el 300 AC hasta el 1500 DC. La idea de montar una exposición temporal sobre las mujeres en el arte precolombino rondaba hace décadas. En el marco de las movilizaciones feministas del año 2019; las funcionarias del museo iniciaron una curatoría colectiva para dar vida al proyecto. Como resultado, se exhibieron 47 piezas acompañadas de relatos de mujeres contemporáneas, que establecieron un diálogo con las mujeres milenarias representadas. Además, se exhibieron otras piezas, invitando al público a replicar el ejercicio.

Objetivos: Generar un diálogo entre mujeres milenarias y mujeres de este milenio, a través de un espacio de arte, en el que confluyen y conviven distintos discursos femeninos, creando vínculos múltiples en una postura abierta a la diversidad, el respeto y la acogida.

Metodología: Bajo la lógica de que "el pasado es siempre actualidad"; se propuso abordar la exposición como una acción de arte que propiciara una conexión de las voces de las mujeres del pasado con las del presente. Se convocó a 100 mujeres de diversas ocupaciones y orígenes, a escoger una de las 156 piezas catalogadas como figuras que representan cuerpos de mujer, para desarrollar un relato que comunicara sus ideas o imaginarios de lo femenino, mediante un texto, una imagen, un video o una escultura. Concretaron su participación 72 mujeres provenientes de distintas áreas como las artes, la ciencia, la política, la educación y las comunicaciones.

A destacar: Este ejercicio de trabajo colaborativo no tenía precedentes en la institución. La participación en labores desconocidas como el montaje, diseño y curaduría generó mucho interés en los/as integrantes del equipo del museo. Incluso, su organización ayudó a mantener la motivación y cohesión durante las cuarentenas de pandemia que obligaron a aplazar la inauguración más de un año.

Referencias: museo.precolombino.cl

COLECTIVO PUNT 6 / PATIOS COEDUCATIVOS

País/Ciudad: España.

Año: Desde 2012.

Descripción: El colectivo de urbanistas feministas Colectivo Punt 6 colabora con la transformación de los patios escolares, partiendo de la base de que el espacio físico condiciona las relaciones sociales y, además, determina las relaciones de poder y privilegios en función del sexo, la edad y la diversidad funcional. El diseño de los patios escolares no es casual, ni neutro, como tampoco lo es el urbanismo, ya que está pautado y limitado por la normativa escolar.

Objetivos: Transformar los patios escolares para brindar una oportunidad a que NNA entren en contacto con la naturaleza, favorecer su bienestar, y sean un espacio más de aprendizaje reconociendo sus potencialidades individuales, independientemente de su sexo, origen, clase social, la identidad sexual y diversidad funcional.

Metodología: El proceso hacia la transformación física y social del patio se realiza incorporando los conceptos de coeducación para la mejora del diseño de sus espacios. Desde el punto de vista del colectivo, el patio de la escuela es un espacio público más de socialización que visibiliza y reproduce las desigualdades de una sociedad patriarcal. La configuración tradicional de los patios establece jerarquías en su uso, dándole un espacio mayor y central al fútbol y al baloncesto, donde solo un grupo reducido de NNA puede participar, quedando los/as demás excluidos/as. De este modo, dan cuenta de cómo los límites que marca el espacio hacen que se establezcan filtros por sexo y edad. La transformación se desarrolla mediante procesos de investigación participativa, involucrando a toda la comunidad de aprendizaje, invitándola a pensar el patio como un espacio de oportunidad que dé cabida a otros juegos y a otras maneras de entender las relaciones comunitarias.

A destacar: Entre las acciones que desarrolla el colectivo se cuentan las asesorías para la transformación de espacios públicos desde una perspectiva de género y la realización de manuales para desarrollar este tipo de transformaciones. Buscan mejorar la vida de las personas a través del espacio, en relación a sus necesidades cotidianas. Las propuestas consideran los cuidados, la ayuda mutua y así generar una comunidad.

Referencias: punt6.org

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Aguilera, R. (2002). *El problema del etnocentrismo en el debate antropológico entre Clifford Geertz, Richard Rorty y Lévi-Strauss*. *Revista Gazeta de Antropología*, (18).
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) (2019). Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria.
- Aguilar García, T. (2008). El sistema sexo-género en los movimientos feministas. *AMIS Revue d'études des sociétés et cultures contemporaines Europe-Amérique*, 8.
- Alba Pagán, E. (2016). *Tensiones y contracampos de la imagen de la mujer en el arte*. En E. Alba, B. Ginés, L. Pérez (coords.), *De-construyendo identidades: la imagen de la mujer desde la modernidad* (pp. 21-50). Valencia: Universitat de València.
- Alcaide, E. (2007). *¿Obstáculos en el arte contemporáneo?* En O. Fernández y V. del Río, *Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo* (pp. 75-85). Valladolid: Museo Patio Herrario.
- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 14(2), 1-13.
- Areiza Lozano, E. (2018). *Educación de calidad desde la perspectiva de los derechos humanos*. *Sophia*, 14(2), 15-23.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Barrenechea, P. (2016). Por una lectura des-generada de la práctica museal contemporánea. En *(En)clave masculino. Colección MNBA 2016*. Santiago: Colección MNBA.
- Barbosa Sánchez, A. (2018). Construcción dialógica ciencia/arte. Estética del alea desde el enfoque de la complejidad. *Panambí*, (6), jun.
- Beloff, M. (1999). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia y Derechos del Niño*, 1, 9-21.
- Besalú, X. (2010). La escuela intercultural. *Red de Escuelas Interculturales*.
- Blackstone, A. (2003). Gender Roles and Society. En *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*.
- Bodenhofer González, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cisonormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Punto Género*, 12, 101-125.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Santiago: Planeta.
- Catelli, L. (2012). Pintores criollos, pintura de castas y colonialismo interno: los discursos raciales de las agencias criollas en la Nueva España del período virreinal tardío. *Cuadernos Del CILHA*, 13(2), 147-175.
- Cevallos, A. y Macaroff, A. (2017). *Contradecirse a una misma. Museos y mediación crítica*. Quito: Ediciones Leonesas.
- Cobo Bedia, R. (2005). El género en las ciencias sociales. *Cuadernos de trabajo social*, 18, 249-250.
- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género.
- Consejo Nacional de la Infancia. (2016). Espacios públicos urbanos para niños/as y adolescentes. Santiago: Fundación Patio Vivo Chile.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2017). Guía de lenguaje inclusivo de género. Chile
- Contreras, P. y Trujillo, M. (2014). Coeducación para la equidad: A propósito del corpus curricular de la educación chilena. Análisis desde una perspectiva de género. *Cuestiones de Género de la Igualdad y la Diferencia*, (9), 29-49.
- Covacevich, C. y Quintela-Dávila, G. (2014). Desigualdad de género, el currículo oculto en textos escolares chilenos. Santiago: BID.
- Criado, C. (2020). *La mujer invisible. Descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Bogotá: Planeta.
- Cunningham, H. (1999). *Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII*.
- Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Santiago de Chile: Ediciones Ceibo, Colección Ensayo.
- Deardoff, D. K. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competences*. Thousands Oaks: SA Sage.
- Defensoría de la Niñez. (2020). Propuesta metodológica para la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes. Chile
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. México: Unesco.
- De Melo, Alessandro; Espinosa Iván; Pons, Leticia y Rivas, José (coord.) 2019. *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Málaga: España: Editora Unicentro y Uma Editorial.
- De Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Santiago: Penguin Random House.
- Díaz, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(1), 570-577.

- Didi-Huberman, G. (2011). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Espinosa-Miñoso, Y. (2013). *Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica*. *El Cotidiano*, 184, 7-12.
- Errázuriz, L. H. (ed.). (2015). *El factor invisible. Estética cotidiana y cultura visual en espacios escolares*. Santiago: Consejo de la Cultura y las Artes.
- Errázuriz, L.H. (2006). *Sensibilidad estética. Un desafío pendiente en la educación chilena*. Santiago, Chile: Instituto de Estética, PUC.
- Frigerio, A. y Lamborghini, E. (2009). *El candombe (uruguayo) en Buenos Aires: (Proponiendo) Nuevos imaginarios urbanos en la ciudad "blanca"*. *Cuadernos de Antropología Social*, (30), 93-118.
- Fujimoto, G. (2014). El derecho del niño al juego, a las artes y a las actividades recreativas. *Reladei*, Col. 3 (1), Abril 2014, 113-124- ISSN: 2255-0666.
- Gallegos, M., Jarpa, C. y Opazo, D. (2018). Derechos del niño y sistemas residenciales en Chile: representaciones sociales de adultos cuidadores. *Psicoperspectivas*, 17(2), 7-18.
- García-Huidobro-Munita, R. y Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 440-455.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós. Editorial Planeta.
- Gardner, H. (2013). *La mente no escolarizada, cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós SAICF.
- Garro Larrañaga, O. (2011). Aprender a mirar: la mujer como sujeto activo de la representación. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 4(33), 302-320.
- Giménez Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, (8), 2-9.
- González Gavaldón, B. (1999). Los estereotipos como factor de socialización en el género. *Comunicar*, 12, 79-88.
- Graeme Chalmers, F. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Paidós Arte y Educación.
- Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. y Provoste, P. (2011). Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras. Mineduc.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay* no. 4, 1-46.
- Helguera, P. (2012). Educación para un arte socialmente comprometido. En *Pedagogía en el campo expandido* (pp. 180-189). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Protocolo para publicación de indicadores de género*. Santiago, Chile.
- Instituto de la Mujer. (2007). *Guía de Co-educación. Documento de síntesis sobre la Educación para la Igualdad de Oportunidades entre hombre y mujeres*. Madrid: Secretaría General de Políticas de Igualdad, España.
- Instituto Nacional de Mujeres de México (2007). *Glosario de género*. México.
- Jiménez, L., Aguirre, I., Pimentel, L. (coord.) (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: España. OEI.
- Jiménez-Moya, G., Carvacho, H. y Álvarez Werth, B. (2020). Azul y rosado: la (aún presente) trampa de los estereotipos de género. *Midevidencias*, 23.
- Kohan, W. (2014). *Infancia. Política y pensamiento*. Paraná: La Hendija.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), 1-24.
- Lampert Grassi, M. P. (2018). *Definición del concepto de "sexismo": influencia en el lenguaje, la educación y la violencia de género*. BCN, Asesoría Técnica Parlamentaria.
- Lecannelier, F. (2021). *Volver a mirar. Hacia una revolución respetuosa de la crianza*. Santiago: Editorial Diana.
- Levine, R. A. y Campbell, D.T. (1972). *Ethnocentrism: Theories of Conflict, Ethnic Attitudes, and Group Behavior*. Nueva York, NY: John Wiley.
- Liebel, M. (2013). *Niñez y justicia social. Repensando sus derechos*. Santiago: Editorial Pehuén.
- Lippard, L.R. (1980). *Sweeping Exchanges: The Contribution of Feminism to the Art of the 1970s*. *Art Journal*, 40 (1-2), 362-365. Disponible en
- Loncón, E., Castillo Sánchez, S., Soto Cárcamo, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno*. Informe final. Encargado por Unicef y Mineduc. Santiago, Chile.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualizing. Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

- Madrid, A. L. (2017). *Diversidad, tokenismo, músicas no canónicas, y la crisis de las humanidades en la academia estadounidense*. *Ricercare*, (7), 79-85.
- Magaña, L. (2014). Cuestión de género: algunos aspectos clave del feminismo en la creación artística posmoderna. *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 11(2), 319-327.
- Malba (2013). *Propuesta para educadores*. Tarsila do Amaral.
- Marín, R. y otros. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson Educación.
- Martínez-Collado, A. (2014). Arte contemporáneo, violencia y creación feminista. "Lo personal es político" y la transformación del arte contemporáneo. *Dossiers Feministes*, 18, 35-54.
- Martínez Sierra, O. (2016). Sistema de talleres para aportar a la preparación de docentes de educación artística, la implementación del enfoque de género. *Revista (pensamiento), (palabra)... Y obra*, (15), 72-85.
- Mela Contreras, J. (2020). Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena. *ArtsEduca*, 27, 200-213.
- Mendia I.(coord.). (2015). *Otras formas de (re)conocer: reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2017a). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación. (2017b). *Comuniqemos para la igualdad: Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*.
- Ministerio de Educación-CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago: Mineduc-CPEIP.
- Ministerio de las Artes, las Culturas y el Patrimonio (2020a). *Orientaciones SEA 2020*.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020b). *Perspectiva de género en programa Acciona: una propuesta desde la Región de Los Lagos*. Santiago: Mincap.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile - Mincap. (2021). *Panorama de la participación cultural en Chile*. Santiago: Mincap.
- Mörsch, C. (2011). Trabajo en contradicción. *Revista Humboldt*, (156), Goethe-Institut, p.8.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores.
- Oakley, A. ([1972] 2015). *Sex, Gender and Society*. Farnham: Ashgate.
- OEA, Departamento de Derecho Internacional (1994). *Convención interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer "Convención de Belém do Pará"*.
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Unicef
- ONU. Oficina del Alto Comisionado (s.f.). *Gender Stereotyping*.
- ONU Mujeres. (2015). *La hora de la igualdad sustantiva: Participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano*. México: ONU.
- Ordóñez Charpentier, A. (2000). *Carajo soy un indio me llamo Guayasamín: la construcción social de las razas en el Ecuador*. Un estudio de caso. (Tesis de maestría en Ciencias Sociales, mención Estudios Ecuatorianos), FLACSO, sede Quito.
- Oyarzún, B. (2018). *Cada obra es una utopía. Arte al límite*.
- Palacios, P. (2016). Políticas del patrimonio y enfoque de género en Chile. En *La memoria femenina: mujeres en la historia, historia de mujeres* (pp. 45-54). Madrid: Ibermuseos y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Palopoli, M. (2008). *Jugarte. La importancia del juego en la enseñanza de las artes visuales*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Pérez Muñoz, M. (2002). La educación a través del arte en la Educación Social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9), diciembre, 287-298.
- Perkins Gilman, Ch. (1911). *The Man-Made World Or Our Androcentric Culture*. Nueva York: Cornell University Library.
- Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Pivetta de Oliveira, R. (2020): *A antropofagia como crítica política da cultura contemporânea. Mundopoética: Geopolíticas do literário*, 235-245.
- PNUD Chile. (2006). *Guía para la transversalización de género en el PNUD Chile*. Santiago: PNUD Chile.
- Piña, M.F. (2013). *Expresiones artísticas afro y redefiniciones de la memoria social en la Ciudad de Buenos Aires: La danza de Orixás. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

- Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood*. Nueva York: Vintage Books Edition. Disponible en <https://interesifiles.wordpress.com/2017/10/disappearance.pdf>
- Programa Interdisciplinario de Estudios Migratorios (PRIEM UAH) y Fundación para la Superación de la POBREZA (FUSUPO). (2017). *Guía pedagógica para una educación intercultural, anti-racista y con perspectiva de género*. Santiago: PRIEM UAH-FUSUPO.
- Ramírez, C. (2009). De genes, razas y racismo (Parte II). *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 40(1), 64-68.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Lima: Editoras Tinta Limón.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Shier, H. (2001). Los caminos hacia la participación: aperturas, oportunidades y obligaciones. *Children & Society*, 15, 107-117.
- Silva-Peña, I. (2010). Repensando la escuela desde la coeducación: Una mirada desde Chile. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* [online], 15(35), 163-176.
- Stern, A. (2013). *Yo no fui a la escuela*. Albuixech, España: Litera Libros.
- Stern, A. (2017). *Jugar*. Albuixech, España: Litera Libros.
- Superintendencia de Educación. (2018). *Enfoque de derechos en la Educación Parvularia*. Intendencia de Educación.
- Taylor, W. (2009). *Castas, raza y clasificación*. *Revista Historias*, (73), 37-46.
- Toledo, M. (2018). *Légitime Défense: surrealismo negro, anticolonialismo y la producción de la identidad martinicana*. *Aisthesis*, (64), 119-137.
- Torres Salomé, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Trederser, P. (1997). *Empowering children and youth people*. Igam, Belgrade: Child Rights Centre.
- Troncoso Pérez, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 56(1), 1-15.
- Unesco (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. París, Francia.
- Unesco (2006). *Hoja de ruta para la educación artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa.
- Unesco (2010). *La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística, Seúl.
- Unicef (2013). Una nueva mirada de la participación adolescente. *Cuaderno Uno*. Santiago: Unicef.
- Unicef (2013). Superando el adultocentrismo. *Cuaderno Cuatro*. Santiago: Unicef. Disponible en
- Unicef (2017). *Comunicación, infancia y adolescencia. Guía para periodistas: Perspectiva de género*. Buenos Aires: Unicef.
- Unicef (2020). *¡Participamos y nos escuchan! Pautas para la participación y el compromiso cívico de los niños, niñas y adolescentes*. Nueva York: Unicef.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Editorial Akal.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, (52), 1-17.
- Vives, F. (2006). La imagen de la mujer a través del arte. El ideal de mujer en los siglos XVIII y XIX. *Cuadernos de Historia y Geografía*, (35).
- Waldman Mitnick, G. (2004). En Chile: indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura* [online], (21), 97-110.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Warmayllu (2012). *Wiñaq Muñu, Propuesta pedagógica intercultural para la educación inicial*. Lima: Warmayllu Ediciones.
- West, C. y Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA

Esta publicación es una invitación a arteducadores/as a emprender un camino de reflexión y acción basado en tres enfoques transversales fundamentales: de derechos, intercultural y de género. Al adoptar estas tres perspectivas se busca impulsar la comprensión, el cuestionamiento y la transformación, desde la educación artística, de posiciones hegemónicas como el adultocentrismo, el etnocentrismo y el androcentrismo para propiciar los cambios educativos que demanda el mundo contemporáneo.