



RAÍZ

**I Y II CONGRESO
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
DE TARAPACÁ**



COLECCIÓN
**EDUCACIÓN
ARTÍSTICA**

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio
Consuelo Valdés Chadwick

Subsecretario de las Culturas y las Artes
Juan Carlos Silva Aldunate

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

RAÍZ

I y II Congreso de Educación Artística de Tarapacá

Conceptualización metodológica y contenidos
Cristian Gallardo Gallegos

Coordinación general del congreso
Mesa de Educación Artística de Tarapacá

Asesoría editorial
Alejandra Claro Eyzaguirre
Beatriz González Fulle

Edición y corrección de estilo
Patricio González Ríos

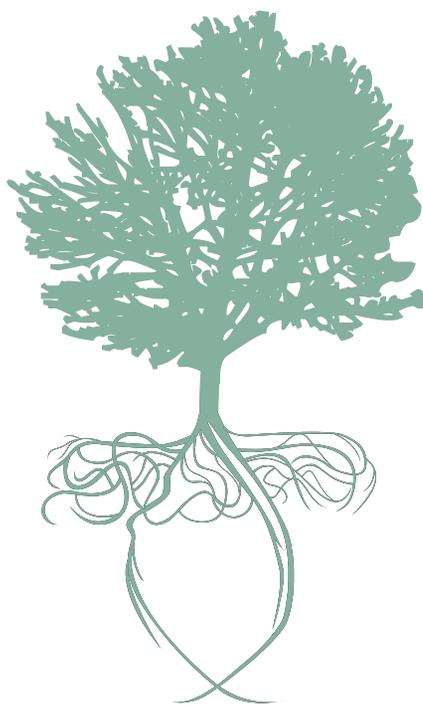
Dirección de arte
Alejandra Claro Eyzaguirre

Diseño y diagramación
María de los Ángeles Vargas Torres

©Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2020

www.cultura.gob.cl

ISBN (pdf): 978-956-352-370-6



RAÍZ

**I Y II CONGRESO
DE EDUCACIÓN
ARTÍSTICA
DE TARAPACÁ**

El trabajo que se presenta en esta publicación es el resultado de un anhelo muy sentido de la comunidad artística de la región de Tarapacá. Es el primer libro en su tipo en la zona y fruto de dos Congresos de Educación Artística realizados en Iquique durante los años 2018 y 2019, con ponencias locales, nacionales e internacionales.

El Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio año a año ha ido ampliando los programas de arte en la educación. En cada Seremía de Cultura existe un área de educación artística que, entre otras tareas, lidera las Mesas Regionales de Educación Artística. En la Región de Tarapacá, esta mesa es integrada por representantes del Ministerio de Educación y de otras instituciones educativas como Teletón y Junji, y de universidades y colectivos artísticos. En 2019, la Mesa de Educación Artística de Tarapacá cobró nuevos bríos y fue dando vida a un proyecto inédito en la región, Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá. Todas las experiencias que se abordan en este libro son producto de la reflexión y decisión de la Mesa, que seleccionó las temáticas y a los/as conferencistas y organizó las actividades.

Tarapacá es una región desértica, inmersa entre pampa y mar, con una historia de esfuerzo, trabajo y tenacidad. El salitre, el mar, el cobre y el comercio son algunos de los elementos que la identifican. En estas sequedades hay que realizar grandes tareas para poder conseguir un jardín de flores, pero no debemos hacer muchos esfuerzos para descubrir el talento y la riqueza cultural de su gente. En ese sentido, nuestra región no cuenta con universidades o centros de formación profesional en artes, por ello la relevancia de tener anualmente un Congreso de Educación Artística que permita revitalizar las prácticas y saberes de los/as maestros/as mediante el intercambio de miradas y desafíos. Esta publicación nos deja abierta la posibilidad de repasar y atesorar todos los contenidos y experiencias desarrollados en las dos primeras versiones de Raíz: 2018 y 2019.

En este libro descubrirán cómo se van uniendo las diferentes trayectorias, temáticas, problemas y soluciones, motivaciones y vocaciones, con uno solo norte: mejorar la calidad del aprendizaje y comprensión del arte. Cómo niños, niñas, jóvenes y adultos pueden ser parte de ese mundo transformador de la creación. El trabajo artístico en la escuela es complejo, a veces incomprendido, va contra la corriente y surca la tierra para dejar semillas, las que esperamos germinen con vidas transformadas por la música, las artes visuales, el cine, el teatro, la poesía, entre otras áreas que enriquecen el alma humana y generan una mejor sociedad.

Bautizamos el congreso con el nombre de “Raíz”. Esperamos que estas raíces crezcan y se fortalezcan, pues es difícil derribar un árbol con raíces profundas.

Laura Díaz Vidiella

Seremi del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Región de Tarapacá

- 10** Articulación de redes: Mesas Regionales de Educación Artística
Pablo Rojas Durán
- 12** Articular y relevar el silencio: Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá
Cristian Gallardo Gallegos

IVERSIÓN

CONFERENCIAS

- 23** Trayectorias nómadas. Trazar conexiones entre cultura y educación
Gloria Jové Monclús
- 31** Santiago es Mío. Descripción de un modelo
Nicolás del Real Floresco
- 41** Enseñanza por el arte. La alegría de aprender (Apuntes para una propuesta)
Claudio di Girolamo Carlini

CHARLAS PEDAGÓGICAS

- 51** Taller de dibujo digital
Natasja Soto Albornoz
- 53** Leyenda mapuche “Domo y Lituche”: una experiencia pedagógica y artística
Valeska Cruz Monardes / Mayra González Rodríguez / Gina Bastías Samit
- 56** Planeta Papa: experiencia sobre identificaciones y diversidades
Colectivo CAPUT
- 62** Pedagogía teatral, didáctica creativa para el aula
Marisol Salgado Rojas
- 65** El arte de la capoeira: su importancia artística, social y educativa en la región
Julián García Santander
- 68** Taller audiovisual
Yurié Álvarez Barco
- 70** Taller de ilustración y cómic
Gerardo Segovia Rojas

II VERSIÓN

- 79** Inclusión, exclusión y desigualdades: tríada indivisible
Fernanda Chacón Onetto

CONFERENCIAS

- 85** Colegio Santa Lucía de Fundación Luz: el impacto de la música en el desarrollo integral de estudiantes ciegos
Alejandro Caro Palacios
- 93** Educación e inclusión en museos: la experiencia de la Pinacoteca de São Paulo
Gabriela Aidar

CHARLAS PEDAGÓGICAS

- 105** Modelo artístico musical para la inclusión (Centro de Arte para la Inclusión Cormudesi)
Francisco Villarroel Mondaca
- 110** “Mi jardín al hospital”: la música como herramienta pedagógica en contextos no convencionales de educación parvularia
Carolina Bórquez Pedraza / Claudio Lira Quezada
- 115** Para saber y contar y contar para saber
María Inés Candia Pérez

ANEXO: FICHAS DE SISTEMATIZACIÓN DE AMBOS CONGRESOS

- 126** Muerte o asesinato / Javiera Delgado
- 127** Proyecto de articulación, geoglifos pintados / Miguel Ahumada
- 128** Taller de títeres para la valoración del arte rupestre / Javiera Delgado y Jairo Tropa
- 129** *Ist'apxasiñani*. La música como herramienta de inclusión del mundo andino / Mauricio Novoa
- 132** Teatro en la educación, una metodología inclusiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación pública / Alfonso Arenas
- 134** La educación artística como herramienta de inclusión en el aula / Julio Volensky
- 135** Educación artística como aporte al territorio / Jorge Mandiola
- 137** ¿Por qué valorar la educación artística en los colegios? / Gina Bastías
- 138** Educación artística como eje vinculador del currículo / Luis Molina
- 139** Conclusiones y proyecciones con miras a experiencias futuras en educación artística / Daniela Berríos
- 141** Lenguaje inclusivo en discapacidad / Christian Cortés
- 143** Las implicancias del decreto 67 en la educación artística / Luis Molina

ARTICULACIÓN DE REDES: MESAS REGIONALES DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

PABLO ROJAS DURÁN

Estudios e investigaciones, tanto nacionales como internacionales, coinciden en que dentro de las características principales para alcanzar un estándar de calidad en educación artística, además de evidenciar una base disciplinar artística robusta y en colaboración con los procesos pedagógicos contemporáneos, debe ser pertinente a los contextos sociales y culturales donde se desarrolla, junto con ser expandida; es decir, que se desarrolla bajo una lógica de colaboración entre diferentes agentes artísticos, culturales y educativos, tanto del territorio físico compartido como de otros territorios que aportan complementariedad. Hablamos de procesos de educación disciplinares (multidisciplinares e interdisciplinares), situados y expandidos, que requieren del aporte de una multiplicidad de sectores artísticos y culturales, y por lo mismo, no pueden estar radicados solamente en la escuela.

Esta visión de la educación artística implica, necesariamente, una coordinación entre el sistema escolar (educación formal), con procesos y programas de educación no formal, espacios artísticos y culturales, instituciones de formación superior y otros actores culturales relevantes. Además de articular los diferentes mundos y niveles que entran en juego al momento de desarrollar la educación artística, se debe considerar la riqueza territorial y de la cultura local.

Es en este contexto que, desde el año 2015, el Programa Nacional de Desarrollo Artístico en la Educación implementa Mesas Regionales de Educación Artística, que operan como entes articuladores que posibilitan el diálogo y el intercambio de diferentes actores territoriales vinculados con la educación artística y cultural de niños, niñas y jóvenes. Esta experiencia tiene su origen en procesos originados en las regiones de Maule y Magallanes, que sirvieron de modelo para iniciar esta línea programática en las demás regiones del país.

En sus inicios, las Mesas enmarcaron su quehacer en los ejes y líneas de trabajo del denominado “Plan Nacional de Artes en la Educación 2015-2018”, iniciativa liderada en conjunto por el ex-CNCA y el Ministerio de Educación, que en el contexto de la reforma educacional buscaba fomentar y fortalecer diversas experiencias de aprendizaje en artes. Una vez concluido el plan y hasta el día de hoy, las Mesas han continuado desarrollando planes de trabajo vinculados a las políticas culturales regionales y sectoriales del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.

En estos cinco años de implementación, las Mesas han operado desde una convocatoria emanada desde cada Secretaría Regional de las Culturas y las Artes, dirigida a diversas instituciones sin fines de lucro que desarrollan iniciativas y/o programas de educación en artes y cultura dentro de la región, para construir e

implementar de forma colaborativa un plan de trabajo. Entre las instituciones que participan de estos espacios se encuentran: agrupaciones artístico-culturales, asociaciones, redes de educadoras/es, bibliotecas, centros culturales (con y sin infraestructura), teatros, centros de extensión, corporaciones municipales, servicios locales de educación, universidades, departamentos de cultura, escuelas artísticas con RBD, academias, conservatorios, festivales, fundaciones, ONG, museos, organizaciones comunitarias y servicios públicos atinentes a la temática, entre otros. La composición de cada mesa es amplia y variada, ya que depende de los énfasis de cada Secretaría Regional de Cultura, en virtud de su territorio y de las necesidades locales que de este emanan. En esta misma línea, cabe mencionar que si bien en su mayoría las Mesas se constituyen a nivel regional, existen casos de Mesas que han decidido organizarse provincialmente.

Cabe destacar que las Mesas de Educación Artística se reúnen al menos seis veces en el año y tienen como misión levantar, validar y ejecutar un plan de trabajo colaborativo, de corte bianual, que permita diagnosticar las principales problemáticas de la educación artística y cultural en un determinado territorio/región, como también, identificar acciones concretas que permitan abordar y dar respuesta a dichas necesidades. Resulta importante mencionar que el ejercicio de las mesas busca generar un espacio de participación vinculante y democrática en cada una de las etapas que subyacen a la misma.

Para la ejecución del plan de trabajo, cada Mesa dispone de un presupuesto que oscila entre los seis y diez millones de pesos. No obstante lo anterior, y subrayando el espíritu de colaboración que caracteriza a las Mesas, se propende a que las instituciones participantes puedan poner recursos de diversa índole (humanos, materiales, etc.) a disposición de la ejecución del plan. Dentro de las acciones generadas en el marco de las Mesas, encontramos instancias de difusión y extensión artística; espacios formativos y de reflexión de diversa índole, como congresos, seminarios, charlas, capacitaciones, talleres, ciclos formativos; levantamiento de información por medio de catastro, celebración de la Semana de la Educación Artística (SEA), entre otros.

Otro aspecto a relevar es la línea formativa, la cual desde un inicio ha sido un ámbito fuertemente valorado por las Mesas a nivel nacional y se ha transformando en una impronta o sello que se ha mantenido a través de los años. Esta necesidad se correlaciona en muchos casos con la inexistencia de carreras universitarias vinculadas a las artes en algunas regiones del país, o, en ciertos casos, concentradas únicamente en las capitales regionales; así como también, con la escasa incorporación de asignaturas de artes en mallas curriculares de profesoras/es generalistas, sumado a una precaria oferta regional en términos de formación y perfeccionamiento en artes y cultura.

En este sentido, la Mesa de Educación Artística de la Región de Tarapacá por tercer año consecutivo ha consensuado la ejecución del Congreso Raíz y se ha propuesto para este año el desafío de sistematizar y documentar las experiencias desarrolladas en los años 2018 y 2019.

ARTICULAR Y RELEVAR EL SILENCIO: RAÍZ: CONGRESO DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE TARAPACÁ

CRISTIAN GALLARDO GALLEGOS



Entre las varias acepciones de la palabra silencio que ofrece la Real Academia Española, la de pausa musical se aproxima en parte al trabajo que hemos tratado de desarrollar durante los últimos años en relación con la educación artística en la Región de Tarapacá.

Una breve historia nos puede aproximar a la idea de silencio que se intenta esbozar. En agosto de 1952, el pianista David Tudor se presentó en el Maverick Concert Hall de Nueva York. El público asistente siguió atentamente con los ojos al intérprete cuando apareció en el escenario y se dirigió hacia el piano que estaba ahí instalado. Se sentó frente al instrumento y, cuando los asistentes esperaban oír las primeras notas, cerró la tapa del piano y permaneció en silencio durante treinta segundos. A continuación, volvió a abrir y cerrar la tapa, como señal de inicio del segundo movimiento. Pero, nuevamente, se quedó inmóvil durante otros dos minutos y 23 segundos ante el asombro e incomodidad de los asistentes, muchos de los cuales comenzaron a abandonar el lugar. Repitió el gesto por última vez, permaneciendo en silencio por un minuto y 20 segundos más, mientras leía la partitura en blanco que tenía frente a sus ojos.

Este singular “concierto” provocó gran impacto no solo en los espectadores, sino en el mundo de la música y el arte contemporáneo. Se trataba del estreno de 4’33”, controvertida obra de John Cage, destacado compositor vanguardista, teórico musical, filósofo y artista estadounidense. La composición pasó a ser conocida también como la «pieza silenciosa» y con los años se transformó en la creación más célebre del músico norteamericano. Además, removió las bases del arte del siglo XX, al cuestionar profundamente qué era este y cuáles eran sus posibilidades.

Así como Cage tomó el silencio y lo articuló en una composición musical que trascendió en el tiempo por su capacidad evocadora, este Congreso ha buscado convocar y articular a diferentes actores que, silenciosamente, han trabajado desde las artes y la educación, con miras a propiciar una integración y generar cambios duraderos que signifiquen un aporte a la comunidad en la Región de Tarapacá. Releva y articula el silencio significa, en parte, convocar en el marco del Congreso a esas personas que han generado procesos en la educación artística desconocidos públicamente. Desde su individualidad, estas han aportado a poner en pausa esos ruidos disidentes para que, desde esa suspensión, “las cosas hablen por sí

mismas”, y de paso, han articulado ciertas bases de trabajo en el área que, pese a no tener un respaldo académico sostenido en el tiempo,¹ han generado experiencias significativas de formación inicial desde la educación no formal.



En la génesis de Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá destaca el diagnóstico que elaboró la Mesa Regional de Educación Artística 2018 (el que considera ciertos análisis y acciones de años previos) respecto a que en la región, a la fecha, no existían procesos de formación docente especializados en arte ni tampoco se ofrecían cursos de capacitación que permitieran fortalecer las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la educación artística en el aula, tanto en la educación formal como en la no formal.

Conforme a ese análisis, la Mesa en su plan de trabajo trazó un objetivo como acción priorizada a ejecutar: “fortalecer la educación artística a través del intercambio, la formación y capacitación de docentes y artistas, que desarrollen procesos de formación con estudiantes, permitiendo la reflexión pedagógica y la difusión de experiencias vinculadas al desarrollo del arte en la educación a nivel regional”.

Fue así que surgió la idea de realizar un congreso de educación artística en la región, ya que las y los participantes de la Mesa manifestaron no requerir nuevamente un evento artístico como único resultado de un trabajo anual, el que además solo convocaba a un solo lenguaje artístico: la música. Más bien deseaban construir un espacio de encuentro que fuese convocante para docentes y artistas, y diverso, en términos de experiencias relacionadas con el área, que impulsara un espacio de formación especializada en artes que dismantelara paulatinamente el silencio público sobre la materia en la región y, que principalmente, estableciera un proceso de trabajo a largo plazo. Es entonces cuando afloraron opiniones e ideas diversas que convergieron con renovada claridad y certeza en la necesidad de generar un trabajo manco-

¹ Por citar algunos ejemplos, en artes musicales, la carrera de Pedagogía en Música en el Norte Grande se inició en 1972 en la Universidad de Chile, sede Arica, pero posteriormente fue cerrada en 1981. Ese año, la casa de Bello y la Universidad del Norte, ambas con sede en Arica, se fusionaron y dieron vida a la Universidad de Tarapacá (UTA). En 2004, la Universidad del Mar, con sede en Iquique, abrió la carrera de Pedagogía en Educación Musical, pero por problemas económicos cerró todas sus carreras a nivel nacional en 2011. Dos años más tarde, la UTA promulgó el acuerdo N° 1625, que aprobó el plan de estudios para impartir la carrera de Educación Musical en dicha universidad, con sede Iquique, para estudiantes que habían iniciado sus estudios en la cerrada Universidad del Mar. Aquel decreto finalizó en 2017, con el egreso de los últimos estudiantes. En lo que respecta a las artes visuales, entre 2008 y 2010 en la Universidad Arturo Prat (UNAP) se realizaron cursos de postítulo en artes visuales, dirigidos a docentes que deseaban especializarse en el segundo ciclo básico (5° a 8°). Durante este período dos generaciones se titularon, pero posteriormente la carrera fue cerrada.

munado que considerase las especificidades individuales y colectivas en el campo del arte y de la educación artística propias de la región y que, a su vez, entusiasmaran a instituciones de educación superior para retomar la formación especializada, pudiendo ampliar el conocimiento y certificar a docentes, artistas o cultores/as para progresivamente ir recuperando un interés por un área olvidada. Además, si se asociaba a diversas áreas de conocimiento, podía constituir un apoyo decisivo para la formación integral y de calidad de los/as estudiantes de la región. Adicionalmente, Raíz también contempló el intercambio de experiencias con otras regiones, de manera de relevar experiencias significativas realizadas en otros contextos nacionales, para así ensanchar la mirada local sobre la materia.



Como su nombre lo indica, Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá, propuso la idea de jugar con la metáfora de este órgano de sostén de las plantas. Esta surgió al contemplar ciertas características del territorio en la región, en cuyo paisaje desértico sobresale el tamarugo, árbol endémico que con sus largas raíces puede alcanzar profundas napas subterráneas. Esta búsqueda de agua en la profundidad de la tierra árida es sinónimo del esfuerzo por nutrirse y sobrevivir en un territorio climática y geográficamente complejo como es el desierto.

Siguiendo entonces con la metáfora, y relacionándola con una pregunta planteada en la apertura de Raíz en 2018, ¿cuál sería ese elemento vital del cual debería nutrirse la educación artística en Tarapacá?, el Congreso no tuvo el ánimo de buscar una respuesta inmediata a esta, sino más bien fue planteado como una invitación a reflexionar sobre el área que nos convocaba, y a plantear un proceso distinto, aunque en gran parte a causa de esa búsqueda surgió el Congreso. Después de sesiones de trabajo en que revisó diversos insumos proporcionados por el equipo coordinador, la Mesa elaboró ciertos análisis contextuales en su diagnóstico anual, los cuales pueden ser resumidos en tres aspectos fundamentales:

- El foco de la educación formal se centra principalmente en las llamadas “asignaturas tradicionales” y no en el desarrollo de las artes, en especial de la educación artística. Esto se traduce, en algunos casos, en intervenir las horas asignadas a la educación artística para fortalecer, por ejemplo, las pruebas estandarizadas.
- La escasa existencia de redes efectivas en la región que permitan vincular a instituciones educativas y organizaciones culturales que desarrollan las artes tanto en la educación formal como en la no formal, respectivamente.
- En la actualidad, la región no cuenta con formación docente especializada en artes, ni ofrece cursos de capacitación certificada en el área de la educación artística, lo que impacta en la calidad de los procesos educativos.

A partir de estos aspectos mencionados por la Mesa, el equipo de coordinación, con la idea de generar una base que permitiera fortalecer un proceso de trabajo, propuso una instancia en la que los y las integrantes pudieran conocer y relacionar aquel diagnóstico con un eje de la Política Regional de Cultura 2017-2022, como también con el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018.²

Después de las reuniones realizadas periódicamente, en las cuales se elaboró un plan de trabajo, surgió la idea de generar el primer congreso de la educación artística en Tarapacá. Un desafío que marcó un hito en la historia de la educación artística en la región y que resultó ser un antecedente inspirador, fue la icónica Mesa Redonda de Santiago³ –que, guardando las distancias, podría ser comparable con la Mesa de Educación Artística de Tarapacá–, cuyo mayor legado fue poner el acento en el desarrollo y el papel de los museos en la contemporaneidad. Esta iniciativa, organizada por la UNESCO e ICOM (Consejo Internacional de Museos) en 1972, es emblemática en cuanto a la participación ciudadana en temas culturales. Relevó principalmente la educación no formal como eje articulador de un museo. Como consecuencia de su influjo, los museos comenzaron un trabajo de expansión de su tradicional misión de resguardar un acervo, investigar y difundir, pasando a establecer una comunicación más directa con sus públicos, principalmente ante la demanda actual de la ciudadanía de estar presente en la toma de decisiones.

Así como la Mesa de Santiago relevó la educación no formal en los museos, parte del objetivo de Raíz busca poner a la educación artística, en forma sostenida en el tiempo, en el centro de la escuela, colegio o liceo, para generar un cambio de mirada y conectar las artes visuales, la danza, la música y el

2. En el marco de lo que fue la reforma educativa, el Ministerio de Educación y el ex-Consejo Nacional de la Cultura y las Artes trabajaron en el Plan Nacional de Artes en Educación 2015-2018. Este buscó fomentar y fortalecer diversas experiencias de aprendizaje en artes, junto con convocar a otros organismos públicos y privados como universidades y centros culturales, los cuales a la fecha habían desarrollado proyectos y programas en el ámbito de la educación en artes, cultura y patrimonio, con la idea de articular redes que permitiesen dar una proyección nacional al plan, a partir de las especificidades existentes en cada región. Todo esto, con miras a velar por que las actividades y los programas de educación artística fuesen de gran calidad, tanto en su generación como en su realización. Para la ejecución del plan, se propusieron cinco ejes de trabajo con diversas líneas de acción, que fueron desde el fortalecimiento en la implementación del currículo en artes, pasando por formación continua e inicial de docentes, artistas, cultores y equipos directivos en arte y educación, hasta una articulación de redes de colaboración con instituciones y organizaciones que desarrollan programas en educación, arte y cultura.

3. La Mesa de Santiago se llevó a cabo en el edificio conocido por entonces como Unctad III (actual Centro Cultural Gabriela Mistral, GAM). Participaron especialistas de Latinoamérica, Estados Unidos y de algunos países de Europa. Durante los 11 días que duró el encuentro, se realizaron conferencias, mesas de trabajo y debates sobre cuál debería ser la nueva institucionalidad. Sus resultados fueron difundidos masivamente recién en 2012, cuarenta años después, gracias a la recopilación e investigación del Programa Iberoamericano de Museos (Ibermuseos), el Movimiento Internacional por una Nueva Museología y la Subdirección Nacional de Museos de Chile.

teatro con las otras áreas del currículo escolar, con miras a propiciar un dinamismo propio de los procesos creativos de los cuales se valen estos lenguajes artísticos. Así también, activar la participación ciudadana, estableciendo una conexión con las organizaciones artísticas y/o culturales, y comprendiéndolas no tan solo como productoras de obras, sino también como una oportunidad para trabajar conjuntamente hacia una expansión metodológica que, desde la educación no formal, pudiera aportar a la formación de estudiantes y docentes.

Considerando que la educación no consiste en la reproducción de un corpus de hechos y datos, ni tampoco en la incorporación de conductas reguladas, entonces debemos considerar la posibilidad de que aprender dice relación con “construir” ese saber acorde a un proceso colectivo. Asimismo, podemos preguntarnos si puede existir un aprendizaje significativo que no implique algún cuestionamiento de las propias creencias o de los saberes establecidos. Y si partimos de este cuestionamiento, entonces asoman las consiguientes preguntas, procesos de indagación, búsqueda de referentes, experimentaciones diversas, observaciones, construcción de representaciones y explicaciones, discusiones colectivas, entre otras consideraciones (Sánchez de Serdio, 2013).

Por lo tanto, retomando la pregunta anterior, ¿cuál sería ese elemento vital del cual debería nutrirse la educación artística en Tarapacá? Definitivamente es algo que Raíz comenzó a explorar con el paso de sus dos primeras versiones.

IV

Para concluir, algo que caracteriza a la región es su diversidad. Esta particularidad considera desde aspectos geográficos y climáticos, flora y fauna hasta elementos étnicos, antropológicos y sociológicos, que sumados a la condición migratoria persistente de la zona generan una sensación de estar en otro lugar, y ese otro lugar es definitivamente Tarapacá. Esta región puede ser percibida como una bisagra que articula el horizonte desértico y el marítimo. Bajo, sobre o en línea con estos horizontes están artistas, artesanos/as, cultores/as populares, escritores/as, músicos/as y poetas, llevando a cabo sus investigaciones y gestando sus procesos creativos.

Es aquí donde aquella rica diversidad de investigaciones o procesos artísticos se forja o desarrolla sus particularidades. Esta diversidad debe entenderse como un valioso cúmulo de posibilidades concretas de construir y/o restaurar, a partir del arte y la educación, intereses que desde la individualidad converjan, colaboren y refuercen lo colectivo, ya sea desde una pieza teatral, una charla, una actividad pedagógica, un poema, una danza, una canción; en fin, lo que sea de interés para quienes lo articulen.

Es por esto que, algo importante a incentivar y fortalecer por parte de las personas detrás de estas manifestaciones, es la necesidad de sistematizar. Con ello me refiero a la reflexión y la escritura como formas concretas de profundizar y sociabilizar esta diversidad. La escritura sistemática detrás de cada proceso silencioso individual y/o colectivo posibilitaría generar un trabajo que, considerando las especificidades existentes en el campo del arte y la educación en Tarapacá, constituya una oportunidad de reconocer períodos, autores y actividades en pos de fortalecer procesos o desarrollar cambios a futuro, una vez que esas características se logren conocer, sociabilizar y poner en valor. He aquí la invitación a comprender esta publicación en lo que respecta a la educación artística, como un esfuerzo inicial que pueda ampliarse con el correr del tiempo, y que ha logrado articular y relevar un área en la que todos y todas en este libro han sido parte.

I VERSIÓN

La primera versión de Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá se celebró entre los días 21 y 23 de noviembre de 2018 en la ciudad de Iquique. La programación del Congreso se centró en identificar prácticas relevantes del área en la región, para reconocer experiencias que pudiesen fomentar un trabajo futuro y adquirir nuevas formas de construir actividades, donde las artes fueran un centro de acción y significaran un aporte tanto para estudiantes, docentes y artistas de la Región de Tarapacá.

El trabajo desarrollado en Raíz 2018 buscó generar una instancia que destacara la importancia de la educación artística en la educación formal, como un área que fortalece la transdisciplinariedad, el pensamiento divergente y la creatividad en las y los estudiantes. Así también, propició un espacio de asociatividad entre instituciones educativas y organizaciones culturales, donde estas últimas desde la educación no formal pudieran desarrollar actividades que relevaran la importancia de las artes en la educación.

A partir de ese enfoque, se determinaron cinco líneas de ejecución como estrategia de trabajo para ser abordadas en el Congreso: una convocatoria de experiencias pedagógicas para generar charlas temáticas; *workshops* con técnicas y lenguajes artísticos específicos orientados a los y las docentes como herramientas prácticas para el desarrollo en aula; mesas de trabajo en las que se discutieran temas transversales a la educación artística; una salida pedagógica a la comuna de Pozo Almonte, específicamente a los geoglifos de Pintados, como forma exploratoria basada en una planificación centrada en el reconocimiento del patrimonio cultural regional; y por último, conferencias magistrales de especialistas nacionales e internacionales, como una manera de difundir experiencias y metodologías relevantes que permitieran fortalecer los procesos en curso o futuras propuestas de docentes, artistas o cultores/as en la región.

Además, dentro de la programación de las actividades del Congreso se puso un énfasis en la condición migratoria de la región. Esto se tradujo en intervenciones artísticas a cargo de una agrupación de bolivianos residentes que ejecutaron bailes altiplánicos, un conjunto de música cubana, así como la atención culinaria ecuatoriana y colombiana en la apertura y cierre de Raíz.

Se hizo una convocatoria abierta a artistas y arteducadores/as, cuyo resultado fue la selección de diez expositores provenientes de establecimientos y organizaciones culturales, quienes dictaron charlas temáticas que abordaron experiencias pedagógicas vinculadas a diversos lenguajes, tales como la danza, el teatro, las artes visuales, el diseño, las artes audiovisuales, entre otras disciplinas. La convocatoria abierta respondía al interés de generar un “mapeo” de prácticas relacionadas con las artes y la educación.

En relación con los *workshops*, se ejecutaron seis, los que abordaron el grabado experimental como recurso pedagógico, las artes escénicas y su relación con la escuela, artes visuales e inclusión, el dibujo como desplazamiento artístico para el trabajo en aula, la fotografía como recurso pedagógico y un trabajo en iniciación de lectura musical dirigido a estudiantes.

Las cinco mesas de trabajo diseñadas fueron encabezadas por los mismos/as integrantes de la Mesa Regional. En las mesas de trabajo se abordaron las siguientes temáticas: la educación artística como herramienta de inclusión en el aula, la educación artística como eje vinculador del currículo, la educación artística como aporte al territorio y la relevancia de la educación artística en los colegios.¹ Esta última tuvo la particularidad de estar dirigida a estudiantes del Colegio San Lorenzo de Tarapacá. Finalmente, representantes de todas las mesas participaron en una sesión de cierre del trabajo desarrollado durante el Congreso con miras a enriquecer experiencias futuras de educación artística.

En lo que respecta a las conferencias magistrales, Raíz 2018 contó con tres invitados: Gloria Jové Monclús, académica de la Universidad de Lleida, España, quien compartió sus procesos en el uso del arte contemporáneo para la deconstrucción del currículo escolar a partir de diversas experiencias desarrolladas en la formación docente, espacios culturales y escuelas de Europa y América Latina. Esta invitada, además de su conferencia, realizó un laboratorio para docentes de educación artística durante tres jornadas previas a la apertura del Congreso, lanzó en la feria del libro una publicación de su autoría, *Maestras contemporáneas*, y visitó el colegio Mahatma Gandhi para conocer *in situ* su trabajo en educación artística.

El segundo invitado fue Nicolás del Real Floresco, sociólogo y excoordinador general del programa “Santiago es Mío” del también ex-Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Del Real Floresco articuló un trabajo bajo la lógica de la “cultura como inversión” en las 52 comunas pertenecientes a la Región Metropolitana. En su conferencia se refirió a la importancia de la asociatividad entre instituciones o actores culturales para activar las artes vinculadas a los procesos de formación.

Por último, Claudio di Girolamo, director de cine, artista, exdirector de la División de Cultura del Mineduc y actual asesor del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, reflexionó sobre lo que significa la presencia de las artes en la educación formal a partir de los postulados expuestos en su libro *La escuela en entredicho*, y también en relación con su trabajo en los “Laboratorios Culturales”, iniciativa desarrollada en una escuela de la comuna de Recoleta en Santiago.

La primera versión de Raíz cerró con una participación general de 300 asistencias a todas sus actividades. Se hicieron presentes docentes y académicos/as; estudiantes de básica, media y universitaria; equipos técnicos; artistas y cultores/as. El grupo que marcó mayor presencia durante los tres días de actividades correspondió al de los y las docentes. En síntesis, resultó ser una buena experiencia, que dejó el desafío de continuar fortaleciendo más instancias de reflexión en torno al arte y a la educación.

¹ Respectivamente, las mesas fueron moderadas por Julio Volensky, director del Instituto Telefón de Iquique; Luis Molina, representante del Departamento Provincial de Educación (DEPROV); Jorge Mandiola, Seremi de las Culturas y las Artes; y Gina Bastías, en representación del Colegio San Lorenzo de Tarapacá.

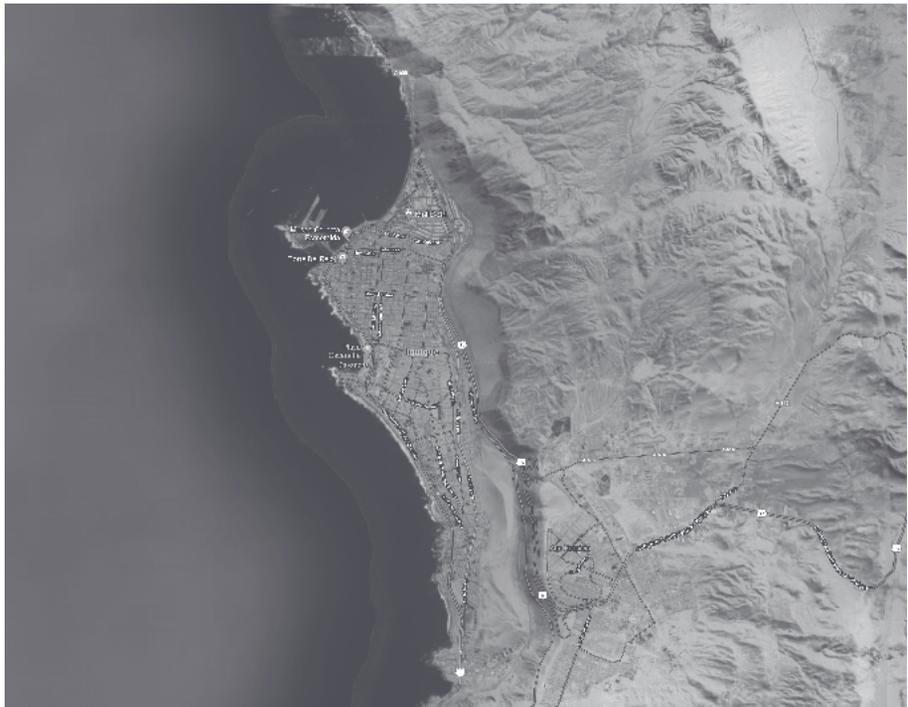
CONFERENCIAS

Trayectorias nómadas. Trazar conexiones entre cultura y educación

GLORIA JOVÉ MONCLÚS

Profesora de educación general básica, diplomada en Filosofía y Letras y Ciencias de la Educación y doctora en Filosofía y Letras (CCEE) de la Universidad Autónoma de Barcelona. Con 23 años de experiencia en la formación de maestros en la Universidad de Lleida, ha investigado y escrito diversas publicaciones sobre educación inicial. En los últimos años ha basado sus investigaciones en el aporte del arte contemporáneo para el desarrollo del currículo escolar, base para su libro *Maestras contemporáneas* (2017), generando a partir de esta publicación diversos *workshops* y laboratorios en varias ciudades de América Latina y Europa. Junto con la encargada de educación del Centro de Arte Contemporáneo La Panera, lleva adelante desde el 2007 un trabajo experimental entre la Universidad de Lleida, el Centro de Arte y la escuela Príncipe de Viana de Lleida, en el que utilizan el arte contemporáneo como mediador de aprendizajes, como instrumento de formación y construcción de conocimientos. Su aporte está enmarcado en los planteamientos socioconstructivistas que sitúan la cultura como elemento básico para la humanización de las personas.

Iquique, ciudad de unos 190 mil habitantes, situada en la Región de Tarapacá, Chile. La vista aérea del territorio nos muestra su emplazamiento: construida en una plataforma litoral estrecha entre el océano Pacífico y el desierto de Atacama. Para Tuan (1977), esta sería la descripción del espacio físico. Este autor nos propone indagar en el lugar, entendido como aquel espacio transformado a partir de los significados que otorgamos a las cosas, a las relaciones y a las conexiones que surgen en él. De este modo, el lugar comienza cuando nuestro cuerpo dialoga con el espacio.



Vista aérea de la ciudad de Iquique.

Llegué a la ciudad para participar en Raíz, donde realicé un *workshop* con el fin de que los maestros/as, profesores/as y profesionales que trabajan en cultura y en educación pudieran experimentar la metodología de aprender en torno al arte desde la inter y transdisciplinariedad, a partir de los recursos patrimoniales existentes en el territorio.

La metodología que he desarrollado durante estos años en mi devenir personal y profesional opera en función de los contextos y espacios culturales. Me atrevo a afirmar que es una metodología que puede ser pensada en términos de *site-specific* o *site-specificity*. Deviene un encuentro único e irrepetible en el lugar donde se concreta y se desarrolla, ya que surge desde los recursos comunitarios y patrimoniales del lugar, pero también es único e irrepetible porque se construye con las personas que en él participan, con una perspectiva de crear situaciones tal y como proponían los letristas o los situacionistas a mediados del siglo XX.

El concepto de *site specific* o *site specificity* nació y se aplicó mayoritariamente en el ámbito artístico: el artista crea la obra y esta tiene razón de existir para un lugar (Kaye, 2000).¹ Desarrollar este tipo de proyectos implica que el espacio forma parte de la “obra” y busca generar una interacción, provocando nuevas formas de experimentar, de sentir, de percibir, de interactuar, de construir, de vivir con el espacio, con el lugar y con las personas que participan.

Mi formación académica no proviene del ámbito artístico. Soy profesora formadora de maestras/os, y en mi quehacer diario intento crear situaciones en las que podamos aprender y construirnos desde nuestras diferencias como personas capaces de promover aprendizajes para todos y todas en contextos heterogéneos que caracterizan a las sociedades del siglo XXI.

En 2003, en Lleida, España, abrió sus puertas el Centro de Arte Contemporáneo La Panera.² Por entonces, tuve un encuentro con las personas de esta institución a cargo del servicio educativo. Este contacto generó posteriormente el proyecto Educ-arte/Educa(r), iniciativa de trabajo en red entre la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida, algunas escuelas y espacios comunitarios y patrimoniales de la ciudad, especialmente museos y el ya comentado Centro de Arte Contemporáneo La Panera (Jové et al., 2009; Jové, Betrián, Ayuso y Vicens, 2012; Jové y Betrián, 2012; Jové, 2017).

Este proyecto fue desarrollado desde la concepción del espacio híbrido en que el conocimiento académico, práctico y el existente en nuestra sociedad convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner,

¹ En su origen, el término *site-specific* se refiere a un tipo de trabajo artístico específicamente diseñado para una locación en particular, de lo que se desprende una interrelación única con el espacio. Si la pieza se mueve del sitio específico donde ha sido montada, pierde parte sustancial, si no es que todo, de su significado.

² Para conocer más sobre el Centro de Arte Contemporáneo la Panera en Lleida, visite: lapanera.cat

2010), con la finalidad de generar procesos de aprendizaje y de pensamiento para todos en torno al arte, especialmente el arte contemporáneo. La metodología que desarrollo promueve experiencias de aprendizaje y pensamiento en torno al arte en relación con los recursos patrimoniales del territorio. Con esto me refiero al arte como estrategia, al arte como experiencia (Dewey, [1934] 2008) totalmente condicionada por la relación que establecemos con las obras, con los artistas, con los contextos (Bourriaud, 2009), a fin de mejorar nuestras formas de vida y nuestra condición humana, emancipándonos (Rancière, 2010; Bishop, 2012).

¿Por qué el arte? Porque debido a su riqueza expresiva, a los múltiples interrogantes que plantea y a los distintos horizontes que propone, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003). Basándome en O'Sullivan (2006), considero el arte como un potenciador de posibilidades, de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos (Deleuze y Guattari, 1995).

Estos autores utilizan la metáfora del rizoma como un modelo descriptivo y epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica –con una base o raíz que da origen a múltiples ramas, de acuerdo con el conocido modelo de árbol–, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento.³ Así, el pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades. Guattari, en su libro *Caosmosis* (1996), argumenta que el arte contribuye al pensamiento rizomático, ya que es una fuente de energía vitalista y de creación, una fuerza constante de mutación y subversión, y plantea la siguiente pregunta: ¿cómo se puede dar vida a un aula, a un espacio, a un lugar, como si de una obra de arte se tratase?

³ Para complementar la metáfora de Deleuze y Guattari, ver el video "The power of the networks" de Manuel Lima, disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nJmGrNdJ5Gw>

Anfiteatro en el océano, en el paseo Bellavista

La palabra anfiteatro proviene del griego *amphithéatron* y está compuesta de los siguientes elementos:

-El prefijo *amphi*, que puede traducirse como “ambos lados”.

-El sustantivo *théatron*, que es equivalente a “lugar para ver” y de “donde se mira”.

Estábamos sentados en el anfiteatro con las y los profesores, nuestros cuerpos estaban allí, en el *in-between*,⁴ y miramos para ambos lados: hacia el océano y hacia el desierto. Un mirar para ir más allá, desde distintas perspectivas y a escala. Lo hicimos de la mano de unas figuras humanas a escala (1:200), para darnos cuenta de la vulnerabilidad humana ante la naturaleza, ya que en Iquique siempre existe la posibilidad de que un *tsunami* irrumpa en la ciudad o de que soplen vientos de arena (la chusca) con los que el desierto se manifiesta frecuentemente. ¿Cómo la perspectiva de esos hombrecitos a escala nos transportaba a repensar nuestra condición humana? ¿Cómo este lugar desde el cual mirábamos se convertía en una zona que nos permitiría observar más allá?

La orografía que conforma a Iquique, océano y desierto, nos llevan directamente a los modos de pensamiento que Deleuze y Guattari trazan sobre la geografía del pensamiento. Para estos autores, la geografía no solo es física y humana, sino mental, como el paisaje. En su obra referencial, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (1995), dedican un capítulo a conceptualizar el espacio liso y el espacio estriado. Tanto un espacio liso como uno estriado cuentan con puntos, líneas y superficies. El espacio estriado es el dominio de los puntos sobre el trayecto o líneas; en este caso podemos ver la imagen aérea de la ciudad de Iquique: todo concebido y ordenado por lo humano. En cambio, en un espacio liso, es el trayecto el que domina el punto, como sucede en el desierto y en el océano. Los espacios estriados están dominados por la rutina, la secuencia y la causalidad. A su vez, el espacio estriado es extensivo, y está dominado por cualidades visibles y mensurables. La urbe es el espacio estriado por excelencia.

Por el contrario, el espacio liso se define dinámicamente en función de la transformación, y está ocupado por acontecimientos y afectaciones mucho más que por cosas preconcebidas. Afectos que deben ser entendidos como devenires. Lo liso es amorfo, informal, sin escala, adimensional, sin centro, infinito, kinestésico. Es un espacio de afectos más que de propiedades. Es una percepción háptica más que óptica. Por eso el espacio liso está ocupado por las intensidades, los vientos y los ruidos, las fuerzas y las cualidades tácticas y sonoras, como sucede en el desierto y en el océano.

4 Henri Bergson fue uno de los primeros filósofos que incorporó el concepto del *in-between*. En lugar de concebir las relaciones entre identidades fijas, el *in-between* se convierte en el único espacio de movimiento, espacio de desarrollo o del devenir, es el espacio que está “entre” (Espacios In-between, 23 de marzo de 2015).

Debemos recordar que ambos espacios solo existen de hecho gracias a las combinaciones entre ambos: el espacio liso no cesa de ser traducido, transvasado a un espacio estriado; y el espacio estriado es constantemente restituído, devuelto a un espacio liso. En un caso, el desierto también puede estriarse y ordenarse por la acción de lo humano, tal y como puede verse en la comuna de Alto Hospicio; en el otro, el desierto triunfa y crece cuando la chusca llega a la urbe. Así como el mar se deja estriar, gracias a las cartas de navegación o a la astronomía, también la urbe se deja alisar, logrando que la ciudad sea un “*quilt*”.⁵ Hay, pues, una interconexión entre los dos espacios y sobre todo en la manera de habitarlos.

Deleuze y Guattari (1995) no buscaban tanto definir el espacio en sí mismo sino la forma en “como éste se ocupa”; se trata del “modo de estar en él”, y para ellos la ocupación del territorio puede concretarse en torno a dos modelos: el sedentario y el nómada. Ambos modelos en su ocupación del territorio generan puntos y líneas de comunicación entre los puntos (trayectos). En el caso del modelo de ocupación sedentario, los trayectos están subordinados a los puntos, y en el caso de la ocupación nómada, el espacio está marcado por trazos que se borran y se desplazan con el trayecto.

Sumergida en el paisaje de Iquique y en la ciudad, conjuntamente con los participantes del *workshop*, creamos líneas de fuga y provocamos una formación del tipo nómada para que deviniera en espacio y lugar posibilitador de cambios para las personas que en este habitan, permitiendo valorar así las potencialidades creadoras de esta ciudad. La finalidad fue que las y los participantes vivenciaran la urbe y el paisaje como un territorio lleno de posibilidades para educar y así, tratar de mejorar las formas de vida, sus formas de vida y el entorno.

Autores como Henri Lefebvre (2013) y Edward Soja (1996) aportan la idea del *espacio vivido* y el *tercer espacio*,⁶ como aquella que nos empuja a crear condiciones de aprendizaje a partir de las cuales las personas vivamos estos espacios, pudiendo trazar trayectorias distintas en la ciudad donde transitamos habitualmente. Para ellos, el espacio vivido y el tercer espacio surgen de las experiencias reales que acontecen en el día a día, provenientes tanto del espacio físico como del espacio mental; son aquellos espacios que evocan significados personales y profundos sobre ellos. Este es el espacio donde tienen lugar las relaciones sociales y donde las experimentamos activamente en la vida cotidiana (Lefebvre, 2013).

5 *Quilt* es una típica tela de los nómadas provenientes de Europa que llegaban a América. Consta de dos capas de tela con relleno en el interior. Ante la dificultad de encontrar telas en el Nuevo Mundo, los diseños de los *quilts* bordados que se confeccionaban en Europa se fueron transformando a modo de *patchwork*, uniendo parches de diferentes materiales de forma similar a un collage, siendo las piezas unidas sin lógica ni orden, sin principio ni final, sin centro.

6 El concepto de espacio vivido, también se le denomina espacio de representaciones. Si hablamos sobre el espacio vivido y las experiencias de las personas, hablamos de una forma holística de pensar acerca de la comunicación en la sociedad. Dentro de la dialéctica de la espacialidad (primer espacio - espacio concebido - segundo espacio - espacio percibido - tercer espacio - espacio vivido), el “vivido” tiene lugar como resultado de la dualidad del primer y segundo espacio.

Cuando introduce el concepto de tercer espacio, lo que busca Soja (1996) es enfatizar en nuevas formas de comprender el espacio como pieza fundamental para entender las relaciones sociales y personales. De esta manera, el autor hace hincapié en las relaciones reales y concretas que suceden en la vida cotidiana, y denomina el tercer espacio como aquel que las personas construyen mediante las prácticas sociales con el “otro” y sus lógicas; es una puerta abierta a la alteridad. Lo describe como aquel capaz de entender los “espacios dominados”, los espacios de las periferias, los márgenes y las minorías marginadas, los “terceros mundos”. Además, son los espacios elegidos para la lucha, la liberación y la emancipación. Por lo tanto, son espacios llenos de política e ideología. Son espacios que se viven, espacios que se ignoran.

Coincide lo anterior con lo que planteó Wim Wenders en su exposición en la Fundació Sorigué.⁷ El cineasta visitó la zona de Fukushima y fotografió la catástrofe experimentada en este lugar con una cámara analógica. Al revelar las fotografías, apareció la curva de la radioactividad. Con su acción HIZO VISIBLE LO INVISIBLE.

¿Cómo construimos el trayecto en este espacio y en este lugar? ¿Qué trayectoria trazamos en la ciudad de Iquique para visibilizar aquello que nos puede pasar desapercibido?

Del anfiteatro en playa Bellavista nos desplazamos hasta la Plaza Prat, específicamente al Casino Español, espacio que permite ver unas manifestaciones culturales propias de Europa, a miles kilómetros de distancia. Ello nos llevó a plantearnos: ¿por qué están aquí? En el paseo Baquedano y en la sala Collahuasi, dialogamos con la exposición *Pentauro, cinco toros* del artista Raúl Soza Becerra. En esta se podía apreciar animales contruidos con restos de metal desechado de su ciudad. Correspondían a residuos que quedaron del terremoto de 2010 que afectó a Rancagua. Se hace necesario HACER VISIBLE LO INVISIBLE.

Solo cruzar el paseo Baquedano, otros animales nos esperaban en el Museo Regional de Iquique, donde volvimos a jugar con las escalas y las perspectivas. Aprendimos de la cultura precolombina chinchorro, que estuvo en la zona de Tarapacá en el período que abarca 9000 y 4000 a.C. Fueron los primeros pueblos que realizaron rituales mortuorios a sus miembros. En esta zona se han encontrado tumbas de momias, las que actualmente son consideradas las más antiguas del mundo, superando en años a las momias egipcias. Ni rastro de ello en los libros escolares, sí en documentales del National Geographic. ¿Las profesoras y los profesores somos conocedores de estas otras realidades? ¿Mostramos interés por cuestionar los discursos establecidos y dominantes que provienen de los textos escolares para luego proponer otros contextos de aprendizaje donde podamos visibilizar lo territorial y aprender a partir de

⁷ La exposición se tituló *Wim Wenders Photographs* y tuvo lugar en 2013 en el museo de la Fundació Sorigué, en Lleida. Más información en: <https://www.fundaciosorigue.com/ca/exposicion/wim-wenders/>

ellos? ¿Cómo esta metodología hace replantear las relaciones de poder establecidas por los humanos y el entorno que construimos? Se hace necesario HACER VISIBLE LO INVISIBLE.

Posteriormente, almorzamos y visitamos el mercado para experimentar todas sus posibilidades trans-sensoriales. Luego nos dirigimos hasta la Escuela Santa María para conocer el museo en construcción que estaba desarrollando un equipo de profesoras de la escuela, liderado por Aracely Farías. Se trata de un espacio temático en relación con la matanza de trabajadores del salitre, cometida el 21 de diciembre de 1907. Murieron entre 2.200 y 3.600 personas. Objetivo: acabar con el movimiento obrero. Se hace necesario HACER VISIBLE LO INVISIBLE.

Durante todo un día nos desplazamos y vivimos la ciudad desde otra perspectiva, hallando micronarraciones, generando discursos que desconocíamos; trazamos una trayectoria conjunta en la que con los participantes pudimos establecer conexiones y relaciones inimaginables, y sí, surgieron vínculos y propuestas entre ellas y ellos para que la cultura y la educación impregne las formas de vida en este lugar. Mi propuesta se concretó sobre la base del trabajo en red y el devenir itinerante, territorializando distintos espacios y lugares.

Anduvimos durante todo el día por la ciudad de Iquique, concibiendo el andar como una práctica estética (Careri, 2009), porque al andar de una u otra forma también narramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Bishop, C. (2012). *Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. Londres: Verso.
- » Bourriaud, N. (2009). *Radicante*. Madrid: Adriana Hidalgo Editora.
- » Careri, F. (2009). *Walkscapes: el andar como práctica estética*. Barcelona: Gustavo Gili Edición.
- » Deleuze, G. y Guattari, F. (1995). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- » Dewey, J. ([1934] 2008). *El arte como experiencia*. Trad. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidós.
- » Eisner, E. (2003). Artistry in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 373-383.
- » Espacios In-between (23 de marzo de 2015). La concepción del in-between en filosofía: pliegues, fracturas y ambigüedades. Blog *Espacios In-between* [En línea]. Disponible en: <https://espaciosinbetween.wordpress.com/2015/03/23/in-between-pliegues-fracturas-y-ambigüedades>. [Consultado el 14 de abril de 2020].
- » Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantiales.
- » Jové, G. y Betrián, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24(2), 301-314.
- » Jové, G., Ayuso, H., Sanjuan, R., Vicens, L., Cano, S. y Zapater, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta, y R. de la Calle (eds.), *Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- » Jové, G., Betrián, E., Ayuso, H. y Vicens, L. (2012). E. Proyecto "Educ-arte - Educa(r)t": espacio Híbrido. *Pulso. Revista de Educación*, 34, 177-196.
- » Jové, G. (2007). *Maestras contemporáneas*. Lleida: Ediciones de la Universidad de Lleida.
- » Kaye, N. (2000). *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*. Londres y Nueva York : Routledge
- » Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- » O'Sullivan, S. (2006). *Art Encounters Deleuze and Guattari: Thought Beyond Representation*. Londres: Palgrave Macmillan.
- » Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- » Soja, E. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. New Jersey: Blackwell Publishers.
- » Tuan, Y-F. (1977). *Espacio y lugar. La perspectiva de la experiencia*. [En línea]. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/60894082/Espacio-y-Lugar-Yi-Fu-Tuan> [Consultado el 14 de abril de 2020].
- » Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 123-150.

Santiago es Mío. Descripción de un modelo

NICOLÁS DEL REAL FLORESCO

Sociólogo de profesión, trabajó como coordinador del programa Santiago es Mío (2016-2017) y como parte del equipo de Ciudadanía Cultural en la Seremi Metropolitana del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2018-2019). Actualmente cursa el máster en Diseño Urbano: Arte, Ciudad y Sociedad en la Facultad de Bellas Artes, Universitat de Barcelona, España.

El programa Santiago es Mío buscó implicarse en el diseño, definición y ejecución de políticas culturales locales, con la finalidad de avanzar en la reducción de los factores que generan y reproducen brechas de acceso a la cultura a escala regional, a partir de la instalación de capacidades en los territorios. Este esfuerzo fue realizado en conjunto con los gobiernos locales, artistas, gestores y ciudadanos en general, valiéndose de tres pilares fundamentales: asociatividad, formación e identidad.

Consideró dos años de ejecución (2016-2017), con un presupuesto aproximado de \$2.913.000.000, y una inédita triangulación institucional entre la Intendencia Metropolitana, el Gobierno Regional y la Dirección Regional del, entonces, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Puso el foco en el fortalecimiento del intercambio cultural propio de cada comuna, creando redes asociativas que se tradujeron en una programación cohesionada, equitativa y de calidad. Por ejemplo, desde la capacitación y financiamiento de la primera “Red de Centros Culturales Públicos”, que puso en marcha un modelo de gestión colaborativo entre equipamientos ubicados en territorios aislados del circuito cultural central de la región (Santiago). También, desde la instalación de capacidades asociadas a la gestión cultural, potenciando la puesta en valor de la identidad y patrimonio de cada una de las 52 comunas de la Región Metropolitana (RM), con la realización de 624 talleres identitarios de creación colectiva, los que posteriormente se concretarían en dos encuentros ciudadanos masivos (Santiago es Carnaval), las 632 personas capacitadas en formulación de proyectos y la publicación de la *Guía de fondos para proyectos culturales*, catastro que describe más de 130 instancias de financiamiento público, privado, nacional e internacional.

El programa desarrolló más de 4.700 horas destinadas exclusivamente a la implementación de acciones formativas y realizó 173 presentaciones artísticas, en las cuales participaron 265 agrupaciones (locales, regionales, nacionales e internacionales), congregando a un total de 180.844 personas beneficiadas por Santiago es Mío.

A continuación, describiré la estructura de un modelo que permitió instalar un método de trabajo con las 52 municipalidades de la región, sustentado en la asociatividad y participación efectiva de los territorios. Un modelo que también abre la puerta a nuevas posibilidades de financiamiento desde los gobiernos regionales, incorporando el arte y la cultura en el campo de las acciones estratégicas para el desarrollo regional.

Institucionalidad y financiamiento: Cultura como inversión (no como gasto)

El programa Santiago es Mío se originó al constatar la imposibilidad de abarcar las necesidades y demandas culturales de un territorio de la envergadura de la Región Metropolitana (la cual contiene más del 40% de la población total del país). Desde las direcciones regionales del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, los recursos disponibles (humanos y económicos) son escasos en comparación con la magnitud de un territorio que, por otro lado, sufre la paradoja de ser la región que concentra la mayor programación, infraestructura, oferta formativa y laboral en torno al arte y la cultura. Un ejemplo muy claro de esta contradicción la observamos en los números asociados a infraestructura cultural: si bien la Región Metropolitana es la región con mayor cantidad de infraestructura (433), al mismo tiempo es la con menor cantidad de infraestructura por habitantes (1 de cada 16.073 personas [CNCA, 2017]). Lo mismo ocurre cuando hablamos de presupuestos, fondos concursables, programas, etc.

Este contexto llevó a extremar las posibilidades para aumentar la capacidad institucional de abarcar el territorio. En 2015 surgió la idea de poder solicitar al Gobierno Regional Metropolitano (GORE), entidad a cargo de administrar y direccionar los recursos asociados al desarrollo de cada región,¹ apoyo económico para robustecer el presupuesto de la Dirección Regional Metropolitana del CNCA. Sin embargo, no existía una glosa presupuestaria que permitiera financiar programas culturales, y, por consecuencia, realizar este tipo de transferencias entre GORE y CNCA. El problema no era tanto económico, sino que administrativo.

A mi juicio, esta “dificultad” administrativa se transformaría en un pie forzado de lo que luego sería el sello más relevante del programa Santiago es Mío. Dentro de las glosas presupuestarias que sí existían, estaba la partida que financia la realización de proyectos de capacitación. Esto permitió diseñar un programa cultural de capacitación, orientado a la instalación de capacidades en los territorios, ya sea directamente comprendidas como capacidades artísticas, o bien, como la instalación de otras capacidades sociales, desarrolladas a partir de la acción artística como herramienta estratégica. Esta fue la premisa defendida, y que luego se tradujo en todas las acciones de Santiago es Mío, diseñadas siempre, y obligatoriamente, como instancias formativas.

Lograr la aprobación del programa significó contar con el apoyo de los 34 consejeros regionales de los distintos Consejos Regionales (CORE),² además del respaldo de la Intendencia Metropolitana. Esta triangulación institucional dio cuenta de un caso singular en lo que a voluntad política se refiere. Pocas veces,

¹ Principalmente, el GORE financia construcción de infraestructuras (escuelas, hospitales, reparación de calles, etc.), compra de bienes y equipamientos (ambulancias, contenedores de basura, entre otros) en especial alianza con municipios, además de apoyar a distintos ministerios a partir del financiamiento de programas.

² Electos mediante sufragio por la ciudadanía, componen el Consejo Regional (CORE), instancia donde se aprueban o rechazan los distintos proyectos, programas o solicitudes a financiar por el Gobierno Regional.

a mi entender, hemos visto consensos políticos tan potentes en torno a problemáticas tan diseminadas como la del acceso a la cultura. Por otro lado, esto también implicó un desafío interesante para el programa, en tanto estableció siempre un escenario político-institucional complejo que, en último término, fortaleció la transparencia y prolijidad en la ejecución de este.

Entender la cultura como inversión, como elemento estratégico en el desarrollo humano de nuestras regiones. Incorporarla como elemento central en los ámbitos de acción clásicos de las políticas públicas (salud, trabajo, educación, etc.), materializando esta idea a partir de la movilización real de recursos. A esto es lo que apuntó el “modelo” Santiago es Mío.

Macroestructura: territorio y componentes

Las actividades de Santiago es Mío fueron distribuidas estableciendo criterios territoriales, como ruralidad, existencia de centros culturales públicos, localidades con barrios estratégicos, entre otras. La idea fue abarcar equitativamente (no igualitariamente) las 52 comunas de la Región Metropolitana. Esto se tradujo en que cada una participó, al menos, en dos acciones concretas, siendo interpe-ladas por el programa de manera específica (a partir de actividades focalizadas territorialmente) y de manera ampliada (a partir de actividades a escala regional).

Cada municipio formó parte de un “componente programático”, el cual diferenció acciones y presupuestos según criterios vinculados a las condiciones de “acceso” cultural. De esta manera, el territorio (región) fue ordenado a partir de tres macro-componentes: dos focalizados y uno de índole regional, siempre, siguiendo los tres ejes transversales del programa (formación, identidad y asociatividad):³

- **Componente N° 1** “capacidad asociativa: Red de Centros Culturales”: de índole focalizado, su objetivo fue fortalecer la oferta programática de los 18 municipios con centros culturales públicos, y estrechar el vínculo que tienen, por un lado, con su realidad comunal (organizaciones de base y establecimientos educacionales) y, por otro, entre los centros que componen la red. Se consideró una serie de actividades que tuvieron por objetivo fortalecer la capacidad asociativa de los centros culturales y de los equipos detrás de ellos, generando una oferta cultural cohesionada,

³ Distribución de comunas según componente: N°1: El Bosque, Quinta Normal, Cerrillos, Cerro Navia, Paine, La Granja, La Reina, Lo Prado, Peñalolén, La Florida, San Joaquín, Talagante, La Cisterna, Lo Barnechea, Melipilla, Colina, Pedro Aguirre Cerda, Recoleta. N°2: Todas las comunas de la RM. N°3.1: Conchalí, Macul, Maipú, Pudahuel, Quilicura, Lampa, Til Til, San Bernardo, Isla de Maipo y Renca. N°3.2: Pirque, San José de Maipo, Alhué, Curacaví, María Pinto, San Pedro, El Monte y Peñaflo. N°3.3: Vitacura, Las Condes, Santiago, Ñuñoa y Providencia. N°3.4: Puente Alto, Lo Espejo, La Pintana, Huechuraba, San Ramón, Estación Central, Independencia, Calera de Tango, Buin, San Miguel y Padre Hurtado.

equitativa y de calidad en la región, apuntando hacia un aumento del consumo y práctica cultural, especialmente en los sectores más vulnerables de la región.

- **Componente N° 2:** “Capacidad de gestión cultural local e identidad regional”: tuvo como propósito instalar capacidades asociadas al reconocimiento de nuestra identidad, cultura y patrimonio regional, a partir del desarrollo y fomento de la creación colectiva, además de capacidades que permitieran profundizar el desarrollo de la gestión y formulación de proyectos culturales desde una perspectiva local. Es el componente de índole regional, es decir, involucró a las 52 comunas de la región.
- **Componente N° 3:** “Formación de audiencias”: buscó fomentar la formación de audiencias y el trabajo asociativo entre las comunas que no pertenecían al componente N°1, por tanto, que no contaban con infraestructura cultural pública (financiada por CNCA y/o GORE) a la hora de la aprobación del programa. En función de este objetivo, se constituyeron subgrupos entre las 32 comunas restantes, a partir de ciertos elementos comunes, los cuales pudiesen favorecer el trabajo asociativo entre ellas:
 - 3.1 “Asociatividad y participación en creación colectiva”: acción ligada al trabajo escénico en el espacio público, que incorpora elencos ciudadanos en comunas con alto índice de vulnerabilidad, sin infraestructura cultural pública.
 - 3.2 “Asociatividad en comunas rurales”: programación artística pertinente e itinerante, en ocho comunas rurales sin infraestructura cultural pública, definida en conjunto con los respectivos encargados municipales de cultura.
 - 3.3 “Asociatividad en comunas de alto consumo cultural”: programación artística pertinente e itinerante, en comunas que compartían un alto hábito y oferta cultural, definida en conjunto con los respectivos encargados municipales de cultura.
 - 3.4 “Asociatividad en comunas con barrios estratégicos”: se fomentó el desarrollo e instalación de capacidades socioculturales a partir de la realización de 11 residencias artísticas.

Microestructura: procesos de la acción

Hemos definido la actuación programática a gran escala. Sin embargo, también podemos determinar el funcionamiento estructural del programa desde el diseño y ejecución de cada acción en particular. Es decir, el modelo también opera de manera micro, considerando cierto método procesual a la hora de llevar al territorio las acciones dispuestas desde los macrocomponentes. La primera gran decisión fue establecer líneas de acción abiertas. Esto se tradujo en que las actividades dispuestas por cada componente quedan abiertas desde su contenido, aunque siempre en función del objetivo asociado a cada una. La idea era promover la participación de los territorios, principalmente desde las/os encargados de cultura de cada municipio, en donde, de manera asociativa

(estableciendo normas y condiciones de participación vinculante) pudieran incidir en la coherencia y pertinencia de la programación definida. Por lo mismo, la convocatoria abierta fue una herramienta fundamental para la selección de las postulaciones realizadas por artistas y colectivos, en tanto permitía establecer una participación real sobre la base de un primer acuerdo: las bases de convocatoria, construidas colaborativamente en función de los diagnósticos, intereses y necesidades de cada comuna, pero siempre en perspectiva regional. Por otro lado, democratizaba la oportunidad de las propuestas artísticas.

Podemos resumir lo que fue esta microestructura en cinco pasos generales: 1) de la línea de acción a la definición asociativa: paso que contemplaba la primera aproximación entre programa y comuna, dando cuenta de las posibilidades asociadas a las acciones respectivas y los intereses propios de los distintos territorios convocados para esta acción. En otras palabras, es el paso en el que el programa presenta a las comunas implicadas aquello que se puede y lo que no, respecto de una acción particular, mientras las comunas presentan sus intereses específicos en torno a dicha acción. Este paso supone un acuerdo materializado en el paso siguiente. 2) de la definición asociativa a la programación: momento que establece la concreción de aquellos acuerdos deliberados asociativamente en la selección definitiva de una programación artístico-formativa. La principal herramienta de este proceso fue la convocatoria abierta y el proceso de evaluación de las postulaciones, desarrollado en conjunto con las contrapartes territoriales. 3) de la programación al territorio: paso asociado a la ejecución de lo hilvanado en los momentos anteriores. Resulta ser una etapa clave para incorporar a la ciudadanía en la participación de las actividades diseñadas y apreciar la habilidad de las agrupaciones artísticas en la generación de instancias que permitieran establecer procesos formativos pertinentes. Se buscó instalar la noción de “mediación artística” como espacio estratégico de intercambio entre comunidad y artistas, entendiéndola como

instancia comunicativa entre dos partes, que permite realizar un intercambio vinculante e interactivo, como un flujo o canal de información. Esta acción implica una intencionalidad de una de las partes, la que realza, explota y da vida a una serie de conocimientos en torno al objetivo que se intenta mediar. (CNCA, 2014, p. 6)

4) El territorio evalúa: a partir de distintas metodologías (cuestionarios, jornadas de evaluación, entrevistas, entre otras), el programa buscó constantemente contrastar la realización de sus actividades con la evaluación por parte de los actores implicados en ellas (artistas, comunidad, gobiernos locales). 5) Reformulación: como producto del momento anterior, cada acción fue revisada y entendida desde sus posibilidades para reconfigurarse, en función de mejorar aquellos aspectos menos exitosos y reforzar/profundizar en aquellos que fueron bien evaluados. Este ejercicio funcionó particularmente para aquellas acciones que fueron concebidas en más de una versión.

Lo importante a rescatar es que el programa buscó instalar una modalidad de trabajo con las 52 municipalidades de la región, en donde primó la lógica asociativa y la participación efectiva de los territorios, considerando una estructura (micro) flexible y adaptable, según los propios intereses y necesidades locales, aprendiendo e incorporando experiencia, reformulándose y perfeccionándose a partir de esta.

Barrio como unidad de acción: la experiencia del residir

El trabajo directo con el territorio y su activación desde la formación artístico-cultural determinaron el principio organizador de toda la ejecución del programa. Sin embargo, quisiera profundizar de manera especial en el proyecto de residencias artísticas, desarrolladas en 11 “barrios estratégicos” (de alta complejidad y vulnerabilidad), de tal manera de poder dar cuenta de un modo particular de aproximación e implementación de un proceso, que conformó el propio *ethos*⁴ de la forma de trabajo de Santiago es Mío.

El proyecto inicial, aprobado por el Consejo Regional Metropolitano, dictaminaba la realización de 11 residencias artísticas en las comunas de: Padre Hurtado, Puente Alto, San Miguel, San Ramón, Estación Central, Huechuraba, Buin, Independencia, Lo Espejo, La Pintana y Calera de Tango. Sin embargo, no existía una estructura organizacional o metodológica referida a la realización misma de estas, dado que la idea siempre fue construir en la marcha junto con los territorios del programa.

El primer acto fue la definición de un equipo focalizado específicamente en la realización de las residencias, conformado por un director programático y de contenidos, una coordinadora en terreno y dos asistentes de apoyo metodológico.

El segundo acto fue definir la “convocatoria abierta” como instrumento de postulación y selección de colectivos/artistas interesados en formar parte de las residencias. Un acto paralelo fue la realización de una mesa de trabajo junto a los/as encargados/as de cultura de las 11 municipalidades participantes, en la que se determinaron diversas decisiones y definiciones, tales como lugar (barrio) de acción, intereses de la comunidad, problemáticas, descripción de contexto, lineamientos artísticos presentes, focalización estratégica, en fin, material que generó lo que se denominó la “Ficha de especificación”.⁵ Dicho instrumento, definido desde cada comuna, operó como principal insumo introductorio para

4 Entendiendo el concepto como aquel “modo de ser” característico, en este caso, del programa.

5 Las fichas incluían información general de cada barrio, identificando características demográficas, organizaciones culturales existentes, instituciones educativas, infraestructura de salud, principales problemáticas locales, sugerencias de lineamientos artísticos, focalización etaria estratégica, además de otra información que pudiese ser relevante. Fueron completadas por los encargados de Cultura del municipio u otra contraparte territorial (programas Quiero Mi Barrio y Plan Integral Bajos de Mena, por ejemplo).

quienes postularon a la convocatoria abierta. Constituía una resumida aproximación, específica a cada comuna (barrio), la cual acompañaba las bases de postulación y el formulario respectivo.

El diseño de las bases de convocatoria representaba un desafío para el postulante, puesto que, además de la alta exigencia de residir (se requería habitar efectivamente el territorio), la apuesta de incorporar un proceso de diagnóstico y diseño de proyecto, dentro del desarrollo de la residencia, significó que el artista/colectivo debía realizar una postulación lo suficientemente flexible, la cual presentara la experiencia, pertinencia y capacidades del postulante, sin preestablecer un proyecto, sin limitar al territorio.

Esto implicaba ya no la postulación de una idea, la cual es aprobada y ejecutada, sino la presentación de herramientas, puestas a disposición del barrio, para junto con este, desarrollar un proyecto y ejecutarlo. Un caso concreto de esto fue el formulario de postulación, el cual no solicitó la presentación de ningún presupuesto. En efecto, tal requerimiento era absurdo, en tanto el proyecto a ejecutar aún no era concebido como fruto del intercambio entre residentes y habitantes.

Todas las postulaciones admisibles (cerca de 60 en total) fueron evaluadas a partir de una comisión integrada por los encargados municipales de Cultura de las 11 comunas, además de funcionarios del CNCA RM de Santiago es Mío y el área de Ciudadanía. En definitiva, la participación en todo el proceso de las contrapartes directas del programa (los encargados de Cultura) resultó ser un elemento clave a la hora de generar confianza y pertinencia. También de potenciar el trabajo mismo de dichos departamentos, uniendo intenciones alineadas.

El modelo estructural de las 11 residencias contó con la definición específica de cinco puntos (o condiciones) para su realización:

- **Financiamiento:** cada residencia contó con un monto único de recursos asignados, correspondiente a la suma de \$ 17.000.000.
- **Inversión:** se estableció que, del total del recurso, solo un 70,6% podría ser utilizado en honorarios. El resto (29,4%) debería utilizarse en gastos operacionales y/o de equipamiento.
- **Etapas del proyecto:** primero, la etapa de diagnóstico, la cual duró tres meses (desde octubre hasta diciembre 2016), en la que los artistas se insertaron progresivamente en sus territorios, levantando información junto con la comunidad, a partir de la cual se elaboró el proyecto a ejecutar. Segundo, la etapa de ejecución del proyecto estipulado en la instancia anterior, en la que los artistas y colectivos tuvieron la condición efectiva de residir (vivir en el barrio) durante tres meses (desde la segunda mitad de enero 2017 hasta mediados de abril del mismo año).

- **Hitos:** ambas etapas consideraron la realización de un hito final. En el caso del diagnóstico, fue el momento en que se presentó a la comunidad, para su validación, la conformación final del proyecto a ejecutar. Para el caso del período de ejecución, el “hito de intercambio” (como finalmente se denominó) tuvo la condición de operar como momento de traspaso y muestra del trabajo realizado, en el que la comunidad toma la continuidad de este.
- **Acompañamiento programático y de contenidos:** durante los seis meses de duración del proyecto, una vez a la semana, todos los residentes se reunieron con el equipo programático y de contenidos, con la finalidad de ir revisando y apoyando el desarrollo de la residencia en cada barrio.

Aparte de estas cinco constantes estructurales, cada residencia puso en marcha su creatividad en conjunto con las distintas comunidades.

Barrio y activación

El objetivo de las residencias fue poder instalar procesos de formación en contextos de acceso limitado a la práctica artística. Pero no desde la formación de públicos, sino que desde la aproximación a la práctica artística-cultural, entendida a partir de sus facultades como práctica transformadora del entorno sociofísico. Es decir, como experiencias de intercambio que gatillan y despliegan diversas posibilidades de desarrollo humano.

Bajo esta intención, y en atención a las características particulares de los territorios implicados, surgieron dos elementos tácticos que jugaron un rol fundamental en la realización del objetivo. El primero guarda relación con la definición del barrio como unidad de acción, y el segundo, con la noción de activación artístico-cultural.

Delimitar el barrio como unidad de acción, permitió aproximarse estratégicamente al territorio, desde una escala abordable, identificable y práctica. En efecto, la escala de extensión de la acción es fundamental a la hora de pretender lograr el impacto buscado. Si la residencia hubiese considerado la comuna como unidad de acción, la amplia envergadura frente al tipo de acción posible no hubiese dado abasto. La profundidad propia del trabajo de la residencia se diluye en el gran mapa comunal. Por el contrario, la unidad barrio fue abarcada de manera acertada y vigorosa, dentro del rango de impacto justo, no solo desde una perspectiva del metro cuadrado, sino que desde la noción colectiva simbólica de concepto de barrio, definido cultural y socialmente como espacio determinado.

El barrio es un constructo cultural, y por ende social.⁶ Sus fronteras se han definido mediante la tradición de la práctica, mediante el desarrollo de un imaginario territorial colectivo, construido entre habitantes a lo largo de los años. El barrio está delimitado socioespacialmente, y es por esto que el entramado sociocultural que ahí habita contiene una densidad mucho mayor, una identidad más definida a la ofrecida entre otras escalas más grandilocuentes.

Dicha densidad permite mayores posibilidades de germinación, sobre todo para acciones como las planteadas desde el Programa, pues admite mayor seguimiento y comprensión. A su vez, permite la inserción del residente hasta el punto de la pertenencia y pertinencia. El barrio, como unidad de acción, responde, a partir de la experiencia lograda, al hábitat natural de la residencia artística.

El segundo elemento táctico guarda relación con la comprensión del quehacer de la residencia, como instrumento de activación artístico-cultural. Esto implica poner a disposición la práctica artística del residente, a modo de caja de herramientas, las cuales son acogidas y aprendidas por la comunidad involucrada para la obtención de un fin determinado por ellos mismos. La activación artístico-cultural reconoce el rango de impacto y posibilidad. No busca reestructurar, refundar, transmutar (entre otras prosopopeyas) el entramado social. Su ambición es práctica y concreta: activar, poner en marcha. He ahí su certero poder transformador. Todos los proyectos realizados por las 11 residencias fueron metodológicamente guiados hacia la instalación de capacidades que devinieran en la intención de continuidad. Esto quiere decir no a la obsesión por la continuidad, pero sí a la disposición y orientación hacia ella. Por lo mismo, resulta clave la definición de la etapa de diagnóstico y ejecución, la duración, la residencia efectiva y el momento cúlmine de la misma, a partir del “hito de intercambio”, instancia que simboliza el “relevo” de la posta, instante en que un integrante del equipo pasa el “testimonio” al siguiente. En otras palabras, la comunidad toma lo construido y lo proyecta.

En este sentido podemos reconocer tres tipos de activación:

- **la activación de posibilidades:** que se enfoca en capacidades, herramientas y recursos, tal como sucedió en Bajos de Mena y su canal de tv comunitario, o en Huechuraba, con las capacitaciones a las arpilleras de La Pincoya.
- **la activación identitaria:** a partir del trabajo con la memoria barrial, tal como sucedió en Padre Hurtado y La Pintana con sus respectivas obras escénicas, escritas y actuadas por la comunidad. También en San Miguel, con la creación de murales que cuentan la historia de la Población Brasilia, o en Independencia, con la realización de piezas gráficas sobre los oficios del libro, creadas por los vecinos de la población Juan Antonio Ríos, en un intento de rescatar su memoria histórica.

⁶ La discusión teórica respecto al concepto de “barrio” como unidad es muy variada y poco consensuada. En palabras de George Galster (2001, p. 2111): “El concepto barrio es muy similar al tratamiento que las leyes hacen sobre el tema de la pornografía: un término complejo de definir pero que todo el mundo sabe reconocer cuando lo ve”. Una buena revisión del concepto y sus principales definiciones la podemos encontrar en Tapia (2013).

- **La activación del espacio público:** desde su recuperación funcional y simbólica, como ocurrió en Buin, utilizando el arte como herramienta de ficción, o en Estación Central, con la instalación de infraestructura.

De programa a política: continuidad y replicación

Hemos revisado en profundidad esto que hemos llamado el “modelo” del programa Santiago es Mío. Vimos sus principales actividades, logros, su estructura de funcionamiento (macro y micro), ahondando en el caso particular de las 11 residencias artísticas. Sin embargo, a mi parecer, para que un programa tenga la pretensión de presentarse bajo estas características, debe manifestar dos posibilidades fundamentales: continuidad y replicación.

Continuidad, no como obsesión, sino que entendida como consolidación, sobre todo, de un mecanismo institucional de financiamiento contundente para programas artístico-formativos, que reconfiguren el valor de la cultura como elemento estratégico central en el desarrollo humano de nuestras regiones. Continuidad entendida como transformación desde el programa hacia la política pública.

Replicación, en tanto adaptación flexible de un “modelo” o estructura de funcionamiento, el cual permita que cada región pueda desarrollar programas de esta escala, siempre poniendo el foco en sus propios ejes transversales, los cuales otorguen pertinencia local-regional a la definición de sus líneas programáticas. Las instituciones que operan en la configuración de Santiago es Mío existen en cada una de las regiones del país (GORE, intendencias, seremis de las Culturas), lo cual posibilita, al menos teóricamente, que la misma triangulación tenga lugar en cualquier región del país.

Voluntad será siempre el único imprescindible para que dichas condiciones se concreten. Pero la voluntad no surge espontáneamente. Debe ser forjada, construida y trabajada a partir del esfuerzo conjunto entre la comunidad artística, la ciudadanía y las instituciones. Debe surgir desde la defensa férrea de la cultura como derecho y herramienta de transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » CNCA (2014). *Herramientas para la gestión cultural local: mediación artística*. Santiago: Ediciones CNCA.
- » CNCA (2017). *Catastro de infraestructura cultural pública y privada 2015*. Santiago: Ediciones CNCA.
- » Galster, G. (2001). On the nature of neighbourhood. *Urban Studies*, 38, 2111-2124. DOI: 10.1080/00420980120087072
- » Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación. *Revista Bifurcaciones*, N° 12. Disponible en: <http://www.bifurcaciones.cl/2013/03/el-concepto-de-barrio-y-el-problema-de-su-delimitacion/> [Consultada el 30 de marzo de 2020].

Enseñanza por el arte. La alegría de aprender (Apuntes para una propuesta)

CLAUDIO DI GIROLAMO CARLINI

Artista multifacético de origen italiano y nacionalizado chileno. Ha sido galardonado con la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral (2001) y la Orden al Mérito Artístico y Cultural Pablo Neruda (2016). Destaca su labor como muralista, dramaturgo, escenógrafo y director de cine. Fundador del teatro Ictus y destacado gestor cultural, entre 1969 y 1971 se desempeñó como director ejecutivo de Canal 13 y durante los gobiernos de Frei, Lagos y Bachelet (primer período) fue jefe de la División de Cultura del Mineduc. Su larga trayectoria como gestor lo llevó a focalizar su labor en el ámbito de la educación artística, asesorando programas del Mineduc y del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Mincap), específicamente en el Departamento de Educación y Formación en Artes y Cultura.

En esta ocasión voy a iniciar mi diálogo con todas y todos ustedes de forma tal vez majadera con la misma afirmación:

NO DA LO MISMO ENSEÑAR ARTE QUE ENSEÑAR POR EL ARTE

Es que, en mis reflexiones, nunca he considerado las disciplinas artísticas como materias curriculares sujetas a la tiranía de horas pedagógicas, sino que como vehículos muy flexibles y eficaces de transmisión de conocimientos y significados muy diversos y liberadores, tanto en el ámbito humanístico como científico, y excepcionalmente aptos para generar nuevas visiones más complejas, profundas y certeras de nuestras relaciones como especie con los multiversos que nos rodean.

Pero, antes de dar curso a mis argumentaciones de hoy, me parece necesario refrescar nuestras memorias, casi siempre muy olvidadizas, poniendo de nuevo sobre la mesa un par de los componentes de la última gran crisis que sufre desde hace ya demasiado tiempo nuestro sistema escolar.

El primero entre todos es la ausencia de una política de Estado cuando de educación se trata y la suplantación de esta por parte de políticas circunstanciales de gobierno, sujetas por su propia naturaleza a bruscos vaivenes y cambios de dirección en lapsos de tiempo muy cortos, que impiden la construcción de objetivos más sólidos y de cambios más profundos y duraderos en el ámbito de la cultura de toda la sociedad.

También me he arriesgado a identificar y denunciar los seudovalores de la competitividad y del éxito rápido, instalados actualmente en nuestro sistema escolar, como los mayores responsables de alimentar esta crisis.

Hay que reconocer que en la actualidad la “escuela” no solo suele agotar muchas veces su sentido “educativo” en el concepto primario

y restringido de entrega de conocimientos ya probados como útiles y funcionales a la sociedad de mercado, sino que en su práctica docente propone seudovalores como la competitividad y el éxito, postergando con ello la motivación del aporte personal y comunitario a la construcción de la cultura de hoy, para poder legarla a los que vendrán después de nosotros...

Frente a este hecho, contrapongo la imagen de una verdadera pedagogía, capaz de enfrentar a los y las estudiantes con opciones alternativas, instándoles a buscar cuáles son sus propias preguntas, a encontrar sus propias respuestas y, sobre todo, a saber sobrellevar sus propias dudas y a trabajar con ellas durante toda su vida.

Porque, al iniciar ese camino, comenzarán a configurar de manera consciente un patrimonio cultural propio y muy personal, construyendo su historia y su memoria que, a su tiempo, se unirán a las de otros en un todo indisoluble.

Es precisamente este conjunto patrimonial de historias y memorias individuales y colectivas, con su bagaje de acciones interrelacionadas e interdependientes, lo que la mayoría de las veces definimos como cultura.

Pero, está de sobra demostrado el hecho de que la rapidez del proceso de cambio cultural no encuentra su correlato en la adecuación de la pedagogía para enfrentarlo con éxito. Ella se ha transformado de propositiva en reactiva y da la impresión de que estamos persiguiendo afanosamente un imposible, quedando cada vez más lejos de ese objetivo.

Esta situación nos urge a asumir el bendito riesgo de usar nuestra creatividad como fuente de posibles soluciones. Pero, al mismo tiempo, nos revela que hoy la posibilidad de enseñar a aprender desde una visión cultural creativa se enfrenta con muchos obstáculos. Como ejemplo, puedo anotar aquí muy brevemente, un par de ellos que, en el sistema escolar actual, dificultan la promoción y la expansión de la creatividad.

El primer obstáculo más difícil de superar es, sin dudas, la instalación generalizada de tempranos disciplinamientos impuestos desde arriba, como esenciales para poder practicar una idónea y ordenada metodología educativa.

Sin embargo, resulta que la disciplina no viene empaquetada y lista con todos sus instructivos de modalidades de aplicación; es descubrimiento muy personal en el tiempo y en las maneras de expresarse, y no admite aplicaciones generalizadas y uniformes bajo el pretexto de facilitar y acelerar un proceso positivo más rápido y exitoso para convertirla en Virtud.

Menos responde de manera sumisa a un sistema que pretende instalarla como castigo correctivo al pensamiento divergente y al error, considerados como deficiencias o taras, obstáculos muy peligrosos para una rápida carrera hacia el éxito.

Por el contrario, suele encontrarse después de un largo y duro trabajo muy personal para llegar a convertirse en autodisciplina duradera y fructífera en el constante proceso de construcción de uno mismo. En definitiva, es así cómo se transforma en el instrumento facilitador del libre fluir de la creatividad del “auténtico lenguaje creativo” de cualquier ser humano.

Por otro lado, un segundo obstáculo que impide un cambio sustantivo del ejercicio de la docencia es la rutina como déficit imaginativo; es decir, la repetición al infinito de las mismas acciones, de los mismos estímulos, de las mismas maneras de enseñar, solo por el hecho de que han dado buenos resultados en el pasado... Esa repetición automatiza la acción de la pedagogía a tal punto que adormece la conciencia de estarla ejecutando con niños y niñas de verdad.

No solo eso, sino que la mayoría de las veces termina por matar la percepción de los estímulos exteriores que tienden a enriquecerla con nuevos y constantes desafíos.

La sociedad, tal cual la conocemos, ya está sufriendo cambios radicales, y la mutación de los valores instalados en ella se hace evidente en el transcurso de nuestra cotidianeidad. Insistir en la bondad de algunos instrumentos pedagógicos, alegando exclusivamente su ya probada eficacia, resulta demasiado fácil, aburrido y hasta peligroso.

Asumiendo una aseveración del pedagogo italiano Loris Malaguzzi, creador de las salas cuna y los jardines infantiles de Reggio Emilia, hoy modelo motivador para todo el mundo, repetiré que:

Es necesario derribar el muro de la vieja costumbre, de la rutina, del así llamado “finito” (...) Más allá, hay siempre otro más allá; se trata solamente de incluir en un proyecto pedagógico este arte de la conquista de lo posible (...) La pedagogía es movimiento continuo (...) No creo que la pedagogía sepa todos los días para adónde va, ni adónde puede ir; es una ruta que hay que descubrir mientras se viaja (...). Si el barco sufre una avería durante el viaje, debes arreglarla mientras viajas (...)

Incentivar la creatividad en los niños y niñas, desde la más temprana edad, significa ciertamente fomentar su capacidad de asombro, su curiosidad, sus ganas de explorar, experimentar y descubrir, para comprender. En el fondo, motivarlos para que se apropien de la realidad que los rodea, para luego transformarla con su creatividad e imaginación.

Conocer no es lo mismo que saber

En el mismo proceso de enseñar, los maestros y maestras perciben cada vez con mayor claridad que su andamiaje exterior no tiene ya relación con lo que sucede cotidianamente en su interior. Esto se debe, en la práctica, al hecho de que la mayoría de esos conocimientos se refieren al cómo lograr un determinado resultado en forma cada vez más rápida y eficaz, desplazando el conocimiento más profundo acerca del mecanismo propio del saber.

El concepto de saber que empleo aquí se refiere más al ser del hombre que al simple hacer en el proceso de transformación constante de su entorno. Lo que distingue al ser humano de las otras especies es su capacidad de procesar los datos recogidos en el camino del conocimiento, de unirlos en una síntesis coherente para que se convierta en el impulso, no solo de su acción transformadora de su entorno, sino también de su propio crecimiento espiritual, usando éticamente los conocimientos adquiridos.

Todo lo anterior no es una tarea individual. El proceso descrito necesita la acción mancomunada de múltiples sujetos quienes deben poner en relación sus diferencias para lograr componer un único camino común, porque la creación de cualquier cultura es un proceso colectivo.

Es bueno recordar que todos nosotros somos a la vez sujetos culturales y objetos de las presiones que nos llegan de los valores ya instalados en la sociedad. Somos, al mismo tiempo, productores y consumidores de cultura, emisores y receptores de corrientes de pensamiento y modos de vida que conforman un todo indisoluble que influye decididamente en los objetivos y en los resultados de nuestras acciones concretas.

La interdependencia de todos estos elementos es la que debería ser presentada a los educandos como un misterio a desentrañar, como un desafío a la razón y a la emoción, como un mundo a descubrir para hacerlo cada vez más coherente, más armónico y más habitable.

La Reforma nos habla de “Educar para la Vida y durante toda la Vida”. Significa que la educación formal, tal como hoy está estructurada en nuestro sistema escolar, es apenas una posibilidad de acompañarnos en un pequeño trayecto de nuestro caminar. Significa que no debemos elevarla a la categoría de inamovible, como el pilar de todos los conocimientos y de todo el saber.

Está en nosotros no transformarla en antagonista de la experiencia directa de vida. Debemos confiar en la capacidad de los niños y niñas y de los más jóvenes para enfrentar los desafíos, con su infinita sed de saber y de sentir, y hacer nuestro su irrenunciable derecho a soñar.

Es el momento de convertirnos en cómplices de una aventura común, en la que todos, niños y niñas, jóvenes y no tanto, iniciemos la invención y la construcción de nuevos caminos que nos lleven a una mayor comprensión del existir y del ser.

De nuevo, Malaguzzi nos repite:

Nosotros tenemos la obligación de pensar el futuro, precisamente por el trabajo que desarrollamos. Los actos que no cumplimos, son los actos que no cumplimos para los niños que crecerán (...) Atreverse con el futuro no es un riesgo, es una necesidad de la dignidad humana (...)

Pero, ¿cómo podemos atrevernos con el futuro? La respuesta me brota espontánea: “poniendo en juego toda nuestra creatividad...”, lo que, en el fondo, significa “tratar de poner de acuerdo las neuronas con las hormonas”

Parece un chiste... Pero no lo es... En otras palabras, se trata de conjugar armónicamente la razón con la emoción, porque está claro que, si bien la razón es la que nos estructura, la que nos mueve es la emoción... Y la creatividad necesita de los dos componentes para convertirse en la indispensable fuerza impulsora de nuevas y audaces empresas individuales y colectivas.

Por otra parte, postulo que la creatividad es una capacidad humana instalada en el ADN de cada una y cada uno de nosotros. Todas y todos tenemos esa capacidad que está allí, esperando ser descubierta y liberada por nosotros mismos. Sin embargo, la mayoría de las veces, corre el peligro de ser *domesticada* por el afán de “educarla” a través de un eventual proceso equivocado de “escolarización”.

A nuestro alrededor proliferan diariamente casos de hombres y mujeres, conocidos o no, talentosos, talentosas y capaces, que tienen su creatividad “dormida” o incluso “reprimida” por miedo al CAMBIO que puede implicar en sus “seguras” rutinas de vida. Hay que despertarla, sobre todo en su capacidad de reconocer en “lo no pensado” y en “lo inesperado” la “más poderosa interferencia interior” que considero como su verdadero motor.

Son los prejuicios culturales, es decir, lo ya pensado y esperado, decidido de antemano, asumidos como parámetros para una conducta “socialmente correcta”, los que impiden el libre fluir de la tan esquiva “INNOVACIÓN”, porque, al enfrentar lo no pensado y lo inesperado en un proceso creativo, se trate de enseñanza o de aprendizaje, siempre se hace presente el miedo a equivocarnos que nos paraliza y nos impide arriesgarnos.

Debemos tener la valentía de olvidarnos de ese miedo y poner en juego toda nuestra creatividad para tomar decisiones inéditas, asumiendo el riesgo que ellas conllevan, cuando se nos presenta la oportunidad de entregar nuestro aporte, por muy pequeño que sea, a la construcción de una sociedad mejor.

Por ello es que, a continuación, me arriesgo a darles a conocer una propuesta concreta acerca de una metodología pedagógica diferente, derivada de una experiencia educativa que hace algunos años un pequeño equipo del Mineduc implementó bajo el nombre de Programa Escuelas Bicentenario, en varias escuelas del norte de Chile, con resultados sorprendentes.

Desgraciadamente, en 2006, ese programa fue cerrado por falta de presupuesto. Sin embargo, tozudamente, algunos seguimos investigando y luchando, confiados de que en algún momento, algo inesperado y no pensado podría ocurrir para resucitarlo.

Y eso tan inesperado ocurrió, en 2012, a través del Sernam y su programa “4 a 7”, lo que dio tiempo suficiente para madurar y perfeccionar la intuición primitiva en la aplicación práctica de un proyecto concreto y así obtener los resultados muy valiosos que hoy pueden avalar la eficacia de la propuesta de los Laboratorios artísticos culturales, que constituyen el eje de la aplicación de una innovadora pedagogía en la propuesta de una escuela comunitaria de enseñanza por el arte, posible de ser insertada, por etapas, en el sistema escolar actual.

Debe quedar claro que este proyecto no trata de “reinventar la rueda”, sino que de retomar y ampliar, en el aquí y ahora, algunas reflexiones, sueños y hallazgos de muchos y muchas más, que desde María Montessori, las hermanas Agassi, Rudolf Steiner, hasta Loris Malaguzzi o en Chile Humberto Maturana o Carlos Calvo, ya se arriesgaron a repensar la educación y a repensarnos a nosotros mismos.

Compromisos pendientes.... y un llamado

Todo lo que he planteado anteriormente, pretende ser solamente una breve introducción reflexiva que ayude a centrar y contextualizar el tema de este encuentro y llamar la atención hacia algunos de los problemas que enfrentamos a la hora de iniciar una indagación un poco más exhaustiva acerca de las diferentes metodologías que empleamos en la educación formal, para conseguir un libre y armónico proceso de inclusión y participación activa de todos los y las jóvenes en el aporte de su personal creatividad a través del arte al pleno desarrollo, material y espiritual, de nuestras sociedades.

Porque cuando se trata de educación, no basta solamente con el respeto pasivo de los derechos inalienables de cada ser humano por muy diferente que sea, sino que de asumir gozosamente esas diferencias como la materia prima para construir un sólido edificio cultural sobre realidades multifacéticas y cambiantes que, a través del tiempo, van instalando expresiones culturales definidas y particulares de las cuales, querámoslo o no, estamos destinados a ser al mismo tiempo, autores y herederos.

Siempre será bueno recordar que la estructura de nuestra educación formal, tal como la conocemos, no es inamovible ni permanente; es más, su legitimidad está ligada indisolublemente a un constante proceso de cambio y de apertura a los mutantes requerimientos culturales de cada época. Es apenas una posibilidad de acompañarnos en los primeros intentos de nuestro personal aporte a la transformación del mundo.

No la antagonicemos a la experiencia directa de vida ni menos al irrenunciable derecho de los jóvenes, y de los que no lo somos tanto, a soñar y a luchar para que nuestros sueños se hagan realidad.

Epílogo

Si el tiempo a disposición me lo permite, suelo refrendar lo afirmado acerca del poder de la creatividad con un par de breves recuerdos personales de situaciones-límite vividas durante la Segunda Guerra Mundial, y que me acompañan hasta hoy, animándome a seguir adelante para realizar mis sueños.

Recuerdo 1: Hambre y creatividad

En toda guerra, a los civiles nos toca el triste rol de ser testigos obligados de la agonía de un modo de vida que ha sido muy nuestro y que se va muriendo poco a poco entre los estallidos de las bombas que se intercambian, de ida y vuelta, los enemigos de turno. Con el hambre como compañera inseparable con quien se amanece y se duerme, sin solución de continuidad, y llegar a la conclusión de que esa sensación es “normal”.

Un día, sin embargo, se produjo una especie de epifanía, representada por mi madre, que rompió para siempre ese círculo vicioso... Fue una noche de invierno, después de la enésima alarma aérea. Estábamos tapando las ventanas con las acostumbradas frazadas, antes de encender las pocas lámparas disponibles para que su luz no filtrara al exterior y cumplir así la ordenanza antiaérea.

Nos esperaba una noche de aquellas en las que los ruidos del estómago vacío sonaban a trío en el dormitorio de los tres hermanos Di Girolamo. Ya habíamos hurgado en todas las ollas de la cocina sin resultado alguno y nos aprestábamos a dar el eufemístico saludo de las “Buenas noches”, cuando mi madre nos detuvo con una simple y escueta orden: “Ayúdenme”. Con gestos decididos se dirigió al mueble del comedor y comenzó a sacar mantel, servilletas, cubiertos, vajillas y copas, mientras organizaba a los tres muchachos en la preparación de la mesa.

Con una mirada de complicidad, mientras tanto mi padre había desaparecido hacia su taller, al otro extremo del departamento... Nos llamó la atención que salieran de los cajones las mejores piezas, aquellas que, antes de la guerra, se usaban para las grandes festividades de la Navidad y del Año Nuevo.

Al rato, mi padre regresó al comedor con un block de dibujo y varios lápices y los entregó a mi madre. Ella fue depositando en cada plato una hoja y un lápiz y nos convidó a sentarnos. En aquel entonces, los niños acostumbrábamos a rezar antes de cada comida.

Recuerdo, claramente, las sencillas palabras de aquella oración: “Señor, bendice los alimentos que vamos a comer y haz que a los niños pobres nunca les falte el pan, amén”.

Pero, ¿de qué alimentos estábamos hablando en esa ocasión, si los platos vacíos apenas exhibían un papel y un lápiz, no muy comestibles ni apetitosos que digamos?

Fue entonces cuando la voz de mi madre sonó alegre encima del desconcierto de los niños: “¡Dibujen lo que quieren comer!”. Y allí se produjo el milagro...

Azuzados por mi padre, gran maestro pintor, comenzamos a dar rienda suelta a la imaginación más desbordante y al hambre apenas contenida. Dibujábamos con apuro, con gula mal disimulada, pavos y cerdos, corderos y vacunos adobados en mil formas. Compusimos, entre risas, platos extraños con mezclas exóticas nunca vistas ni imaginadas antes, adornados con fantasía desbordante. Pronto, hicieron falta los lápices de color... Y las salsas y las carnes adquirieron peso, espesor, sabor, calidad táctil y gustativa.

De inmediato, comenzó el mercadeo: “¡Cambio cordero por vacuno!” “¡Dos porciones de tallarines con salsa boloñesa por pescado al horno!”, “¡Timbal de queso con carne por strudel de manzanas!”. “¡Champaña francesa por vino siciliano!”.

Y vamos tomando agua y riendo y haciendo fiesta, mientras los papeles volaban por encima de la mesa, al ritmo de ese trueque gozoso. Al rato, nos fuimos a acostar con los estómagos vacíos, pero felices. Ya no teníamos hambre... Había desaparecido, tragada en el torbellino de voces y risas que no le dejaron espacio para que siguiera doliendo...

A la distancia, hoy pienso que en ese lejano 1942 se produjo un milagro de alquimia. Esa noche, la materialidad del hambre se transmutó en FIESTA. Fue el momento en que mi madre, con su creatividad, logró poner en escena la metáfora más impresionante que yo haya visto nunca en un escenario. Además, en los intersticios más recónditos de mi conciencia ha depositado una fe a toda prueba en la capacidad de la imaginación para cambiar físicamente la realidad. Sobre todo, la certeza de que cada situación límite trae consigo, en su interior, los elementos para superarla a golpes de creatividad, amor y osadía.

Recuerdo 2: Un regalo creativo

Corría el año 1941, estábamos en plena guerra... Fue un 31 de octubre, el día de mi cumpleaños número 12. En aquel tiempo, en mi familia, para esas ocasiones, teníamos un pequeño ritual: el cumpleaños se hacía el dormido hasta que el resto de la familia se acercara sigilosamente a su cama para despertarlo con el canto del “cumpleaños feliz” y entregarle los regalos.

Sin embargo, ese día, por mucho que esperara, no hubo cantos, solo una leve sacudida en mi hombro que me hizo abrir los ojos. Vi, frente a mí, a mi padre, a mi madre y a mis dos hermanos. Mi padre se me acercó y me mostró sus manos vacías...

“No hay plata para regalarte nada y la comida es la misma de la ración de guerra de todos los días. Pero, en estos casos, por lo menos se acostumbra a entregar un deseo, y aquí va, en nombre de todos nosotros...”

Me tomó de los hombros y, mirándome derecho a los ojos, me dijo: “Te deseo que cuando te toque irte de este mundo, lo dejes un poco mejor de cómo lo encontraste...”

Ya han pasado muchos años desde ese día, pero el deseo de entonces de mi padre me sigue acompañando. Niño de 12 años, del lejano 1941, yo veía como un hermoso y casi irrealizable sueño, la posibilidad de cambiar el mundo....

Hoy, ya más que anciano, por el contrario, estoy seguro de que se puede lograr y que depende de cada uno de nosotros “dejar el mundo un poco mejor de cómo lo encontramos”... Por mi parte, en eso estoy.... Hasta que dure...

CHARLAS PEDAGÓGICAS*

* Los textos de las charlas pedagógicas contenidas en esta sección no corresponden a transcripciones de las intervenciones orales de los charlistas que se realizaron durante el Congreso. Los escritos fueron redactados a posteriori –a petición del equipo coordinador de Raíz–, como un ejercicio de reflexión sobre las charlas mismas ofrecidas por los distintos ponentes y en relación con algunos talleres que estos/as ofrecieron en el marco del Congreso.

Taller de dibujo digital

NATASJA SOTO ALBORNOZ

Comunicadora multimedia. Se desempeña profesionalmente en el área audiovisual y digital, específicamente en la creación de contenido, desde guion hasta edición y montaje final, así como también en animación digital 2D y 3D, *storyboard* e ilustración. Trabajó como profesional en el Servicio País en el área de cultura en la ciudad de María Elena, donde apoyó en la elaboración y ejecución de varios proyectos municipales y de agrupaciones socioculturales. Actualmente ejerce como docente en la Escuela Artística Violeta Parra y es encargada de la revista de arte *Ai Freak* y de la Expo Tsunami Creativo de Iquique.

El Taller de dibujo digital fue realizado en la Escuela Violeta Parra durante el primer semestre de 2018. Nació de la constatación de que los/as niños/as conocen bien varias ramas artísticas, pero existe una carencia en la creación de contenido digital gráfico, el cual es una base importante para el currículum artístico en la mayoría de los puestos de trabajo de arte en el país.¹ Además, fue pensado como una manera de ampliar el abanico de posibilidades para integrar a los/as estudiantes al conocimiento y práctica de los nuevos medios digitales artísticos.

El objetivo del taller apuntó a acercar a los/as estudiantes al uso de herramientas digitales para crear y editar contenido gráfico. Más específicamente, se buscó que creasen imágenes digitales directamente desde el computador, vectorizaran trabajos originalmente tradicionales, editaran y corrigieran imágenes. En síntesis, el proceso consistía en la toma de una fotografía o el escaneo de un dibujo en papel y luego se procesaba para poder utilizarlo de forma digital.

El taller se llevó a cabo durante un semestre, con una frecuencia de dos horas a la semana. Tuvo una gran convocatoria, especialmente de niños y niñas de 3º a 5º básico, quienes fueron los más interesados en asistir. Se aplicó la siguiente estructura: primero se introdujo a los/as estudiantes en la materia para que pudieran comprender el significado de algunos términos y procedimientos, tipos de imágenes digitales (pixel y vector) y las partes principales del software de dibujo. Seguido de esto aprendieron a importar una imagen de internet para luego proceder a vectorizar y después pintar directamente con colores planos. Posteriormente se les presentó el trabajo por capas, la valorización del trazo y se les solicitaron dibujos propios o de sus compañeros/as. Este tema llevó naturalmente a abordar el asunto de los derechos de autor, ya que, en primera instancia, los/as estudiantes buscaron vectorizar dibujos de sus personajes de televisión o videojuegos favoritos. Debido a esto se requirió explicar conceptos populares como *fan-art*², *fan-character*³ y personajes originales (O.C.) a quie-

¹ Acorde a los planes y programas de educación artística del año 2018. Para mayor detalle, visite: https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc_general

² *Fan art*: dibujo a partir de un personaje que fue creado por otro autor a modo de tributo.

³ *Fan character*: creación de un personaje que vive dentro de un universo ya creado por otro autor.

nes no conocían los conceptos, mientras que los que ya estaban familiarizados con ellos, ayudaban con las explicaciones. En busca de la originalidad, se les pidió que desarrollaran sus propios dibujos y personajes.

El taller continuó con técnicas de coloreado simple y gradualmente se fueron integrando conocimientos de sombras, luz y composición. Sin embargo hubo un grupo de estudiantes que sí tenían manejo previo de la herramienta, por lo que se decidió ampliar los objetivos y enseñar temas más complejos como física de la luz, sombras difuminadas (suaves), efectos de brillo y reflejo. Para abordar estos procedimientos, se adaptaron las explicaciones para que incluso los/as más pequeños/as pudieran entender, aunque solo a los/as estudiantes avanzados/as se les pidió que integraran estas técnicas a sus ejercicios.

Finalmente, el último trabajo del taller consistió en realizar un dibujo propio con un determinado fondo. Cada dibujo posteriormente fue impreso en tamaño poster y enmarcados para ser expuestos en el salón de arte de la Escuela Violeta Parra.

Como conclusión, la experiencia fue nueva en la escuela y tuvo mucha aceptación por parte de los/as estudiantes, planta docente y apoderados/as. El poder dialogar con niños/as muy pequeños, la importancia de crear obras propias y firmarlas para proteger sus derechos de autor fue una experiencia que suscitó interés. Todo esto deja abierta la posibilidad para poder realizar distintos talleres digitales con estudiantes que ya tengan un conocimiento básico que les facilite su formación artística en otros medios, como la plataforma multimedia y/o el lenguaje audiovisual.

En cuanto al currículum escolar, no solo se abordaron objetivos de la asignatura de Arte, sino también de Tecnología, ya que se trabajó con distintos formatos de imagen. Además, el área de Naturaleza (Física para los mayores) también se vio involucrada cuando se explicaron conceptos de física de luz (origen, rebotes y naturaleza de las sombras), brillos y colores. Se espera que este taller sea el inicio de una serie de iniciativas en las que se proponga la tecnología como eje central de promoción, creación y difusión de la cultura y las artes en el Escuela Violeta Parra, ya que es una asignatura que tiende a ser trabajada sin integrar las herramientas digitales en la gran mayoría de las escuelas.

Por otro lado, además de ayudar a entender la tecnología y usarla con fines artísticos, lo más importante es que es una habilidad que los/as estudiantes buscan aprender y en algunos casos desarrollarse a futuro. Con este tipo de taller sus habilidades no quedan coartadas por falta de conocimientos técnicos, sino que reciben herramientas que les abrirán oportunidades en muchas esferas de su vida en el futuro, no solo laborales, sino que en términos comunicacionales y expresivos.

Leyenda mapuche “Domo y Lituche”: una experiencia pedagógica y artística

VALESKA CRUZ MONARDES

Psicopedagoga de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap (2016). Entre sus experiencias laborales como psicopedagoga cabe destacar su participación en el programa especializado en reinserción educativa (PDE) en fundación Creseres del SENAME, con las funciones de implementar un plan de nivelación de estudios de los niños, niñas y adolescentes de la comuna de Alto Hospicio. Actualmente es encargada del Departamento de Inclusión del Colegio San Lorenzo de Tarapacá en la comuna de Alto Hospicio, responsable del abordaje de niños y niñas con necesidades educativas especiales, donde lleva un plan de intervención de apoyo en relación con las dificultades específicas del aprendizaje (DEA), déficit atencional con o sin hiperactividad (TDAH), entre otras necesidades de carácter transitorio o permanente.

MAYRA GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

Psicopedagoga venezolana, especialista en Dificultades de Aprendizaje y Problemas Emocionales del Colegio Universitario de Psicopedagogía (Valencia-Venezuela), profesora en Educación Especial, con especialidad en Dificultades de Aprendizaje, y posgrado de Especialización en Educación Básica. Ha ejercido, tanto en Venezuela como en Chile (en el Colegio San Lorenzo de Tarapacá, Comuna Alto Hospicio), como docente especialista en diversas instituciones (públicas y privadas), docente de aula regular y psicopedagoga, enfocada preferentemente en la atención de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje, TEA, déficit de atención (TDAH), entre otras. En su trayectoria administrativa, desempeñó cargos como coordinadora del Área Psicoeducativa del Grupo Clínico de Neurociencias en el Hospital Metropolitano del Norte (Valencia-Venezuela), directora docente del Centro de Atención Integral PLASTILINA (Valencia-Venezuela) y como directora del Plan de Inclusión Laboral para Personas Adultas con Discapacidad en el Grupo Clínico ADEMED CA. Ha sido cofacilitadora y ponente en diversas conferencias y exposiciones.

GINA BASTÍAS SAMIT

Educadora de párvulos y actual coordinadora de la Unidad Técnica del Colegio San Lorenzo de Tarapacá. Ha sido mediadora regional del Plan de Fomento Lector, desde donde coordina estrategias de lectura, cultura y aprendizaje teniendo como foco fomentar el gusto por la lectura en niños y niñas de Educación Parvularia.

Nuestra institución educativa, Colegio San Lorenzo de Tarapacá, se encuentra ubicada en la comuna de Alto Hospicio. Mediante diferentes y diversas estrategias se trabaja la experiencia pedagógica “Dado cuento” usando la leyenda mapuche “Domo y Lituche”,¹ que relata la creación del mundo. Siguiendo los lineamientos de nuestro proyecto educativo institucional (PEI) y en sintonía con el plan de mejoramiento educacional (PME), se propuso como metodología de trabajo el aprendizaje basado en proyectos.

¹ Un resumen de la leyenda “Domo y Lituche” puede encontrarse en: http://www.zonadidacticamuseos.cl/dibam/concepcion/proyectos/proyectos_anexos_domo.pdf Última revisión 30/03/2020.

La primera cercanía con la leyenda mapuche “Domo y Lituche” fue mediante el Plan de Fomento Lector². Gracias a esta iniciativa, los/as estudiantes pudieron conocer el texto, escucharon atentamente las lecturas y narraciones, y además fueron capaces de aclarar conceptos mapuches poco conocidos para ellos/as. Luego de esta introducción, se dio paso a la estrategia CRA³ de “Dado cuento” para la profundización con estudiantes de 1° básico.

“Dado Cuento” es una estrategia de aula que genera una visión transversal, vale decir, que propone un cruce de los distintos sectores del aprendizaje para el desarrollo personal, intelectual, moral y social. Asimismo, permite la integración de diversas asignaturas de forma sencilla, lúdica y comprensible, con el objetivo de enriquecer y fortalecer el gusto por la lectura. Como estrategia de arte y lectura, “Dado cuento” combina la lectura, la escritura y un abanico artístico que permitió a 35 estudiantes de 1° básico conocer y ejecutar diversos lenguajes artísticos y técnicas. Durante 15 días, aproximadamente, el grupo de niños y niñas con edades comprendidas entre 6 y 7 años disfrutaron de la leyenda mapuche.

Acorde al Plan Anual Institucional⁴ y las efemérides del 18 de septiembre correspondiente a las “Fiestas Patrias” en el país, al curso le fue asignada la zona sur de Chile y conocer la cultura, estilo de vida, costumbres, creencias e historia del pueblo originario más numeroso, como son los mapuche. Dado que el tema era desconocido y extenso para la mayoría de los estudiantes de 1° básico, se decidió utilizar esta estrategia de forma integral y transversal, de manera que pudiese cubrir el temario a través de la lectura, la escritura, el dibujo, la danza y la dramatización, apostando a la creatividad e imaginación de los y las estudiantes.

“Dado cuento” debe su nombre a que trabaja con un dado. Elaborado con cartón y con una medida de 11 x 11 cm aproximadamente, su tamaño y peso se define acorde al manejo de los/as niños/as. La decoración y colorido de las caras del dado fue realizada por distintos equipos de trabajo de estudiantes, quienes aplicaron su creatividad de manera colectiva.

2 El Plan Nacional de Fomento Lector es un conjunto de estrategias orientadas a fomentar el gusto por la lectura y desarrollar el pensamiento crítico. Promueve la búsqueda autónoma de la información, entre otras importantes habilidades a trabajar con los alumnos. Se originó en 2010 para los niveles de educación parvularia, que hoy se adaptan y aportan a las bases curriculares de educación básica.

3 Centro de Recursos para el Aprendizaje (CRA) es el nombre que reciben las bibliotecas en los establecimientos. Albergan no solo libros, sino que diversos materiales visuales, auditivos y audiovisuales, que están al servicio de la comunidad escolar para llevar adelante los objetivos planteados en el currículo nacional establecido por el Mineduc.

4 El Plan Anual Institucional es un instrumento de gestión y coordinación de un cronograma de acciones que la comunidad educativa realiza durante el año. El establecimiento cuenta con un calendario de efemérides a mencionar durante los actos semanales, que considera proyectos con actividades a realizar dentro del plan de formación ciudadana y el plan de artes. También se mencionan los proyectos interdisciplinarios, tales como el Mes del mar, Machaq mara, 18 de septiembre y Encuentro de dos mundos.

Diariamente, el o la docente a cargo motivaba el interés de los/as estudiantes y la participación espontánea respecto al contenido de la lectura. De igual forma, la biblioteca de aula⁵ puso el texto al alcance del curso. Esta actividad resultó atractiva e interesante para los/as estudiantes y les permitió conocer la cultura de los pueblos originarios del país.

Cada día se fue acrecentando el interés del curso, lo que dio inicio a la muestra del “Dado cuento gigante”. Entre todos se hizo la selección de las escenas que serían escritas y dibujadas en cinco de las caras del dado, reservando una para el nombre de la leyenda. El uso del diccionario también contribuyó en el aprendizaje, facilitando la comprensión del texto con el significado de palabras nuevas. El uso de las TIC a través del datashow y la proyección dramatizada de la leyenda despertó el gusto por las artes escénicas y fue una buena instancia para cultivar las habilidades artísticas de cada estudiante.

Finalizado el “Dado cuento”, los/as estudiantes se mostraban animados/as en la representación de la leyenda a través de la dramatización y el baile. Asimismo, conocieron y manipularon algunos instrumentos, utensilios y objetos de la comunidad mapuche, los cuales además pasaron a formar parte de la escenografía. Posteriormente, se iniciaron los ensayos, con participación de todo el curso de manera espontánea. Cada estudiante demostró seguridad, confianza en sí mismo, creatividad en la obra e independencia en sus actos.

La feria gastronómica planificada en paralelo entre las actividades del Plan Institucional, así como la puesta en escena de la leyenda con los trajes correspondientes, la escenografía y la música complementaron el aprendizaje de la cultura mapuche de manera vivencial. De esta forma, el aprendizaje se tornó significativo, integral y transversal, potenciado por las distintas asignaturas comprometidas y cohesionadas (Artes Visuales; Matemática; Lenguaje y Comunicación; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; y Educación Tecnológica) gracias a esta experiencia pedagógica.

El trabajo realizado para el equipo docente fue una experiencia novedosa y creativa. Fomentó la participación del grupo curso de una manera espontánea y lúdica, siempre manteniendo el foco en el aprendizaje significativo de los/as estudiantes y sus estilos de aprendizajes⁶ diversos dentro del aula.

5 La biblioteca de aula es un espacio constituido por libros o revistas apropiados para los/as alumnos/as, que promueve la formación del uso de los recursos y el gusto por la lectura.

6 Los estilos de aprendizajes en el aula hacen referencia al uso de métodos personales empleados por cada estudiante para enfrentar los nuevos conocimientos. Pueden observarse en ellos/as métodos visuales, auditivos o kinestésicos.

Planeta Papa: experiencia sobre identificaciones y diversidades

COLECTIVO CAPUT

Agrupación artística formada por los artistas visuales Loreto González Barra y Camilo Ortega Prieto. De carácter autónomo, intenta dar cuenta de las posibilidades simbólicas como una idea rupturista en un mundo racional, donde intentan crear lenguajes a través de diferentes modelos de organización e invenciones propias, sin necesidad de ocupar estrategias y fórmulas ligadas a la hegemonía, sino a través de la experimentación, la conversación y la acción. El colectivo desarrolla acciones formativas, públicas y críticas, vinculadas a proyectos de mediación cultural.

Planeta Papa se presenta como una mediación cultural del proyecto “Apthapi, encuentro de arte contemporáneo en la frontera Bolivia-Chile” desarrollado desde el taller “Minichangos” del programa Acciona del entonces Consejo Regional de la Cultura y las Artes, ambos llevados a cabo por integrantes del colectivo CAPUT.

“Apthapi” consistió en un encuentro de experiencias enfocadas en los alimentos y en las maneras de compartirlos, teniendo como contexto el histórico conflicto político y cultural entre Chile y Bolivia por cuestiones geosociales. Esta iniciativa permitió entablar lazos de contacto entre las partes, produciendo tensiones que llevarían a sostener diálogos constructivos y desarrollar el pensamiento crítico en relación con la situación de convivencia limítrofe entre ambas naciones. En este proceso, artístico y educativo, era fundamental cruzar y encarnar la vida de otro/as, para ampliar la posibilidad del encuentro en términos fronterizos.

En tanto, el taller “MiniChangos” consideraba un proceso de trabajo orientado hacia prácticas decolonizadoras relacionadas con la crisis de identidad diagnosticada en los/as estudiantes, problemática abordada a partir de los emblemas nacionales. En este contexto, los/as estudiantes debían graficar objetos y/o cosas con las cuales sentían gusto e identificación, más allá de que las asociasen a un elemento patrimonial. Fue entonces cuando un estudiante en particular elaboró un collage –en el que aparecía una figura de una papa con un anillo alrededor–, con el que intentaba representar un nuevo planeta que contenía diversas especies y más. A partir de lo anterior y de un análisis del contexto (diagnóstico), más los imaginarios posibles-imposibles en relación con la configuración de nuevos estandartes (bandera del Planeta Papa), es que el Colectivo CAPUT instaló esta nueva intervención, llamada Planeta Papa, la cual aborda el mismo discurso decolonialista con que se venían desarrollando los anteriores procesos.

Contexto

Planeta Papa contiene líneas de acción relacionadas con la cultura migrante en atención al contexto donde se ubica la Escuela Centenario, establecimiento donde se desarrolló este proyecto. Con un 45% de comunidad escolar migrante, la escuela se emplaza en un sector de la ciudad de Iquique, habitada históricamente por inmigrantes bolivianos, peruanos y chinos. Actualmente, a esta población se han sumado personas colombianas, ecuatorianas y paraguayas, creando así un gran espacio intercultural al interior de la escuela.

Desde luego, temáticas de racismo y discriminación fueron abordadas como punto de reflexión para pensar e inventar nuevos mundos, lo que nos permitiría habitar la realidad del lugar sin prejuicios, estereotipos y prácticas convencionales, y desde el respeto y el amor a la diversidad, de una manera creativa y simbólica.

En torno a este escenario de integración se trabajaron ejes relacionados con la interculturalidad, la libre expresión, la amistad, el compartir y la diversidad, bajo procedimientos vinculados al collage, *trash art*, arte povera y *apthapis*,¹ y se promovió el cultivo del pensamiento crítico ligado a la identidad y la identificación. Esta última la entendemos como un proceso individual y colectivo, pertinente a la experiencia de cada persona o grupo. Por el contrario, la identidad sostiene un símbolo nacional correspondiente a la hegemonía de un territorio, lo cual no necesariamente implica sentido de pertenencia individual, pero sí colectivo.

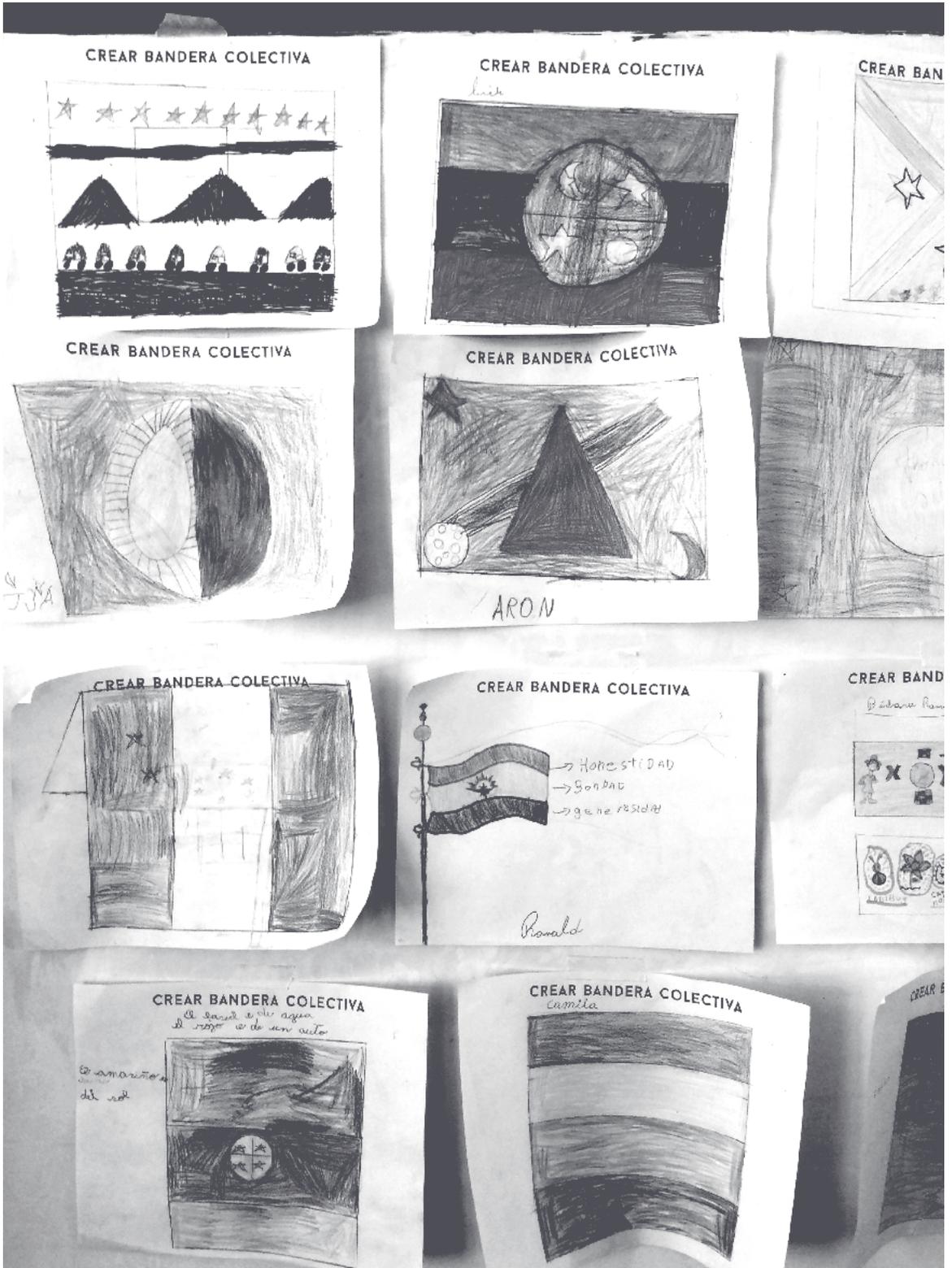
Objetivos

- Develar problemáticas al interior de la comunidad escolar.
- Crear dinámicas colectivas en pos de un objetivo en común que estableciera la diversidad como base de la sociedad.
- Romper con lo establecido acerca de la identidad.
- Redefenir los parámetros de frontera e integración.
- Reflexionar acerca de la importancia de los/as migrantes en la zona.
- Permitir la reflexión a través del juego y la conversación.
- Relacionar el tema con la experiencia de cada uno/a mediante la diversidad del lenguaje.
- Aplicar el reciclaje y el arte bruto como procesos de experimentación.

¹ *Trash art*: arte relacionado con estéticas desprolijas, sucias, como un intento de evadir los límites formales que imponen los procedimientos plásticos de la academia del arte al momento de generar experiencias creativas. *Arte povera*: movimiento artístico surgido en Italia durante la segunda mitad de la década de 1960. Fue llamado así debido a que se utilizan para su creación materiales de bajo costo, generalmente no industriales (plantas, sacos de lona, grasas, cuerdas, tierra, troncos). Estos materiales se valoran principalmente en sus cambios, ya que a medida que se van deteriorando, transforman la obra. *Apthapis*: en la cultura y lengua aymara, este concepto alude a la acción de compartir el alimento. Es decir, cada comunidad comparte lo mejor de su cosecha con otras comunidades.



Niños y niñas de la Escuela Centenario con una de las banderas elaboradas durante el taller.



Banderas creadas colaborativamente por los y las estudiantes.

Breve descripción de los procesos

En las conversaciones surgidas en el trabajo con los y las estudiantes, afloraron relatos de múltiples experiencias de cada uno/a respecto a sus lugares de origen. En este sentido, se les propuso, a modo de mapeo, que realizaran dibujos sobre sus comidas y lugares de origen. La gran mayoría, estudiantes migrantes sudamericanos, presentaba en sus obras productos similares en sus platos y banderas representativas de su país.

En un contexto intercultural era necesario replantear concepciones acerca de las fronteras, no solo en términos geopolíticos, sino también sociales, culturales e imaginarias. Por lo tanto, trabajamos la identificación y no la identidad (Rivera Cusicanqui, 2018).

Preliminarmente, el proceso contemplaba el concepto de diversidad en cuanto a teoría y práctica. Entonces, para romper esquemas, los y las estudiantes elaboraron distintas banderas por grupo, plasmando sus intereses y signos a través de recortes de papel y tela, dibujos, estampados, bordados, calados, pinturas, etc. Finalmente, los trabajos de cada grupo se sumaron para formar un gran collage de banderas representativas de la diversidad. Estas fueron unidas mediante costuras, formando en su estructura la figura de un referente en común de los/as participantes, el Minecraft.² Posteriormente, un estudiante reflexionó acerca de su bandera, explicando que era el símbolo de un planeta llamado “Papa”, debido a su gusto por la misma.

Para celebrar esta unión, se planteó la idea de elaborar un *apthapi*, acción que busca compartir el alimento. Con esta intención, se congregó a cada participante a comunicar la diversidad mediante una papa, como el brote particular de la región latinoamericana.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo se fundamentó en la creación artística colectiva. Bajo esta modalidad se elaboró una propuesta en común acerca de la producción, que buscó hacer responsable a los/as estudiantes de sus propias decisiones y acciones dentro de los procesos creativos.

² Este es un videojuego del tipo mundo abierto, creado en 2009, en el que la exploración y las construcciones son fundamentales. En Minecraft, cada jugador desarrolla su propio universo mediante la colocación y destrucción de bloques. El juego no tiene una misión concreta (salvo alguno de sus modos de juego) y se basa en la construcción libre mediante el uso de cubos con texturas tridimensionales. Los bloques representan distintos elementos de la naturaleza (tierra, piedras, minerales, troncos, entre otros) y el jugador puede desplazarse por su entorno y modificarlo mediante la creación, recolección y transporte de esos bloques. Nunca se generan dos mundos iguales, pues se crean mediante el uso de algoritmos. Destaca la estética del juego, que parece anticuada, pues todo aparece como pixelado.

Para lo anterior fue necesario enseñar y fomentar la creatividad desde distintos lenguajes experimentales que le proporcionasen al grupo ciertos conocimientos acerca de las artes visuales. Gracias a este enfoque se logró un trabajo participativo, que generó prácticas autónomas, transdisciplinarias y colaborativas entre los/as estudiantes.

Medios utilizados

Se emplearon distintos medios para alcanzar los objetivos planteados en este proyecto:

- Mapeos y exploraciones: se recurrió al dibujo para realizarlos, buscando con estos visualizar los intereses y propuestas en común que tenía el grupo.
- Gráfica, collage y pintura: para crear composiciones plásticas relacionadas con intereses personales, que luego fueron integradas dentro del colectivo de estudiantes.
- Costura: para enlazar y/o coser las partes dentro de un mismo soporte.
- Intervención en el espacio público: para ocupar de forma distinta los diversos espacios al interior del establecimiento.
- Instalación: para presentar el trabajo y los procesos a la comunidad.
- Conversatorios: para reflexionar sobre la temática y los contenidos, a partir de la experiencia de los/las estudiantes y también de las/os vecinas/os y apoderado/as.
- Medios audiovisuales: para visualizar/identificar referencias en torno al arte social y/o contemporáneo.

Logros

Planeta Papa relevó la práctica de los/as estudiantes, lo que permitió generar un mayor diálogo entre ellas/os con el profesorado, la dirección del establecimiento, así como también con los/as apoderados/as. Esto dio pie a que la comunidad educativa esbozara ciertos proyectos relacionados con la interculturalidad del barrio y su integración a las dinámicas educativas de la escuela, con vistas a lograr una mejor convivencia que les permitiese plantear y resolver conflictos al interior del recinto, ligados a temáticas discriminatorias y/o nacionalistas.³

Finalmente, este proyecto activó la creatividad de los/as estudiantes desde los lenguajes artísticos experimentales, fomentando el compañerismo y la amistad y exaltando la posibilidad de derribar fronteras y transformar la realidad mediante el juego, las ideas y la comida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.

³ A modo de ejemplo, en días en que la selección chilena de fútbol jugaba, la dirección del establecimiento solicitó a los/as estudiantes asistir a clases con la camiseta de la selección. Ante esta petición, algunos/as estudiantes se sintieron incómodos/as con este requerimiento y manifestaron su desacuerdo.

Pedagogía teatral, didáctica creativa para el aula

MARISOL SALGADO ROJAS

Actriz de la Escuela de Teatro Imagen, profesora de Lengua Castellana y Comunicación, licenciada en Educación y magistrando en Educación Superior de la Universidad Nacional Arturo Prat (UNAP), donde además es gestora cultural. Es directora de la compañía iquiqueña La Pacha Teatro, agrupación en la que participa hace más de diez años aportando a la creación y producción de obras teatrales con identidad local. Desde el año 2007 se dedica a la gestión y producción cultural, generando proyectos artísticos y seminarios de formación y capacitación, entre otros. Se dedica a la docencia y a la pedagogía teatral, desde donde desprende su otro oficio, el de narradora oral. Formó parte del equipo de Espacio Cultural Akana, donde gestionó actividades que vinculan las artes con la educación. Ha dirigido un Club de Lectura para adolescentes en Cecrea e impartido diversos talleres a profesores de la región.

Raíz me ha permitido mostrar mi trabajo como pedagoga teatral mediante un workshop, ofrecido desde mi ejercicio como integrante de Espacio Cultural Akana, y también mediante una charla pedagógica en la que expuse mi experiencia como formadora de futuros profesores de Lenguaje y Comunicación. Durante los últimos diez años he estado utilizando las herramientas del teatro para el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de establecimientos escolares, en formato extraacadémicos y/o actividades complementarias curriculares, que algunos colegios han implementado para integrar las artes en la educación. Además, desde hace tres años dicto el ramo de Pedagogía Teatral en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Arturo Prat de Iquique —ramo que antes era simplemente de Teatro—, donde estamos formando a docentes con didácticas innovadoras.¹

Luego de años desarrollándome en esta área, muy típica de quienes ejercemos la actividad teatral, descubrí que como actividad complementaria no era suficiente. Quienes dictamos un taller de artes en la educación sabemos que es un acto “quijotesco” el intentar valorar y dar la importancia merecida a esta labor, sobre todo si se tiene en cuenta que la academia centra su atención en el “juego” en desmedro del tipo de aprendizaje que se ofrece en estos talleres. Entonces, decidí estudiar por otros cinco años una carrera que me permitiese integrarme al sistema educativo. Me formé como pedagoga en Lengua Castellana y Comunicación y licenciada en Educación, lo que me permitió darle valor al desarrollo del lenguaje y la comunicación a través de esta disciplina. Solo así podría llevar mi trabajo pedagógico del juego al aula y dentro de un ramo de tanta importancia académica. Fue así como me formé como pedagoga teatral, uniendo mis dos profesiones.

¹ Como contexto, debo recordar que en la década de 1990, la actriz y directora teatral Verónica García-Huidobro Valdés creó en Chile la metodología de la pedagogía teatral. Ella fue autora de un cuadernillo pedagógico con 32 sesiones teatrales, diseñadas para ser utilizadas según las dimensiones que ella presenta y sistematiza, considerando las herramientas del teatro como un bien de necesidad educativa. El cuadernillo contiene juegos y estrategias de expresión teatral, y su metodología se ha consolidado en diplomados y maestrías en esta disciplina, ofrecidas por algunas universidades de la capital. Para más información, consultar www.verogh.com

Lo expuesto en este primer Congreso de Educación Artística ha sido la sistematización de mis años de experiencia, en los que he logrado planificar las unidades y contenidos enunciados en los planes y programas de educación, integrando la didáctica del juego teatral en las horas pedagógicas en que debemos desarrollar nuestro trabajo en el aula. El fin de esta didáctica nada tiene que ver con una obra de teatro como resultado, sino más bien apunta a valorar la dimensión procesual del aprendizaje al incluir las herramientas de la actuación y la expresión corporal, vocal, creativa; considerando el aprendizaje y la evaluación de los valores asociados a esta disciplina. Con esto me refiero al desarrollo del trabajo en equipo, la escucha atenta, el respeto de roles, la actitud y disposición al juego, la autodisciplina, la coevaluación, la autoevaluación, entre otros valores, sin olvidar la integración del contenido y el objetivo de la clase. Esta experiencia fue probada –con sus respectivas evidencias– en el programa de pedagogía teatral que el Colegio San Benito de Vitacura imparte a sus estudiantes desde el nivel preescolar hasta 8° básico, programa que coordiné durante dos años.

En el proceso de integrar esta metodología como didáctica creativa en el aula, tuve que demostrar que podíamos evaluar los aprendizajes antes enunciados, para que así esta metodología fuera considerada por el mundo académico del sistema educativo. Este juego cuenta con normas, estructura, rutinas, disciplina y desarrolla habilidades en niños, niñas y jóvenes, ya que forma parte de una clase más de Lenguaje y Comunicación o de Historia y Geografía, o de ciencias o idiomas, y, como explica García-Huidobro (1996), se recomienda para todas las etapas del desarrollo del ser humano.

Integrar las artes en la educación incluye el gran desafío de demostrar al sistema que sí es posible. El juego pedagógico enseña, desarrolla habilidades y se puede evaluar tanto cuantitativa como cualitativamente. Los artistas deben capacitarse en temas educativos y los docentes deben aprender e incluir en sus vidas alguna expresión artística. Solo así podremos trabajar las artes en la educación de manera tal que sean consideradas como un ramo más dentro de la malla curricular de un nivel, y tal como ocurre hoy, que exista como ramo dentro del currículo en la formación docente para luego, además, trabajarlo con un equipo multidisciplinario, que elabore procesos que incluyan un trabajo colaborativo entre pares.

Lograr integrar el juego teatral, la didáctica creativa y el juego en el aula de manera metódica e integrando otras disciplinas es posible. Para ello se debe considerar la conducta esperada, debe ser evaluada, así como también es necesario considerar a otros colegas, mostrar avances, logros y metas. Así lo hemos logrado evidenciar en dos espacios de la región.

Por un lado, los estudiantes de cuarto año de pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Arturo Prat han llevado esta estrategia a sus prácticas pedagógicas en su cuarto año de formación. En este proceso, además de aplicar la estrategia, se involucran más agentes escolares. Uno de ellos es el o la docente guía, quien acepta que el estudiante en práctica realice una sesión de

juego pedagógico, cuya evaluación al final del proceso puede ser calificada, por su profesor guía, como “práctica innovadora”, si considera que su didáctica es expresiva y creativa y que no es frecuente en el ejercicio común de la docencia. Por otro lado, los/as alumnos/as de este estudiante en práctica siempre aceptan estas nuevas estrategias con actitud positiva y dispuesta, porque es una metodología activa en el aula.

El otro espacio donde hemos aplicado estas estrategias ha sido desde la plataforma que entrega Espacio Cultural Akana, cuyo valor pedagógico se ha evidenciado en la creación de “Fichas pedagógicas”, instrumento teórico que acompaña las obras teatrales a las que asisten los establecimientos escolares de la región. Es decir, desde la obra presenciada, se extrae un material pedagógico significativo para que el o la docente evalúe en el aula.

Una sesión de pedagogía teatral dura dos horas pedagógicas e incluye las etapas clásicas de una clase. Se cierra ahí, no existe la posibilidad de continuar en una próxima clase. La idea central es cerrar el aprendizaje o meta de la sesión con esta didáctica, tal como se planificó. El rol del docente es ser un guía que ordena el juego, estructura el “desorden”, despierta el cuerpo, lo mueve, crea e imagina, mientras evaluamos lo que el colegio pide evaluar. Al respecto, es importante destacar los instrumentos de evaluación que se utilizan en la sesión según lo planificado. No solo podremos evaluar el contenido según el objetivo de la clase, sino que además podremos evaluar actitudes y valores por medio de la disposición para el trabajo en equipo, capacidad creativa, respeto de roles, turnos de habla y por supuesto manejo de contenido. Esta evaluación valórica y procesual es tan relevante en el desarrollo del niño y niña como la calificación obtenida por la prueba escrita, aunque podemos también utilizar esta estrategia y evaluarla con una calificación más. Sobre todo, esta herramienta ha puesto en valor un aprendizaje significativo para el o la estudiante, quien disfruta aprendiendo. Hemos advertido en clases que no importa el nivel escolar en el que se encuentre este, siempre es posible disfrutar de una clase entretenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » García Huidobro, V. (1996). *Manual de pedagogía teatral*. Santiago: Editorial Los Andes. Disponible en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-84886.html>

El arte de la capoeira: su importancia artística, social y educativa en la región

JULIÁN GARCÍA SANTANDER

Licenciado en Educación por la Universidad Arturo Prat de Iquique (UNAP). Se formó como profesor de capoeira en distintas escuelas de Brasil. Es cofundador y actual presidente de la Agrupación Cultural y Deportiva de Capoeira Na Beira Do Mar, en la ciudad de Iquique, institución de la cual es educador y formador de las categorías infantil y juvenil. Fue director por dos temporadas y actual secretario del Club Academia de Educación Física, donde es uno de los encargados de la rama de capoeira del club. Ha realizado clases y talleres en establecimientos educacionales municipales, rurales y establecimientos educacionales integrales en Iquique y Alto Hospicio, a través de Programas como Escuelas Deportivas Integrales (EDI) y Crecer en Movimiento (CEM) del Instituto Nacional de Deportes (IND-MINDEP).

Transmitir el arte de la capoeira, sus valores e importancia a la sociedad ha sido un ejemplo de resistencia sociocultural desde las primeras manifestaciones públicas de esta en tiempos de monarquía y posterior a la fundación de la República Federal del Brasil. Esta resistencia viene siendo una de las características principales de esta manifestación artística integral y multicultural.

Una de las maneras de lograr su trasmisión ha sido, principalmente en Brasil, mediante el currículo escolar. Aquí en Chile y en la región se ha llevado a cabo dentro de las universidades y escuelas, de manera intra y extraescolar, entendiendo como intra dentro de las jornadas educativas, y extra, fuera de ellas, pero dentro del establecimiento.

Hoy en día surge constantemente la necesidad de innovar en la educación artística, ya sea en los niveles de básica, media y superior. En nuestra sociedad nacen cada cierto tiempo doctrinas o disciplinas que buscan aunar los conceptos de cuerpo (movimiento), espíritu (psiquis) y alma (voluntad social) de manera transversal. Los seres humanos fuimos creados para estar siempre en busca del conocimiento y la comunicación. El ser humano por naturaleza utiliza el cuerpo como medio comunicativo a través de gestos (expresión corporal) y sonidos (lenguas). Por ejemplo, desde nuestro nacimiento creamos diálogos gestuales y nos expresamos a través de sonidos.

El cuerpo es un legado, una creación material, un recipiente que alberga los sentidos y la sabiduría como creación del espíritu. No hay sabiduría sin una presencia del espíritu. La sabiduría conoce el sentido de la vida, y para este trabajo es muy importante incorporar el concepto de “sentido” de manera transversal. El sentido se materializa a través del cuerpo, el cuerpo guarda nuestro espíritu y con ello nos enseña hacia dónde va el mundo y, más importante aún, hacia dónde vamos nosotros en él o cuál es nuestra misión en él.

El arte de la capoeira se debe incorporar en las escuelas, comunidades sociales y culturales, y universidades de la región, por sus contenidos valóricos transversales y sus principios fundamentales civilizatorios. Incorporarlos en la educación artística y física, la sociología y la psicología puede aportar diversos beneficios biopsicosociales.

Para ilustrar la importancia de este arte, cabe destacar su autenticidad como práctica cultural. Su expresión única como ritual de “roda de Capoeira”, la lleva a ser hoy en día reconocida en el mundo como patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, título otorgado por la Unesco en 2014 a Brasil.

La importancia artística, social y educativa de la capoeira, tanto para un niño, niña, adolescente o adulto es fundamental, puesto que cumple un rol transformador biopsicosocial; entendiendo por bio el movimiento (la expresión corporal) y psico, el pensamiento (emociones) y lo social (el entorno relacional contextual). Es decir que la capoeira considera el desarrollo integral de quienes la aprenden y practican, integrando aspectos artísticos, físicos, culturales, psicológicos y sociales.

La difusión de la capoeira no necesariamente debe provenir del mundo académico tradicional, sino que también puede ser mediante centros y/o agrupaciones culturales, academias de artes, escuelas artísticas, actividades internacionales del folklore regional, entre otras, pues la capoeira tiene un relevante valor socioeducativo que la convierte en un potente dispositivo facilitador del cambio y/o la transformación biopsicosocial.

El Taller de capoeira como dispositivo facilitador del cambio de comportamiento integral, o la capoeira misma como instrumento transformador biopsicosocial, dos caras de la misma moneda, sugieren una puesta en escena natural, debidamente planificada y orientada según el tipo de público al cual va dirigida. Su uso como práctica artística, social y educativa en las últimas décadas viene siendo un recurso de gran valía que ofrece conocimientos para volver a reeducar transversalmente la musicalidad (instrumentos musicales, canto), la corporalidad (expresión y movimiento del cuerpo, danza), y para cultivar la alegría, fomentar el juego y las ventajas de lo lúdico en la enseñanza, reforzar la oralidad (transmisión verbal del conocimiento a otra persona) y contribuir a la memoria (rescate de la historia de la capoeira y su contexto de liberación de la esclavitud junto con los elementos propios de la cultura afrobrasileña). De ahí el valor de este baile y su cultura, y su fuerte enraizamiento en Brasil y su difusión e incidencia en Chile, todas razones que refrendan su estatus de patrimonio cultural para la humanidad.

En Chile, la capoeira ha ido ganando notoriedad de la misma manera que en Brasil. Primero, como herramienta de rescate social, llegando a espacios socialmente vulnerables, para luego ir abarcando escuelas y universidades. Hoy en día existen más de setenta agrupaciones y más de tres mil practicantes a nivel nacional.

Al ser una manifestación de movimiento corporal culturalmente rica, prepara para enfrentar la vida y esencialmente en la manera de sentir, ser y hacer o enfrentar los nuevos desafíos.

Actualmente los alumnos y alumnas que se presentaron en la cuarta versión de la Revista de Danza Infantil, lograron una motivación adicional y continúan el camino de la capoeira en la Agrupación Cultural y Deportiva de Capoeira Na Beira Do Mar. Han ido evolucionando conforme a su propio crecimiento individual, y la capoeira actúa como agente mediador y facilitador en la formación integral de quienes la aprenden y practican.

Taller audiovisual

YURIÉ ÁLVAREZ BARCO

Fotógrafa y comunicadora audiovisual, nacida en Eskiltuna, Suecia, de padres chilenos exiliados. Dentro de su obra audiovisual destacan “Paihuén” (2013), un cortometraje documental biográfico en el que intenta verse reflejada en una mujer que se dedica a la venta de cachureos en la ciudad de Valparaíso. En 2015 emigra a Iquique, lugar donde crea los cortos documentales “En busca de Michimalonco” (2016) y más tarde “Bajada” (2018), un autorretrato documental realizado con fotografías, recuerdos y relatos que reflexionan sobre su identidad en el territorio tarapaqueño. El registro de viajes, el retrato del lugar habitado, los momentos o eventos políticos-sociales son la pauta para sus creaciones. Un ejemplo de esto es “Caminata del silencio” (2019), un registro audiovisual realizado en conmemoración del día internacional contra la violencia hacia las mujeres y las disidencias.

El Taller audiovisual fue un espacio creativo que propendió y propició que los/as estudiantes pudieran acercarse al lenguaje cinematográfico, incentivándoles a desarrollar contenidos audiovisuales, trabajar en equipo y expresar sus ideas en completa libertad.

Su objetivo apuntó a generar un lenguaje audiovisual sencillo y concreto que permitiera a los/as participantes establecer diálogos abiertos y diversos en el ámbito de la cinematografía nacional. Para esto, se les introdujo en la terminología básica del lenguaje audiovisual y en el análisis de obras cinematográficas nacionales. Además, en el taller se buscó coproducir cortos audiovisuales que dieran cuenta de la reflexión en equipo, el análisis efectivo y la sinergia colectiva, sobre la base de las películas propuestas.

Esta actividad se realizó entre abril y junio de 2018, dentro del marco del programa Talleres Artísticos del Mineduc. Contó con la participación de estudiantes de 2° medio del Liceo Bicentenario Minero Técnico Profesional Juan Pablo II, de la comuna de Alto Hospicio.

Respecto de los contenidos tratados, estos fueron: realización audiovisual, apreciación del lenguaje cinematográfico (planos, ángulos, movimientos de cámara, géneros cinematográficos, estilos, tonos, etc.); interés por el cine nacional (se buscó fomentar la motivación y el interés por visionar películas chilenas); desarrollo crítico y analítico de una obra cinematográfica (ya no solo desde sus gustos personales, sino desde la técnica del lenguaje); fortalecimiento para trabajar colaborativamente (hincapié en el trabajo en grupo, comprendiendo las responsabilidades individuales y colectivas de cada uno en su rol); potenciar el proceso creativo (cuando pudieron visibilizar la etapa creativa e imaginativa en el viaje de aprender, alimentaron y valoraron sus creaciones, sintiéndose seguros e independientes y que podían ser artistas).

La segunda etapa del taller consistió en pasar al plan de ejecución, que comprendía la realización y el rodaje de lo que prepararon en su primera etapa los/as estudiantes. Para ello trabajaron en grupos de aproximadamente cuatro personas: director/a, camarógrafo/a, sonidista y editor/a (roles mínimos para trabajar en una producción audiovisual de equipo reducido). Ya teniendo estos cargos designados, comenzaron sus rodajes; es decir, pusieron en práctica lo aprendido en la primera etapa del taller.

La experiencia de los/as alumnos/as en rodaje fue rápida, ya que el proceso más largo fue el de la etapa anterior. Sin duda esta segunda etapa es la que más disfrutaron, porque estaban conscientes de lo aprendido y lo pasaron bien dirigiendo lo que habían creado y lo que les interesó plantear como tema. La organización grupal al principio tomó un poco más de tiempo, pero el hecho de conversar con sus compañeros/as de los otros grupos produjo un efecto espejo, ya que pudieron apreciar los errores de los otros en ellos mismos. Eso significó una gran ayuda en su aprendizaje.

En lo personal, la experiencia como tallerista fue muy enriquecedora, ya que pude comprender empíricamente lo que es la mediación. Como profesional inserta en los programas del Mineduc, una debe trabajar bajo ciertas estructuras o programas. Entonces, es aquí donde la mediación artística juega un rol fundamental en el proceso, ya que la creación en equipo requiere tiempo, está sometida a cambios, reflexión y análisis respecto de la forma y el tono de lo que se está desarrollando. Por consiguiente, mi manera de orientar el trabajo tuvo que adaptarse, desechando la mirada como directora del proceso, para dar paso a las decisiones de los/as estudiantes como creadores/as. Es así como comprendí lo que era ser una mediadora en todo este proceso.

Como reflexión final puedo compartir que esta experiencia movilizó el aprendizaje y disfrute por la cinematografía. Los/as estudiantes ampliaron su mirada y bagaje audiovisual, y con este respaldo pudieron crear y disfrutar de nuevas experiencias, propias y/o colectivas. El trabajar en equipo propició interrelacionarse, descubrir, redescubrir, fortalecer capacidades y promover oportunidades de aprendizaje y de creación audiovisual.

En lo que respecta a mi experiencia profesional, he adquirido herramientas y capacidades para abordar análisis, reflexiones, talleres y praxis con los jóvenes sobre la base de conocimientos sobre la creación y el quehacer audiovisual.

Las posibilidades aprendidas dentro del marco de la educación formal y la educación no formal, sin duda aportan a ampliar mi bagaje profesional y potencian mi manera de ejecutar un taller audiovisual. Ahora comprendo que, finalmente, la carrera que uno elige es solo un camino para desarrollarse como profesional. Mi experiencia como audiovisualista me ha llevado a descubrir nuevas habilidades que benefician mis talleres o la manera de ver el mundo audiovisual.

Como artista educadora rescato de mi experiencia en la educación formal y no formal la experimentación que puede ponerse en juego en los talleres. Esto brinda una libertad creativa única a las personas que toman estos talleres, sean estos niños/as, adolescentes o adultos. El fin siempre, o generalmente, es el mismo: experimentar a través del cine, a través de las emociones tanto como espectadores o realizadores; aprender a partir de la experimentación con el lenguaje audiovisual, junto con reconocer que este está en todo lo que se consume a diario. Lo valioso es el ejercicio de crear a través del arte mediante el quehacer audiovisual.

Taller de ilustración y cómic

GERARDO SEGOVIA ROJAS

Diseñador gráfico de la Universidad de Chile, sede Antofagasta, donde toma contacto con maestros como Silva Castellón, Pedro León, Carlos Wormald, entre otros. Fue director de Arte de la revista *Estadio*. Trabajó en Canal 13, donde aprendió técnicas de animación, pasando del dibujo analógico a la imagen digital. Ha incursionado en la técnica del grabado y participado en varias muestras colectivas regionales de grabados e ilustraciones. Actualmente alterna la realización del dibujo clásico con la técnica digital. Su temática abarca desde el rescate patrimonial histórico hasta la representación identitaria de tradiciones y aspectos culturales, recreando la historia a través del cómic y creando visualmente una posible mitología de mundos previos a los asentamientos humanos de la costa norte de Chile.

La charla realizada en Raíz: Congreso de Educación Artística de Tarapacá se basó en dos experiencias de educación no formal a niñas y niños, cuyas edades fluctuaron entre 8 y 13 años. La primera que relataré, consiste en lo que fue la realización de cuatro sesiones de dibujo clásico dirigidas a estudiantes de enseñanza básica provenientes de diferentes colegios de la ciudad.¹ La actividad apuntó a que a través de diversos ejercicios, los y las estudiantes desarrollaran el sentido de observación y lograran comprender qué es dibujar, para que con esos fundamentos pudieran representar un objeto o ideas. Además, en el transcurso del taller pudieron practicar y conocer algunos de los materiales que se usan para dibujar: grafito, carboncillo y pastel.² Por último, se generó una introducción al dibujo digital a manera de estímulo y proyección, en atención al interés por el uso de estas tecnologías por parte de los participantes.

La metodología de trabajo se articuló en cuatro fases: problema, recopilación de información, desarrollo y solución, y análisis. Como primer paso, se planteó el problema: realizar un dibujo lineal, el que fue ejecutado en dos ejercicios. El primero fue dibujar un objeto en un tiempo breve y en un tiempo relajado, ambos cronometrados: dos minutos de realización para uno y 20 minutos para el otro (en este lapso se probaron varios dibujos con diferentes objetos).

¹ Esta experiencia fue realizada en un taller independiente, donde se han desarrollado proyectos de ilustración editorial y clases a niños, niñas, jóvenes y adultos. Respecto a las clases, este taller funciona desde el año 2016. Se ha impartido charlas sobre ilustración, realizadas en la Casa de la Cultura, con aproximadamente 45 alumnos. El taller ha cobijado otros proyectos editoriales para diferentes autores, entre los que destacan *La historia ilustrada de Iquique*, *Anecdotario ilustrado de Iquique*, *Todo sobre Iquique*, *Ecocuentos de Tarapacá*, *Ojos de mar*, etc.

² El lápiz de grafito es el instrumento básico más fácil de conseguir y usar. Dependiendo de su densidad, se le puede extraer líneas valorizadas y graduar tonos según presión. Se constató que los/as estudiantes ejercen una presión pareja del lápiz sobre el papel, perdiendo la posibilidad de lograr diferentes gamas de grises. El lápiz permite crear texturas finas. El carboncillo amplía la posibilidad de texturas gruesas y líneas más anchas e intensas (el grafito logra un negro al 70 %, mientras que el carboncillo se acerca al 95 %). El pastel (especie de tiza comprimida) les permitió incorporar el color a los dibujos y aumentar la expresividad de los objetos.

Lo siguiente fue la recopilación de información. Para enfrentar este desafío se les comentó a los/as estudiantes que dibujar es primero que nada comprender lo que se está haciendo. En ese sentido, debían intentar emprender una observación del objeto y reunir la información necesaria de los objetos que tenían ante sus ojos. Para potenciar el sentido “de comprender” en el dibujo, se solicitó a los/as participantes que miraran una taza desde diferentes ángulos, la tocaran para reconocer su textura, temperatura e incluso la olieran para que con esto constataran su existencia plena y a la vez visualizaran todas las posibles funciones del objeto. Esta es una información básica que se complementa con la información que le interesa al ilustrador; el estudio de la forma, es decir, cómo se podría construir, con qué elemento geométrico ellos/as se podrían ayudar para dibujarlo. Con estas actividades, el objeto a representar adquiere un significado más pleno y se establece una relación muy cercana a este. Les comenté en su momento que la taza es una idea-palabra y representa para el dibujante un objeto-ilustración³ exclusivo de esa clase.

En la etapa siguiente, desarrollo y solución, los/as estudiantes procedieron a ilustrar mediante una serie de ejercicios, también con la misma modalidad de tiempos: breve (dos minutos) y otro de mayor extensión (20 minutos). En el primer caso, como manera de practicar la atención y la percepción rápida, mientras que en el segundo ejercicio, como modo de relajar la presión del tiempo y facilitar la observación más detenidamente para lograr un mejor acabado de la ilustración.

La segunda intención del ejercicio se enfocaba en ejercitar una síntesis de dibujo, graduando los tiempos involucrados en la construcción y realización de la ilustración. Como consecuencia de esto, se fue evidenciando que en los ejercicios de dos minutos los/as estudiantes se saltaban la realización de las bases geométricas para dibujar varias frutas, quedando obviamente distorsionadas. En los ejercicios de 20 minutos, gozaban de más posibilidades de ejercitar las figuras geométricas de base para realizar las frutas, logrando muy buenos resultados. Se les explicó que la construcción de un objeto es importante para el resultado final de la ilustración.

En función de esto, se les solicitó a los/as participantes que fuesen identificando y relacionando las figuras geométricas que pudieran existir en los objetos de la naturaleza a dibujar. De esta manera se les haría fácil construir y representar en el papel. Por ejemplo, se hace más plausible y fácil dibujar una manzana comenzando por un círculo. Paralelamente, se les introdujo en la forma de texturizar con lápiz grafito, pastel y carboncillo en diferentes superficies. Por ejemplo, demostrándoles que el grafito tiene diferentes durezas y su impresión en el papel depende de la presión ejercida y que también está en relación con la porosidad del papel.

³ La idea de la palabra taza tiene un significado (un recipiente manuable, funcional, que puede contener líquidos) y un significante (las letras que componen la palabra taza, que uno/a pronuncia produciendo un sonido que es audible para otra persona). La idea de taza tiene tantas y diferentes percepciones como personas existen. Por lo tanto buscar acercarse lo más posible a representar esa taza, no la taza que cada uno/a tiene en casa o en mente, aproximarse al objeto en cuestión, debía ser la ilustración.

Todos estos ejercicios fueron revelando que los objetos estaban vinculados estrechamente con el sentido de luz y sombra, es decir, que bajo las condiciones de luz es cuando se configura la forma del objeto, se visualiza la intensidad de los colores, su contorno y su relación con el fondo.

En la etapa final de análisis, se conversó al término de cada sesión las dificultades en sus trabajos realizados. Por ejemplo, señalaron: “El tiempo es muy corto para dibujar, quisiera tener más tiempo”. Se les explicó que los dibujos rápidos eran para ejercitar la percepción. En los ejercicios de tiempo breve tenían dificultades para construir rápidamente los círculos u óvalos. Se les explicó que soltar la mano es un movimiento necesario por la tendencia a apretar que impide la línea fresca y limpia.

En los dibujos de más tiempo, construyeron figuras geométricas para sobre esas líneas realizar el dibujo real. Señalaron que les costaba prescindir de la goma. Se les explicó que los dibujos de tiempo corto correspondían a ejercicios de expresión más rápida y que el resultado no tenía importancia. Ellos, aun sabiendo que eran varias líneas repasadas que van conformando la figura, tenían la costumbre de borrar las líneas que creían sobrantes.

La segunda experiencia que expuse fue desarrollada en el Centro Social y Cultural Estación Iquique.⁴ A través de cuatro sesiones de trabajo realizadas durante enero de 2018, niñas y niños de entre 7 y 13 años provenientes del sector aledaño a este centro cultural, aprendieron a cómo contar historias por medio del cómic.

El objetivo general del taller fue incentivar a los/as estudiantes a expresarse a través de un lenguaje artístico, en este caso la narrativa ilustrada: el cómic. Para esto, se les invitó a expresar sus vivencias e ideas propias a través del relato ilustrado. A modo de inicio, a través de conversaciones espontáneas, se les hizo ver la necesidad de identificar la estructura básica de la narrativa (inicio-desarrollo-final). Como método de trabajo y para reforzar el interés de los/as asistentes, durante todas las sesiones se insistió en lo positivo que podía ser expresar sus propias historias. Ampliando este aspecto, se les consultó por qué venían al curso de cómic. Algunas de las respuestas fueron: “Porque quería aprender a mostrarles a mis hermanos y papás lo divertido de mis historias”; “Me gusta contar con dibujos”; “Quería copiar o dibujar mis personajes de la televisión (manga japonesa)”. Con cierto énfasis, se les recomendó expresar o contar sus propias historias, y que existen cientos de ideas de posibles cómics con personajes inventados inspirados en la casa, en el vecindario, en el colegio y en los diferentes lugares de Iquique.

Las clases fueron divididas en dos partes. En esta primera parte era necesario que entendieran la estructura básica (y clásica) de contar historias. Para ello, se les pidió inventar un cuento, en el que debían identificar el inicio (planteo de

⁴ Desde 2007 a la fecha, se han desarrollado en este centro numerosas actividades artísticas de formación, tales como talleres de pintura, artesanía, literatura, caligrafía china, grabados, batic y shibori.

alguna idea que representara lo central del relato), el desarrollo (la realización del argumento a través de los dibujos según la historia lo demanda) y el final o desenlace (clímax o punto alto del cuento que remata y finaliza la narración ilustrada).

Luego se pasó a los elementos del relato. En este punto se les explicó cuáles eran los elementos participantes que debían tener sus historias: los protagonistas (los personajes dibujados que intervienen y desarrollan su actuación en función de la idea a expresar), el contexto, entorno o ubicación en el espacio (en qué lugar se desarrolla el relato), la acción (movimientos y/o actividades que realizan los personajes en función de expresar los mensajes de la historia), los tiempos (cada tiempo ambiental de cuándo se desarrolla la acción) y los mensajes (los diálogos e ideas a expresar en intenciones o palabras).

Por último, se abordaron los elementos visuales del lenguaje del cómic. Estos corresponden a las secuencias en cuadros a dibujar, los globos de diálogos, los ritmos o manejo visual de las acciones, las onomatopeyas o sonidos visuales, la puesta en escena o perspectiva, los planos de enfoque y la metáfora.

En el desarrollo práctico del taller, se solicitó a los/as participantes presentar una idea, una anécdota o chiste, extraída de la realidad y que les hubiera sucedido en el contexto familiar o vecinal para que sirviera como motivo para su cómic. Además, se les pidió lo contrario: que imaginaran algo ficticio para, finalmente, de ambas ideas (o varias) escogieran una para ser resuelta gráficamente. Así fue que los/as participantes del taller realizaban sus ejercicios siguiendo las orientaciones, graficando sus ideas, resolviendo ágilmente las secuencias y onomatopeyas, como también básica e intuitivamente el ritmo y puesta en escena de sus ilustraciones.

II VERSIÓN

La segunda versión de Raíz se desarrolló entre el 25 y 27 de septiembre de 2019 en Iquique. Ese año, el Congreso trabajó bajo la premisa “las artes como ejercicio de inclusión”, de ahí su nombre. Fue así que se buscó identificar prácticas relevantes en torno al tema de la inclusión en la región y conocer experiencias que pudieran fomentar un trabajo futuro en pos de adquirir nuevas formas de gestionar actividades mediante las cuales las artes fuesen un centro de acción y un aporte a estudiantes, docentes, artistas, encargados/as de espacios culturales, gestores/as o cultores/as de la Región de Tarapacá.

Acerca de los ajustes que se hicieron respecto de la primera versión de Raíz, se decidió redirigir el Congreso y determinar como público objetivo principal a docentes y futuros docentes, en razón de ser estas personas las que mayormente concurren a la primera edición. Esto no excluyó la convocatoria a artistas, gestores/as, cultores/as, estudiantes y otros agentes partícipes de la educación artística en la región, ya que sin duda forman parte del círculo virtuoso para impulsar el área y sensibilizar a la academia en cuanto a generar programas de formación especializada de educación artística en la región.

Otro aspecto fue ajustar el horario de las actividades a las tardes, manteniendo el formato del programa de la primera versión, es decir, *workshops*, charlas de experiencias pedagógicas, conferencias magistrales, mesas de trabajo y una salida pedagógica, cambio que permitió lograr una mayor asistencia.

Por último y como aporte central de la versión de Raíz 2019, desde los intereses detectados en las mesas se decidió el énfasis de este nuevo encuentro: la inclusión. Pero, ¿qué entendemos por inclusión en educación? La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) define en su sitio web inclusión como

un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los estudiantes en igualdad de condiciones, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados. El desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación, y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje, es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas.¹

Según lo que expone este organismo internacional, podemos deducir que si convivimos en una diversidad y la aceptamos como base para establecer procesos educativos, podríamos avanzar hacia la construcción de una sociedad consciente de todas las personas que la componen, dejando tal vez en el olvido la “exclusión”. Pero, ¿será esto una utopía?

La segunda versión de Raíz tuvo por objetivo mostrar las distintas prácticas pedagógicas en torno a las artes que tuvieran como eje central la inclusión. Si bien no

¹ Para mayor información, visite <http://www.oei.es>

se utilizaron explícitamente las teorizaciones de Silvia Walby sobre desigualdad, es posible deducir que la Mesa Regional de Educación Artística (MREA) conceptualizó la inclusión desde la perspectiva de la diferencia. Su objetivo, entonces, fue visibilizar el quehacer de los y las docentes en torno a la inclusión a través de la educación artística, tratando de abarcar el trabajo con distintos grupos de personas históricamente vulnerables. Entre estos grupos se priorizó a las mujeres, los migrantes o personas provenientes de minorías étnicas, las personas con discapacidades y las poblaciones vulnerables (este concepto se utilizó para incluir a otros grupos no mencionados y dejar así abierta la elección de la programación). De esta manera, el Congreso consideró cuatro líneas temáticas para abordar la inclusión: género, situación de discapacidad, poblaciones vulnerables y migración.

En esta ocasión, a diferencia del primer Congreso, en el que se hizo una convocatoria abierta, los/as exponentes fueron sugeridos por integrantes de la Mesa Regional y luego seleccionados en votación general. El programa, finalmente quedó conformado por cuatro charlas: dos correspondientes a música, una a artes visuales y otra relacionada con pueblos originarios. Los *workshops* fueron: “Herramientas para la gestión de proyectos inclusivos de teatro aplicado en educación”, desarrollado en el Espacio Cultural Akana, que fue partícipe de la Mesa y colaborador de esta versión del congreso; “El canto y la música como metodología pedagógica efectiva para niños, niñas y jóvenes”, realizado en el salón Collahuasi. Los otros dos restantes fueron ejecutados en el Palacio Astorca de la Universidad Arturo Prat (UNAP): “El telar como herramienta artística de inclusión social y cultural” y “Metodologías artísticas participativas para la inclusión en el aula”. En cuanto a las dos Mesas de Trabajo que se realizaron en el Congreso, estas respondieron a dos inquietudes que surgieron por parte de los integrantes de la Mesa Regional. La primera, “Lenguaje inclusivo en discapacidad”, abordó la forma correcta actual para nombrar los diversos tipos de discapacidad. La segunda mesa, “Las implicancias del decreto 67 en la educación artística, trató, a grandes rasgos, estrategias metodológicas para acompañar a estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad académica, socioemocional y/o económica².

La salida pedagógica fue planificada para la escuela en Caleta Chanavayita, donde docentes y estudiantes del Iquique urbano generaron un encuentro con sus pares de escuelas del Iquique costero. Se efectuaron actividades relacionadas con las artes visuales, que incluyó un acto musical por parte de los y las estudiantes de Chanavayita, para finalizar con un espacio recreativo para compartir.

Las conferencias magistrales de Raíz II estuvieron a cargo de tres invitados: una internacional (la brasilera Gabriela Aidar) y dos nacionales (Alejandro Caro y Alfonso Arenas).

² Respectivamente, las mesas fueron moderadas por Christian Cortés, representante del Senadis, y Luis Molina, representante del Departamento Provincial de Educación (DEPROV).

Gabriela Aidar, historiadora y museóloga especialista en museos de arte, coordinadora de programas educativos de la Pinacoteca de São Paulo, Brasil, realizó, además de la conferencia inaugural, un *workshop* durante tres días en el Museo Regional de Iquique. La actividad trató sobre la importancia de generar programas de educación al interior de las instituciones culturales, en especial de los museos, exponiendo prácticas, teorías y planteando ideas de diversos autores de la educación y la museología. Además, dictó la conferencia “Educación e inclusión en museos: la experiencia de la Pinacoteca de São Paulo” y participó de un conversatorio con los integrantes de la Mesa Regional.

Por su parte, el músico, profesor y director de la orquesta y coro de niños y niñas ciegos del Colegio Santa Lucía, perteneciente a la Fundación Luz de Santiago, Alejandro Caro Palacios, dictó la conferencia inaugural del congreso, titulada “Fundación Luz y Colegio Santa Lucía: precursores del impacto de la música en la formación integral de los estudiantes ciegos”. Este evento registró un lleno total, con más de 170 personas en el salón Cordillera de la Seremi de Educación. Además, realizó un *workshop* teórico-práctico en el salón Collahuasi, con más de cincuenta participantes, siendo el de mayor asistencia en este segundo congreso.

Finalmente, Alfonso Arenas Astorga, actor y sociólogo, coordinador del área de educación y comunidades de la Fundación Teatro a Mil, realizó la conferencia “Teatro en la educación: una metodología inclusiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación pública*”, con la que se cerró este ciclo de exposiciones. Adicionalmente, Arenas realizó un *workshop* en el Espacio Cultural Akana, así como también participó de un conversatorio con los integrantes de la Mesa Regional, en conjunto con los otros dos invitados.

El cambio en el foco del público objetivo redundó en una marcada presencia de estudiantes universitarios, docentes y académicos/as, seguido por artistas. Este giro más la constante difusión por parte del equipo del Congreso, surgido de integrantes de la Mesa Regional, más la alianza con la Universidad Santo Tomás, como también el apoyo de Inacap y la UNAP, permitieron que la convocatoria sobrepasara ampliamente a la de 2018, registrando una participación general de más de 700 asistencias a todas sus actividades.

Esta segunda edición permitió ahondar en los procesos necesarios a ejecutar para ir generando alianzas estratégicas que convoquen intereses en relevar la educación artística en la región, asunto que se observó en el compromiso de la Mesa y en las iniciativas de cada integrante puestas al servicio de un trabajo articulado.

* El texto de esta conferencia no se incluye en esta publicación, debido a que el conferencista a cargo de ella no remitió el escrito solicitado. Para subsanar esta omisión, se decidió incorporar una ficha que sintetiza su contenido.

Inclusión, exclusión y desigualdades: tríada indivisible*

FERNANDA CHACÓN ONETTO

Socióloga de la Universidad Arturo Prat (UNAP) y master of Arts en Sociología de la Universidad de Lancaster, Inglaterra. Sus áreas de interés son género, migración y educación. Es investigadora asociada del Instituto de Estudios Internacionales de la UNAP y docente en el ámbito de los estudios de género y violencia para la Facultad de Ciencias Humanas de esta misma casa de estudios. Ha trabajado como consultora en el área de educación para EDECSA, para la Seremi de educación, Seremi de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y en la Agencia de Calidad de la Educación, entre otras instituciones.

* Aunque este texto no corresponde a una conferencia ofrecida en el marco de Raíz, se adoptó el criterio editorial de incorporarlo en razón de que la Mesa Regional encargó a esta especialista un texto curatorial para orientar los enfoques del Congreso.

La inclusión fue el eje de Raíz, II Congreso de Educación Artística de Tarapacá. La revisión de la literatura en torno a este tema nos permite concluir que este concepto ha sido estudiado principalmente en el área educativa, y que se remite, casi de forma exclusiva, a los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Pérez, 2017).

En la literatura, no existe acuerdo o consenso respecto de la definición de exclusión social y, por consiguiente, no existe claridad sobre lo que entendemos por sociedades inclusivas. Este texto hace un esfuerzo por delimitar el concepto de inclusión y exclusión, relevar su importancia para el desarrollo de las sociedades, y analizar, a partir de la experiencia de Raíz II, las aristas que podrían robustecer dicha actividad.

Las ideas sobre inclusión pueden ser rastreadas –desde una perspectiva histórica– a partir del siglo XVIII con la Revolución francesa. Esta estuvo marcada por ideas y principios que decantaron en la llamada Ilustración, y tuvo como consecuencia la abolición de la monarquía en Francia, la instauración de la Primera República y el fin de la época feudal. Con ello se acabaron los privilegios de la iglesia y la nobleza con los que contaban tanto la aristocracia como el clero, eliminando la servidumbre, el diezmo y los derechos feudales. También se disgregaron las propiedades y se introdujo el principio de distribución equitativa en el pago de impuestos. La igualdad aquí fue comprendida como el mecanismo –al menos desde el discurso– a través del cual se lograría la inclusión de la población históricamente excluida de los privilegios de la iglesia y la monarquía.

La inclusión tiene una larga tradición en la teoría sociológica. Para Parsons, la inclusión hace referencia a un proceso a través del cual los grupos anteriormente excluidos logran adquirir ciudadanía o membresía plena en la comunidad social (Parsons, 1965). El concepto de inclusión es empleado predominantemente como sinónimo de ciudadanía plena. Este autor entiende este concepto como una cuestión de “aceptación”, esto es, “la capacidad y oportunidad de participación plena sin discriminación informal” (1965, p. 1.026).

Para Luhman, la cuestión es un poco más compleja. Según este, “la diferencia inclusión/exclusión nunca se da empíricamente con tanta claridad como para que todas las personas puedan ser inequívocamente asignadas a uno de sus lados” (Luhmann cit. en Pérez, 2017, p. 135). En otras palabras, las personas no son del todo excluidas, ni del todo incluidas. Esta es una distinción más bien teórica que práctica.

Aportes más recientes en torno al debate sugieren que la exclusión implicaría un proceso dinámico, multidimensional y relacional, en el que una serie de situaciones de privación empujaría a los individuos a los márgenes de la sociedad (Cubillos, 2017). El carácter dinámico de la exclusión social estaría dado por su inestabilidad, es decir, la exclusión puede transformarse en el tiempo, y por lo tanto, no se puede considerar como una situación estática (Walby, 2009). La exclusión, y por lo tanto la inclusión, tendrían una estabilidad relativa. Estas nociones binarias y opuestas (incluido o excluido) abren paso a la conceptualización de la inclusión-exclusión como un continuo.

La exclusión social, además, es un fenómeno multidimensional y multicausal, vale decir, existe una multiplicidad de factores que intervienen en su emergencia, generando diferentes manifestaciones o efectos. Dado su carácter estructural, no puede ser comprendida como un fenómeno individual. En consecuencia, la exclusión –y la inclusión– es un proceso relacional que jerarquiza a los individuos de una sociedad (Walby, 2009). Las relaciones de poder entre personas juegan un papel crucial en la marginación de sujetos y grupos, y estas pueden cristalizarse en estructuras e instituciones que (re)producen la exclusión.

Cuando hablamos de exclusión, por lo tanto, hablamos de desigualdad. Como indican Pérez y Mora (2006), “un grupo es excluido porque otro lo excluye mediante ejercicio de poder. Y, en este sentido, estamos ante un proceso de producción de desigualdades sociales” (p. 437).

Las desigualdades pueden definirse como las diferencias negativamente valoradas en una sociedad (Walby, 2009). Para Walby, existen diferencias entre los sujetos que componen la sociedad. Algunas de estas diferencias son valoradas positivamente, mientras que otras, por el contrario, son valoradas negativamente (desigualdad). Las desigualdades también son conceptualizadas por algunos autores como categorías (McCall, 2005), identidades políticas (Crenshaw, 1991) o simplemente como características individuales (Chakraborti y Garland, 2012). Debido al carácter relacional de las desigualdades (relación desigual entre grupos privilegiados y grupos desaventajados socialmente), Walby prefiere el concepto de desigualdad antes que los otros términos mencionados, ya que da cuenta más explícitamente de las relaciones de poder existentes en su construcción.

Al respecto, la Unión Europea reconoce las siguientes desigualdades: étnicas, religiosas, generacionales, sexuales –o relativas a la orientación sexual–, de género, por discapacidad y de clase.

Importancia de ampliar los ejes de inclusión

De acuerdo con la Cepal, los Estados deben jugar un rol activo en la reducción de la desigualdad mediante el fomento de políticas y servicios sociales centrados en un enfoque de derechos. Esto se ha plasmado en distintos acuerdos, tales como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por los Estados miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas. Esta agenda es básicamente un plan de acción a favor de la inclusión –y el fortalecimiento del acceso a la justicia–, en la que los Estados reconocen que el mayor desafío del mundo actual es transitar hacia un desarrollo sostenible. Para lograrlo, es condición *sine qua non* la inclusión y la reducción de las distintas desigualdades aquí mencionadas. Esta agenda plantea 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, con 169 metas de carácter integrado e indivisible, que abarcan las esferas económica, social y ambiental.

El primer paso para dicho cambio es la visibilización de grupos históricamente marginados. En otras palabras, para la transformación es necesario el reconocimiento de la exclusión. La importancia de este Congreso, entonces, no solo radica, entre otras cosas, en dar cuenta de las artes como ejercicio de inclusión, sino que implica tanto el reconocimiento estatal de las desigualdades aquí mencionadas, como hacer un esfuerzo activo por visibilizarlas, mostrando las formas en que las artes contribuyen a su erradicación.

De ahí que sea necesario abarcar más desigualdades de las que se trabajaron en Raíz II. En primer lugar, es imperativo traer a la luz las desigualdades de género. Aunque las mujeres constituyen la mitad de la población mundial, se encuentran por debajo de todos los indicadores de desarrollo sostenible de acuerdo con la Agenda 2030 (ONU Mujeres, 2018). En consecuencia, el llamado a inclusión a esta parte de la población es de suma urgencia. Por otro lado, no hubo alusión en el Congreso a las desigualdades relacionadas con la orientación sexual.

En el ámbito de la educación artística, las mujeres tienen mucho que decir, en tanto representan, y muchas veces encarnan, la mirada desde la exclusión. Laura Rodig (1901-1972) es un claro ejemplo de esto. Pintora, escultora, docente, ilustradora y activista chilena puso su arte al servicio de la organización política, con el objetivo de transformar la situación de las mujeres y debatir acerca de la estructura de desigualdad existente entre estas y sus pares masculinos. Sus obras, las que generalmente representan cuerpos no hegemónicos (mujeres indígenas, por ejemplo), cuestionan los roles asociados a cada sexo, el ideal de feminidad, y ponen en entredicho, a su vez, al espacio museal, lugar tradicionalmente habitado por hombres. El contenido de la producción artística de las mujeres, y su visibilización en un espacio donde antes estaban excluidas, es un ejercicio en sí mismo de inclusión.

Otro aspecto que resulta importante también ahondar refiere a las desigualdades de clase. En Chile hay 49.825 personas privadas de libertad, de las cuales la mayoría ha cursado la enseñanza básica (58,3%) y solo un 34% la educación media completa (Sánchez y Piñol, 2015). Esta situación nos da indicios de las características demográficas de la población –personas altamente vulnerables y con escasas condiciones para la movilidad social. Las desigualdades de clase se podrían incorporar en el próximo congreso a través de ponencias que den cuenta de las experiencias artísticas con población penal o con niños/as, jóvenes y adolescentes del Sename. Sería interesante también incluir ponencias que visibilicen a grupos religiosos minoritarios en nuestro país, quienes muchas veces también pertenecen a minorías étnicas provenientes de Asia u Oceanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Chakraborti, N. y Garland, J. (2012). Reconceptualizing hate crime victimization through the lens of vulnerability and 'difference'. *Theoretical Criminology*, 16(4), 499-514.
- » Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- » Cubillos, J. (2017). Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta desde la teoría feminista de las políticas públicas. *Política y Sociedad*, 54(2), 353-375.
- » McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30(3), 1771-1800.
- » ONU Mujeres. (2018). Las mujeres están por debajo de los hombres en todos los indicadores de desarrollo sostenible. *Noticias ONU*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2018/02/1427081>
- » Parsons, T. (1965). Full citizenship for the negro American? A sociological problem. *Daedal*, 94(4), 1009-1054.
- » Pérez, E. (2017). La inclusión como un proceso por el sistema educativo. *Educ. Soc. Campinas*, 38(138), 81-98. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00081.pdf>
- » Pérez Sáinz, J. P. y Mora Salas, M. (2006). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral: reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 68, 431-465.
- » Sánchez, M. y Piñol, D. (2015). Condiciones de vida en los centros de privación de libertad en Chile. Santiago: Instituto de Asuntos Públicos. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana de la Universidad de Chile.
- » Walby, S. (2009). *Globalization and Inequalities: Complexity and Contested Modernities*. Los Angeles-London: Sage.
- » Walby, S., Armstrong, J. y Strid, S. (2012). Intersectionality: multiple inequalities in social theory. *Sociology*, 46(2), 224-240.

CONFERENCIAS

Colegio Santa Lucía de Fundación Luz: el impacto de la música en el desarrollo integral de estudiantes ciegos

ALEJANDRO CARO PALACIOS

Compositor y concertista de guitarra clásica del Instituto Profesional Escuela Moderna de Música. Diplomado en Dirección Coral otorgado por el proyecto Crecer Cantando del Teatro Municipal, también se certificó en el Curso Internacional de Repertorio y Dirección Coral dictado por la profesora Giselle Elgarresta Ríos, en la Facultad de Artes de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha realizado cursos de dirección orquestal con Felipe Hidalgo en la Fundación de Orquestas Infantiles y Juveniles de Chile (FOJI), es diplomado en Dirección de Orquestas, impartido por el maestro Eduardo Browne, y concluyó el curso de dirección orquestal impartido por el maestro Rodolfo Fischer. Desde 2009 a la fecha se desempeña como director de Orquesta y Coro en el Colegio de Ciegos Santa Lucía.

El presente texto describe diez años de enseñanza musical desarrollados en el Colegio Santa Lucía de Fundación Luz, así también, el impacto que esta iniciativa educativa ha generado en el desarrollo artístico e integral de todos los y las estudiantes ciegos y con baja visión que alberga esta institución.

En el establecimiento, la música es aplicada como una herramienta educativa efectiva que no discrimina y que es accesible a todos/as los/as estudiantes desde la más temprana edad. Su alta valoración está dada porque se la considera un complemento ideal para apoyar las otras áreas del conocimiento.

Hemos creado una verdadera escuela experimental que prueba que los procesos artístico-musicales permanentes, que se inician en estimulación temprana y posteriormente están presentes en todas las etapas formativas de los estudiantes, permiten en el ámbito musical descubrir, fomentar y desarrollar las capacidades auditivas, sensoriales, rítmicas y expresivas de los/as estudiantes, además de entregarles herramientas de crecimiento personal y comportamiento social, enfocadas en la futura inclusión académica e inserción laboral en nuestra sociedad.¹

¹ Para más información acerca del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de este colegio, visitar: www.santalucia.cl

El Colegio de Ciegos Santa Lucía

Este establecimiento educacional fue creado en 1924 por Ester Huneus Salas de Claro –más conocida por su seudónimo de Marcela Paz²– bajo el nombre de Hogar De Ciegos Santa Lucía. En 1947, la institución fue reconocida por el Ministerio de Educación, constituyéndose en la primera escuela para ciegos de Latinoamérica.

Su misión es educar y capacitar a la población ciega y de baja visión, aprovechando al máximo sus potencialidades, de tal manera que puedan adquirir competencias y autonomía en el aspecto personal, social, educativo y laboral, que les permita integrarse como ciudadanos activos a la sociedad.

A continuación relataré algunas experiencias didácticas compartidas en el aula con estudiantes, bajo la intención de aproximar al lector a este mundo educativo y social que se vive diariamente en el colegio.

Fundación Luz, entidad sostenedora de todos los proyectos artísticos desarrollados en la escuela, tiene entre sus prioridades seguir siendo un referente a nivel nacional en otorgar a la música un espacio importante en la educación, dado su positivo impacto en la vida de niños, niñas y jóvenes ciegos que han realizado sus estudios en la institución. La Orquesta y Coro Santa Lucía, formados por estudiantes hasta 8° básico, más el aporte de la Orquesta Sonidos de Luz, que cobija a talentosos exalumnos, son un ejemplo de compromiso en su desarrollo musical y laboral.

Desarrollo del área musical

El proceso de desarrollo del área musical en la Escuela de Ciegos Santa Lucía comienza con el programa de Atención Temprana,³ el que entre sus áreas contempla la Estimulación Temprana⁴ y se extiende hasta 8° básico. Está enfocado a todos/as los/as estudiantes, a quienes se les facilita un instrumento en concesión para que lo lleven a su hogar. Asimismo, se les prepara en técnica vocal, lo cual se complementa con su formación en el instrumento asignado.

2 Reconocida escritora nacional, creadora de la saga de cuentos infantiles *Papelucho*. En 1982 obtuvo el Premio Nacional de Literatura por su extensa obra dirigida principalmente al público infantil.

3 Es un programa permanente de Fundación Luz, dirigido a niños y niñas de entre 0 y 5 años, que tienen como diagnóstico principal ceguera o baja visión. Es gratuito para todos/as sus usuarios/as y asegura el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad visual, promoviendo la eliminación de barreras del entorno que puedan limitarles en actividades cotidianas o restringir su participación y la de sus familias.

4 La Estimulación Temprana es un área del programa Atención Temprana. Está dirigida a niños y niñas de entre 0 y 5 años, con diagnóstico principal ceguera o baja visión. La atención puede ser realizada en los jardines infantiles o a domicilio.

El programa de Atención Temprana recibe niños desde los tres meses de edad. Los sonidos y primeros movimientos de los bebés nos enseñan a compartir experiencias únicas e irrepetibles, fundamentales para sembrar la semilla musical que brotará más adelante.

En una primera instancia, la música fue usada como un apoyo terapéutico de relajación para calmar a los bebés que se separaban de sus padres mientras duraba la clase. Posteriormente, nos dimos cuenta de que la música era una herramienta didáctica para enseñar hábitos y fomentar la socialización entre los pares.

Esta actividad, que comenzó en 2009, permanece hasta hoy, debido a la excelente aceptación por parte de los padres, quienes disfrutaban contemplar a sus hijos/as en sus primeros pasos musicales y, en especial, verlos desenvolverse con libertad en los espacios de la sala.

Estimulación Temprana es una etapa fundamental para que los/as niños/as adquieran, a través de estímulos musicales, el desarrollo del ritmo, afinación y musicalidad, que los preparará de manera óptima para que en etapas posteriores interpreten un instrumento musical con facilidad y naturalidad. La experiencia nos ha demostrado que la música, además de estimular auditivamente a cada niño y niña, desarrolla habilidades sociales y cognitivas, preparándoles para las etapas posteriores de aprendizaje.

La música genera una instancia favorable de comunicación e interacción social. Mientras escuchan los sonidos de la guitarra y el canto del profesor o profesora, los niños y niñas muestran su carácter y personalidad libremente, pero rodeados de sonidos que los congregan. Cuando hacemos música nos cohesionamos. El compartirla grupalmente genera sentimientos de bienestar y confianza, creando lazos sociales que ayudan a mostrar nuestras emociones.

Resulta mágico apreciar cuando un bebé ciego, que está en una actitud pasiva, escucha el sonido de la guitarra. Su actitud corporal y expresión facial cambian. Se levanta y se acerca hacia el lugar donde se emite el sonido, guiado por su sentido auditivo.

Stefan Koelsch, doctor en neurociencia, músico y psicólogo, planteó en una entrevista concedida al medio español *La Vanguardia*, que “los bebés no saben lo que significa leche o duerme, pero entienden el lenguaje de la música. Aprendemos las palabras a través de su musicalidad. Por eso es muy importante que escuchen música, porque nuestros cerebros son musicales por naturaleza” (Koelsch cit. en Sanchís, 2011, s.p.).⁵ Sus estudios han reforzado la idea de que se debe estimular el lenguaje musical en los niños, ya que “aprenden más rápido los procesos del lenguaje, los matices, la sintaxis y la habilidad de escucha; y tienen menos problemas de dislexia. Cantar o hacer música es muy beneficioso para ellos” (Koelsch cit. en Sanchís, 2011, s.p.).

⁵ Entrevista disponible en lavanguardia.com

En Estimulación Temprana iniciamos la verbalización de las notas musicales, que de paso incentiva el lenguaje verbal en los niños y niñas de 0 a 5 años. Ellos y ellas imitan secuencias melódicas cortas, de no más de tres notas musicales, subiendo y bajando los tonos, que son parte de una estructura melódica.

Durante este tiempo he creado distintas melodías y canciones con un propósito educativo. Así, contamos con canciones que favorecen el desarrollo de movimientos corporales desde los pies hasta la cabeza; algunas permiten ejercitar la expresividad facial y otras desarrollan la creatividad e imaginación. Enseñamos en forma lúdica los contenidos de otras áreas de Matemática, Lenguaje, Historia y Naturaleza, con canciones como “Figuras somos”, “Cuidemos la Tierra” y “El mundo de un niño”.

La necesidad educativa de cada niño/a y su condición visual me han motivado para componer estas canciones, orientadas a recrear experiencias sensoriales de la vida real. Por ejemplo, en la “Canción del mar”, los/as niños/as escuchan el sonido de las olas imitado por un palo de agua; después recreamos la brisa del mar usando unos abanicos y un aspersor con agua. La experiencia finaliza cuando imaginamos alejarnos en un bote con la música apagándose poco a poco y escuchándose a lo lejos las últimas notas de la guitarra.

“Al cielo van, brillando están, las burbujitas se alejarán”. Así dice la letra de “Burbujitas”, canción creada para estos/as niños/as, en la que los globitos caen sobre sus pequeñas cabecitas, sorprendiéndoles y desatando distintas reacciones. Posteriormente, se inicia una carrera individual y grupal para atrapar estas mágicas pelotitas, mientras cada uno/a pestañea, saborea, ríe y se asombra en esta persecución. Termina la canción y todos/as nos despedimos de ellas, para continuar nuestro taller musical.

En estos momentos musicales participan además la terapeuta ocupacional, la fonoaudióloga, el kinesiólogo y la educadora encargada de Estimulación Temprana, quienes son un apoyo pedagógico fundamental para el progreso formativo de estos/as niños/as.

En prebásica, los/as estudiantes ya comienzan con técnica vocal de forma lúdica y exploran sus afinidades con distintos instrumentos. Se les estimula especialmente el aspecto vocal a través del canto, trabajo en el que aprenden a modular, regular el volumen y matizar su voz. Esta constituye la herramienta de comunicación fundamental para el desarrollo en etapas posteriores de su formación, que les permitirá expresarse con claridad entre sus pares, profesores/as y ámbito familiar. Esto se traducirá en un mejoramiento de su autoestima.

Estas clases se desarrollan mediante una rutina musical conformada por canciones, juegos musicales y actividades que estimulan el sentido rítmico, tocando diferentes accesorios de percusión. En un año académico, los niños y niñas memorizan y cantan alrededor de diez canciones, cada una con un aspecto

educativo distinto. Es de suma importancia enseñar a los/as niños/as técnica vocal, utilizando para ello los fonemas que paralelamente están aprendiendo en su nivel.

Esta rutina musical se realiza durante todo el año académico, dos veces por semana, con una duración de 45 minutos, y está subdividida en ocho secciones, que tienen un orden especialmente generado por la enseñanza de hábitos, que son un complemento a la labor diaria que realizan las educadoras de esta etapa. Cada sección no es estática ni monotemática, sino que varía de acuerdo con las necesidades formativas de los/as niños/as. La creatividad está presente en la estructura de la clase. Cada estudiante aporta libremente con sus opiniones, levantando su mano para respetar al compañero o compañera y enriquecer la clase.⁶

Esta clase se estructura de la siguiente manera:

- Saludo musical: general e individual (estímulo de hábitos sociales y desplante).
- “Vamos a ver quién vino” (estímulo de empatía y hábitos sociales).
- Ejercicios de vocalización con fonemas (aprendizaje de técnica vocal inicial).
- Adivinanza de canciones (estímulo de memoria musical).
- Aprendizaje y memorización de nuevas canciones (estímulo de modulación y matices de la voz).
- Percusiones (estímulo del sentido rítmico).
- Canción de la colación (estímulo de hábitos sociales).
- Canción de despedida y abrazo final.

Es imperativo que los aprendizajes se expongan ante la comunidad educativa. En general, todas las canciones que los/as estudiantes memorizan, cantan y bailan, se presentan en alguna actividad extraprogramática de la institución. Así, existe un objetivo que motiva a esforzarse por aprender y practicar cada canción.

Cuando los apoderados ven que sus hijos/as aprenden y están contentos/as, se genera un círculo educacional virtuoso, beneficioso para el proceso educativo en su conjunto, es decir, para toda la comunidad escolar.

Taller de instrumento

Desde 1° hasta 8° básico los y las estudiantes tienen en su jornada escolar la posibilidad de tener clases de instrumento. Estas duran 45 minutos y son impartidas por músicos profesionales.

⁶ Lo comentado en el párrafo busca ser una instancia educativa democrática, obviamente orientada por el profesor o profesora. No hay que silenciar a un/a niño/a, ya que esto le genera angustia y baja en su autoestima.

Muchas veces me preguntan si es difícil enseñar a tocar un instrumento a un/a niño/a ciego/a. Respondo que no es más complicado que enseñar a un/a niño/a vidente, labor que también efectúo en colegios municipales desde hace más de una década.

En el ámbito del desarrollo personal, para los/as estudiantes tocar un instrumento genera un aumento en su autoestima y seguridad, que se refleja en su personalidad. Asimismo, logra mayor valorización entre los pares y genera estados de ánimo favorables, relacionados con el placer que produce el compartir la música.

También desde 1° hasta 8° básico, los y las estudiantes conforman el Coro Santa Lucía, instancia artística estable dentro del colegio. A través del canto desarrollan y fortalecen la musicalidad interior, ritmo y afinación. Ser parte de un coro ejercita y pone en práctica hábitos, conductas y valores, como el respeto por el otro, el trabajo en equipo, la solidaridad y la empatía.

El coro del colegio se presenta en las diferentes actividades extraprogramáticas que se desarrollan en el establecimiento. Asimismo, participa cada año en el concurso coral Crecer Cantando, que organiza el Teatro Municipal de Santiago junto con la Pontificia Universidad Católica de Chile. En 2018, nuestro coro logró ser finalista en su nivel en dicho concurso, lo que se transformó en un merecido premio al esfuerzo para todos los/as niños/as que formaron esta talentosa generación coral.

Una vez egresados/as del colegio, los/as estudiantes pueden integrar la Orquesta Sonidos de Luz, en la que ponen en práctica todos los aprendizajes adquiridos durante el proceso de enseñanza instrumental, además de los avances que han tenido en el ámbito social y de desarrollo personal. Esta agrupación realiza presentaciones que ayudan a difundir la misión inclusiva de Fundación Luz y constituye una instancia laboral para sus integrantes.

Durante diez años consecutivos hemos organizado como institución un ciclo de conciertos llamado “Sonidos de luz”. Estas presentaciones se han realizado en prestigiosas salas de Santiago, a las que asisten público general, la comunidad educativa, y, en especial, los familiares de los/as músicos/as. Estos encuentros significan para cada integrante alcanzar un importante prestigio artístico, y para sus padres, orgullo, admiración y emoción por sus hijos/as.

La orquesta es el sueño musical de los/as intérpretes ciegos/as, ya que estar en ella significa actuar en vivo y participar de innumerables instancias de socialización entre los pares y, más aún, compartir su arte con el resto de la sociedad, demostrando que son capaces de sobreponerse a su discapacidad a través de la música.

Creo firmemente que hemos sido capaces de difundir a través de la música esta labor educativa del Colegio de Ciegos Santa Lucía y de Fundación Luz.

Conclusiones

El ser invitado como conferencista a Raíz, me motivó a hacer un análisis de los resultados del trabajo musical realizado en mis años como director de la orquesta y coro del Colegio Santa Lucía, y me animó a pensar en cómo seguir mejorando la vida académica de los/as estudiantes.

Con ese fin llevé a cabo un proceso de entrevistas a exalumnos y apoderados, al tiempo que hice una recopilación de datos concretos para compartir esta experiencia didáctica de la manera más objetiva posible a los asistentes al Congreso. Me enfoqué en transmitir los avances musicales de algunos estudiantes del colegio, mostrando evidencias audiovisuales de sus distintas etapas formativas y pude sentir el aprecio de las personas, en especial de las estudiantes de Educación Diferencial y de Párvulos por nuestro proyecto educativo. Algunas de ellas se acercaron al final de mi ponencia para confidenciarme que estaban desmotivadas con la carrera que habían elegido, pero que después de escuchar mi experiencia junto a los/as niños/as, su vocación había renacido. Me enorgullece contribuir a que estas jóvenes estudiantes valoren su futura profesión y quieran aportar al desarrollo educacional de la región.

Al ver las imágenes y/o videos de los y las estudiantes, volví a emocionarme al recordar la expresión de un niño o niña cuando hace sonar por primera vez su violín o la guitarra, cuando interpreta su primera melodía o cuando se le entrega su instrumento para que lo lleve al hogar. Atesoro esos momentos como educador. Puedo incluso relacionar el concepto raíz del Congreso con la siembra musical que se gesta en cada estudiante ciego del Colegio Santa Lucía. Sembramos la semilla de la música en sus primeros años de vida, la cuidamos y regamos, formando cimientos duraderos, y luego cosechamos el fruto de una educación que les permitirá avanzar con seguridad en su desarrollo personal y artístico.

Estudí durante 12 años para titularme como concertista en guitarra clásica. Ese era mi sueño. No sabía que el destino me deparaba esta sorpresa de poder enseñar, que hoy me alegra y me motiva para formar a más generaciones de niños y niñas que disfruten de la música, que es mágica y permite emocionarnos, reírnos, movernos y comunicarnos.

He tenido el privilegio de conducir este proyecto educativo innovador en el Colegio de Ciegos Santa Lucía y he comprobado que la música es inherente al ser humano y debiese estar presente en los procesos formativos del sistema escolar, idealmente desde la primera infancia.

La música y la enseñanza de la interpretación instrumental constituyen una herramienta educativa eficaz, no solo en lo artístico, sino en la formación integral de nuestros estudiantes. Lamentablemente, en nuestro sistema educacional tradicional los tiempos de la música son cada vez menores y se inician en forma tardía.

En términos de inclusión, el desarrollo musical permanente y en todas las etapas formativas nos ha permitido acercarnos con naturalidad a los núcleos familiares de los/as estudiantes. Este es un aspecto fundamental para que los apoderados comprendan que sus hijos/as son capaces de realizar cualquier actividad. El orgullo y alegría que demuestran cuando los ven en los conciertos, por ejemplo, es el éxito del proceso de educación artística que lleva adelante el Colegio de Ciegos Santa Lucía de Fundación Luz.

Tengo la convicción de que la música afecta positivamente el desarrollo integral de los y las estudiantes, fortaleciendo su autoestima, personalidad, desplante escénico y su valorización en el entorno familiar, cuando son capaces de mostrar a ellos mismos y a los demás que su discapacidad visual no limita sus capacidades de desarrollo personal, su desenvolvimiento social y su autonomía para integrarse a la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Sanchís, I. (2011). La música puede variar profundamente nuestro cerebro. *La Vanguardia*, 17 de agosto. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20110817/54201280756/la-musica-puede-variar-profundamente-el-cerebro.html>. [Consultado el 16 de abril de 2020].

Educación e inclusión en museos: la experiencia de la pinacoteca de São Paulo

GABRIELA AIDAR

Licenciada en Historia por la Universidad de São Paulo (USP), especialista en Estudios de Museos de Arte por el Museo de Arte Contemporáneo, y en Museología por el Museo de Arqueología y Etnología, (USP). Master of Arts in Museum Studies por la Universidad de Leicester, en Inglaterra. Ha sido distinguida con el Premio Fundación Bunge Juventud en la categoría Museología 2006. Ha trabajado como investigadora en instituciones como la Asociación Nacional de Historia, Itaú Cultural, el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro y fue asistente del curador de la Colección Brasileña de la Fundación Estudar. Es coautora del proyecto educativo de la exposición “Vistas del Brasil, Colección Brasileña/Fundación Estudar en la Pinacoteca del Estado”, y coordinadora de la acción educativa de esta exposición en la Pinacoteca de São Paulo. Consultora del proyecto educativo Centro-Periferia de la 27ª Bienal de São Paulo, fue también coordinadora del Programa de Inclusión Sociocultural del Área de Acción Educativa de la Pinacoteca de São Paulo. Desde 2013 se desempeña como coordinadora de los programas educativos inclusivos de esa institución.

El presente texto tiene la intención de compartir algunas acciones de educación e inclusión que desarrollamos en la Pinacoteca de São Paulo, en Brasil, tratando de plantear ejemplos y puntos para la reflexión a partir de los cuatro ejes de discusión del Congreso Raíz de 2019, que son la discapacidad, la migración, las cuestiones de género y la vulnerabilidad social.

Empecemos por la cuestión de los derechos culturales, faceta de los derechos humanos con la que lidiamos cotidianamente en nuestra práctica como trabajadores de museos y de espacios culturales. Estos derechos no presentan definiciones consensuadas o definitivas, así es que propongo una formulada por un investigador brasileño del asunto, que dice:

los derechos culturales son aquellos relacionados con las artes, la memoria colectiva y el flujo de saberes que aseguran a sus titulares el conocimiento y uso del pasado, interferencia activa en el presente y posibilidad de previsión y decisión relativas al futuro, con miras siempre a la dignidad de la persona humana. (Cunha Filho, 2018, p. 28)

Pero, ¿cuál es su relación con las instituciones museológicas? Como afirma el británico David Anderson:

Basados en las leyes internacionales, ¿qué derechos poseen respecto a los museos los ciudadanos de las democracias occidentales? Propongo que todos tienen derechos a: 1) el reconocimiento de sus identidades culturales; 2) contactar con otras culturas; 3) participar en actividades culturales; 4) tener oportunidades para la creatividad; y 5) poder ejercer la libertad de expresión y de juicio crítico. (Anderson, 2012, p. 224)

Posiblemente el cuarto y quinto puntos son los que más fomentamos con nuestras acciones educativas dentro de los museos. Siguiendo su propuesta, es particularmente interesante el modo como el autor propone que los museos puedan facilitar el ejercicio de los derechos culturales a través de su práctica:

1) Con un compromiso para reducir las desigualdades de participación en la cultura; 2) aceptando que la población como un todo es tan capaz, inteligente y culturalmente experimentada como los profesionales de los museos; 3) con una acción efectiva para promover más oportunidades de aprendizaje y creatividad; 4) facilitando la participación de públicos objetivo y personalizando los servicios del museo en función de sus necesidades; 5) llevando sus servicios más allá de la institución y hacia las comunidades; 6) con una inversión continuada en investigaciones de aprendizaje y evaluación para apoyar estas acciones; y 7) migrando del pensamiento de qué quieren ofrecer hacia el de qué es necesario para el bienestar individual y comunitario. (Anderson, 2012, p. 224)

En esa afirmación también es posible observar la centralidad otorgada a los procesos educativos y de participación en la promoción de los derechos culturales por parte de los museos.

¿Pero quiénes son los públicos de los museos? De acuerdo con la investigación sobre hábitos culturales realizada en 2017 en 12 capitales brasileñas, en lo que se refiere a los museos, se puede caracterizar un perfil de visitantes compuesto por: personas jóvenes (más de la mitad con hasta 34 años); con alta escolaridad (57% con enseñanza superior); y con alta renta (62% con ingresos superiores a U\$ 5.000 al mes) (Leiva y Meirelles, 2017).

La escolaridad y la renta son los factores determinantes en el acceso a los museos en Brasil, en particular en los museos de arte. De ahí que los grupos que quedan fuera de ese acceso son aquellos socialmente vulnerables, con peores condiciones socioeconómicas y que corresponden a los grupos mayoritarios en el país.

Este hallazgo nos lleva a la inclusión social aplicada a la práctica de los museos. Según el británico Mark O'Neill:

El concepto de inclusión social significa buscar activamente eliminar las barreras, reconociendo que las personas que han sido apartadas por generaciones necesitan apoyo adicional en una amplia variedad de formas, para permitir que puedan ejercer su derecho de participación en muchas de las oportunidades que los privilegiados y escolarizados han garantizado. (O'Neill, 2002, p. 34)

Las implicaciones para el hecho de que los procesos de inclusión y exclusión sean auto-reforzados/generados son muy claras: cualquier organización que no esté trabajando para romper las barreras está activamente manteniéndolas. La neutralidad no es posible. (O'Neill, 2002, p. 37)

Tras esta introducción, presento la Pinacoteca y su contexto. Fundada en 1905, es el museo de arte más antiguo de São Paulo. Es una institución pública, perteneciente al gobierno del estado de São Paulo, pero de gestión privada. Su colección consta de cerca de diez mil obras de arte, principalmente brasileñas, que abarcan el período desde el siglo XVII hasta la actualidad. Mantiene exposiciones de larga duración de sus colecciones y organiza cerca de 20 exposiciones temporales anuales con artistas brasileños o extranjeros.

Está ubicada en la zona céntrica de la ciudad, en un barrio que cuenta con buenas infraestructuras y diversos equipamientos públicos y privados. Está emplazada dentro de un parque público, el Parque de la Luz, que colinda con barrios de bajos ingresos, que exhiben condiciones precarias de subsistencia, pero también con importantes áreas comerciales. Forma parte de un polo cultural que abarca cinco museos y una sala de conciertos.

A continuación presento una selección de datos del perfil del público espontáneo visitante de la Pinacoteca en 2014, que corresponden a los más recientes que tenemos. En este caso, la mayoría de los visitantes (60%) eran mujeres. Respecto de los grupos divididos por rangos de edad, encontramos un público predominantemente joven: un 69% con edades comprendidas entre los 17 y los 30 años. En cuanto a la escolaridad, los números son aún más concentrados, con ningún encuestado en la enseñanza básica y el 86% con enseñanza superior (completa o incompleta). Este alto índice de escolaridad puede estar relacionado con el hecho de que se trate de un museo de arte, ya que, normalmente, la escolaridad de los visitantes en este tipo de museos suele estar por encima de la media. Eso repercute de algún modo en las clases sociales, siendo el 53% de los encuestados de las clases A y B, personas con ingresos superiores a U\$ 2.300 al mes (Pinacoteca de São Paulo, 2014).

Es importante mencionar, sin embargo, que las respuestas a esos datos –o, en nuestro caso particular, las acciones educativas desarrolladas en diálogo con ellos– no deben tener como expectativas de resultados la transformación de

ese perfil de público en términos numéricos –especialmente en instituciones con alto número de visitas espontáneas, como es el caso de la Pinacoteca– y sí en términos más bien simbólicos y cualitativos.

Lo que proponemos con nuestras acciones educativas no se limita solo a la formación de nuevos públicos para la Pinacoteca, sino también al desarrollo de procesos educativos que sean significativos para los públicos participantes, independientemente de que con posterioridad se conviertan o no en visitantes frecuentes. Es decir, que su fidelización sea una consecuencia y no el objetivo principal de nuestro trabajo.

Una idea estructural para el trabajo del Área de Acción Educativa de la Pinacoteca es la de la segmentación de públicos. Así pues, tenemos dos grandes áreas de incumbencia establecidas de acuerdo con sus públicos objetivo: la primera, llamada Programas de Atención al Público Escolar y en General, con programas dirigidos a públicos visitantes de forma autónoma y que desarrolla acciones principalmente con colegios (profesores y alumnos), así como con grupos familiares y visitantes espontáneos. La segunda, corresponde a los Programas Educativos Inclusivos, dirigidos a públicos que no tradicionalmente son visitantes, para los cuales desarrollamos acciones más proactivas de acercamiento. En este caso, son programas enfocados en personas que presentan discapacidad, grupos en situación de vulnerabilidad social, adultos mayores y, también, comprende una formación continua con los propios empleados del museo. A continuación, expongo las acciones llevadas a cabo por estos programas, con especial atención a cuatro ejemplos de proyectos que se relacionan con los temas del Congreso, pero antes de entrar en eso, es relevante compartir un concepto que estructura y justifica nuestra propuesta de segmentación de públicos a través de distintos programas, que es el concepto de equidad. En particular, tal y como está formulado por un grupo de investigadores de educación de una ONG de São Paulo:

El principio de la equidad es tratar de manera distinta a quienes no están en condiciones de igualdad, exactamente para que se construyan relaciones justas. En sociedades con un largo pasado de esclavitud como la brasileña, la sociedad asume un papel decisivo en la promoción de la equidad y en la reducción de las desigualdades. Personas en desventaja económica necesitan más recursos públicos que las económicamente favorecidas para poder garantizarles los mismos derechos, ya que han estado excluidas del acceso a bienes y servicios públicos. Así como no toda igualdad es justa cuando no considera las diferencias, no toda desigualdad es injusta cuando tiene por objetivo reducir la inequidad. Un tratamiento desigual es justo cuando beneficia a los más vulnerables. (CENPEC/Equipe Educação e Comunidade, 2005, p. 21)

Si tuviéramos que sintetizar esto en un esquema, quedaría graficado en que los individuos son diferentes y, por lo tanto, sus necesidades, distintas, pero sus derechos son iguales. Y justo desde esta perspectiva de equiparación de oportunidades y derechos es como desarrollamos nuestro trabajo.

Antes de presentar el quehacer de los Programas Educativos Inclusivos, es importante señalar algunas de nuestras premisas metodológicas comunes, toda vez que son las que particularizan las acciones desarrolladas y que se diferencian, en algunos puntos, de los enfoques más tradicionales de la educación museal. La primera de ellas es el desarrollo de acciones a partir de los perfiles, repertorios, experiencias, intereses y demandas de los grupos, es decir, de la elaboración de recorridos singulares para cada grupo, en oposición a la idea de itinerarios educativos predeterminados, bastante común en la educación museal y en las visitas educativas a colegios, por ejemplo.

El contacto con los públicos objetivo se da mediante el establecimiento de alianzas con organizaciones, proyectos y colectivos con los cuales estén vinculados. Entre las organizaciones asociadas se encuentran desde aquellas de carácter más institucionalizado –como instituciones de enseñanza no formal, de asistencia social o de salud– hasta movimientos sociales. Son esas alianzas las que garantizan la continuidad de los procesos educativos desarrollados. Los programas actúan prioritariamente de modo continuado con los educandos, lo que facilita la profundización de las estrategias, y de las relaciones y vínculos con los grupos y entre ellos. Eso permite que los propios educandos establezcan qué será interesante en el contacto con el museo, dada su madurez y familiaridad con la Pinacoteca y las demandas surgidas a raíz de ello.

Otra acción común son los cursos de formación para profesionales que trabajan con los públicos objetivo, en su mayoría profesionales de la asistencia social, salud o educación inclusiva. En relación a esto tenemos el Programa Educativo para Públicos Especiales, que se ocupa de personas con discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales y también de personas con trastornos psíquicos. El programa contempla visitas educativas a los grupos a través del uso de recursos educativos multisensoriales. Cuenta en su plantilla con una educadora sorda, que realiza las visitas en Libras (Lengua Brasileña de Signos) a los grupos de sordos. El programa también desarrolla un curso de formación para profesionales que actúan con los grupos con discapacidad y trastorno mental; acciones extramuros con grupos de personas con discapacidad física e intelectual, además de publicar textos adaptados en doble lectura –con letras ampliadas y Braille, además de un CD de audio.

Este mismo programa desarrolló una *Galería táctil de esculturas brasileñas*, con 12 esculturas de metal originales del acervo de la Pinacoteca, disponibles mediante un audioguía desarrollado especialmente para tal efecto.

En relación con el Programa de Inclusión Sociocultural, este desarrolla acciones educativas continuadas enfocadas en grupos de personas en situación de vulnerabilidad social. Muchas de estas corresponden a habitantes del entorno del museo, como adultos en situación de calle, sujetos sometidos a tratamiento por problemas de drogadicción, entre otros. Este programa también desarrolla, desde 2005, un curso de formación para educadores sociales, y desde 2008, una acción extramuros con grupos de adultos en situación de calle del entorno del museo, proyecto sobre el cual profundizaremos más adelante.

El Programa Mi Museo está pensado para grupos de adultos mayores, es decir, personas con 60 años o más. Se materializa en visitas con enfoques específicos para responder a las necesidades de las personas de ese rango de edad. También realiza desde 2013 un curso de formación para educadores y otros profesionales que trabajan con personas mayores, desarrollando publicaciones para visitantes de este grupo etario del museo.

Por último, tenemos el Programa Conciencia Funcional, que planea acciones de formación continuada de los propios empleados de la Pinacoteca, en particular de los equipos de recepción y atención al público y de prestadores de servicio, como los efectivos de seguridad y el personal de limpieza, es decir, empleados sin una formación técnica en las áreas específicas del museo, como patrimonio, arte y cultura, por ejemplo. Este programa desarrolla módulos formativos que abordan temas específicos del museo y sus actividades, y otros elaborados según la demanda de los propios equipos, como los realizados más recientemente de conciencia corporal, a solicitud de los equipos de atención al público que trabajan varias horas al día en las salas de exposición, siendo todas las actividades en horario laboral de los empleados. También llevamos a cabo algunas actividades de participación voluntaria, como talleres de experimentación plástica, y actividades anuales para los hijos de los empleados, para que se acerquen al ambiente de trabajo de sus padres.

Antes de pasar a los ejemplos, me gustaría retomar los ejes centrales de discusión del Congreso que son la discapacidad, la migración, las cuestiones de género y la vulnerabilidad social. Todos ellos tienen en común que podemos caracterizarlos como situaciones que generan procesos de exclusión, en parte por nuestra dificultad de aceptar las diferencias –o lo que se sale de los patrones hegemónicos de normalidad, lo que hace que comprendamos de forma peyorativa al “otro”, sea este inmigrante, una persona con discapacidad, etc.

Como dice el investigador de la educación argentino Carlos Skliar:

Los ‘diferentes’ responden a una construcción, una invención (...), una actitud –sin duda de tipo racista– de categorización, separación y disminución de algunas marcas, de algunas identidades, de algunos sujetos, con relación al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. (Skliar, 2006, p. 23)

Dialogando con esta cuestión, buscamos desarrollar nuestras acciones educativas en la Pinacoteca en un camino que considere las diferencias no como problemas que deben ser superados ni como desviaciones de la norma, sino como particularidades que pueden y deben ser potenciadas positivamente. Además, es importante aclarar que, al valorar las diferencias, tratamos al mismo tiempo de combatir las desigualdades sociales y de buscar la equidad. Es decir, nuestro respeto a las diferencias no trata de apaciguar o calmar, tampoco busca la parálisis ni el mantenimiento de estados desiguales.

Discapacidad

Este primer ejemplo a relatar, correspondió a un curso y posteriormente una exposición de fotografías hechas por personas con discapacidad visual. El “Curso de fotografía para personas con discapacidad visual” se llevó a cabo en asociación con el fotógrafo João Kulcsár y contó con la participación de diez educandos. Se realizó en el museo mediante nueve encuentros, entre agosto y octubre de 2015.

En cada encuentro se abordaron aspectos técnicos de la fotografía y las posibilidades de fotografiar con baja visión o su ausencia, además de hacer experimentos fotográficos con recursos multisensoriales utilizados por el Programa Educativo para Públicos Especiales y con las propias obras de la colección del museo. Cada participante elaboró una pequeña serie fotográfica teniendo el museo, sus obras y su entorno como tema, y seleccionando una imagen para formar parte de la exposición.

La exposición, titulada *Transver: fotografías hechas por personas con discapacidad visual*, quedó en cartelera en la Pinacoteca desde noviembre de 2015 hasta abril de 2016, y su exposición contó con una serie de recursos de accesibilidad, tales como reproducción en relieve de las fotos, etiquetas en Braille, audiodescripción, código QR para acceso a videos con explicaciones de los autores y accesibilidad física a personas en sillas de ruedas.

Con este proyecto fue posible ofrecer una oportunidad a personas con discapacidad visual, para que conocieran y se expresaran a través de la creación de imágenes fotográficas, se acercaran a la Pinacoteca, intercambiaran experiencias como grupo y, con la exposición, pudieran ser valoradas y representadas dentro del museo no por su discapacidad, sino por su potencia creadora.

Migración

En este segundo ejemplo comparto una experiencia realizada entre 2012 y 2013 por el Programa de Inclusión Sociocultural, en asociación con un proyecto destinado a enseñar portugués a inmigrantes de varios países, la mayoría del continente africano, llamado Senderos de la Ciudadanía. Las clases de portugués se llevaron a cabo en el auditorio de un museo vecino, el Museo de Arte Sacro,¹ y algunas de ellas tuvieron lugar durante las visitas educativas a la Pinacoteca, en las que pudimos trabajar sobre la ampliación del vocabulario y el ejercicio del portugués, así como también aspectos de la cultura brasileña en relación con las culturas africanas, sobre cómo los procesos migratorios fueron y siguen siendo constitutivos de la identidad y construcción del país.

Género

El tercer ejemplo se refiere a las cuestiones de género. En este caso, comparto dos experiencias que desarrollamos con algunos grupos de mujeres. Una de ellas fue con un grupo de víctimas de la violencia doméstica, quienes asistieron a un servicio denominado Centro de Defensa y Convivencia de la Mujer, que realizó una serie de visitas al museo entre 2018 y 2019 en las que se trabajaron temas como el papel social y la representación de la mujer en el tiempo, las memorias de la infancia y el cuerpo como territorio de historias diferentes.

Otro ejemplo de trabajo relacionado con las cuestiones de género es la asociación con los Centros de Ciudadanía LGBTI+, que trabajan con mujeres transgénero en la ciudad de São Paulo. Con ellas realizamos visitas con propuestas de actividades ligadas a la autorrepresentación, basadas en la observación y análisis de los autorretratos expuestos en el museo. Así, es posible percibir cómo las obras de arte pueden ser puntos de partida o motivadoras para discusiones sobre temas relevantes para los grupos de educandos.

Vulnerabilidad social

Para cerrar, el último ejemplo trata de una acción educativa extramuros, que es uno de nuestros más antiguos proyectos. Este se lleva a cabo desde 2008 junto a dos grupos de adultos en situación de calle, usuarios de instituciones de asistencia social vecinas del museo. Se compone de talleres de producción plástica semanales, con énfasis en las técnicas gráficas y en la xilografía.

La acción se estructura a través de talleres en las dos organizaciones de origen de los participantes y de visitas regulares a las exposiciones del museo. La opción por trabajar con este público objetivo dialoga directamente con el entorno de la Pinacoteca, una vez que los colectivos de personas en situa-

1. Para más información, visite museuartesacro.org.br



Paneles de xilografía sobre tela expuestos en el templete del Parque da Luz.
Foto: Isabella Matheus.

ción de calle normalmente circulan por las zonas centrales de la ciudad. Así, nuestro interés es establecer relaciones más cercanas y productivas con esos grupos de nuestros alrededores, ya que estamos geográficamente cercanos, aunque socialmente distantes. La opción por talleres de producción plástica se dio al constatar la casi inexistente oferta de este tipo de actividad para este colectivo. Por último, la elección por las técnicas gráficas respondió a nuestra experiencia previa con esos grupos y al conocimiento de algunos de sus repertorios culturales. Además, la xilografía utiliza materiales y procedimientos más cercanos al día a día de alguien que ya ha trabajado en la construcción civil o en carpintería, por ejemplo.

Como este es un proyecto de larga vida, ya engendró toda una serie de despliegues materiales, como exposiciones en la Pinacoteca y otras itinerantes, o muestras en otros lugares públicos, como los paneles de xilografía sobre tela que fueron expuestos durante aproximadamente seis meses en un pabellón aledaño al edificio de la Pinacoteca, dentro del Parque de la Luz, en 2017. En este caso, la elección de esa técnica gráfica –xilografía sobre tela–, así como del lugar de exposición de los paneles, fue de los participantes en el proyecto, que optaron por tener su trabajo expuesto en un local público y de libre circulación. Esta muestra permitió que los visitantes de la Pinacoteca y del parque vecino conociesen el proyecto, así como también posibilitó la visibilidad social positiva de personas en situación de calle.

Aunque los resultados materiales y visuales de ese proyecto son impactantes, no los consideramos como lo más importante. Sí nos parecen más relevantes los relacionados con logros individuales para los participantes, como la mejora de su sociabilidad, de sus habilidades de comunicación y expresión; el fortalecimiento de sus identidades; la creación y el fortalecimiento de vínculos y la mejora de su autopercepción y su autoafirmación.

Además, creemos que el contacto con el museo les proporciona una visibilidad y un reconocimiento social positivo, que son lo opuesto de lo que viven en su día a día, ya que son personas objeto de estigmas sociales. Por otra parte, este proyecto permitió a la Pinacoteca que grupos sociales bastante distintos de los que la visitan de forma espontánea –y con los cuales dialoga con más desenvoltura–, participasen en sus acciones y programación, haciendo más permeable al museo, al incorporar a una gama social más amplia de visitantes en una situación de igualdad. La Pinacoteca se convierte así en un espacio donde grupos sociales distintos tienen la oportunidad de encontrarse en las mismas condiciones. Es así como el museo deja de ser percibido por grupos de personas en situación de calle de su entorno como un símbolo de distinción social y pasa a ser visto como parte integrante de sus historias de vida.

Para concluir, vuelvo al artículo de Skliar y a sus reflexiones sobre cómo tratamos las diferencias productivamente, al afirmar este que:

Sería apropiado decir aquí que las diferencias pueden entenderse mucho mejor como experiencias de alteridad, siendo múltiples, intraducibles e impredecibles en el mundo.

En la educación, no se trata de caracterizar mejor qué es diversidad y quién la compone, sino de comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como seres humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas en su más inquietante y perturbador misterio. (Skliar, 2006, p. 23)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Anderson, D. (2012). Creativity, learning and cultural rights. En R. Sandell y E. Nightingale (eds.), *Museums, Equality and Social Justice* (pp. 216-226). Londres-Nueva York: Routledge.
- » CENPEC/Equipe Educação e Comunidade (2005). A infância e adolescência no Brasil: a diversidade como meio de promover a equidade. En M. C. B. Carvalho (coord.), *Avaliação: construindo parâmetros das ações socioeducativas* (pp. 13-24). São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).
- » Cunha Filho, F. H. (2018). *Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades*. São Paulo: Edições SESC São Paulo.
- » Leiva, J. y Meirelles, R. (orgs.) (s.d.). Compare o acesso à cultura em 12 capitais. *Cultura nas capitais*. [En línea]. Disponible en: <http://www.culturanas capitais.com.br/> [Consultado en diciembre de 2019].
- » O'Neill, M. (2002). The good enough visitor. En R. Sandell (ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 24-40). Londres-Nueva York: Routledge.
- » Pinacoteca de São Paulo. (2014). *Pinacoteca Pesquisa Quantitativa*. São Paulo: Ilumeo.
- » Skliar, C. (2006). A inclusão que é 'nossa' e a diferença que é do 'outro'. En D. Rodrigues (org.), *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 16-34). São Paulo: Summus Editorial.

CHARLAS PEDAGÓGICAS

Modelo artístico musical para la inclusión (Centro de Arte para la Inclusión Cormudesi)

FRANCISCO VILLARROEL MONDACA

Académico y músico, dirige actualmente el Centro de Arte para la inclusión en la Escuela Artística Violeta Parra. También es director de las agrupaciones musicales La Comurdesi Big Band y Rubato Jazz Band. La primera cultiva el jazz y está conformada por jóvenes y adolescentes de diferentes entidades educacionales de Iquique y es abierta a estudiantes de necesidades educativas especiales. La segunda, es otro grupo de jazz, perteneciente a la Universidad Arturo Prat (UNAP), cuya trayectoria data de hace veinte años. Además de su actividad musical, coordina proyectos de mejoramiento de las artes musicales en colegios municipales basados en textos de su autoría, *La música y yo* (para el primer ciclo de enseñanza básica) y *Teoría musical aplicada* (utilizado en enseñanza media por los colegios de Cormudesi). Como educador, en 2013 fue distinguido con el premio aporte a la educación y trayectoria musical en el Concurso 100 Grandes Profesores para Chile, otorgado por el Ministerio de Educación.

La música a través de la historia y del tiempo ha sido un elemento fundamental como medio de comunicación y de expresión natural entre los seres humanos. Primero, a través de la imitación de ritmos y movimientos corporales, golpes de palmas, uso de utensilios e instrumentos musicales y posteriormente entonando e imitando los sonidos de la naturaleza.

Este proyecto artístico, colaborativo, inclusivo, ligado a la educación no formal, con un lenguaje propio y experimental, tiene una estructura y desarrollo complejos, ya que en un aula compartida se integran e incluyen niños y niñas con necesidades educativas especiales en donde cada uno de ellos aporta, sumando esfuerzos para consolidar un proyecto musical común.

Esto se sustenta en lo que Rollano (2004) nos plantea:

Los niños hacen arte para conocer, explorar y experimentar. En este proceso descubren el misterio, la creatividad y la frustración. EL ARTE permite descubrir y explorar el mundo. A veces el proceso es sólo una sensación pegada a los dedos, pero otras al misterio de la manipulación y mezcla de materiales y colores que añade a multitud de percepciones sensoriales.

Esto ocurre de igual manera con el aprendizaje de los diferentes instrumentos musicales. Se conocen, se manipulan, se experimentan, provocando un acercamiento a sus formas de ejecución.

Por otra parte, se entiende que las expresiones plásticas y artísticas son estimuladores cerebrales, muy útiles para los niños y niñas con necesidades especiales o diferentes, ya que les permite poder expresarse por medio de un lenguaje diferente al verbal y así pueden transmitir fácilmente sus ideas y emociones a través de las diferentes expresiones del arte, como la música, las artes visuales y la expresión corporal.

Aquí muchos estarán de acuerdo conmigo en que la musicoterapia y el arte terapia son puntos de encuentro en el camino para abrir oportunidades de desarrollo para la inclusión, planteando la necesidad de un trabajo en una línea conjunta que enriquezca los procesos de desarrollo de niños y niñas con capacidades diferentes.

Centro de Arte para la Inclusión

Este proyecto experimental inclusivo de puertas abiertas y gratuito a la comunidad está financiado por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique (CORMUDES). En la actualidad, esta corporación atiende a más de 60 alumnos con necesidades educativas especiales, divididos en dos grupos, teniendo como referencia la inclusión en el ámbito escolar en los colegios municipales de un universo de 511 alumnos permanentes (durante el año 2019). Para ello cuenta con una sala totalmente equipada en dependencias de la Escuela Artística Violeta Parra de la Cormudesi, a cargo de un equipo docente de cinco profesores especialistas en el área musical instrumental, quienes atienden a cada uno de los niños y niñas en forma personalizada, utilizando además recursos tecnológicos y digitales de última generación.

El proyecto consta de las siguientes etapas:

- Primera etapa: artes musicales
- Segunda etapa: artes visuales
- Tercera etapa: expresión corporal y teatro

Entre la diversidad de diagnósticos y tipologías, las que se atienden son: motora, psíquica, sensorial, intelectual, además de un programa especial en la incorporación de adultos mayores. De acuerdo con las investigaciones y material existente de esta temática, algunas características importantes del desarrollo inclusivo serían:

- Centrada en la resolución de problemas, mediante colaboración.
- Accesible al total de la población.
- Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad.
- La inserción es total e incondicional en tiempo y espacio.
- Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
- No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.
- Se debe dar bajo los fundamentos de escuelas integradoras, en las que todos los/as niños/as deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias.
- Implica tener equivalentes oportunidades de aprendizaje y ser facilitador de estas.

Esta propuesta pedagógica se ha realizado a partir de un trabajo llevado a cabo en un aula compartida. Se ha dispuesto abrir un espacio y oportunidades a todo tipo de alumnos/as de diferentes edades y condiciones (niños/as, jóvenes y adultos mayores), independientemente de sus capacidades y aptitudes, en donde la música pasa ser un medio y una experiencia integradora y facilitadora de los aprendizajes. Una constante ha sido la adaptación de los métodos de enseñanza tradicionales a las necesidades de alumnos/as.

Un aspecto fundamental en este proceso es el compromiso y la participación que han tenido los padres y apoderados, familiares que han pasado a ser uno más en el aprendizaje instrumental. Para sus propios hijos/as ha constituido un modelo, además del gran desafío asumido por los y las docentes en la búsqueda de herramientas y estrategias nuevas de aprendizaje, y en dar inicio a un proceso de desarrollo investigativo a los diferentes diagnósticos presentados en particular. En suma, todo un trabajo colaborativo.

Los avances en los últimos años en las distintas estrategias que nos otorga la pedagogía musical y las nuevas teorías basadas en los conocimientos que la ciencia nos aporta sobre el funcionamiento del cerebro, nos permiten una nueva mirada sobre la enseñanza musical.

Generalmente, docentes y músicos optamos por modelos curriculares que se centran en enseñanzas orientadas hacia los conocimientos de la teoría y las técnicas instrumentales de “resultados” y nos olvidamos de facilitar a través de la enseñanza musical un recorrido en que las distintas capacidades de los niños y niñas puedan participar en un mismo espacio de enseñanza-aprendizaje y procurar una sana convivencia entre ellos/as. Estas aulas inclusivas nos deben permitir que los/as estudiantes irradien felicidad, se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad de enriquecer las formas de enseñar y aprender que tenemos los seres humanos.

Debemos sin lugar a dudas cambiar el paradigma, el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño/a, es decir, concebir la educación como un todo y no al revés, teniendo como premisa que la pedagogía centrada en los/as estudiantes es positiva para ellos/as y para toda la sociedad.

Buenas prácticas inclusivas

Todos los procesos provocan cambios y nuevas miradas en el hacer, generando condiciones que favorecen mejoras en el plano educativo y en las comunidades escolares. Desde aquí se han recogido evidencias testimoniales y material en procesos de investigación sobre factores asociados a la efectividad escolar y cuáles serían las mejores prácticas para ello. Un ejemplo de esto sería:

- Atender y respetar la diversidad.
- Ocupar un mismo espacio para los aprendizajes en la medida de lo posible, utilizando adecuadamente recursos tecnológicos y medios de apoyo visual a la comunicación oral.
- Fomentar la sociabilización y el trabajo en equipo.
- Promover el espíritu colaborativo y participativo de la comunidad escolar.
- Adaptación de contenidos y de técnicas de aprendizaje individual y grupal.
- Fijar siempre: tiempo, flexibilidad y calidad de la clase.
- Intentar creativamente resolver las problemáticas de aprendizaje individual y personalizado *in situ*.
- Introducirse en el estudio de las neurociencias y entender que el cerebro de cada ser humano es único, junto con experimentar y comprobar cómo la música incide en los procesos de sensación, percepción, atención, memoria y aprendizaje.

Neurociencias en la música

Hablar de neurociencia es hablar de neurodiversidad (Armstrong, 2012). Ofrece una visión más positiva del ser humano y nos abre una posibilidad de explorar e investigar en las capacidades de cada persona. Algunos postulados de la neurociencia en relación con la música son:

- Los estudios demuestran que la música estimula en una amplia franja de regiones cerebrales y favorece nuevas conexiones y circuitos que recompensan en parte las deficiencias en las regiones que puedan haber sido dañadas en el cerebro.
- La música libera en el cerebro dopamina, hormona de la felicidad, la motivación, clave para el aprendizaje y la memoria.
- La música estimula la memoria al recordar hechos del pasado.

Modelos de aprendizajes

Utilizando un pensamiento divergente para dar solución a las distintas y variadas formas de aprender de nuestros alumnos, se plantea el siguiente modelo de aprendizaje (Ortiz, 2011), el cual nos ha guiado hacia el logro de nuestras metas:

- Aprendizaje por modelo: capacidad del cerebro de organizar, dar sentido a la información que recibe, estructurando esto de manera intuitiva.
- Aprendizaje por repetición: actividad de la corteza motora.
- Aprendizaje por visualización: este aprendizaje es posible por la visualización de hechos, objetos y procesos.
- Aprendizaje por imitación: forma de aprender innata. Surge en forma más temprana en el desarrollo cerebral.
- Aprendizaje por acción: se adquiere por la experiencia y la práctica, y se ejerce durante toda la vida.

Conclusión

La creación e implementación de un modelo desafiante, experimental, en tiempo, forma y espacio de educación artística, de puertas abiertas hacia la comunidad, flexible, adaptativo y personalizado, en un marco de inclusión educativa, es realmente una oportunidad única de enriquecimiento y desarrollo de las capacidades personales y emocionales, tanto como para los docentes, estudiantes, apoderados y comunidades educativas. Sabemos que aún tenemos mucho camino por recorrer, pero estamos seguros de que con esfuerzo y perseverancia lograremos construir una comunidad más feliz.

De acuerdo con la propia experiencia que hemos tenido hasta el momento, es preciso aseverar que en estos ambientes ricos en estímulos, sonidos, timbres, vibraciones, colores, formas, sabores, etc., el aprendizaje se fortalece y favorece mayormente que en un lugar que no posea estas cualidades tan propias de aulas compartidas.

Agradezco enormemente esta valiosa oportunidad a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Iquique, al Consejo de la Cultura y a todos los colaboradores directos e indirectos de poder compartir con la comunidad iquiqueña esta experiencia única, y de abrir juntos espacios de reflexión ante la temática de inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad. Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Barcelona: Espasa.
- » Borro, F. (2017). *Un modelo educativo musical para la inclusión educativa*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- » Ortiz Ocaña, A. (2011). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Madrid: Ediciones de la U.
- » Rollano, D. (2014). *Educación plástica y artística en educación infantil: una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Vigo, España: Ideaspropias Editorial.
- » Sabbatella, P. (2006). *Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia*. Cádiz: Facultad de Educación de Universidad de Cádiz.

“Mi jardín al hospital”: la música como herramienta pedagógica en contextos no convencionales de educación parvularia

CAROLINA BÓRQUEZ PEDRAZA

Magíster en Educación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC) y licenciada en Educación de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad Arturo Prat. Además cuenta con una formación como cuentacuentista en la Fundación Gabriel & Mary Mustakis. Desde hace más de cinco años se desempeña en “Mi jardín al hospital” de Fundación Integra, junto con ejercer como docente de la Universidad Arturo Prat en la carrera de Educación Parvularia Intercultural. Ha participado como cuentacuentista en la III Maratón Internacional de Cuenta Cuentos de Iquique (2005), organizada por Fundación Mustakis en conjunto con el CNCA de Tarapacá, con la narración del cuento “Mamertillo, el dragón sin fuego”. También participó en el Primer Festival Internacional para mediadores de la lectura: Un mundo por Descubrir (2016), organizado por la Escuela de Cuenta Cuentos de la Fundación Mustakis e IBBY Chile, con la narración del cuento “El gallo que hizo dormir al día”. Es facilitadora de los talleres de Cuenta Cuentos para docentes “Había una vez” y también aficionada a los instrumentos musicales, los que intenta incorporar en las diversas experiencias pedagógicas que realiza junto con el equipo de “Mi jardín al hospital” en el servicio de Pediatría del Hospital Regional.

CLAUDIO LIRA QUEZADA

Psicólogo y docente de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional Arturo Prat (UNAP). Lleva cinco años trabajando en la iniciativa “Mi jardín al hospital” de Fundación Integra. Fotógrafo aficionado, cuenta también con un título de técnico en Sonido y Acústica, de donde deriva su afición a la música y el arte, disciplinas que condensa en las experiencias pedagógicas musicales impartidas junto con el equipo de “Mi jardín al hospital” en la Unidad de Pediatría del Hospital Ernesto Torres Galdámez de Iquique.

Fundación Integra valora a niños y niñas por igual, independientemente de sus características personales y culturales, ya que considera las diferencias y opera sobre la base de la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender y desarrollar sus potencialidades si se le dan las oportunidades, cualquiera sea el contexto en el que se encuentren.

Es por ello que, además de los jardines Infantiles y salas cuna tradicionales, cuenta con modalidades no convencionales de atención, como “Mi jardín al hospital”, que, en la región de Tarapacá, opera en el Hospital Regional Ernesto Torres Galdames de Iquique, en la Unidad de Pediatría. El equipo lo conformamos dos educadoras de párvulos, una trabajadora social y un psicólogo, organizados para atender, bajo los principios de Fundación Integra, a niños y niñas hospitalizados de entre 3 meses y 5 años, 11 meses y 29 días.

En “Mi jardín al hospital” ofrecemos ser una pausa en la rutina hospitalaria de niños y niñas que se encuentran hospitalizados y para ello, las educadoras de párvulos planificamos experiencias pedagógicas lúdicas breves, incorporando a las familias, quienes también reciben acompañamiento y asesoría de parte de la dupla psicosocial. Es mediante estas intervenciones que se busca mitigar los

efectos negativos de la hospitalización, además de contribuir a la continuidad en el desarrollo y aprendizajes de las niñas, niños y lactantes que se encuentran en esta situación.

En el país, esta modalidad de atención está presente en ocho hospitales regionales, y en Iquique se implementó a partir de agosto de 2014 gracias a un convenio suscrito con el Hospital Regional, el cual se mantiene vigente y anualmente atiende un promedio de 568 niñas, niños y lactantes, aproximadamente.

Quienes formamos el equipo de “Mi jardín al hospital”, estamos constantemente desafiados por nuestro espíritu de innovación, y por eso, permanentemente, buscamos nuevas estrategias metodológicas para entregar educación inclusiva y de calidad. Para tal efecto y motivados por una conversación sobre prácticas hospitalarias exitosas, con el jefe del Servicio de Pediatría, el dr. Rodrigo Barraza, se comenzó a indagar en la música y sus efectos en las personas. Sin ser músicos o expertos en el tema, comenzamos a incorporar en las prácticas pedagógicas el uso de instrumentos musicales y el rescate de canciones de cuna como estrategias para favorecer el vínculo, apego y bienestar de las niñas, niños y lactantes. Para eso estudiamos distintas metodologías relacionadas con la musicoterapia, que según la Asociación Internacional de Musicoterapia es la utilización de la música y/o sus elementos (sonido, ritmo, melodía y armonía) por un musicoterapeuta calificado, con un paciente o grupo, en un proceso destinado a facilitar y promover comunicación, aprendizaje, movilización, expresión, organización u otros objetivos terapéuticos relevantes, a fin de asistir a las necesidades físicas, psíquicas, sociales y cognitivas.

De esa forma, junto con el equipo logramos rescatar lo más pertinente al ámbito educativo, tomando como parámetros los fundamentos distintivos presentes en nuestro proyecto curricular, como lo son la educación emocional, la empatía, el juego, la pedagogía del humor y la pertinencia, lo cual permitió innovar en las prácticas, aplicando una nueva estrategia que fuese capaz de adaptarse a los distintos escenarios y necesidades de los niños y niñas que se atienden en el servicio.

Generalmente, la musicoterapia es realizada por profesionales formados para acompañar o guiar a un paciente en la administración de sus emociones, experiencias o procesos mediante técnicas que incluyen la expresión artística y, más en específico, la música. Sin ser musicoterapeutas expertos y después de haber estudiado los modelos existentes, concluimos una adaptación de esta terapia, transformándola en una herramienta educativa que complementa nuestro quehacer pedagógico.

Según Muñoz y De la Torre (2016) existen cinco modelos de musicoterapia internacionalmente reconocidos:

- Guided Imagery and Music, GIM (Helen Bonny): modelo centrado en la escucha de música clásica, previamente seleccionada, con el fin de generar diversas experiencias asociadas a la imaginación y simbolismo, que faciliten un trabajo transpersonal.
- Musicoterapia analítica (Mary Priestley): modelo que centra su trabajo en la improvisación musical para luego realizar reflexiones verbales que faciliten la expresión de las emociones, sentimientos y recuerdos asociados a la experiencia.
- Musicoterapia creativa (Nordoff-Robbins): modelo creado para facilitar la relación paciente-terapeuta a través de creaciones musicales conjuntas.
- Musicoterapia conductual (Clifford): modelo mediante el cual se utiliza la música para reforzar un estímulo y modificar comportamiento de tipo fisiológico, motor, psicológico, emocional, cognitivo, perceptual o autonómico.
- Modelo Benenzon (Rolando Benenzon): modelo que centra su objetivo en facilitar el vínculo terapéutico a través de experiencias corporo-sonoro-musicales a través de las cuales se potencia el lenguaje no verbal como medio de expresión de sentimientos y comunicación entre un terapeuta y un paciente.

Muñoz de Mazo y De la Torre (2016) también plantean que los campos principales de aplicación son el educativo, psicoterapéutico y médico, por lo cual esta metodología resultó pertinente para los integrantes de la modalidad de “Mi jardín al hospital”.

A medida que aplicábamos distintos modelos, se evidenciaron los beneficios que se documentaban en diferentes artículos y estudios relacionados con esta temática, que planteaban, en términos generales, que la música produce efectos sobre las personas, sin importar la edad que tengan. La música puede evocar en cada uno un efecto similar, puede ser sedante con canciones suaves y rítmicamente lentas; o estimulante, con música que invita al movimiento y a diferentes acciones como cantar. Si a esto sumamos un enfoque asociado a las experiencias lúdico-educativas, la musicoterapia proporciona, a quien participa de ellas, una normalización del entorno, ya que transforma momentos de padecer y enfermedad en momentos de alegría y entusiasmo, dando, entre otras cosas, seguridad y más confianza con el entorno a quienes viven la experiencia, lo que ayuda a orientar sus emociones y deseos hacia su recuperación física, tal como nos lo mencionaban los familiares que acompañan a niñas y niños hospitalizados, al realizar sus comentarios al finalizar las intervenciones.

Además de los beneficios emocionales, comenzamos a reconocer, a través de las diferentes evaluaciones cualitativas y las reflexiones pedagógicas, que estas actividades complementaban y potenciaban aprendizajes pedagógicos

propuestos en el referente curricular de Fundación Integra¹ y que las actividades lúdico-educativas con enfoque artístico-musical brindaban una oportunidad para desarrollar las siguientes áreas:

- Desarrollo cognitivo, ya que a través de canciones se potencia la memoria, la atención y el lenguaje.
- Desarrollo psicomotriz, ya que mediante las actividades se favorece el esquema corporal, el equilibrio postural, la tonicidad muscular y la coordinación.
- Expresión emocional, ya que facilita los procesos de introspección y contacta a los niños y niñas con la fantasía, recuerdos y anhelos.
- Desarrollo social y comunicación interpersonal, ya que ayuda a desarrollar habilidades sociales y de expresión mediante una convivencia alegre y respetuosa.

Gran parte del éxito de estas experiencias, que replicamos cada vez con mayor frecuencia, se potenció con la incorporación paulatina de diversos actores de la comunidad hospitalaria, como por ejemplo el doctor Brignardello, quien puso a disposición su virtuoso talento con el violín, o la enfermera Natalia Tapia, que nos acompaña con su baile disfrazada de “Josefina la Gallina”, procurando seleccionar la estrategia metodológica en concordancia con los diversos factores ambientales del servicio, además de mantener presentes los factores y énfasis educativos que caracterizan a la modalidad.

A lo largo de cinco años, los integrantes de “Mi jardín al hospital” hemos logrado integrarnos cada vez más al ecosistema de la Unidad de Pediatría, siendo hoy una modalidad reconocida, tanto en lo educacional como también en lo psicosocial, como un aporte a la continuidad del proceso pedagógico de las niñas y niños hospitalizados. Otorga al servicio hospitalario una sensibilidad especial frente a los derechos de la niñez respecto de poder contar con salud y educación de calidad, pero además siendo un aporte que brinda sensibilidad al entorno hospitalario y que es reconocido por quienes conocen nuestro quehacer profesional, el que se ha transformado en un sello de confianza y apoyo, y es compartido con el personal médico y técnico de la unidad.

Lo anterior se evidencia y materializa cada vez que se lleva a la práctica alguna de las experiencias musicales. En estas, educadores/as, personal médico, niños

¹ El referente curricular de Integra corresponde a una actualización que adhiere plenamente a las actuales B CEP. Su elaboración se fundamenta en la necesidad de que los equipos educativos, los niños, niñas y sus familias sigan avanzando en mayores niveles de autonomía y participación en la toma de decisiones pedagógicas en los jardines infantiles, con el fin de lograr el desarrollo pleno y aprendizajes oportunos y pertinentes para los párvulos, que son parte de la comunidad Integra, considerando para ello todos los aprendizajes que a través de los años Fundación Integra ha capitalizado a la fecha. Se estructura en tres capítulos, en los cuales se exponen los fundamentos, organización curricular y propuesta pedagógica institucional, donde se incluyen las prácticas pedagógicas, ambiente educativo enriquecido y confortable, labor educativa conjunta con las familias y las comunidades, organización del tiempo, planificación y evaluación educativa.

y niñas en situación de hospitalización, acompañantes y todo aquel que participa en el proceso, se disponen en un ambiente de tranquilidad y distensión que no solo dura un momento, sino que deja como consecuencia una relación, un vínculo sutil, entre todos los involucrados, y que generalmente se sienten beneficiados emocionalmente por la experiencia compartida.

Uno de los conceptos centrales en educación inicial es el juego que, como principio pedagógico, se destaca por cumplir con “un rol impulsor en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa de la realidad” (Mineduc, 2018) y que siempre está presente en las intervenciones lúdico-educativas que realizamos. Esto, porque para Fundación Integra “el juego se concibe como parte del ambiente educativo enriquecido y confortable (...) todas las experiencias educativas que se desarrollan para los niños y niñas de Integra, deben tener en consideración el juego de manera transversal” (Integra, 2018).

Para quienes conformamos el equipo de “Mi jardín al hospital”, todo lo expuesto cobra mayor sentido, no solo desde lo vocacional y el compromiso con la educación, sino que desde la realidad de que “en Chile se estima que alrededor de un 25% de los niños menores de 18 años se ha hospitalizado al menos una vez. De ellos entre un 10% y un 37% presentaría trastornos psicológicos significativos secundarios a este evento” (Alfaro y Atria, 2009).

Para nosotros trabajar en la Unidad de Pediatría conlleva estar en contacto con las más diversas realidades, por lo que estamos permanentemente desafiados/as a moldear nuestros saberes disciplinares de manera reflexiva, flexible y creativa, con el objetivo de adaptarnos a los constantes cambios que suceden en la unidad y velar por mantener las necesidades emocionales y educativas de las niñas, niños y lactantes en primer lugar. Desde que incorporamos esta herramienta, la música ha sido una parte fundamental en nuestra labor y ha aportado a las niñas, niños y lactantes que atendemos con más de una sonrisa. Asimismo, ha complementado los aprendizajes y experiencias que buscan aportar a la continuidad en su formación educativa y desarrollo integral, sin importar la condición en que se encuentren.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- » Alfaro, A. y Atria, P. (2009). Factores ambientales y su incidencia en la experiencia emocional del niño hospitalizado. *Revista de Pedagogía Electrónica*, 1(6), 36-54.
- » Integra (2018). Referente Curricular Integra 2018. Disponible en https://www.integra.cl/centro_documentacion/referente-curricular-integra-2019/referente_curricular_2019_cedoc_web/
- » Mineduc (2008). Bases Curriculares Educación Parvularia. Santiago: Subsecretaría de Educación Parvularia del Mineduc.
- » Muñoz de Mazo, E y De la Torre, A. (2016). Musicoterapia en pediatría. En AEP (ed.), *Curso de actualización de pediatría* (pp. 217-224). Madrid: Lúa Ediciones.

Para saber y contar y contar para saber

MARÍA INÉS CANDIA PÉREZ

Artista visual con más de 40 años de experiencia en el ámbito de la inclusión a través del trabajo con personas con discapacidad mental, trabajadoras sexuales y niños refugiados, tanto en Chile como en Portugal. Durante la década de 1960 en Iquique trabajó en conjunto con la Universidad del Norte con niños de las poblaciones Jorge Inostroza y Mosquito. En Portugal, en el Centro “El Nido”, realizó talleres de cerámica y pintura a las trabajadoras sexuales, con el objetivo de ayudarlas a su inserción en el mercado laboral. En ese mismo centro trabajó con profesoras a cargo de niños en calidad de refugiados provenientes de África, enseñándoles la confección y representación de títeres. Desde el 2000 ofrece talleres en el centro de la Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Mental (UNPADE), donde trabaja actualmente como encargada de los talleres de Artes Visuales y dicta talleres de cerámica en conjunto con el profesor Pedro Rodríguez Fisher.

El presente texto es un relato sobre una experiencia pedagógica inclusiva realizada el año 2004 en la Región de Tarapacá, el “Taller de cerámica para jóvenes de UNPADE”. Este proyecto fue presentado por UNPADE (Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Mental)¹ a las diversas instancias culturales del gobierno regional de Tarapacá. Contó con la asesoría y participación de Pedro Rodríguez Fischer, profesor de cerámica y pintor iquiqueño, que aún se desempeña como profesor de Artes Visuales en la Escuela Artística Violeta Parra de Iquique, y de quien escribe, como ceramista, profesora de Artes Visuales y pintora, y también continuó en dicha organización hasta la fecha.

Algunos apuntes sobre la historia de la cerámica

La cerámica –vocablo cuyo origen proviene del griego *keramikós*, que significa sustancia quemada– es casi tan antigua como la existencia del hombre en la Tierra. Sus orígenes se remontan a los tiempos primordiales, cuando el ser humano necesitó utensilios domésticos para contener alimentos vegetales o líquidos, objetos ceremoniales rituales y funerarios, instrumentos musicales, juguetes y adornos.

La greda, que es el elemento principal de la cerámica, existe en toda la Tierra. Ha sido un medio de expresión del ser humano y marca una etapa decisiva de la evolución humana. Por medio de su investigación y los descubrimientos arqueológicos se ha llegado a la forma de identificar las características de la estructura social y económica de los pueblos, así como también saber acerca de la historia de las etnias, sus migraciones, su cosmovisión, sus culturas y tecnologías.

¹ Es una corporación de derecho privado fundada en 1981, de reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Representa a seis mil familias organizadas en 32 filiales a lo largo del país. Su casa matriz está en Santiago. En Iquique, su sede se encuentra en avenida Las Parcelas n° 17, comuna de Alto Hospicio. Más información sobre UNPADE en: <http://unpade.blogspot.com/>

La arcilla, medio fundamental, es roca sedimentaria y silicatos hidratados que pueden ir del blanco al rojo, el café, el gris y el negro, según las impurezas que contenga la materia. Su extracción se realiza desde los yacimientos repartidos a lo largo y ancho de la tierra. A veces se encuentra en forma de material seco y duro, que luego se muele y refina antes de agregarle agua para hacerla plástica; de esta manera se transforma en una masa perfectamente adaptada para ser trabajada con las manos. Se le puede dar forma, cambiarla y volverla a cambiar hasta obtener el objeto deseado; también puede ser mezclada con múltiples sustancias, lo que determina resultados diferentes en relación a las texturas y a su utilidad.

Un objeto de arcilla llega a convertirse en cerámico cuando es sometido a la cocción. Los objetos cerámicos más antiguos que se conocen son aquellos que se cocieron al sol; con el tiempo, y quizá por casualidad, el ser humano descubrió que podía cocer con fuego. La cocción, cochura, horneado o quemado es la forma de transformar la arcilla frágil y delicada en un objeto duradero y resistente al agua.

Existen diferentes métodos para hacer los objetos cerámicos: pellizcado, rollos, planchas, molde y torno de alfarero. Los métodos han existido durante miles de años y aún son fundamentales para el ceramista o el alfarero.

En China se han encontrado fragmentos cerámicos con la antigüedad de 20 mil años. Este notable descubrimiento reciente ha hecho retroceder la fecha de inserción de la cerámica. Hasta hace pocos años se creía que la arcilla cocida había surgido cuando el hombre se hizo recolector, agricultor o pescador.

Las más antiguas cerámicas de Latinoamérica se han encontrado en Ecuador, ligadas a la cultura San Pedro en Real Alto, cuya data es de seis mil años. Hasta el momento, los descubrimientos arqueológicos en la zona de Tarapacá han revelado una cerámica primitiva en el lugar de Pisagua. Su antigüedad se extiende desde el 900 a.C. hasta el 1200 d.C. y corresponden a la cultura Tiawuanaku.

Talleres de cerámica en UNPADE

El taller de cerámica para los/as jóvenes de UNPADE trabajó con un grupo de 15 estudiantes del plantel. Ellos/as provenían de diferentes escuelas especiales de Iquique y Alto Hospicio. A los 18 años, los/as jóvenes terminan su educación y deben ir a sus casas porque aún es muy difícil para ellos/as insertarse en el mundo laboral.

Los objetivos del proyecto se centraron en enseñar cerámica a los/as jóvenes de UNPADE, lo que implicaba transmitirles procesos y técnicas, y contribuir al desarrollo de sus propias capacidades: técnicas manuales, motricidad fina, memoria, atención, concentración, creatividad, observación y desarrollo de la sensibilidad.

Pretendíamos con un diálogo efectivo y recíproco darles armas para su integración en la sociedad, apoyarles en la valorización de su propio yo, promover la convivencia social y la aceptación de sus pares y de sus familias.

No teníamos certeza de conseguir los logros esperados, debido a que los/as participantes presentaban características diferentes, por lo tanto, los resultados serían más lentos y los contenidos, tal vez difíciles de comunicar. Como facilitadores en escuelas en el área de Artes Visuales contábamos con experiencia pedagógica con niños/as, adolescentes y adultos; por lo tanto, iniciamos el taller de la misma forma acostumbrada: jugar con el material y poco a poco iríamos incorporando las técnicas. Entre estas, la de la preparación de la arcilla: molido, secado tamizado, colado, amasado. Además, el uso de herramientas como estecas, palitos, pinceles, cuerdas, piedras para bruñir; la confección de piezas (pellizcado, rollos, modelado, moldeado, placas); y las terminaciones y decoración (pegar, bruñir, esgrafiar, pintar).

Paralelamente, fuimos confeccionando el horno en los terrenos del establecimiento. El horno fue construido con ladrillos refractarios que trajimos de las cercanías desérticas de Pisagua. La arena la trasladamos desde los terrenos colindantes con el Cementerio de Pica. La arcilla la extrajimos de los yacimientos existentes en la Huayca, lugar casi inaccesible debido a que no hay camino. También se construyó un cobertizo y lugares de secado de piezas. Se instaló el sitio de colado con tablonces y tambores y mesones para trabajar. Además, se dispuso un terreno cubierto de plástico para secar greda y se consideraron estanterías para secado y otros.

Los y las jóvenes dispuestos en grupo participaron en todas las actividades. Cada uno/a de ellos/as escogió aquello que más le gustaba o se adaptaba a sus capacidades. Fue así que algunas y algunos tenían más fuerza física, entonces participaban en las tareas más pesadas. Al grupo entero le gustó mucho el amasado y la pintura. Algunos conseguían bruñir (pulido de las piezas con una cuchara o una piedra muy lisa) de manera excepcional. El ambiente fue colaborativo y alegre. Las conversaciones e intercambio de opiniones fueron muy intensos y permanentes; a veces se cantaba mientras trabajábamos. Para los jóvenes participar y obtener resultados llegó a ser su meta. También evaluaron su trabajo y el de sus colegas.

Cuando llegó el momento de las cochuras (cocción de la pieza), resultó ser algo realmente espectacular para ellos y ellas. El horno comenzó a calentarse muy lentamente bajo la supervisión de Pedro. Pasado el tiempo, el calor y el color mudaron el paisaje interior del horno. Todos querían ver por el orificio, propio de los hornos cerámicos, por lo que tuvimos que sostenerlos para que no se cayeran. Era tanta la emoción y expectación entre los/as jóvenes.

Tres días después vino el rescate de las piezas desde el horno. Siempre existe la emoción final; el resultado de cada objeto sorprende o desilusiona. Cada cual tuvo su opinión. Todos mantenían piezas en las manos, cuidadosos/as y espec-

tantes; incrédulos de haber sido ellos/as los/as autores/as de aquellas obras de arte, de haber plasmado sus expresiones, de haber traspasado su sensibilidad a esas piezas. Aunque algunos tenían impedimento en el habla, comunicaban fácilmente su sentir.

Con todo ese material realizado, organizamos una exposición-venta, la que se efectuó en una sala ubicada en la Plaza Los Héroe. Los y las participantes estaban felices, orgullosos de su trabajo. Conversaban con la gente, se comunicaban con mucha soltura, libres y satisfechos.

El taller de cerámica continuó durante tres años tras el fin del proyecto financiado. Muchas veces fuimos invitados a participar en exposiciones y eventos. Los y las jóvenes continuaron con la misma energía ganada. Por mi parte, aún tengo en el alma la riqueza de mi propio aprendizaje brindado por jóvenes generosos/as y transparentes, generalmente excluidos.

I VERSIÓN





II VERSIÓN





Imágenes

I VERSIÓN

Página 119

- Cierre de Raíz con la presentación musical de una banda perteneciente a las colonias migrantes de Iquique.
- Mesa “La relevancia de la educación artística en los colegios”. Con participación de estudiantes del Colegio San Lorenzo y moderada por Gina Bastías en la Facultad de Arquitectura e Ingeniería de la UNAP.
- Mesa “Educación artística como aporte al territorio”. Moderada por Jorge Mandiola en Palacio Astoreca.

Página 120

- *Workshop* “El dibujo como desplazamiento artístico” realizado por Camila Prieto en Palacio Astoreca.
- Profesoras representantes de la Escuela San Lorenzo de Tarapacá, ligadas al proyecto Leyenda mapuche “Domo y Lituche”, en Hotel Gavina.
- *Workshop* asociado a la charla “Pedagogía teatral, didáctica creativa para el aula” dictada por Marisol Salgado, en Casa de la Cultura Baquedarte.

II VERSIÓN

Página 121

- *Workshop* de Alejandro Caro Palacios, a partir de su conferencia “Colegio Santa Lucía de Fundación Luz: el impacto de la música en el desarrollo integral de estudiantes ciegos”.
- Charla “Modelo artístico musical para la inclusión (Centro de Arte para la Inclusión Cormudesi)” dictada por Francisco Villaruel Mondaca.
- Coro del Liceo María Auxiliadora de Iquique.

Página 122

- Mesa “Las implicancias del decreto 67 en la educación artística” moderada por Luis Molina en Deprov.
- Primera comparsa femenina de Lakitas Ñañapura en acto de cierre.
- *Workshop* “El telar como herramienta artística de inclusión social y cultural” impartido por Silvia Bley en Palacio Astoreca.

ANEXO

FICHAS DE SISTEMATIZACIÓN DE AMBOS CONGRESOS

A las expositoras y expositores de ambas versiones de Raíz se les solicitó un texto que pudiese dar cuenta con mayor detalle y reflexión de sus respectivas participaciones con el fin de ser integrados a esta publicación. Sin embargo, finalmente el material solicitado no fue enviado por algunos/as invitados/as. Ante esta omisión, como una forma de no invisibilizar una parte del trabajo presentado en las dos versiones, se optó como criterio editorial de parte de la coordinación del Congreso por la incorporación de fichas de sistematización.

Estas fueron elaboradas por estudiantes pertenecientes a las carreras de Pedagogía y Sociología de la Universidad Arturo Prat, quienes con una pauta diseñada previamente por el equipo de coordinación, participaron de las actividades programadas grabando audios y tomando apuntes de las diversas temáticas presentadas por los/as expositores/as de las actividades de Raíz. En las siguientes páginas podrán encontrar material que sintetiza el contenido de cinco charlas pedagógicas y de una conferencia, además de las mesas de trabajo desarrolladas en las dos versiones del Congreso.

Sistematizadores/as 2018

Responsable: Aleli Wegener Subiabre

Estudiantes: Javiera Palestro, Melany Villacorta, Videl Pineda, Ignacio Espina, Valentina Vera, Valentina Leyton, Francisca Guerrero y Valentina Araya

Sistematizadores/as 2019

Responsable: Fernanda Chacón Onetto

Estudiantes: Nancy Corayl, Nicolás Mancilla y Víctor Rodríguez

CHARLAS PEDAGÓGICAS

Nombre de actividad | Muerte o asesinato

Nombre del expositor/a | Javiera Delgado

Institución que representa | Colegio Nirvana

Congreso | I Versión - 2018

Descripción

Proyecto interdisciplinario desarrollado durante un mes y medio en un 4° medio científico humanista del Colegio Nirvana en Alto Hospicio. Fue guiado por las profesoras de Filosofía y Ciudad Contemporánea y su temática giró en torno a la vida urbana.

A través de la elaboración de un árbol de problemas, profesoras y estudiantes identificaron los factores que afectaban a la comunidad de Alto Hospicio. Destacaron temas como la contaminación sonora (de la construcción del hospital) y la poca conciencia de los ciudadanos en relación con los excrementos de sus mascotas. A partir de lo anterior, la problemática escogida por el grupo fue la contaminación medioambiental.

Para seguir profundizando en el tema, realizaron cartografías del territorio en las que identificaron distintos factores del problema y sus causas y efectos. Luego continuaron creando microcuentos sobre los aspectos que mayor impacto tenían en la vida cotidiana y realizaron collages para expresar sus juicios al respecto. A partir de estos ejercicios de investigación-expresión se invitó a los/as estudiantes a diseñar una intervención artística en la escuela para compartir sus ideas a la comunidad. La denominaron “Muerte o asesinato”, dado que los y las estudiantes consensuaron como hallazgo principal que el tráfico de drogas y de armamento es uno de los mayores contaminantes de sus barrios y que el modelo de desarrollo que hemos escogido como sociedad atenta contra la vida.

La intervención contó con la exhibición de los trabajos realizados por los/as estudiantes más el montaje de grullas de papel que simbolizaban el deseo de prosperidad y bienestar.

Nombre de actividad | Proyecto de articulación, geoglifos pintados

Nombre del expositor/a | Miguel Ahumada Vildósola

Institución que representa | Colegio San Lorenzo de Tarapacá

Congreso | | Versión - 2018

Descripción

Esta charla abordó una experiencia pedagógica de visita a los geoglifos de Pintados que buscó dar a conocer el arte rupestre de la zona. En esta visita se abordaron los conceptos de patrimonio natural y cultural y sus distintas categorías (material e inmaterial), relevando la idea de que el patrimonio es aquello que se hereda de generación en generación.

En este proyecto interdisciplinar se trazaron siete objetivos de aprendizajes, relacionados con las asignaturas de Matemática, Lenguaje, Historia, Artes Visuales, Ciencias Naturales e Inglés.

En Matemáticas se trabajaron los números enteros. Para ello se usó el concepto de recta numérica, de manera de vincularla con la línea de tiempo, para que los/as niños/as pudieran entender la antigüedad de los patrimonios culturales. Además se abordaron conceptos de geometría, ya que de las 400 figuras que existen en los geoglifos, en 200 de ellas se pueden reconocer rombos, cuadrados, circunferencias y triángulos.

En Lenguaje, se trabajaron los textos informativos. En Historia, se abordó el tema de las rutas caravaneras. En Artes Visuales, se trataron conceptos como las percepciones culturales y la diversidad patrimonial y cultural. Para trabajar esto, los/as estudiantes crearon un diseño propio relacionado con los geoglifos. En Ciencias Naturales, se estudió el tamarugo, los minerales de la zona y los suelos.

Finalmente, en Inglés, se vinculó la zona con las personas inglesas que vinieron a estas tierras durante el siglo XIX a explotar el salitre. Además se trabajó con los/as estudiantes el vocabulario con una estrategia *in situ*: a medida que exploraban la ruta, se encontraban con señaléticas en inglés.

Nombre de actividad | Taller de títeres para la valoración del arte rupestre

Nombre del expositor/a | Javiera Delgado y Jairo Tropa

Institución que representa | Editorial Pululo

Congreso | II versión - 2019

Descripción

Este proyecto surgió a raíz de un convenio tripartito entre las instituciones Superación de la Pobreza de Red Servicio País, la Municipalidad de Pica y el programa Red Cultura en el 2016, en la comuna de Pica. Esta alianza generó una instancia de financiamiento para promover la valoración y el conocimiento de los petroglifos, geoglifos y pictografías presentes en la comuna de Pica.

Dirigido a niños/as de 7 a 12 años, el proyecto buscó generar experiencias pedagógicas enfocadas en la familiarización con este patrimonio cultural rupestre por medio de un taller de títeres que articuló historia y arte. Se realizó en cuatro sesiones de junio a noviembre y el Museo de Pica fue la base de operaciones, ya que les permitía estar en contacto directo con piezas arqueológicas. Además, Luis Briones, experto local, se hizo partícipe del taller y ayudó a hacer accesible el arte rupestre y la historia de las rutas caravaneras.

El taller se dividió en cinco etapas: investigación, entrevista a niños/as acerca de lo que pensaban sobre el arte rupestre, introducción a las artes escénicas, ejercicios de corporalidad para comprender la participación escénica y creación de la obra.

La obra se tituló “Señales en el camino” y fue creada colectivamente por los y las participantes, tanto en la escritura del guion como en la confección de los títeres. Esta fue presentada en el teatro de Pica y en el museo, de manera de compartir esta experiencia con la comunidad. Los/as estudiantes lograron apreciar el museo como un espacio participativo, junto con aprender y apropiarse de su historia y memoria local.

Nombre de actividad | *Ist'apxasiñani*. La música como herramienta de inclusión del mundo andino

Nombre del expositor/a | Mauricio Novoa

Institución que representa | Colegio Salesiano de Alto Hospicio

Congreso | II versión - 2019

Descripción

El expositor explicita el encabezamiento del título de su charla “*Ist'apxasiñani*”, que quiere decir “nos escucharemos”. Explica que es justamente aquello lo que hace falta: dialogar para entendernos y atendernos. Para escuchar lo que la gente quiere, piensa y sueña.

Plantea, a modo de interpretación de una idea de Jacques Le Goff sobre historia y descolonización, la negativa a reconocer la existencia de una perspectiva o un correlato diferente a la historia oficial en gran parte de la región latinoamericana, como el rechazo a lo propio o a la visión de lo originario. Para él existe un choque con la historia oficial y establecida en textos, y, por otro lado, existe la historia contada, la historia oral.

Argumenta que estamos siendo testigos del colonialismo más complejo, amplio y salvaje de la historia de la humanidad, por lo que la educación tiene que ser responsable con esto. En lo cultural vivimos de copiar lo de afuera; en lo económico nos basamos en un sistema económico que nosotros no hemos creado; en educación se replica el modelo y la reflexión de experiencias ajenas, las modas, hábitos, lenguaje, se imitan. Postula que no hemos sido capaces de crear “una experiencia efectiva de ciudadanía cultural, teniendo como base la cultura propia”, debido a que existe un desconocimiento y poca valoración de las raíces. También habla de los neologismos como formas de colonización cultural, y las propiedades del lenguaje como forma de crear realidades.

Respecto al arte, menciona que se separa la experiencia artística de la vida, pero no hay vida verdadera sin el cultivo del arte ni viceversa. Asimismo, cuestiona y reflexiona sobre el juego como un espacio y herramienta para el desarrollo del aprendizaje y el diálogo de saberes.

Según su perspectiva, en diversos establecimientos se imita lo que se hace en París, porque se cree que ellos sí conocen de arte, como si nuestras experiencias fueran de seres clonados, como si imitando lo de afuera encontrásemos lo de adentro. Apela al sentido de cultura, que es cultivo, y se pregunta: ¿es verdad que se está cultivando desde el punto de vista de la educación?, ¿es verdad que enseñamos desde la cultura?

El expositor apunta a que estamos viviendo en una cultura del miedo y la desconfianza, en donde se desconfía de un otro y de nosotros mismos, de las propias capacidades de sentir, de los sueños, entonces, “me quedo sin mí”. Es por ello que considera preciso desentramar la cultura en su sentido más amplio: pensar

la educación desde la cultura, la identidad desde la participación, la pertenencia. Considera la identidad-cultura-educación-participación-pertenencia-creatividad como una secuencia fundamental. De ahí que si los educadores no enraízan la práctica educativa en la experiencia de la cultura, se está enajenando a niños y niñas. Por ello enfatiza en el problema de pensar la educación de manera diferente de la cultura, y la cultura como distinta de la identidad.

Repara en la separación, desde la occidentalidad, de los opuestos no complementarios. Esto se ve en las decisiones sobre educación, que se realizan de forma paternalista y centralista, en total desconocimiento de la realidad de las comunidades. Ofrece el ejemplo de una importante migración de chipayas (habitantes de las islas flotantes del lago Titicaca que hablan en puquina, una de las lenguas más antiguas del planeta). Actualmente, el sector entre Chintaguay y La Huayca tiene una importante población de familias chipayas.

En su visión, la cultura se hace día a día. Su cultura material y sus imaginarios sobre una imagen del universo, llamada cosmovisión, es una construcción cotidiana. Entonces, alude también a que la visión crítica debe ser parte de los proyectos, ya que “sin crítica no hay posibilidad de mejoría”.

Expone que el tiempo de los aymaras no es lineal (como los tiempos occidentales), sino que es cíclico, por lo tanto, frente a ellos está el pasado y hacia atrás, el futuro, porque no ha pasado. Entonces, se tiene de frente la imagen de nuestros ancestros; y sin memoria no hay proyecto coherente y una sociedad debe tenerlo.

El expositor se refiere a los atropellos culturales que se hacen a la cultura, la invisibilización que se realiza de esta y que tampoco se considera aquello al hablar en educación. Afirma que los proyectos de desarrollo educativo tampoco pueden ignorar las aspiraciones, necesidades y el valor movilizador de las comunidades de un territorio. ¿Cuántas veces se les consulta a las comunidades lo que se está haciendo? La cultura debe ir en el centro de la experiencia educativa, y agrega: “No hay desarrollo auténtico sin cultura”.

Un rol fundamental de la educación y enseñanza se basa en el reconocimiento; consolidar esa confianza es la primera forma para educar desde la cultura. Sugiere que las tareas de una escuela o establecimiento pedagógico son el ser un centro de recopilación e información del patrimonio cultural y artístico propio del territorio, pero contrasta que las melodías, sonidos, canciones con las que aprenden niños y niñas solo provienen desde afuera, desconociendo las melodías que puedan ser más cercanas, que hablen de lo nuestro. Recalca que el principal sentido de la enseñanza es la comunicación humana, y existe la comunicación al cantar, danzar, tejer símbolos, tocar, vestir. Plantea, entonces, que es tarea de los músicos despertar la memoria desde la sonoridad y los sonidos interiores.

El expositor comenta acerca de lo paradigmático de su identidad aymara, que radica en la forma en cómo adquiere la calidad de indígena. Cinco comunidades lo adoptaron como otro aymara más. Cuenta esto para graficar que es factible realizar este puente con las comunidades. Su canal de integración fue la música y la construcción de instrumentos.

Respecto a la colonización y la relación con la lengua y la cultura, menciona que hay que cambiar esa historia, esas desconfianzas, y hacer algo por la reparación. Al cortar la lengua materna se corta la lengua de la emoción y la capacidad de comunicación del plano emotivo. Los imaginarios de los saberes que tienen los pueblos originarios son holísticos, por ende, no hay división en saberes. Sostiene: “La música tiene tanto de filosofía, matemáticas y ciencias como de religión”.

Plantea como conclusión entender la otredad. El principio fundamental es reconocer que hay más de una forma de ver la vida. Solo así se dará un gran paso a nuestra humanidad; ni mejor ni peor cultura, sino una legítima. También, menciona que se necesita un perfil de profesor de música para la región, debido a que no es igual enseñar música en Iquique y el Tamarugal que en el sur del país. Es por ello que los profesores deben tener dichas competencias, y de no tenerlas, capacitarse en ello y compartir experiencias y saberes, y estar atentos a escucharse mutuamente, a conocer y reconocerse y dejar atrás la ignorancia y prejuicios. Cierra su ponencia con la siguiente frase: “Somos diversidad y diferente es tener un sello único e irreplicable. Ante esto, no podemos escapar, es nuestro documento de identidad y esto no puede ser transferido ni delegado, es nuestra responsabilidad”.

CONFERENCIAS

Nombre de actividad | Teatro en la educación, una metodología inclusiva para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación pública

Nombre del expositor/a | Alfonso Arenas Astorga

Institución que representa | Fundación Teatro a Mil

Congreso | II versión – 2019

Descripción

El programa “Teatro en la educación” de la Fundación Teatro a Mil incorpora las artes escénicas en las escuelas públicas de la Región Metropolitana. Su presentación se enfocó en relevar la importancia de incluir las artes escénicas y las artes en general en el desarrollo de proyectos en diversos contextos escolares, sin esperar que las instituciones se hagan cargo, sino más bien apelando a que en el proceso surja un estímulo a la creatividad de los y las trabajadores de la educación en el establecimiento donde se desarrolla el programa.

El programa “Teatro en la educación” propone que el arte contemporáneo y las artes escénicas de excelencia sean fundamentales en la vida de ciudadanos y ciudadanas, integrándolos en espacios donde se genere procesos de educación. Sus valores son la diversidad, inclusión, colaboración e innovación. Aunque la Fundación Teatro a Mil no dispone de un teatro ni un centro cultural, construye alianzas con centros culturales de regiones y comunas para programar teatro, siempre pensando, en la medida de lo posible, el teatro como un foco de la innovación.

El festival se inició en 1994 con obras nacionales. Actualmente casi la mitad de la programación corresponde a obras internacionales. Durante estos años se ha trabajado con redes múltiples, transversales y sistémicas, no solamente con personas del campo de la cultura, sino también con instituciones que tienen como objetivo principal poner en valor las artes escénicas.

Su vinculación con la educación se remite a las experiencias realizadas por Verónica García-Huidobro, pionera en pedagogía teatral en Chile, quien apostó por integrar las artes escénicas en contextos educativos. Según esta autora, “el teatro activa la comunidad, genera un espacio privilegiado para que la sociedad represente y dirima sus diferencias, entrega material para explorar en la subjetividad de cada uno y construye imaginario colectivo y de identidad”.

Es así que el programa “Teatro en la educación” surgió en 2013, poniendo su foco en la educación pública. Algunos de los objetivos que posee el programa teatro en la educación son:

- Que las artes escénicas sean integradas al currículum escolar de la educación pública en Chile.
- Fomentar interés de niños y niñas en el teatro y las artes escénicas.
- Fortalecer el capital cultural de niñas y niños. Ello ocurre a través de la transmisión generacional del gusto, y también por medio de la escuela.

- Desarrollar habilidades socioemocionales, y que el teatro sea una herramienta metodológica para trabajar habilidades.
- Colaborar con la comunidad educativa y mejorar relaciones, hacer que las escuelas tengan una vocación artística.
- Apoyar la formación docente.

“Teatro en la educación” se enfoca en el segundo ciclo básico. Las etapas son:

- 5° básico: el cuerpo como comunicador. Un viaje del silencio a la palabra (para ingresar con esto a la escena, pantomima y coro, más una muestra final).
- 6° básico: desarrollan cuerpo y materialidades. Cuerpo y material comunican. Para entrar a escena, poesía en escena, teatro de sombras y muestra final.
- 7° básico: objetos y espacio. El cuerpo al servicio de los objetos, los objetos como comunicadores (ingresan a escena, teatro de objetos, teatro de marionetas y muestra final).
- 8° básico: foco en la capacidad creadora. Desarrollo de la expresión personal a través de la actuación y la palabra (ingresan a escena, dramaturgia e improvisación).

El programa busca desarrollar las habilidades socioemocionales, tales como:

- **Autoconciencia y autorregulación:** guardan relación con un autoconocimiento y un trabajo más personal; la conciencia social implica el descubrimiento de un otro; las habilidades relacionales respecto a trabajar con los otros; y la toma de decisiones responsables teniendo en consideración la comunidad y el reconocimiento del lugar que ocupo y quiero en el mundo.
- **La intencionalidad pedagógica:** en el transcurso del programa (cuatro años de asignaturas de las artes escénicas) se incentiva a que los y las estudiantes se transformen en miniactores.

En el desarrollo de los elementos que componen el programa, existe un trabajo intenso con el territorio, de conexión con los estudiantes y la comunidad escolar, de lo que se destaca:

- Indagación del entorno (levantar material).
- Habitar la escuela.
- Levantar intereses propios: ¿qué es lo que quieren hacer y de qué hablar?
- Trabajo en dupla: docente y artista-educador.
- Salidas pedagógicas a ver programación vinculada con el contenido trabajado durante el año.
- Muestras finales en centros culturales o en las propias las escuelas, con el objetivo de exhibir lo que realizan durante un año.

El desarrollo de un trabajo inclusivo a través del teatro es otro aspecto fundamental del programa que se pone en práctica en el día a día al estar en el aula. La gran mayoría de los/as estudiantes tienen necesidades educativas especiales. Para hacer efectivo y significativo este trabajo, se busca que los/as docentes desarrollen sus facetas de artistas-educadores.

MESAS DE TRABAJO

Nombre de actividad | La educación artística como herramienta de inclusión en el aula

Nombre del expositor/a | Julio Volensky

Institución que representa | Instituto Teletón de Iquique

Congreso | I Versión - 2018

Descripción

El foco de trabajo se centralizó en las posibilidades de las artes cuando son consideradas en diversos procesos de inclusión para el trabajo con niños y niñas, principalmente, con algún tipo de discapacidad. Esto llevó a identificar el impacto de las artes como herramienta de inclusión. Se recoge el ejemplo de una persona de un determinado grupo, que puede participar e interactuar con el mundo a través de las artes, una oportunidad que permite al individuo validarse a sí mismo para que el mundo lo valide también. El arte como un medio para expresar, comunicar y transmitir sus emociones, se transforma en un camino hacia una libertad personal, que la o lo distingue positivamente ante otras personas.

Un ejemplo a destacar en la discusión del tema en la mesa fue el de una profesora, quien compartió una experiencia personal con un niño en sus clases. Este tenía prácticamente nulas conductas de interacción, y a partir del grabado y la pintura logró experimentar con diversos materiales. Se enfatiza en que este tipo de situaciones, o abordar el trabajo con niños y niñas que presentan algún tipo de discapacidad, muchas veces no se enseña en la carrera de Pedagogía, o a veces, aunque se tenga nociones del tema no existe una receta para la inclusión en el aula. Es por esto que es importante diversificar la metodología del trabajo en la inclusión con el arte.

La actividad finaliza compartiendo distintos puntos de vista sobre los procesos creativos, la interacción entre niños/as diversos/as y el efecto positivo del entorno, los aportes del arte al trabajo de las emociones y la comunicación de los niños/as con discapacidad, entre otros.

Nombre de actividad | Educación artística como aporte al territorio

Nombre del expositor/a | Jorge Mandiola

Institución que representa | Seremi de las Culturas y las Artes, Región de Tarapacá

Congreso | | Versión - 2018

Descripción

Se trató de una mesa de trabajo muy diversa en cuanto a sus asistentes, como tan bien lo fue el diálogo sostenido a partir de lo que se entendía por territorio y sus implicancias en la educación artística. Docentes, sociólogos, un arquitecto y un ilustrador regional (oriundo de la exsalitrera Victoria) discutieron a partir de sus miradas y experiencias personales delineadas por el tema de la mesa.

Inicialmente, se planteó que era necesario comprender cómo la educación y el arte afectaban profundamente los dos paradigmas relacionados con el territorio: por un lado, la tierra, la zona geográfica misma, la ilusión proyectada desde la cartografía; por otro lado, la cultura, el conjunto de creencias y tradiciones, las personas y sus historias, mitos y leyendas.

Al respecto, se compartió la experiencia de un colegio en la comuna de Colchane, localidad que se cataloga como un hábitat hostil por los y las estudiantes. Frente a esto, a través de un programa de vinculación con el medio, se llevó a un fotógrafo que los orientó en cómo trabajar con la fotografía para develar la belleza del paisaje en el que habitan. Este gesto contribuyó a lograr un cambio en la mirada y a modificar la relación de las y los estudiantes con su territorio.

La educación artística con sus procesos posibilita no tan solo mirar, sino más bien observar la diversidad del territorio. Desarrollar la imaginación para que los niños y las niñas reflexionen mediante la observación de su entorno, aportando a su desarrollo integral como personas conscientes de su contexto. En este sentido, la escuela se reconoce como un territorio que genera una identidad en los y las estudiantes.

Se discutió sobre qué es la “identidad iquiqueña”: sus barrios tradicionales, la multiculturalidad de la zona, diferencias entre pampinos e iquiqueños, diferencias etarias y étnicas. La existencia de un fuerte arraigo a las tradiciones, como la fiesta de la Tirana o la de San Lorenzo; las diferencias percibidas entre nacidos, criados y llegados a la Región de Tarapacá, entre otros. Otro aspecto abordado fue la percepción cromática del territorio y cómo este varía según el lugar donde te ubiques; la costa con azules, turquesas, blancos y celestes, en la pampa predominan los rojos, anaranjados, amarillos y tonos tierra. Según lo comentado, todos estos colores dicen una cosa y tienen una poética que varía según desde donde provengas; un iquiqueño habla de su tierra, el mar y la ciudad; observa otros colores junto con simbolismos, en cambio el pampino mira el desierto, el sol, la arena, “la chusca” (polvo arenoso que se levanta con el viento de la pampa), el que incluye el pasado histórico de las salitreras, su impacto en la relación social y económica de las familias.

La mesa finalizó haciendo hincapié en la urgencia de flexibilizar el currículo en la escuela y generar un trabajo transdisciplinario con la educación artística para producir aproximaciones al territorio físico, histórico y cultural ante la diversidad existente en la Región de Tarapacá.

Nombre de actividad | ¿Por qué valorar la educación artística en los colegios?

Nombre del expositor/a | Gina Bastías

Institución que representa | Colegio San Lorenzo de Tarapacá

Congreso | I Versión - 2018

Descripción

Esta mesa fue dirigida principalmente a estudiantes. En ella se buscó dialogar sobre las implicancias de la educación artística en la escuela. La moderadora inició la sesión con una presentación en la que comentó los diversos lenguajes artísticos, situando a los y las asistentes, principalmente de básica, respecto a en qué aspectos era posible identificar el aporte de las artes en el desarrollo de las clases. Luego, a partir de la pregunta, ¿se ve la educación artística en sus colegios o universidades?, invitó a los y las estudiantes a narrar experiencias que han observados en sus colegios. Los relatos y ejemplos dieron cuenta de una tendencia preponderante en relación con su introducción complementaria en otras asignaturas para ejecutar ciertas tareas en que se requiere de un hacer manual.

Luego se abrió la siguiente pregunta: ¿por qué valorar la educación artística en los colegios? Según los y las estudiantes, “el arte está en todas las asignaturas”, y puede ayudar a expandir la visión para comprender de forma dinámica los contenidos. Fortalece además el desarrollo cultural, potencia la expresión y comunicación, entre otros. Como conclusión general, las y los estudiantes manifestaron que son importantes las artes en la escuela, ya que ayudan a mejorar muchas habilidades, tanto en el aprendizaje, como en la expresión de sus sentimientos.

Nombre de actividad | Educación artística como eje vinculador del currículo

Nombre del expositor/a | Luis Molina

Institución que representa | Departamento Provincial de Educación (DEPROV) de Iquique

Congreso | I Versión - 2018

Descripción

Instancia dirigida principalmente a docentes, la cual buscó indagar en cómo los/as docentes desarrollan la educación artística en relación con otras áreas del currículo. La mesa se inició con una breve introducción al tema, además de un video sobre diversas formas en que era posible encontrar las artes en la vida diaria. Posteriormente, a través de preguntas, se incentivó el diálogo.

Respecto de una de las preguntas, ¿qué lugar ocupa la educación artística dentro de los actuales planes de estudio?, se identificó que existe una diversidad de formas de abordarla, lo cual complejiza su trabajo. Se mencionó una falta de formación especializada para poder contar con mayores herramientas en el área y generar un mejor trabajo transdisciplinario. Otras docentes comentaron que existe un trabajo en red para desarrollar la educación artística en su escuela, ya que creen que ello es fundamental para lograr la motivación de los niños y niñas. Aunque si bien los planes y programas ya están estructurados, comentaron que siempre son modificados para que los y las estudiantes puedan fortalecer sus aprendizajes, sacar a luz sus habilidades y las puedan desarrollar.

¿Con qué dificultades se encuentran los/as profesores/as y directivos/as al momento de aplicar contenidos de la educación artística en otras asignaturas? Esta pregunta, que también fue parte del debate, tuvo un punto de vista consensuado entre los/as participantes. Estos/as apuntaron principalmente a la estructura de la escuela, la que muchas veces dificulta actividades experimentales que permitan estimular diversos procesos creativos en los y las estudiantes, particularmente por parte de los equipos directivos. Una parte de los asistentes concordó en que “algunos directivos se la tomaban bien y apoyan, pero otros ponían excusas argumentando: ¿cómo lo vamos a hacer con los/as profesores/as?, ¿los alumnos/as perderán clases?”, entre otros argumentos.

Al finalizar la jornada, se llegó a una conclusión grupal que aludió a que las artes son una herramienta esencial para formar valores, el pensamiento crítico, la reflexión y que, para poder generar ese cambio, se debía iniciar desde los equipos directivos, los cuales deben ser más flexibles y confiar en las habilidades de los y las docentes, trabajando en conjunto para poder aplicar la educación artística de forma amplia en la escuela y, con eso, formar estudiantes integrales.

Nombre de actividad | Conclusiones y proyecciones con miras a experiencias futuras en educación artística

Nombre del expositor/a | Daniela Berríos

Institución que representa | Consultora Fibra (Acciona Tarapacá 2018)

Congreso | I Versión - 2018

Descripción

Esta mesa reunió a los/as moderadores/as de las otras cuatro instancias, como también, a los tres invitados de esta versión, como fueron Claudio Di Girolamo, Gloria Jové y Nicolás del Real, además del equipo coordinador del Congreso y la seremi de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en la región, sra. Laura Díaz Vidiella. La actividad buscó conocer cuál fue el trabajo en cada una de las mesas, con la idea de generar miradas y análisis que pudieran ser de interés para abordar como contenidos en futuros congresos.

Aspectos a destacar en la conversación fueron la identificación de los procesos relacionados con cómo el territorio se enlaza con la cultura a partir del sentimiento de pertenencia socioterritorial. En este sentido, la educación artística o quien la ejerce debería tener conocimiento de cuáles son las características del territorio en el que se encuentra, y de cómo transmitir a los y las niñas esta pertenencia. Un ejemplo de esta idea fue lo que se entiende por ser iquiqueño/a, lo cual da para dialogar sobre los barrios históricos de la ciudad, como son El Colorado o El Morro, y desde ahí generar procesos de aprendizaje que estuvieran enlazados a la historia de esos lugares.

Otra reflexión identificó que existe una carencia respecto a cómo analizar el ejercicio pedagógico. El o la docente tiene mucho deseo de participar, hacer cosas distintas e intencionar la educación con las artes, pero los equipos directivos con su estructura no permiten muchas veces esto, lo que va generando frustraciones. En las artes cuesta tener indicadores, pero se pueden realizar a través de procesos transdisciplinarios con otras áreas del currículo.

Por otra parte, se expuso la necesidad de implementar más talleres artísticos en los colegios de la región, ya que las universidades existentes no presentan carreras relacionadas con las artes. “Hay que tener educación artística no para formar artistas, sino que para no ser esclavos”, fue la exclamación de un participante, ante esta noticia.

Un ejemplo de la importancia de los talleres artísticos sistemáticos fue la FOJI (Fundación de Orquestas Juveniles e Infantiles), entidad que ha tenido un trabajo significativo desde la música desde mediados de la década de 1960 y cuyo modelo genera un impacto incluso en las familias de los y las estudiantes que participan.

También se expuso lo que significó la salida pedagógica a los geoglifos de Pintados en la provincia del Tamarugal, actividad en la que participaron más de 30

niños y niñas de tres escuelas en el marco del Congreso. La experiencia respondió a pensar en cómo desde la educación artística se puede trabajar con otras áreas del currículo; la historia, el lenguaje e incluso aspectos sociales actuales existentes en la región, como la migración. En la visita, se identificaron dos geoglifos, cuyas formas aludían a las rutas que se generaron para transitar desde el desierto al mar en caravanas hace millones de años, dejando ahí esos rastros de su recorrido. Esto fue vinculado a que esas personas del pasado, venían buscando nuevas oportunidades de vida, aspecto comparable a las actuales condiciones migratorias. Esto generó la participación de los/as niños/as migrantes de la mesa, quienes relataron sus experiencias.

Como conclusión, se identificaron las posibilidades de las artes como un medio que sirve para trabajar todas las áreas del currículo y que permite estimular metodologías diversas, amables, humanas y respetuosas con las capacidades que cada uno/a posee. En este sentido, se enfatizó en que en un trabajo que integre las artes en la educación, interesa mucho más el proceso que lo obtenido como resultado final. A modo de cierre, se comentó cómo la sociedad actual lleva a realizar un tipo de educación llena de restricciones, o se vuelve rígida, y en relación a esto cómo las artes resultan ser una herramienta que ayuda a romper esa rigidez en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nombre de actividad | Lenguaje inclusivo en discapacidad

Nombre del expositor/a | Christian Cortés

Institución que representa | SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad)

Congreso | II Versión - 2019

Descripción

Esta mesa buscó reconocer por parte de los y las participantes, diversas formas de nombrar la discapacidad, identificando los errores más comunes al referirse a esta. La mesa se articuló en dos momentos: una fase introductoria en la que se expusieron videos lúdicos que mostraban ejemplos concretos de cómo se alude comúnmente a la discapacidad. Luego, se planteó una serie de preguntas para abrir el diálogo: ¿cuál creen ustedes que es la mayor problemática en cuanto a la discapacidad? Cuando hablamos de discapacidad, ¿qué es lo que se nos viene a la cabeza?

El poco conocimiento que hay en torno al tema es lo que más se repite en las respuestas. El moderador coincidió en esto y comentó que por eso regularmente están haciendo campañas de concientización, y ya no de sensibilización, puesto que el paradigma ha ido cambiando, ya que así como hay estereotipos en cuanto a la discapacidad, lo mismo ocurre con el lenguaje, pues a veces se utilizan términos erróneos o peyorativos que terminan por crear cierta realidad que afecta negativamente a las personas en situación de discapacidad, de ahí la importancia de concientizar. En 2006 se creó la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, a la que Chile se adscribió. Por eso, cada cuatro años se debe presentar un informe a la ONU que comunique las actividades o acciones inclusivas para favorecer a las personas con discapacidad del país.

En un segundo momento, se les entregó papel a los y las participantes con el fin de anotar todas las palabras que se utilizan usualmente para hacer referencia a las personas en situación de discapacidad. Las palabras que aparecieron fueron virolo, sordomudo, cieguito, rarito, anormales, enfermito, personas con capacidades diferentes, entre otras. Se fue identificado que todos los términos presentados eran altamente peyorativos y discriminatorios. Se comentó, como ejemplo, lo que ocurría en décadas pasadas con los/as niños/as con síndrome de Down, pues había padres que no los dejaban salir y que los tenían encerrados en sus piezas. Sin embargo, en la actualidad, eso no es así, y existe hoy un cambio de mirada. Se mencionaron los usos correctos de algunas palabras citadas, como por ejemplo: no era correcto hablar de lenguaje de señas, sino que de lengua de señas; no se debe hablar de que una persona “sufre” de discapacidad, o que es “víctima” de discapacidad, ya que todo es peyorativo. Lo correcto es que la persona vive o se encuentra en situación de discapacidad. Minusválido tampoco es correcto, ya que aquello significa que vale menos. Lo que se debe decir es persona con discapacidad física. Mongólico, retardado, entre otras denominaciones, son incorrectas. Lo que se debe decir es persona con discapacidad intelectual. Lo mismo ocurre con el término loco o trastornado, pues lo correcto

es persona en situación de discapacidad psíquica. A su vez, las palabras como ciego o no vidente no tienen que ser usadas, sino que persona con baja visión es la forma ideal.

En lo concerniente a la región, un estudio realizado por el SENADIS en 2015 dio a conocer que más de 40 mil personas tienen algún tipo de discapacidad en Tarapacá. El moderador comentó que antiguamente se ponía énfasis en la discapacidad como un problema de la persona, sin considerar el entorno social y menos el urbanístico.

La mesa cerró realizando una última reflexión en relación con la concientización de la discapacidad. Se identificó que el país ha avanzado sobre la materia, pero que aún no es suficiente, puesto que es necesario adoptar un cambio cultural para que todo sea más efectivo.

Nombre de actividad | Las implicancias del decreto 67 en la educación artística

Nombre del expositor/a | Luis Molina

Institución que representa | Departamento Provincial de Educación de Iquique (DEPROV)

Congreso | II Versión - 2019

Descripción

Esta mesa, de carácter técnico-pedagógico, analizó algunos puntos de la política educativa referente al decreto 67 (LGE, Ley SAC, Ley 20.529, Ley 20.903 y la Ley 20.845), focos centrales que apuntan a avanzar hacia un mayor uso pedagógico de la evaluación y, con eso, reducir la repitencia mediante un acompañamiento a los y las estudiantes.

Su estructura se basó en analizar tres dimensiones: la evaluación, respecto de la cual existe un mayor uso pedagógico del diagnóstico y formas de evaluar; la calificación, que debe ser coherente con la planificación; y finalmente, la promoción/repitencia, la que debe evitar las miradas punitivas o sancionadoras con los y las estudiantes.

Los y las participantes manifestaron la necesidad de incluir una visión multidisciplinaria dentro de la educación, lo cual requiere trabajar en conjunto con las distintas áreas del currículo. Un aspecto que se destacó fue la importancia de evaluar con criterios amplios en la educación artística, y no reducirlos solo a aspectos técnicos del resultado, sino que también apuntasen al proceso, lo cual permitiría abrir criterios y evaluar un mayor número de habilidades.

Esta publicación recopila las reflexiones presentadas y vivenciadas en la I y II versión del Congreso Raíz, iniciativa estratégica de la Mesa Regional de Educación Artística de la Región de Tarapaca para paliar la carencia de formación especializada en educación artística que existe en la región.

Llevados a cabo en 2018 y 2019, ambos encuentros permitieron el intercambio de experiencias tanto a nivel local como nacional e internacional nutriendo la práctica pedagógica y promoviendo la generación de redes de aprendizaje.



COLECCIÓN
EDUCACIÓN
ARTÍSTICA



LÍNEA | DIFUSIÓN